



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA EMERGÊNCIA DA ESCRITA E DA LEITURA

Joana Catado Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NA EMERGÊNCIA DA ESCRITA E DA LEITURA

Joana Catado Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Professora Doutora Manuela Rosa

2019

AGRADECIMENTOS

“Alone, we can do so little; Together we can do so much.”

Hellen Keller

Porque estes agradecimentos resumem-se a todo o amor que tenho à minha volta, aqui vai:

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, aqueles a quem mais agradeço neste mundo, por me terem possibilitado e valorizado todo o meu percurso académico, apoiando todos os meus altos e baixos. Por terem acreditado sempre em mim e no rumo que eu tracei ao longo da minha vida académica, sem nunca me deixarem desamparada. Obrigada do tamanho do mundo.

Ao meu afilhado Francisco, que é quem me faz querer lutar mais e mais por um mundo melhor, sendo um orgulho e um exemplo pelo que luta para vingar na vida.

Aos meus avós, que são duas pessoas que estão sempre no meu coração e que tanto se orgulham de mim. Termino esta etapa também por eles.

A toda a minha família, que demonstrou sempre acreditar nas minhas capacidades e que acredita no meu futuro na área da educação. Que fazem de mim a “princesa” da família e que me fazem sentir tão amada, incondicionalmente.

Às minhas grandes e eternas amigas Zoio, Cátia, Joana, Rita, e Mariana, por estarem sempre ao meu lado, no bom e no mau. Por me puxarem para cima quando pensei em desistir e nem sequer me darem essa hipótese. Por acreditarem sempre no melhor de mim e por toda esta amizade que me deixa tão feliz. Não há ninguém que ocupe o espaço que vocês têm no meu coração.

À minha eterna companheira e amiga, Joana Inês, pela amizade que esta mui nobre instituição, a ESELx, viu crescer e que ainda hoje perdura. Por todo o apoio e por todos os sonhos que temos juntas, de um dia formarmos uma equipa imbatível.

À Tânia, por ser uma das melhores pessoas que conheci neste mundo da educação. Por ter sido minha companheira, por termos partilhado tanta coisa boa e má, por termos lutado juntas por um dia-a-dia melhor e por hoje ainda mantermos uma amizade. Essencialmente, por me permitir fazer parte da vida dela e, hoje, ser tia de uma sobrinha tão linda.

À Clara, uma das pessoas que mais admiro, que se revelou uma das grandes amigas que esta vida me trouxe. Por todas as conversas, apoio, amizade e carinho. O que seria de mim sem os nossos áudios e sem os fins-de-semana no maravilhoso Porto.

À Cláudia e ao João, por me mostrarem todo o carinho que têm por mim e por me incentivarem a ser a melhor. Mais importante ainda, por me permitirem ainda viver um amor tão lindo e puro com um dos seres mais maravilhosos deste mundo: a minha sobrinha Margarida. A ela, principalmente a ela, um obrigada gigante por ter um espacinho para mim no seu coração e por aquecer tantas vezes o meu.

À Mónica, “titi Mota”, pelo apoio incondicional, pela preocupação, amizade e por se ter revelado uma surpresa.

À Bruna e à Bia, que se revelaram a melhor coisa que o Park me podia trazer: uma amizade. Por todos os sorrisos, por todo o apoio e por tudo o que ainda está para vir. Que o fim deste meu capítulo seja apenas o princípio de um, nosso, com muitas histórias juntas.

À minha querida colega e amiga Margarida, por ser aquela que sempre acreditou em mim e naquilo que eu tenho para dar. Por me ter aceitado de braços abertos na sua sala, por sempre olhar para mim com outra perspetiva e por me fazer ver que há sempre alguém que pode ser um exemplo a seguir. Um dia quero ser como ela.

À Carlota por ter sido um dos meus grandes apoios nesta fase tão difícil que foram os últimos meses do mestrado. Por ter sido o meu braço direito e por me ter ajudado incondicionalmente.

À Filipa e a todos os meus colegas com quem trabalhei ao longo destes dois anos, por muitas vezes terem movido mundos e fundos para que esta etapa fosse concluída. Não tenho como vos agradecer, a todos. Conheci pessoas maravilhosas no meu percurso e sem dúvida que acredito cada vez mais que quando trabalhamos em equipa somos muito mais felizes.

À professora Manuela Rosa, por todo o apoio que me deu ao longo deste percurso. Por todas as palavras de incentivo quando as lágrimas corriam e por não me ter deixado desistir de ser quem sou. Muito obrigada.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, que foi muitas vezes a minha segunda casa e que me acolheu como sua. Nunca vou esquecer tudo o que vivi ao longo destes anos nesta Mui Nobre Instituição.

A todas as crianças com quem me tenho cruzado ao longo desta minha (ainda curta) experiência profissional: este mestrado é para/por vocês!

RESUMO

A emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância compreende determinados comportamentos adotados pelas crianças, derivados das estratégias do educador e dos estímulos do contexto.

No presente relatório, *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Emergência da Escrita e da Leitura*, é desenvolvido um estudo que pretende demonstrar que de facto a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma estratégia potenciadora de aprendizagens no âmbito da linguagem escrita, considerando o seu carácter holístico e enfatizando os instrumentos utilizados pelas crianças e pelo educador ao longo das várias fases de um projeto.

Primeiramente é realizada uma avaliação do espaço físico e dos materiais com os quais as crianças contactavam diariamente, compreendendo de que forma é que os mesmos podem despertar aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. De seguida foram adotadas estratégias que vão ao encontro das aprendizagens a promover, de acordo com aquilo que já era praticado numa fase prévia à PPS. Por fim, é dinamizado um projeto, como forma de reconhecer que a Metodologia de Trabalho de Projeto promove aprendizagens no âmbito da leitura e da escrita. Com o surgimento de alguns comportamentos das crianças que demonstravam interesse em interagir com os diferentes materiais de escrita, foram realizadas algumas alterações no espaço da sala.

No final da PPS foi possível evidenciar aprendizagens por parte das crianças, considerando que se revelou um aumento do interesse pela linguagem escrita, compreendendo este estudo como benéfico para o grupo de crianças. Foi possível clarificar que a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma evidente estratégia, potenciadora das aprendizagens, permitindo que as crianças compreendam a funcionalidade da escrita e se vão apropriando das suas convenções.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho de Projeto; Emergência da Leitura e da Escrita; Funcionalidade da escrita; Convenções de escrita; Jardim-de-Infância.

ABSTRACT

The emergence of reading and writing in kindergarten comprises certain behaviors adopted by children, derived from educator strategies and context stimuli.

In this report, *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Emergência da Escrita e da Leitura*, a study is developed that aims to demonstrate that, in fact, project based learning is a strategy that enhances learning within the written language, considering its holistic character and emphasizing the instruments used by children and the educator throughout the various phases of a project.

First, an evaluation of the physical space and materials with which children contact each day is carried out, understanding how they can awaken learning in the field of oral language and approach to writing. Next, strategies were adopted to meet the apprenticeship that was being promoted, according to what was already practiced prior to the PPS. Finally, a project is carried out, as a way of recognizing that project based learning promotes learning in reading and writing. With some children showing behaviors which showed interest in interacting with the different writing materials, some changes were made to the room space.

At the end of PPS, there was evidence that children were learning, once there was an increase in interest towards written language. As a result there was evidence that this intervention was beneficial for the group of children. It was possible to understand that project based learning is a strategy, which enhances learning, allowing children to understand the functionality of writing and giving them the chance to adapt to writing conventions.

Key-words: Project Base Learning; Emergence of Reading and Writing; Writing Functions; Writing Conventions; Kindergarten.

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	2
1.1. O Meio.....	2
1.2. O Contexto Socioeducativo	3
1.3. A Equipa Educativa.....	3
1.4. O Ambiente Educativo	5
1.5. As Famílias	7
1.6. As Crianças.....	8
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	11
2.1. Intenções para a ação pedagógica	11
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	15
3.1. Identificação da problemática	15
3.2. Revisão da Literatura	16
3.3. Roteiro Ético e Metodológico.....	26
3.4. Apresentação e Discussão dos dados.....	28
3.5. Conclusões do estudo	38
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	50

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Registo da contagem de crianças.....	32
Figura 2. Mediação progressiva da leitura de histórias.....	34
Figura 3. Mediação progressiva da leitura de histórias.....	34

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Plano de ação para a investigação.....	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
JI	Jardim-de-Infância
PE	Projeto Educativo
AAE	Auxiliar de Ação Educativa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

Este relatório ilustra a intervenção realizada em jardim-de-infância (JI), cuja problemática surgiu após uma reflexão e avaliação do contexto socioeducativo, sendo também sustentado por uma fundamentação cuidada e contextualizada.

Desta forma, o relatório está organizado em cinco capítulos organizados de forma que seja claro para o leitor em que circunstâncias se desenvolveu o estudo. No primeiro capítulo, Caracterização do Contexto Socioeducativo, é feita uma caracterização da organização escolar, do meio onde se insere, bem como a caracterização das crianças, famílias e equipa educativa. É importante que seja realizada esta contextualização para que se compreenda de que forma surgiu a problemática que deu origem ao estudo.

No capítulo Análise Reflexiva da Intervenção é possível compreender quais foram as intenções que sustentaram a prática durante todo o período da PPS, compreendendo as intenções definidas para com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

A apresentação do estudo realizado e dos seus resultados é feita no terceiro capítulo, Investigação em JI, no qual é possível constatar como surgiu a problemática, compreender a literatura que a sustenta e é realizada uma apresentação e discussão dos dados conseguidos.

No capítulo Construção da Profissionalidade Docente encontra-se uma reflexão pessoal resultante do meu percurso até então, abrangendo todo o meu percurso e o resultado das experiências em creche e jardim-de-infância.

Para finalizar é realizada uma reflexão que resulta da experiência ao longo da PPSII, no capítulo Considerações Finais.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

No presente capítulo, é apresentada a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática profissional supervisionada, relacionando todos os meios envolvidos.

No primeiro subcapítulo será abordada uma breve caracterização do meio envolvente do estabelecimento. O contexto socioeducativo onde se desenvolve a ação está descrito no segundo subcapítulo, dando ênfase à evolução da instituição e da sua oferta educativa. O terceiro subcapítulo caracteriza a equipa educativa com a qual, em colaboração, foi realizada toda a prática. A caracterização do ambiente educativo encontra-se no quarto subcapítulo, enfatizando as intenções da educadora na organização do mesmo.

Considerando as famílias como um dos agentes educativos desenvolve-se uma breve caracterização das mesmas no quinto subcapítulo. Para finalizar, é realizada uma caracterização do grupo de crianças, constatando interesses, qualidades e necessidades do mesmo.

1.1. O Meio

A organização escolar onde foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada II (PPS) situa-se numa zona habitacional, onde predominam habitações familiares e encontram-se pequenos estabelecimentos nas áreas do comércio e dos serviços, como é o caso do Centro de Saúde, de uma oficina de automóveis e de algumas mercearias e cafés. É também uma zona circundada por inúmeras redes de transportes públicos, permitindo a facilidade de acesso às zonas envolventes.

Apresenta também diversos espaços onde as crianças podem explorar os elementos naturais, derivado da proximidade ao rio Tejo e pelo facto de haver alguns jardins e parques infantis.

Trata-se de uma zona onde predomina a classe média-alta e a multiculturalidade, considerando a existência de diversas habitações que pertencem às várias embaixadas. Destaca-se a existência de diversos supermercados, restaurantes, cafés, mercearias e pastelarias.

1.2. O Contexto Socioeducativo

O estabelecimento pertence a um conjunto de escolas que desenvolvem atividade desde 2003, sendo que se iniciou na valência de creche e jardim-de-infância (JI). Presentemente mantém abertas seis escolas, garantindo resposta e qualidade às crianças e respetivas famílias, desde os 4 meses aos 14 anos, aproximadamente, integrando até ao ensino secundário. É uma organização com grande potencial pedagógico, valorizando o bem-estar das crianças, acima de tudo, proporcionando diversas situações de exploração e descoberta.

É possível ler-se no Projeto Educativo (PE) da organização escolar:

Respeitamos o ritmo individual de cada criança e honramos as suas diferenças, bem como privilegiamos a aprendizagem significativa, construída com cada uma de forma diferenciada. (p.5)

O presente estabelecimento integra apenas as valências de creche e jardim-de-infância, respondendo a idades compreendidas entre 1 e 4 anos, com um horário estabelecido entre as 8h00 e as 19h00.

Relativamente às suas instalações, as valências estão divididas em dois pisos, um piso para a creche e outro para o jardim-de-infância (JI). Existem oito salas de atividades (cinco dedicadas à creche e três ao JI), duas salas polivalentes (que são também o refeitório comum), três espaços exteriores (um para cada valência e um comum), quatro casas de banho para o uso das crianças, duas para os adultos e uma para pessoas com mobilidade reduzida. Conta ainda com uma sala comum para uso dos docentes e uma cozinha.

Tal como mencionado no PE, a organização escolar rege a sua prática baseada em seis fundamentos: educação bilingue; diferenciação pedagógica, aprendizagens significativas; trabalho por projetos; comunicação; tecnologia.

1.3. A Equipa Educativa

A organização escolar é constituída por uma coordenadora pedagógica, oito educadoras de infância, três educadoras de língua inglesa, dez auxiliares de ação educativa (AAE) e duas auxiliares extra, que só se encontram na instituição no período da manhã. À equipa também se acrescentam um professor de música e uma professora de educação física, duas assistentes de cozinha, uma psicóloga e uma assistente de escritório.

Presentemente, derivado ao facto de existirem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existe o apoio de três terapeutas e uma educadora de ensino especial.

Tal como mencionado anteriormente, para o JI estão destinadas três salas. Cada sala é acompanhada por uma educadora de infância, uma educadora de língua inglesa e também uma AAE e uma auxiliar extra, comuns às três salas, que permanecem nas mesmas sempre que necessário.

A equipa educativa da sala onde foi desenvolvida a prática é constituída por duas educadoras de infância (uma educadora de nacionalidade portuguesa e uma educadora de nacionalidade sul africana). Ambas acompanham o grupo no seu dia-a-dia, desenvolvem diversos momentos da rotina partilhados, planeiam e avaliam em conjunto. O que diferencia as suas funções é essencialmente ao nível da transmissão de uma segunda língua, tendo em conta os princípios desenvolvidos e defendidos pela organização escolar. Semanalmente planeiam atividades em conjunto e uma vez por semana reúnem com as restantes educadoras, coordenadora, psicóloga e terapeutas, para debater as várias questões que vão surgindo com os seus grupos.

No que respeita ao perfil da educadora cooperante, esta é licenciada em educação de infância e exerce funções na organização escolar há 13 anos, no entanto está inserida na área da educação de infância há cerca de 14 anos.

A relação estabelecida entre a equipa educativa é de colaboração e entreajuda, considerando que é importante manter a concordância nas atitudes e postura para com as crianças para que seja mantido um ambiente harmonioso. Post & Hohman (2007) consideram que este tipo de relações de entreajuda são positivas para todos os envolventes, tendo em conta que ambos aprendem a confiar mais um no outro, partilhando experiências, garantindo e proporcionando às crianças melhor qualidade no ambiente educativo. Para Folque, Bettencourt & Ribeiro (2015):

É importante que os pais ou os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar. (p.21)

Neste sentido, é evidente o envolvimento da auxiliar na rotina do grupo, considerando que colabora com as educadoras na dinamização de atividades, participando nas diversas dinâmicas. É de realçar a importância das relações estabelecidas entre os

agentes educativos, tendo em conta que as suas potencialidades e preocupações são considerados fatores que contribuem para a evolução do grupo de crianças e dos próprios.

1.4. O Ambiente Educativo

Na organização do ambiente educativo devem estar implícitas as intenções que o educador define para o grupo, tendo em vista responder aos interesses e necessidades das crianças, considerando que “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em conjunto).” (Forneiro, 1998, p.231)

Portugal (2011) defende que uma boa organização do ambiente educativo permite que as crianças interajam umas com as outras para que sejam construídas aprendizagens significativas, ganhem confiança e segurança e procurem explorar tudo à sua volta. Uma vez que o ambiente esteja organizado a pensar nas crianças, este promove aprendizagens nos vários domínios, tanto a nível social como cultural (Post & Hohman, 2007).

Forneiro (1998) organiza o ambiente educativo em quatro dimensões, sendo elas (i) a dimensão temporal, (ii) a dimensão funcional, (iii) a dimensão relacional e (iv) a dimensão física. Estas dimensões estão *inter-relacionadas* com o objetivo de responder às necessidades do grupo de crianças.

Organização do Tempo

Torna-se fundamental que o educador procure organizar a rotina do grupo de acordo com as suas necessidades, considerando que esta rotina pode sofrer alterações sempre que necessário, em prol do bem-estar das crianças.

Relativamente à organização do tempo, a educadora organiza-o baseada numa rotina base criada para todo o JI e também em função das necessidades do grupo. A rotina da sala está destacada à entrada da mesma, para que as famílias tenham acesso à dinâmica semanal do grupo.

Desta forma, a rotina do grupo baseia-se em seis momentos: acolhimento, tempo de atividade, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e brincadeira livre. Existem dois dias da semana cujas manhãs são dedicadas à Expressão Musical e à Educação Física. Mantendo esta organização diária, a educadora pretende desenvolver a iniciativa da criança, na medida em que as crianças devem gerir o tempo que têm para explorar materiais e espaços consoante os seus interesses (Hohman & Weikart, 2011). O facto de

haver uma rotina diária fixa proporciona um sentimento de segurança às crianças e permite que elas consigam antecipar os vários acontecimentos do dia.

Organização do Espaço e Materiais

No que respeita à organização do espaço da sala de atividades, este é um espaço amplo e luminoso. O espaço é composto por uma grande área onde se encontra a área da expressão plástica e a área da plasticina, no qual também se compreendem os móveis que estão destinados ao uso dos adultos, com materiais para o dia-a-dia. Nesta área existem duas mesas de quatro lugares, destinados à área da expressão plástica, e uma mesa de três lugares, na área da plasticina. Existe outra grande área, ampla, para a reunião de grande grupo, a área da biblioteca, a área da garagem, a área dos jogos de mesa e dos jogos de chão. Aqui encontram-se três mesas de quatro lugares, móveis com os materiais de cada área, identificados, e também um espaço livre no meio da sala, destinado aos momentos de reunião em grande grupo. Num espaço mais pequeno encontra-se a área da casinha, no qual são privilegiadas as interações entre os pares e o jogo simbólico.

Zabalza (1992) enfatiza o papel dos espaços enquanto um estímulo para a criança explorar e adquirir aprendizagens significativas no seu dia-a-dia. Uma vez que o espaço foi organizado no início do ano letivo, seguindo o guia orientador da organização escolar, abordei a educadora cooperante sobre esta questão e, numa conversa informal, a própria confessou que altera a sua rotina e o espaço físico consoante as necessidades das crianças, tornando também o seu planeamento flexível.

A educadora deixa a gestão da ocupação do espaço ao encargo das crianças, que têm placas de identificação em cada área com informações que remetem para o tipo de área e para a quantidade de crianças que a podem explorar em simultâneo, promovendo a sua autonomia e convivência democrática. Com a utilização deste instrumento a educadora pretende promover aprendizagens ao nível da linguagem escrita.

Organização do grupo de crianças

A organização do grupo de crianças é feita de acordo com os vários momentos da rotina.

Os momentos de grande grupo compreendem-se na reunião da manhã, no qual as crianças se organizam em semicírculo, no centro da sala, com o apoio e chamada da educadora. Este é um momento no qual a educadora prioriza a participação da criança, onde é organizado o planeamento do dia, são discutidas dinâmicas e partilham-se

experiências. A educadora cooperante tem como intenção para esta dinâmica da manhã promover a discussão de ideias, desenvolvendo a linguagem oral, compreender quais as concepções que as crianças têm sobre determinados temas, orientar em conjunto com as crianças o planejamento dos projetos e a organização/exploração das áreas de interesse.

É também em grande grupo que são apresentadas as descobertas que as crianças fazem ao longo dos projetos desenvolvidos, considerando que a educadora pretende que haja uma partilha de descobertas e que seja desenvolvida a comunicação. Frequentemente são realizadas outras atividades em grande grupo, que sejam do interesse do mesmo, como a leitura de uma história ou a realização de jogos coletivos. É intencional que seja desenvolvido o sentimento de pertença a um grupo e a resolução de problemas em conjunto.

Apesar de valorizar o tempo em grande grupo, a educadora cooperante valoriza também a atenção individual que cada criança necessita, por parte dos adultos, valorizando assim algumas dinâmicas em pequenos grupos. É um momento que a educadora cooperante dedica a cada criança, de forma a compreender as suas dificuldades e necessidades, adaptando estratégias. Hohman & Weikart (2011) compreendem a importância dos momentos em pequeno grupo, valorizando precisamente a oportunidade que o educador tem de desenvolver as capacidades das crianças e de introduzir materiais e experiências de acordo com as mesmas. Nestes momentos a educadora consegue explicar de forma mais cuidada as tarefas, em que consistem e no que é esperado por parte da criança. É também uma forma de a educadora poder retirar observações mais cuidadas sobre as aprendizagens das crianças.

1.5. As Famílias

A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.21)

É claro que o educador deve valorizar a relação com as famílias, fazendo-as sentir-se bem aceites na comunidade educativa. A construção de relações de confiança (Hohman e Weikart, 2015) com as famílias vai permitir que educadores e encarregados de educação trabalhem para um objetivo comum: promover o bem-estar da criança, transmitindo-lhe segurança e estabilidade.

São consideradas para a caracterização vinte e cinco famílias, cujas idades dos elementos variam entre os 30 e os 48 anos, situando-se a maioria entre os 30 e os 40 anos. Através de dados recolhidos nos documentos da organização escolar, compreende-se que a grande maioria das famílias reside nos conselhos de Oeiras e Lisboa, situando-se relativamente perto da zona onde está inserido o estabelecimento. A maioria das famílias são estruturalmente do tipo nuclear, compostas pelos pais e pela criança, algumas também por irmãos, com exceção de uma das famílias.

Todos os pais que compõem as famílias caracterizadas têm um grau académico ao nível do ensino superior e encontram-se empregados, com exceção de um dos pais que, dado o diagnóstico clínico da criança, deu preferência ao acompanhamento familiar.

Assim, de acordo com algumas informações recolhidas com a educadora cooperante, em conversas informais, assume-se que estas famílias asseguram uma boa qualidade de vida aos seus educandos e participam assiduamente nas atividades propostas pela organização escolar.

É valorizada a relação entre as famílias e a equipa educativa, havendo sempre disponibilidade para atender a dúvidas e curiosidades que possa haver sobre os educandos. Para que os pais tenham acesso a um pouco de tudo aquilo que as crianças fazem ao longo da semana, a educadora envia semanalmente um relatório com os momentos importantes da semana, destacando-os com algumas fotografias das atividades realizadas pelas crianças. Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) vão ao encontro desta questão, referindo que deve haver vários momentos dedicados ao diálogo com as famílias, independentemente da forma como essa comunicação é realizada, nomeadamente através de “registos semanais de vida expostos em dossiers, enviados por *e-mail* ou postados em blog” (p.21).

1.6. As Crianças

O grupo é composto por 25 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As crianças compreendem idades entre os 3 os 4 anos, considerando que a grande maioria terá realizado os 4 anos até ao final do ano letivo.

De acordo com os dados consultados nos documentos da organização escolar, trata-se de um grupo multicultural, considerando que duas crianças são de nacionalidade chinesa, uma criança é de nacionalidade espanhola e uma criança é de nacionalidade italiana. Das 25 crianças, 10 integraram o grupo neste ano letivo. Os restantes

acompanham a educadora cooperante desde a creche. É de realçar que apenas 5 crianças frequentam o JI pela primeira vez.

No que respeita às suas potencialidades é um grupo curioso e interessado, sendo que ultimamente desenvolveram mais a sua capacidade de comunicação e de discussão de ideias. Nas relações entre si é cada vez mais notória a noção de cooperação, destacada na dinamização das tarefas atribuídas aos responsáveis do dia, que são eleitos diariamente para cooperar com a educadora nos vários momentos da rotina.

M., hoje sou eu o responsável do dia! Eu é que ajudo a dar a fruta aos amigos. (RV., 6 de Novembro de 2018, sala de atividades)

Apesar de ser um grupo grande, há uma notória cooperação. Por exemplo, uma criança com NEE é frequentemente incluída nas rotinas pelas restantes crianças.

No que respeita às relações estabelecidas com os adultos de referência, todas as crianças se entregam a ambas as representantes da sala, confiando a sua segurança e bem-estar. A maioria das crianças desenvolve maior relação de confiança com a educadora cooperante, em alguns casos derivado ao facto de já acompanharem a educadora desde a creche. O facto da educadora de nacionalidade sul-africana não falar nem compreender a língua portuguesa apresenta-se como um entrave para a grande maioria das crianças ao nível da comunicação e no desenvolvimento de uma relação vinculadora.

Na resolução de conflitos, muitas vezes requerem do apoio do adulto, mas na maior parte das situações tentam resolver os conflitos entre si, estabelecendo relações de maior confiança. Destacam-se algumas crianças com um comportamento cuidador, sentindo-se responsáveis por integrar e orientar as restantes, como se exemplifica a seguir:

Enquanto estava a levar a arrumar o prato do almoço, a SF. começou a ver que a F. ainda estava na mesa. Aproximou-se de mim e perguntou se podia levar a F. para a sala, afirmando que não a deixava cair porque lhe ia dar a mão. A B. prontamente se disponibilizou a ajudar, e lá foram as três, uma de cada lado a apoiar a F., que estava feliz por ir sozinha. (Nota de campo, 13 de Dezembro de 2018, refeitório).

Destaca-se um notório interesse pela leitura e pela escrita, considerando que são crianças que escolhem a área na biblioteca com frequência, são interessadas pela leitura

de histórias e curiosas pela função da escrita cada vez que os adultos escrevem na sua presença.

I: Oh Joana, o que é que estas a fazer?

Joana: Estou a escrever.

I: Estás a escrever? O quê?

Joana: Sim, estou a escrever. Olha, estou a escrever assim: A I. está na biblioteca a ler um livro.

I: Uau, muito bem Joana! (Nota de Campo, 18 de Outubro de 2018, sala de atividades)

As crianças também demonstram na sua grande maioria interesse pela área da expressão plástica, nomeadamente na realização de desenhos com canetas de feltro e lápis de cor. A grande maioria ainda não atribui um significado às suas representações, no entanto já há duas crianças que revelam tentar representar algumas convenções de escrita, nomeadamente escrever o seu nome próprio.

Os jogos coletivos e a brincadeira no exterior são de interesse comum, considerando que todos os dias as crianças têm pelo menos um momento do dia dedicado ao espaço exterior e à sua exploração, onde no mesmo desenvolvem essencialmente brincadeiras ao nível do jogo simbólico. Os jogos coletivos são uma estratégia muitas vezes utilizada pela educadora nos momentos de transição.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

... a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. (Perrenoud, 2002, p.30)

2.1. Intenções para a ação pedagógica

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) o educador orienta a sua prática baseada em intenções que define para as crianças, para a equipa educativa e para as famílias, de forma a traçar o caminho para alcançar os seus objetivos. Desta forma, apresentam-se seguidamente as intenções que defini para a minha intervenção.

Intenções para com as crianças

Foram definidas algumas intenções para com as crianças, que nortearam a minha intervenção. Ao longo da minha prática fui compreendendo que as crianças precisam de ser escutadas, considerando que muitas vezes nos transmitem saberes e necessidades que não são vistos no dia-a-dia. Nesse sentido, escutar cada criança e desenvolver relações de confiança foi uma das intenções definidas.

É fundamental que o educador se predisponha a ouvir a criança, permitindo a construção de um vínculo seguro. O jardim-de-infância torna-se uma segunda casa, onde a criança vai passar a maior parte do seu dia e onde vai privar com diferentes personalidades. É importante que os adultos se demonstrem disponíveis a conhecer mais as crianças, a partilhar com elas os seus interesses e a colaborar com ela na construção das suas aprendizagens, uma vez que “as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.8).

Neste sentido, é valorizada a organização do próprio ambiente educativo, que vai proporcionar oportunidades diversas onde o adulto pode criar um vínculo afetivo com as crianças, em grupo e individualmente.

Considerando que tinha desde o início definida a intenção de criar relações de confiança, inicialmente observei as crianças e as suas áreas de interesse, tendo em conta

que é sempre um veículo que promove interações significativas. Desta forma a minha aproximação começou pela exploração das suas áreas de interesse, onde me envolvi em brincadeiras sem querer impor a minha presença. Foi nestes momentos que consegui conhecer cada criança, quais os seus interesses e qual a sua visão sobre a nova etapa que era o jardim-de-infância.

Aos poucos as crianças começaram a procurar-me, cada vez com mais frequência, para brincar com elas, ler histórias e ouvir relatos do seu quotidiano fora da escola. Foi gradual a procura pelo meu apoio em situações de resolução de conflitos nas quais estive sempre disponível para ouvir quais os seus problemas, para que juntos conseguíssemos encontrar uma solução.

Foi também evidenciada a intenção de promover a participação da criança no processo avaliação-ação, considerando que a criança deve ser vista como sujeito e agente do processo educativo (Silva et al., 2016). Assim sendo, procurei sempre envolver as crianças nas tomadas de decisão no dia-a-dia, de forma que elas se sentissem envolvidas e confiantes na construção das suas aprendizagens.

Foi também minha intenção promover os momentos de grande e pequeno grupo, compreendendo a particularidade de cada um. Nos momentos de grande grupo valorizou-se a comunicação e a troca de ideias, de forma que as crianças desenvolvessem as suas capacidades de comunicação e de espírito crítico. Em pequeno grupo procurei compreender e enaltecer as capacidades e responder às necessidades de cada criança, adotando uma diferenciação pedagógica. Cada intervenção foi valorizada, para que as crianças se sentissem confiantes e envolvidas no processo de aprendizagem.

Ao longo da PPS tornou-se claro o interesse pela leitura e a escrita, derivado da curiosidade pela leitura de histórias e pelo ato da escrita efetuado pelo adulto que suscitou sempre diversas questões em relação ao que estava a ser registado. Desta forma, considerei que, em paralelo com as intenções definidas pelas educadoras, seria possível promover um contacto mais frequente com o ato de leitura e de escrita, de forma a estimular a curiosidade demonstrada. Tornando-se a adoção de estratégias que promovem a emergência da leitura e da escrita uma das intenções para com as crianças, a postura adotada passou pela execução dessas mesmas estratégias, tanto ao nível da organização do espaço da sala como na dinamização de atividades que promovem aprendizagens no âmbito da linguagem escrita.

Intenções com a equipa educativa

Ao longo da PPS houve muita envolvimento no trabalho de equipa, considerando que o facto de eu já fazer parte da equipa facilitou o processo de adaptação. Na organização escolar é promovida a entreaajuda e a cooperação entre as equipas, de forma a promover o bem-estar das crianças e a promover um intercâmbio de saberes e ideais.

Posto isto, foi minha intenção valorizar o trabalho de equipa, promovendo uma relação de confiança e cooperação com os membros que a constituem. Existiram constantemente oportunidades de debate sobre os vários temas com que nos deparámos no dia-a-dia, e sempre houve muita abertura das educadoras da sala para debatermos em conjunto, considerando que “é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto” (Post & Hohman, 2007, p.313).

Foi também promovida a partilha de metodologias e de saberes, considerando que ao longo dos projetos desenvolvidos houve sempre um grande envolvimento de todas nós nas tomadas de decisões e planeamento. Senti sempre muito apoio da equipa educativa nas minhas iniciativas e também senti que contavam comigo de igual forma.

A educadora cooperante demonstrou sempre muita confiança na minha prática, confiando nas minhas decisões e deixando-me seguir a minha intuição, mesmo quando ambas tínhamos dúvidas sobre o desenrolar das situações.

Envolvei toda a equipa no meu planeamento, demonstrando-o e pedindo sempre a sua opinião para que juntas conseguíssemos compreender se as atividades e tarefas eram adequadas ao contexto.

Intenções com as famílias

Considero que, derivado ao facto de já pertencer à equipa antes do início da PPSII o desenvolvimento de uma relação de confiança com as famílias foi surgindo sem dificuldade. Desde o início que fiz questão de informar as famílias sobre o início da PPS e foi notório o interesse que mantiveram durante a sua duração, questionando-me sobre os desenvolvimentos e abordando-me com confiança e segurança.

Foi por isso definida a intenção de manter uma relação de confiança com as famílias, predispondo-me a ouvir cada abordagem e a esclarecer as famílias sobre o dia-a-dia das crianças, preocupações e curiosidades.

Foi frequente a procura de relatos sobre o quotidiano das crianças bem como as conversas sobre problemas e necessidades com os quais as famílias se iam deparando. Neste sentido, tanto o momento do acolhimento como da entrega das crianças foi sempre valorizado.

Ao longo da minha intervenção as famílias foram estando sincronizadas com o trabalho que era desenvolvido com as crianças, considerando que as atividades desenvolvidas, bem como os registos fotográficos das mesmas, eram sempre enviados aos pais no registo semanal da educadora cooperante.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

“A atitude de investigação sobre a prática implica um outro nível de reflexão e surge quando um docente procura resolver os problemas que se lhe colocam no seu contexto profissional, recorrendo a um conhecimento mais aprofundado da situação e aos seus conhecimentos profissionais para elaborar um plano que lhe permita responder adequadamente ao problema.” (Silva, 2013, p.298)

3.1. Identificação da problemática

Ao longo da PPS, foi possível observar e contactar com práticas baseadas na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), observando a educadora cooperante e participando nas constantes rotinas do grupo. Estando sempre a acompanhar as crianças deste grupo de estágio, considerando que já desempenhava a função de auxiliar de sala anteriormente, foi um processo longo o de discernir qual a problemática a investigar.

Nas primeiras semanas do estágio era certo que uma das minhas intenções seria dar continuidade à prática da educadora cooperante, em cooperação com a equipa da sala, de forma a manter a rotina do grupo e dar seguimento às intenções previamente definidas.

Sendo a MTP a metodologia adotada pela organização escolar, procurei alicerçar a minha prática à da educadora. Neste sentido, foi possível, em conversas informais com a mesma, perceber que é importante, num início de ano letivo, atender às faculdades e dificuldades de cada criança. As duas educadoras da sala procuraram, durante toda a PPS, responder àquelas que são as dificuldades emocionais e comportamentais de cada criança.

Após diversas conversas, a opção tomada por mim foi criar uma investigação que tivesse como objeto principal de recolha de dados a criação de um projeto de intervenção, que respondesse às inferências relativas às curiosidades e interesses das crianças.

Durante as primeiras semanas de estágio foi possível compreender que havia um notório interesse e curiosidade do grupo pela leitura e pela escrita, promovidos pelos estímulos existentes na sala e também por dinâmicas adotadas pela educadora. Posto isto, foi importante refletir sobre alguns conceitos. Considerei que havia dois conceitos que deveriam ser cuidados antes de partir para a investigação: interesse e curiosidade.

Aquando a reflexão sobre as estratégias que um educador pode adotar para promover aprendizagens no âmbito da abordagem à linguagem escrita, compreendi que a própria

MTP torna-se uma boa estratégia para promover o contacto com a leitura e com a escrita, de forma natural, considerando o seu carácter holístico.

Desta forma coloca-se a problemática *A Metodologia de Trabalho de Projeto na emergência da leitura e da escrita*.

Traçaram-se os seguintes objetivos: (I) Identificar as estratégias existentes para promover a emergência da leitura e da escrita; (II) Compreender a potencialidade da MTP na aprendizagem da leitura e da escrita. É de considerar que os objetivos foram traçados numa perspetiva de beneficiar as crianças, no sentido em que as dinâmicas adotadas serviram de ponto de partida para práticas futuras, baseadas nos interesses que se reconhecem no momento.

3.2. Revisão da Literatura

A linguagem escrita e a sua funcionalidade

A criança atribui maior significado aquilo que é vivenciado por si mesma, e por isso cabe ao educador promover um ambiente de exploração autónoma, em que a criança se sente envolvida e estimulada pelo que a rodeia. “ (...) A construção e certificação de qualquer tipo de conhecimento é um processo social” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) pelo que é através destas interações que a criança se vai apropriar da linguagem escrita e compreender a sua relação com a linguagem oral. Torna-se, assim, importante que o educador promova oportunidades de exploração, nas quais é permitido que a criança construa as suas próprias conceções e compreenda o mundo que a rodeia, tornando todas as aprendizagens significativas. Salienta-se que ao estar nas intenções do educador a promoção de um ambiente de leitura e escrita, deve ser implícita a promoção de interações com “materiais de escrita e leitura diversos, em diferentes locais sala” (Mata, 2008, p.13).

Segundo Martins & Niza (1998) as crianças elaboram conceções sobre a linguagem escrita, derivada das interações e dos estímulos que vão tendo no seu dia-a-dia. Considere-se assim o termo “literacia emergente”, enquanto “competência global para o uso da linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p.66), remete para um processo de carácter espontâneo, que de acordo com Mata (2008), ocorre num momento prévio ao ensino formal da leitura e da escrita, considerando que “o conhecimento implícito precede sempre o conhecimento explícito” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.46). Assim sendo, encontra-se o conceito de literacia, que segundo Gomes & Santos (2005) se refere a um processo contínuo, no qual se constata uma ligação efetiva entre a leitura e a escrita,

“assim como de alguns princípios básicos que regem a representação gráfica da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.47). Vários autores defendem que a literacia emergente é um conceito que surge no contexto de jardim-de-infância, exatamente pelo facto do interesse pela leitura e pela escrita surgir antes do ensino primário, promovido pelo contexto em que a criança se insere e pela estimulação que é desenvolvida no quotidiano da criança.

Segundo Neves e Martins (2000),

As crianças, muito antes da entrada para a escola, confrontando-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem sobre ela representações mentais, elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite no ato de ensino/aprendizagem. (p.27)

Gomes & Santos (2005) admitem que a literacia emergente surge de práticas e experiências significativas, com as quais as crianças desenvolvem competências no âmbito da leitura e da escrita, que vão responder a futuras aprendizagens. É durante este processo que a criança vai adotar determinados comportamentos perante as diferentes funcionalidades da escrita, nomeadamente compreender a ligação existente com a linguagem oral.

Costa e Sousa (2015) afirmam que a literacia vai ao encontro de competências que a criança adquire para compreender a funcionalidade da escrita.

Mata e Marques (2010) assumem que a organização do ambiente é fundamental para que seja desenvolvido o interesse pela leitura e pela escrita, considerando que deve haver variedade de suportes escritos e materiais que a criança possa explorar assim que a escrita ganhe alguma importância na sua rotina.

Mason & Sinha (2010) defendem a literacia emergente numa perspetiva das aprendizagens conseguidas serem promovidas nos moldes vygotskianos, nos quais a criança vai adquirindo novas aprendizagens através da sua ação, promovida e orientada pelo adulto.

À medida que a criança vai tendo contacto com a leitura e com a escrita, através da leitura de histórias ou da observação do ato de escrita, vai “desenvolvendo e pondo à prova as suas hipóteses sobre a natureza e as funções da linguagem escrita” (Martins, 1994, p.54), desenvolvendo o seu pensamento crítico.

Mata (2008) destaca o surgimento da literacia precoce quando é visível o desenvolvimento de quatro competências: (i) percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; (ii) compreensão das convenções e associações entre a linguagem oral e escrita; (iii) adoção de uma postura de leitor/escritor; (iv) adoção de comportamentos face à leitura e à escrita.

Para que o educador promova um ambiente adequado à apropriação da linguagem escrita, este tem de compreender quais são as primeiras aprendizagens a emergir no jardim-de-infância.

É desde cedo que as crianças vão criando conceções e hipóteses sobre a escrita e as respetivas funções, através do contacto que vão tendo com os diversos suportes de escrita.

Iniciam diversos momentos de exploração, que potenciam a manipulação e a reflexão sobre a utilização funcional da linguagem escrita, atribuindo significado aquilo que reproduzem no seu quotidiano, quer seja por imitação de letras soltas ou palavras (como o seu nome próprio), quer seja por criarem a sua escrita não convencional. Esta ideia vai ao encontro do que afirma Mata (2008), que defende que a criança só consegue apropriar-se realmente da escrita através de tarefas nas quais lhe é permitido envolvimento com a mesma.

Desta forma, compreende-se que as produções das crianças vão sofrendo alterações, “imitando os adultos que já viram escrever, fazem rabiscos e formas aproximadas das letras a que, de modo diferente consoante o seu grau de desenvolvimento, atribuem um significado” (Neves & Martins, 2000, p.57). Inicialmente as crianças podem descrever factos e acontecimentos através do desenho (Katz & Chard, 2009) e adotando uma linguagem escrita. A consciencialização da ligação entre o desenho e a escrita vai-se tornando evidente compreendendo que as suas representações transmitem uma mensagem que é valorizada (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Habitualmente as crianças começam por atribuir algum significado às garatujas que realizam. Também começam por realizar caracteres semelhantes aos da escrita convencional e muitas vezes, quando já apropriados de algumas características da escrita, complementam a sua escrita com a escrita convencional ou com números.

A percepção da orientação da escrita surge quando as produções das crianças são feitas de acordo com a escrita convencional (da esquerda para a direita e de cima para baixo) ainda que possam recorrer a garatujas. Mata (2008) esclarece que ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças vão sofrendo alguns retrocessos na

aprendizagem, característicos da necessidade de exploração da escrita, o que não significa que a criança não se tenha apropriado das convenções

O reconhecimento das letras emerge, habitualmente, pelo interesse em reproduzir o seu nome próprio ou de palavras que têm algum significado para as crianças.

Durante o processo de apropriação da linguagem escrita, importa salientar que as crianças podem começar por escrever sem qualquer intenção *a priori*. Mata (2008) e Neves & Martins (2000) concordam que as crianças podem realizar produções sem a intenção de passar uma mensagem, explorando apenas o grafismo. Este processo, de atribuir um significado à escrita, vai sendo conseguido à medida que a criança vai tendo contacto com a linguagem escrita e com tarefas que lhe permitem desenvolver as suas capacidades e apropriar-se das conceções, considerando que o educador deve apoiar todas as suas representações.

Salienta-se também a emergência da consciência linguística, que segundo Silva et al. (2016) se subdivide em três dimensões: consciência fonológica, consciência da palavra; consciência sintática. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) compreendem a consciência fonológica na ligação que a criança faz entre o som e a palavra. É através da consciência fonológica que a criança vai compreendendo a relação entre o oral e o escrito. A partir daí o educador pode promover interações com diferentes níveis de exigência para promover novas aprendizagens (Silva et al., 2016).

Mata (2008) define quatro aspetos necessários para a apropriação da escrita: (i) demonstrar curiosidade pelo código escrito; (ii) identificar características do código escrito; (iii) diferenciar códigos; (iv) adequar o código à situação. Compreenda-se que a apropriação destes aspetos desenvolve-se num ambiente que promova o interesse e a curiosidade pela linguagem escrita, no qual, por exemplo, haja exposição dos registos feitos pelas crianças e pelos adultos, que permitam uma reflexão sobre as diferentes funcionalidades.

Segundo Mata (2008):

Estas interações com o escrito, apesar de surgirem de modo contextualizado, resultam de uma prática intencional de interação com a linguagem escrita, por parte da educadora. (p.13)

Partindo desta premissa, compreende-se que as crianças que estão em contacto habitual com as funcionalidades da leitura e da escrita, irão criar conceções sobre as

mesmas com maior facilidade. Naturalmente, a apropriação da linguagem escrita vai surgindo no quotidiano do jardim-de-infância, através de interações promovidas pelo educador.

Segundo Brazelton & Grenspan (2006) a criança vai passar por vários estádios de desenvolvimento, acompanhados por interações que promovam o desenvolvimento das capacidades. É com estas interações que as crianças vão compreendendo para que serve o ato da escrita, atribuindo-lhe um significado e utilidade. Os significados que vão atribuir serão diversos, consoante os momentos de escrita a que são expostos e também consoante os materiais/suportes de escrita com os quais serão promovidas oportunidades de exploração (livros, jornais, computador, etc.).

Inicialmente as crianças associam o ato da escrita a um processo de experimentação e de exploração, sem atribuir significado. Posteriormente, começam a atribuir algum significado à sua escrita, seja ela convencional ou simbólica.

Neste sentido, Mata (2008) define o projeto pessoal de leitor como a forma que a criança dá sentido às aprendizagens adquiridas em prol da leitura e da escrita, ou seja, tem que ver com o interesse que a criança tem em explorar a leitura e a escrita, de aprender a ler e a escrever, atribuindo um significado às suas diferentes funcionalidades.

Segundo Mata (2008) existem quatro aspetos que, reunidos, permitem que a criança desenvolva as suas competências no âmbito da linguagem escrita: demonstrar interesse pela funcionalidade; identificar funções; identificar diferentes características de suportes com diferentes funções; adequar a função à situação.

Neste sentido, Neves & Martins (2000) identificam como diferentes funções da escrita, a reconhecer pela criança, a de registo, de informação, de comunicação, de observação e de memória de acontecimentos.

Por conseguinte, é importante que a criança demonstre interesse para que as aprendizagens sejam significativas. Ao ter iniciativa para explorar o ato de escrita, a criança vai relacionar as diferentes funções que a mesma tem, construindo aprendizagens significativas. Desta forma, a criança está a demonstrar “compreender que a escrita e a leitura têm uma função específica.” (Mata, 2008, p.19)

O educador, ao proporcionar diversas oportunidades de contacto com a escrita, vai permitir que a criança crie as suas próprias conceções sobre as funções da escrita, na medida em que lhe é permitido observar em que situações ela é aplicada. Estas oportunidades de contacto com a escrita também passam por observar o educador a escrever algum registo que tenha significado para as crianças.

A criança vai atribuindo funções aos diferentes suportes de escrita à medida que se vai apropriando das suas características: sabem que uma lista de compras compõe um conjunto de alimentos/objetos, em lista, e que uma carta se escreve de maneira diferente, onde se coloca o nome para quem se dirige, a data, o local e o corpo do texto. Cabe ao educador questionar as crianças sobre as características de determinados suportes escritos, permitindo que elas próprias façam uma reflexão sobre a sua funcionalidade.

Neste sentido, é importante que a criança compreenda o contexto da escrita, adequando a função à situação: “escreve-se então para comunicar, para expressar sentimentos, para informar, para inquirir. Ou seja, à medida que o tempo vai passando, vão-se exercendo de modo natural e afetivo as diferentes funções da escrita.” (Neves & Martins, 2000, p.88)

De uma forma informal, é no jardim-de-infância que as crianças se apropriam da linguagem escrita e atribuem significado à mesma. Rosa & Martins (2016) confirmam que estas interações, em idade de pré-escolar, são uma mais-valia para as aprendizagens formais da leitura e da escrita. A apropriação das conceções de escrita deve acontecer de forma natural, sem que seja imposto à criança, de forma que ela explore significativamente os diversos contextos de escrita. A criança deve ser envolvida em tarefas que impliquem o ato de escrita e deve ser confrontada com diversos materiais, que a façam refletir sobre a funcionalidade da mesma.

Estratégias do educador

Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional, e portanto significativa. (Mata, 2008, p.43)

Considera-se, assim, um processo que promove o envolvimento da criança e que implica que ela tenha interesse e curiosidade em explorar as diferentes convenções de escrita. Em ambientes que promovem o envolvimento da criança, esta deve ter um processo determinante na orientação do seu currículo, construindo aprendizagens que vão ao encontro dos seus interesses. É neste sentido que o educador é o mediador da ação, promovendo um contexto no qual a criança se sinta estimulada, curiosa e interessada pelos diferentes suportes de escrita e pela interpretação do código convencional.

Nesta perspetiva, o educador é visto como um mediador entre a criança e o ato de escrita/leitura, permitindo à criança desenvolver as suas capacidades mediante a zona de

desenvolvimento próximo (Manson & Sinha, 2010). O educador deve promover interações que permitam que a criança construa aprendizagens significativas, apoiando as suas explorações. Rosa & Martins (2016) afirmam que considerando que é o educador quem melhor conhece o seu grupo, saberá quais os materiais e estratégias que irão estimular mais as crianças para promover aprendizagens de qualidade.

Martins & Niza (1998) atribuem diversas funções ao educador, enquanto um dos intervenientes no processo de compreensão da linguagem escrita: auditor das falas das crianças; respeitador da diversidade dos alunos; facilitador das relações sociais e das aprendizagens; escriba das crianças; criador de situações-problema.

Neves & Martins (2000) defendem que a organização do ambiente vai influenciar comportamentos e práticas e, por esse motivo, uma das estratégias a adotar pelo educador é promover um ambiente que permita a apropriação da linguagem escrita, no sentido em que este deve ser rico em suportes escritos com diversas funcionalidades e em documentos e registos feitos pelas crianças e pelos adultos. O educador deve proporcionar o interesse pela escrita sem que esta seja realizada de forma formal.

Mata (2008) reúne algumas estratégias que o educador pode adotar para que seja promovido o interesse e a curiosidade pela linguagem escrita, nomeadamente a integração de uma biblioteca na sala, com diferentes suportes de escrita. Estes suportes podem e devem ser de circulação livre na sala, permitindo que também nas outras áreas de interesse haja contacto com a leitura e com a escrita. A mesma autora sugere que o educador escreva na presença das crianças, ao mesmo tempo que as encoraja a fazê-lo, servindo de modelo e apoiando as suas representações, uma vez que deve ter como grande finalidade “apoiar a criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p.18).

Questionar as crianças sobre o que significam as suas representações é uma das estratégias apresentadas por Neves & Martins (2000), salientando que isso fará com que as crianças apreendam que a escrita serve para representar algum facto. Também salientam a importância do registo de observações das crianças, na presença das mesmas, uma vez que “registar as histórias que nos contam, as coisas que lhes acontecem, as opiniões que têm sobre os factos ocorridos, é valorizar esses conteúdos” (Neves & Martins, 2000, p.71).

Bastos (1999) salienta a importância do livro na aquisição de competências de leitor/escritor e afirma, no que respeita ao desenvolvimento do interesse pelo ato da

leitura, que este é um processo que precisa de ser vivenciado pela criança constantemente, considerando que não é uma situação casual que vai despertar curiosidade e vontade de explorar. Silva et al. (2016) complementam esta questão, acrescentando que o livro é um dos principais veículos que promove a descoberta e o interesse pela leitura e pela escrita.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) encontram-se diversas estratégias a adotar pelo educador, de forma a promover a emergência da linguagem escrita. Salienta-se o facto de ser valorizada a introdução dos vários documentos escritos no quotidiano das crianças e na envolvência das famílias neste processo, considerando que deve haver um apelo à sensibilidade das mesmas para compreenderem a importância da envolvência das crianças com a linguagem escrita em contexto.

Por sua vez, Martins & Niza (1998) também enumeram algumas estratégias, nomeadamente desenvolver um trabalho que parta das experiências das crianças, valorizando as suas conceções. Esta estratégia vai ao encontro dos princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), considerando a importância das experiências da criança para os projetos. É de relevar que as diferentes metodologias adotadas pelos educadores podem ser vistas como estratégias adotadas, compreendendo que cada uma pode promover diferentes aprendizagens.

Silva (2011) afirma que,

De facto a metodologia de projeto, mesmo que não exclusiva como estratégia de aprendizagem, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessa competência transversal (e por vezes tão mal entendida) de “aprender a aprender”. (p.126)

Como se desenvolve na secção seguinte, a Metodologia de Trabalho de Projeto é vista como uma metodologia que apela a uma pedagogia participativa e progressiva (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), valorizando o interesse da criança pelo que está a ser tratado, ou seja, é uma metodologia que reúne diversas condições para promover o contacto com a linguagem escrita, inclusive pelos materiais utilizados pelo educador e pelas crianças ao longo de todo o projeto.

A Metodologia de Trabalho de Projeto

...há que ter presente, no jardim-de-infância, que sendo uma das funções da linguagem escrita dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades. (Silva et al., 2016, p.66)

Desenvolver a capacidade de saber fazer escolhas e tomar decisões no dia-a-dia é um dos objetivos propostos na área da Formação Pessoal e Social para as crianças em jardim-de-infância (Silva et al., 2016). Neste sentido, a adoção de uma metodologia participativa, na qual a criança é confrontada com a reflexão e tomada de decisão, torna-se uma mais-valia no desenvolvimento das suas competências.

A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia que “permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento (Vasconcelos, 2011, p.9), que “se precise através da elaboração de planos que, correspondendo aos meios de desenvolver o projeto, estabelecem quem faz o quê, quando e quais os recursos necessários” (Silva, 1998, p.93) e “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.133). Esta é uma metodologia que se centra na reflexão e avaliação constantes, de forma a compreender qual o ponto em que o projeto se encontra “permitindo alguns ajustamentos no plano global” (Silva, 2011, p.123).

Segundo Silva (2011) e Ramos & Valente (2011) a MTP assume uma posição cooperativa, onde o papel criança é enfatizado nos diferentes ciclos de avaliação-planeamento-ação-avaliação. “O professor deixa de ser o principal detentor do poder e do saber, adotando o papel de orientador, tutor ou dinamizador” (Silva, 2011, p.123) tornando a criança o principal ator da ação que define e orienta o rumo que o projeto vai tomar. Em conjunto, o educador e as crianças realizam o planeamento do projeto, promovendo momentos de discussão e reflexão em grande grupo.

Rangel & Gonçalves (2011) definem a MTP como uma metodologia centrada na resolução de um problema sentido por parte das crianças, que parte dos seus interesses e curiosidades e que tem como finalidade uma apresentação de respostas às suas questões.

Para Peças, Aresta & Carreiro (2017),

O trabalho por projetos é visto como uma metodologia que permite que as crianças desenvolvam temáticas do seu interesse, centradas num objetivo que elas mesmas pretendem alcançar e aprofundar. (p.75)

Katz & Chard (2009) enumeram as principais componentes do trabalho de projeto: discussão; trabalho de campo; investigação; representação; apresentação. Neste sentido, Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) esclarecem que um projeto deve atravessar as quatro fases seguintes: Definição do Problema; Planificação e Lançamento do Trabalho; Execução; Avaliação/Divulgação.

Na primeira fase do projeto, emerge a situação-problema, que pode surgir de algo que desperte do interesse no quotidiano das crianças, podendo ser considerado utópico (Silva, 2011) até que seja aprofundado. É nesta fase que surgem os mapas conceptuais, que abordam todas as conceções que as crianças possam ter sobre o tema em causa. Katz & Chard (2009) consideram que na primeira fase dos projetos é fundamental que haja uma partilha de ideias e saberes, permitindo que o educador compreenda quais as experiências vividas em torno da situação-problema.

Na fase que compreende a planificação do trabalho, o educador adota o papel de orientador, colaborando com as crianças na criação de um plano de ação, fazendo registos e partilhando ideias.

Seguidamente inicia-se o processo de execução da ação, onde “as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.33). Esta é uma fase caracterizada pela vivência de experiências diretas (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998) que irão originar aprendizagens significativas, tornando-as “portadoras de sentido” (Vasconcelos, 2011).

Embora o projeto possa ter maior ênfase numa determinada área de conteúdo, torna-se claro que haverá uma “contribuição de todas as áreas do currículo” (Silva, 2011) para o desenvolvimento do mesmo.

Por fim, é na fase Avaliação e Divulgação que as crianças partilham todas as descobertas que fizeram ao longo do projeto, passando por um processo de avaliação do trabalho efetuado. Silva (2011) clarifica que a última fase do projeto é caracterizado por um confronto de ideias e apresentação das aprendizagens conseguidas ao longo do

projeto. Esta é uma fase que é caracterizada pela partilha de saberes com a comunidade educativa.

Importa salientar que a durabilidade dos projetos tem que ver com o interesse que as crianças têm no tema e com as respostas que vão obtendo, não havendo nenhum *timing* definido para a duração de um projeto.

Neste sentido, “os projetos assemelham-se à estrutura de uma boa história, com principio meio e fim.” (Katz & Chard, 2009, p.101)

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para o desenvolvimento do presente estudo adotou-se a metodologia de investigação-ação, de tipo qualitativo, compreendida pelo seu carácter reflexivo da prática do educador/professor.

Para Bento (2012),

“O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas vivências e como estruturam o mundo social em que vivem.” (p.2)

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é promove uma maior interação com a problemática permitindo alguma reflexão e participação acentuadas para levar a cabo a compreensão das teorias defendidas.

Considerando o facto de a investigação-ação ser uma metodologia participativa, assume-se que esta “procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*” (Tomás, 2011, p.141).

Para Bento (2012) a investigação na área da educação torna-se uma mais-valia na descoberta de novos métodos e novas práticas.

Segundo Silva (2013) a investigação-ação assume um carácter rigoroso no que respeita aos seus critérios, considerando que esta implica a compreensão de um problema derivado do contexto e conseqüente formulação de propostas e soluções. Neste sentido, implica que toda a investigação se desenvolva no decorrer da prática educativa, considerando que “a condução ou participação num projeto de investigação-ação pode constituir um processo formativo, que apoia e facilita o desenvolvimento de uma atitude de investigação” (Silva, 2013, p.300).

Tomás (2011) enumera algumas características de uma investigação participativa, nomeadamente o facto de a problemática surgir do contexto e de se construir a teoria sustentada numa prática reflexiva.

Participantes: Neste estudo participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Tendo em conta o carácter do estudo, com o objetivo de adequar estratégias às aprendizagens, todas as crianças foram incluídas no processo, contando que na dinamização do projeto apenas participaram aquelas que se demonstraram interessadas. No entanto, considero que todas as crianças beneficiaram das estratégias adotadas ao longo do estudo.

Técnicas e Instrumentos: A observação tornou-se um dos instrumentos mais presente, considerando que permitiu a reflexão das práticas, adequando a intervenção aos objetivos delineados. Esta “oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1055). Foram também realizados diversos registos derivados desses momentos de observação (cf. Anexo A), compreendendo as notas de campo, as fotografias e as gravações de áudio, considerando sempre o consentimento das crianças. Para identificar as estratégias existentes para a promoção da emergência da leitura e da escrita, tive como base da avaliação a “Grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância” (Martins & Santos, 2005), de forma a compreender se as estratégias adotadas iam ao encontro da emergência da literacia (cf. Anexo B).

O desenvolvimento de um projeto tornou-se um dos principais instrumentos do presente estudo, considerando que a MTP foi a metodologia pedagógica adotada para a implementação das estratégias que o educador pode por em prática para promover o contacto com a leitura e com a escrita. Os registos efetuados com as crianças revelaram-se também um instrumento para a compreensão das aprendizagens conseguidas.

Roteiro Ético: Tendo por base dos princípios éticos definidos para a investigação a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e os “Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011) foi construído um roteiro ético com base nos seguintes pressupostos: (i) “Informar as crianças e adultos envolvidos” (Tomás, 2011) e pedir o consequente (ii) “consentimento informado” (Tomás, 2011), tendo em conta que pretendi desde o início informar as famílias, crianças e equipa educativa sobre os objetivos da investigação de forma que todos os intervenientes estivessem cientes daquilo que está envolvido no decorrer do estudo. (iii)

Solicitar às famílias autorização para registar as participações dos seus educandos; (iv) “Respeitar a privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011) de todas as crianças e adultos, mantendo sempre o cuidado de não as identificar pelos seus nomes e protegendo a sua identidade nas fotografias; (v) “Decidir acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (Tomás, 2011) considerando que sempre foi minha intenção envolver todas as crianças, dando-lhes a oportunidade de decidirem de que forma querem (ou não) estar envolvidas; (vi) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança” (APEI, 2011), uma vez que a valorização das suas intervenções promove o interesse e o envolvimento das mesmas; (vii) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011) uma vez que valorizei sempre as conversas informais com todos os docentes e não docentes, de forma a procurar melhores práticas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

3.4. Apresentação e Discussão dos dados

A certeza de que a leitura e a escrita são um interesse comum do grupo, surgiu quando as crianças começaram a trazer de casa, frequentemente, um livro para ler na reunião da manhã e na hora da sesta, momentos estes que podiam ou não requerer do auxílio do adulto, sendo que na maioria das vezes as crianças preferiam realizar a leitura sozinhas.

Tornou-se também clara a tentativa de compreensão das convenções de escrita, pelo facto das crianças questionarem constantemente os adultos sobre o que estava a ser escrito durante os registos e por, posteriormente, haver iniciativa das crianças na tentativa de reproduzir o seu próprio nome, através da escrita convencional.

A tabela seguinte mostra as fases e calendarização as ações desenvolvidas.

Tabela 1.

Fases e calendarização da ação.

Avaliação do contexto	Outubro de 2018	Preenchimento da “Grelha de observação de práticas pedagógicas no domínio da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância” (Martins & Santos, 2005), a fim de compreender as estratégias existentes na promoção de aprendizagens da escrita e da leitura.
Adoção de práticas de leitura e de escrita	Outubro de 2018 – Janeiro de 2019	Dinamização de vários momentos e atividades tendo em vista a emergência da leitura e da escrita.
Implementação da MTP como estratégia potenciadora da emergência da leitura e da escrita	Novembro de 2018 – Janeiro de 2019	Desenvolvimento de um projeto de forma a comprovar o poder da MTP enquanto estratégia para a emergência da leitura e da escrita.

Alteração de espaços e materiais na sala de atividades	Dezembro de 2018	Aproximação das áreas da biblioteca e da expressão plástica para promover a permuta de materiais e a apreensão da funcionalidade dos mesmos entre ambas as áreas.
---	------------------	---

Nota. Fonte Própria.

Análise da grelha de Observação

Compreende-se que a educadora tem nas suas intenções para este grupo a promoção da emergência da escrita e da leitura, considerando que delineou objetivos ao nível da Linguagem Oral e da Abordagem à escrita, tal como apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Apresenta um planeamento semanal de atividades, traçando na maioria das vezes objetivos específicos para as mesmas, considerando que recorre frequentemente a estratégias e recursos no domínio da linguagem.

No que respeita à organização do espaço físico da sala é visível a existência de uma área da biblioteca. Esta apresenta-se como um espaço confortável, num dos cantos da sala, contando com um sofá e um móvel com diversos suportes de escrita, nomeadamente os livros de histórias, os livros temáticos e as enciclopédias. Apesar da diversidade, não existem dicionários nem listas de palavras. Este é um espaço que é utilizado na maioria das vezes por escolha da criança, que de forma autónoma e espontânea pode explorar os materiais disponibilizados.

Uma outra área de trabalho onde é promovida a emergência da leitura e da escrita é a área da expressão plástica. Em relação aos materiais de leitura, apenas se apresentam as etiquetas com os nomes das crianças. Por outro lado, esta área é rica em materiais que promovem interações com a escrita, nomeadamente canetas e lápis de carvão e cadernos de folhas lisas A4, individuais. Cada criança tem um caderno que lhe pertence, onde são registadas todas as suas representações espontâneas.

No que respeita aos suportes tecnológicos, a existência de um computador fora da sala de atividades implica que não haja tanta iniciativa por parte da criança para recorrer ao seu uso, pelo que na maior parte das situações a utilização do mesmo é sugerida pelo educador.

Verifica-se a existência de outros materiais afixados na sala, como fotografias e tabelas de registos, que são muitas vezes utilizados como recurso pelas crianças para, oralmente, desenvolver situações ou acontecimentos. Estes elementos são escritos pela educadora, que realiza as descrições com base no discurso das crianças.

Estes registos e outros, como os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, são afixados semanalmente nas várias paredes da sala, ao nível ocular das crianças. Um dos registos que está fixo na sala, tanto na localização como na permanência, é a tabela de registos das presenças e o calendário. Diariamente, no momento do acolhimento, as crianças dirigem-se à tabela das presenças e marcam a sua presença, mediante a localização do seu nome e dia da semana. Esta é uma dinâmica que tem vindo a sofrer cada vez menos intervenção do adulto, considerando que as crianças já a desenvolvem autonomamente.

No que concerne aos quadros de tarefas utilizados na sala de atividades, destacam-se aqueles que dependem do registo efetuado pelas crianças, nomeadamente o quadro de presenças, o mapa do tempo e as tabelas de inscrição nas áreas de interesse. Estes três quadros compreendem diferentes registos: o mapa de presenças é registado diariamente por cada criança, durante o acolhimento, com o preenchimento de um símbolo – um círculo para as crianças presentes, uma cruz para as crianças ausentes - realizando este registo de forma autónoma e consciente; o mapa do tempo é registado por um dos responsáveis do dia (tarefa diária, atribuída a três crianças do grupo), com recurso a imagens desenhadas pelas crianças, uma para cada estado do tempo; a tabela de inscrição nas áreas de interesse é preenchida autonomamente pelas crianças, com recurso a uma fotografia das próprias, que devem colocar consoante a área que pretendem explorar.

Os quadros de tarefas preenchidos pelos adultos são habitualmente as tabelas de planificação e avaliação das tarefas, considerando que esses registos foram realizados com as crianças e de acordo com o que foi dito pelas mesmas. A letra utilizada é sempre igual, maiúsculas, frisando a orientação correta da escrita.

Neste seguimento compreende-se que a reunião da manhã é um dos momentos da rotina que privilegia atividades específicas de leitura de escrita, considerando que é nele que são preenchidos todos os registos diários. É também neste momento do dia que são realizados os planeamentos, registados pela educadora, e também são promovidas apresentações de objetos ou acontecimentos que a criança traga para mostra/contar ao grupo.

A leitura de histórias é frequente na reunião da manhã mas também é uma das estratégias mais utilizadas pela educadora para os momentos de transição, considerando que este é um interesse do grupo e um momento que eles próprios potenciam, ao trazer livros de casa.

Em relação à organização dos materiais da sala, estão na sua maioria todos identificados de forma clara, com recurso a uma imagem e às palavras que os identificam.

Esta é uma estratégia recorrente da organização escolar, considerando que todas as salas seguem o mesmo modelo. Em todas as áreas da sala faz-se a identificação dos materiais para que as crianças os organizem autonomamente e para que se vão apropriando das convenções da escrita, associando as palavras aos objetos/imagens.

No trabalho com as crianças salienta-se a promoção de momentos de exploração de livros diversificados e existentes na biblioteca da sala, permitindo às crianças explorarem de acordo com os seus interesses. Constata-se também ser prática recorrente da educadora a leitura de histórias e de poemas com as crianças, privilegiando as iniciativas das mesmas, ao trazerem documentos para apresentar ao grupo. Aquela valoriza cada intervenção e apoia a criança na leitura de uma história, sempre que lhe é pedida ajuda, mas, no entanto, dá primazia à iniciativa da criança. É frequente o registo de músicas e lengalengas que são do conhecimento das crianças, efetuando-se estes registos na sua presença e recorrendo ao seu auxílio, estimulando-as a ditar-lhe o que deve ser escrito, para que as crianças se apropriem da funcionalidade da escrita.

No que compreende às estratégias adotadas na utilização da escrita, ressalva-se um cuidado constante da educadora em dar a compreender o que está a ser escrito e com que intuito, desenvolvendo essa explicação de forma clara e atenciosa quanto às terminologias utilizadas. A educadora escreve e lê de forma que as crianças vejam o que está a ser registado, fazendo uma leitura à medida que vai registando, procurando clarificar qual a sua intenção.

Nas iniciativas da crianças relativamente ao ato de escrita, a educadora apoia as suas representações, ajudando a criança a compreender como se escrevem determinadas palavras e fornecendo-lhes os devidos materiais de escrita. Habitualmente questiona as crianças sobre o que escrevem, ou quando solicitada a sua ajuda, por parte da criança, escreve de forma convencional aquilo que a criança quer dizer.

Nas leituras espontâneas das crianças, a educadora demonstra promover esses momentos, questionando aquilo que as crianças estão a ler, apoiando a leitura sempre que a criança não consegue desenvolver o seu raciocínio.

Práticas de Leitura e de Escrita

Foram várias as estratégias adotadas ao longo da PPS de forma a promover a emergência da leitura e de escrita no quotidiano do grupo.

A reunião da manhã já havia uma rotina definida quando foi iniciada a PPS, que implicava um registo diário das presenças de cada criança, do preenchimento da data e

do preenchimento do número as crianças presentes na sala. O registo das presenças era efetuado com a representação de um círculo para as crianças que estavam presentes e de uma cruz para as crianças ausentes. Este foi um momento no qual foi cada vez menos necessário o apoio do adulto, considerando que as crianças começaram a preencher a sua presença autonomamente assim que entravam na sala, demonstrando dominar o preenchimento e organização da tabela.

Por sua vez, a composição da data implicava a organização dos números por dia-mês-ano, sendo que este registo era realizado com recurso a cartões com os números de 1 a 31 no caso dos dias, e de 1 a 12 no caso dos meses. A estratégia utilizada era a de contagem dos dias no calendário, até que se chegasse ao presente dia e a posterior colocação de uma etiqueta com o número do mesmo.

Já o preenchimento do número de crianças presente na sala era inicialmente feito pelos adultos e passou a ser progressivamente realizado pelas crianças, que à medida que o tempo passou, foram mostrando uma maior apropriação da associação quantidade-número.

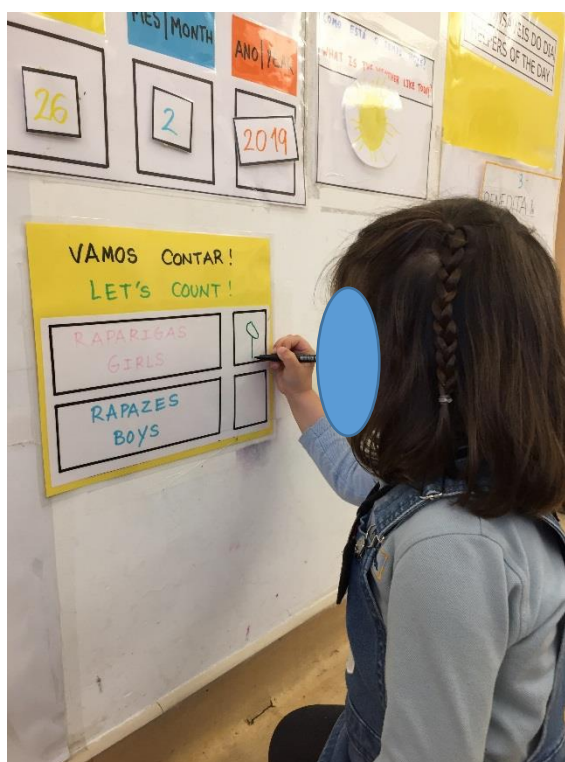


Figura 1. Registo da contagem de crianças (fonte própria).

Em todas as atividades foi promovida a abordagem à escrita, através dos registos daquilo que as crianças queriam dizer sobre o que estavam a representar e através do registo do seu nome e data. Estes momentos aconteceram sempre na presença das

crianças, uma vez que eu ia escrevendo à medida que os ia questionando sobre o que deveria escrever, desenvolvendo as concepções sobre a funcionalidade da escrita:

Joana: MT vamos fazer um desenho sobre o que mais gostaste do projeto do Outono. O que é que temos de escrever primeiro, sabes?

MT: o meu nome, ali – aponta para o canto superior esquerdo.

Joana: Boa. Queres escrever o teu nome?

MT: Não, escreve a Joana.

Joana: Está bem. Então vou escrever: M-T. Está bem assim?

MT: Sim.

Joana: E agora, o que é que escrevemos por baixo?

MT: O dia!

Joana: É isso mesmo. E sabes que dia é hoje?

(...) (MT, 8 de Janeiro de 2018, sala de atividades).

De acordo com a rotina das crianças, também a leitura de histórias na reunião da manhã foi uma dinâmica que aconteceu com frequência, considerando que por vezes esse momento era dinamizado por mim e pelas crianças. A leitura de histórias foi sempre um momento valorizado, não só por ser um dos momentos que despertava maior interesse no grupo, como também pelo facto do livro representar um dos principais instrumentos que permite o contacto com a escrita, considerando que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Silva et al., p.66). Neste sentido, fui progressivamente adotando uma postura de mediador da leitura, permitindo que fosse a criança a conduzir o momento, de forma a adotar comportamentos de leitor.



Figura 2 e 3. Mediação progressiva da leitura de histórias (fonte própria).

A MTP como estratégia potenciadora da emergência da leitura e da escrita

De forma a compreender a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) como uma estratégia a adotar pelo educador na promoção de interações entre as crianças e a linguagem escrita, foi dinamizado um projeto no qual foi priorizado o contacto com a escrita (cf. Anexo C). Para além das particularidades científicas e holísticas da MTP, o projeto teve atividades que foram desenvolvidas com destaque para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016), com o intuito de promover momentos e tarefas que permitissem que as crianças desenvolvessem novas aprendizagens e conceções sobre a linguagem escrita.

A caracterização da metodologia potenciou momentos relacionados com a temática nas diversas fases do projeto, considerando que de uma maneira ou de outra houve um constante contacto com a leitura e com a escrita.

É de realçar que o projeto dinamizado surgiu de uma rotina que compreende a apropriação da linguagem escrita, a leitura de uma história, seguida de algumas estratégias adotadas após a leitura, como perguntar às crianças o que compreenderam do que tinha sido lido, quais os personagens que participavam e realçar alguma palavra nova que tivessem reconhecido. As conceções das crianças em relação à temática e ao que tinham ouvido na história levaram ao desenvolvimento de um projeto, compreendendo assim que as crianças se apropriaram do que foi lido.

Uma das estratégias adotadas foi construir um mapa conceptual na presença das crianças, instrumento este que se revelou útil ao longo do projeto, considerando que a partir dele era traçado o plano do mesmo e sempre que se impunha uma nova pesquisa havia necessidade de recorrer às questões que o sustentavam.

Os registos foram sempre feitos na presença das crianças, tendo em conta que “registar as histórias que nos contam, as coisas que lhes acontecem, as opiniões que têm sobre os factos ocorridos, é valorizar esses conteúdos” (Neves & Martins, 2000, p.71). Silva et al. (2016) realçam que o facto de se registar as ideias que as crianças têm é uma forma de abordar a funcionalidade da escrita, compreendendo a representação escrita da linguagem oral e da orientação convencional da escrita (Martins & Niza, 1998). Estes registos assumiram alguma permanência ao longo do projeto, desde o início até ao fim, considerando que foi possível constatar que as crianças se foram apropriando das suas funções:

Enquanto preparávamos os slides com as fotografias, quis compreender se já reconheciam que a escrita pode ser utilizada para transmitir uma mensagem:

Eu: Então e na apresentação usamos só fotografias ou vocês dizem alguma coisa sobre as fotografias e escrevemos?

L: A Joana pode escrever, assim os amigos percebem melhor o que estávamos a fazer. (Nota de Campo, 11 de Janeiro de 2019, sala de atividades)

A construção do mapa conceptual e, posteriormente, o registo da entrevista ao Pai Natal implicou que as crianças tivessem noção da funcionalidade dos suportes de escrita existentes foram utilizados como auxiliares de memória em momentos específicos: no caso da entrevista, num momento prévio; o mapa conceptual, ao longo de todo o projeto. O mapa conceptual foi usado que sempre que houve necessidade de relembrar as questões e estratégias que sustentam o projeto, existindo assim, um permanente contacto com a linguagem escrita.

Ao permitir que fossem as crianças a definir os materiais que iriam utilizar para as suas pesquisas, pude compreender as conceções que as crianças têm sobre as funções de determinados suportes de escrita, sendo notória a associação dos livros à obtenção de respostas.

Eu: Então vamos lá pensar todos juntos, onde é que vocês podem ir procurar respostas para as vossas perguntas?

L.: Podemos ir à biblioteca da escola, eu já vi que lá há livros sobre o Pai Natal!

Eu: Boa L., eu também já vi lá alguns livros e até temos uma enciclopédia com imagens de várias partes do mundo. Vamos só procurar na biblioteca ou querem procurar em mais algum lado?

SM.: Oh Joana, eu acho que nós podíamos perguntar ao Pai Natal, aquele que está no “comercial”, sabes? Ele sabe tudo!

Eu: É uma ótima ideia SM.! Podemos perguntar à M. se podemos ir ao centro comercial e levamos as nossas perguntas, o que é que acham?

SM.: Não Joana. Dizemos ao Pai Natal para vir aqui à nossa escola...
(L. e SM., 3 de Dezembro, sala de atividades)

Os registos efetuados tiveram um grande impacto no desenvolvimento dos interesses das crianças, considerando que no ato da escrita surgiram sempre dúvidas relacionadas com as funcionalidades da mesma e com o seu conteúdo. Nestes momentos tive o cuidado de procurar responder às questões colocadas pelas crianças, para que elas pudessem compreender a relação entre a oralidade e a escrita.

Nas várias frases do projeto ocorreram sempre registos escritos das conversas em grande grupo, do planeamento e das descobertas realizadas pelas crianças. Com isto as crianças puderam atribuir significado ao que estava a ser escrito e compreender o propósito dos registos.

Ao longo do projeto foram desenvolvidas atividades que iam ao encontro daquilo que as crianças pretendiam vivenciar e que ao mesmo tempo incidiram mais uma vez sobre o desenvolvimento das competências ao nível da leitura e da escrita. O facto de a MTP potenciar o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios, permitiu que até mesmo em atividades plásticas fosse promovido o contacto com a leitura e com a escrita.

A criação de uma carta foi sugerida por uma das crianças, sendo consenso geral que a função da carta é “dizer uma coisa a uma pessoa” (V. 3 de Dezembro de 2018, sala de atividades). No entanto, outras conceções surgiram, como o facto de a carta identificar a localização do emissor, e também a noção da função do documento escrito: “senão o Pai

Natal não sabe as prendas que nós queremos receber e não sabe onde nós estamos” (B. 3 de Dezembro de 2018, sala de atividades). Uma das questões que surgiu no seguimento desta dinâmica foi de como se iria escrever a carta. Em conversa com a educadora cooperante surgiu a ideia de as crianças utilizarem imagens para descrever os presentes que queriam pedir. Esta foi uma forma de as crianças compreenderem a relação entre a mensagem oral e a escrita, através da utilização de imagens que justificassem os pedidos das crianças. Num momento prévio questionei as crianças se gostariam de escrever a sua carta, proporcionando uma oportunidade para elas explorarem a escrita, ainda que as suas representações não correspondessem à escrita convencional, mas nenhuma teve essa iniciativa.

A integração da escrita nas diversas atividades aconteceu em momentos distintos, nomeadamente na confeção de umas bolachas, na qual as crianças recorreram à utilização de uma receita para interpretar quais os ingredientes necessários.

Assim que mostrei a receita, com imagens dos ingredientes e em lista, questionei as crianças sobre o que íamos fazer.

P.: Ah, olha! Vamos usar essas coisas para fazer as bolachas Joana?

S.: Sim, não vês que diz ali o 1, o 2 e o 3? É porque vamos usar todos. Primeiro o 1, depois o 2 e depois o 3. (Nota de Campo, 19 de Dezembro de 2018, refeitório)

Através da observação da criança compreende-se não só associa a funcionalidade da receita como também diferencia os códigos, identifica os números e a sua função, neste caso de atribuir uma ordem para a utilização dos ingredientes.

Também a criação de um convite revelou apropriação da funcionalidade da escrita, considerando que as crianças sugeriram de imediato que se escrevesse um convite, cujas sugestões foram “escrever no papel” e “fazer um desenho do convite” para “convidar todos a virem ver o nosso projeto”.

Ao explorarem diferentes livros associados à temática do projeto, não só para pesquisa como para exploração do livro no seu conteúdo e formato, foi necessário dar a compreender que há livros com diferentes funções. Ao longo desta dinâmica as crianças puderam explorar os livros livremente, e foi possível constatar que algumas crianças identificavam palavras semelhantes em diferentes livros, demonstrando uma apropriação

das convenções de escrita – “Aqui está *Pai Natal* em vermelho e aqui tá em branco, mas este é mais pequenino.” (LC. 20 de Dezembro de 2018, biblioteca).

A funcionalidade da escrita esteve sem dúvida integrada e valorizada em todo o projeto.

Alteração dos espaços e materiais da sala

É de realçar que no início da PPS, em outubro, a área da expressão plástica e a área da biblioteca encontravam-se em cantos destintos da sala. No entanto, devido ao crescente interesse pela escrita, decidiu-se aproximar ambas as áreas em dezembro de 2018, pois começou a ser visível a necessidade que algumas crianças tinham de recorrer aos suportes de escrita para copiar determinadas palavras. Desta forma aproximando as duas áreas, as crianças puderam recorrer aos diferentes suportes escritos para explorar a escrita e a leitura em simultâneo. Com isto, a área da expressão plástica tornou-se também a área da escrita, na qual as crianças tinham os instrumentos adequados para poder desenvolver as suas capacidades, desde cadernos individuais a canetas e lápis de carvão. Também se introduziram novos materiais na área da expressão plástica, como os cartões com os nomes, os quais as crianças começaram a utilizar autonomamente para começar a escrever o seu nome próprio.

3.5. Conclusões do estudo

De acordo com o que foi realizado ao longo do estudo, compreendi que de facto existem várias estratégias que podem promover a emergência da leitura e da escrita no jardim-de-infância, e são as mesmas que vão potenciar a curiosidade e o interesse da criança em envolver-se.

Tendo identificado que a leitura e a escrita eram um interesse do grupo, foi possível compreender que existia um estímulo promovido pela educadora cooperante, após avaliar o contexto, tanto ao nível da organização do espaço físico como das estratégias adotadas pela mesma.

Verificou-se uma maior utilização da área da expressão plástica para desenvolver as convenções de escrita, uma vez que as crianças começaram a pedir para escrever o seu nome nos registos e também para explorarem as convenções de escrita autonomamente. Numa fase posterior ao projeto desenvolvido, as crianças começaram a pedir à educadora cooperante para desenvolverem atividades no âmbito da escrita, principalmente no que respeitava ao grafismo das letras que compõem os seus nomes.

Enquanto estávamos na área da expressão plástica, reparei que o D estava a tentar escrever um nome.

Joana: O que estás a fazer, D.?

D: Estou a escrever o nome do LR, mas não sei muito bem.

Joana: Queres ver o cartão do nome dele? Assim podes tentar perceber como se escreve.

D: Sim, era uma boa ideia. (Nota de Campo, 15 de Janeiro de 2019, sala de atividades)

Através desta nota de campo é possível constatar que o D. estava a tentar explorar as convenções de escrita e já utilizava no seu discurso a expressão *escrever*, adequando-a ao ato de escrita e não ao de desenhar.

Pelo facto de aproximar as áreas da expressão plástica e da biblioteca, a fim de facilitar um intercâmbio de materiais, compreendeu-se que as crianças começaram a procurar registar palavras semelhantes aquelas que encontravam nos livros. O projeto dinamizado teve também influência nestas áreas, considerando que através de uma das atividades foi promovida a utilização de materiais reutilizáveis. Dessa forma, apareceram novos suportes de escrita na área da expressão plástica, numa fase posterior ao projeto, nomeadamente jornais e pacotes de alimentos, os quais as crianças exploraram e constataram que também eles têm um suporte escrito, com a intenção de transmitir mensagens - “Joana, aqui diz Cerelac! É igual à papa que eu tenho na minha casa, por isso eu sei que esta palavra é Cerelac” (SF, 7 de Janeiro de 2019, sala de atividades).

Compreendeu-se que, após esta intervenção, houve maior interesse das crianças em explorarem a escrita. Neste sentido, os cadernos individuais, que até então apresentavam na sua maioria grafismos sem significado e desenhos, começaram a ser preenchidos com grafismos intencionais e com tentativas de escrita.

Foi também possível compreender que as estratégias utilizadas, principalmente a adoção da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) promoveram capacidades nos domínios da funcionalidade da linguagem escrita e na apropriação das convenções da escrita. A adoção da MTP mostrou que esta é, de facto, uma estratégia a adotar pelo educador, considerando que ao longo do desenvolvimento a escrita é utilizada em diversas funcionalidades, considerando que os principais instrumentos da metodologia (teias e

mapa conceitual) foram frequentemente utilizados pelas crianças e pelo adulto para o desenrolar do projeto.

No projeto desenvolvido com o grupo, foi conclusivo que as crianças ficaram a compreender a funcionalidade de alguns suportes de escrita, como a carta, o convite e a receita, e também se notaram aprendizagens ao nível do reconhecimento de palavras em contexto.

Se até então a imagem servia como legenda para caracterizar as suas representações, na última fase do projeto as crianças revelaram compreender a funcionalidade da linguagem escrita ao adequar imagem e texto, como forma de complementar a informação transmitida, como foi possível constatar na preparação do suporte de escrita usado na divulgação do projeto.

O presente estudo despertou o meu olhar sobre a problemática, de forma a adotar estratégias e dinâmicas que respondem ao interesse das crianças pela linguagem escrita. Compreendi, após vários momentos de reflexão que, inconscientemente, eu já adotava uma postura de mediador, devido à prática da educadora cooperante. No entanto, ao debruçar-me sobre a literatura contextualizada, compreendi que havia muito por descobrir.

Desta forma, considero que este seria um estudo mais conclusivo se o tempo de intervenção fosse maior, considerando que, talvez até ao final do ano letivo, surjam evidências de evolução. Ainda assim, ressalvo que este foi um estudo contributivo para as crianças, notando-se que foram criadas novas conceções e aprendizagens da leitura e da escrita.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A profissionalidade desenvolve-se nas várias dimensões éticas: a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática (capacidade de planificar, de agir e de avaliar para um grupo específico de crianças); a dimensão de parceria com os pais e famílias, desenvolvendo capacidades relacionais específicas, dando continuidade a estes dois espaços educativos, sem perder de vista que a sua intervenção é profissional; a dimensão de participação nas equipas de pares ou interdisciplinares, onde se partilham saberes e se negociam as soluções necessárias para a resolução dos diversos problemas; e a dimensão da participação na política institucional em que se desenvolve a consciência de participação activa na construção de escolas de qualidade. (Rosa, 2011, p.26)

Desde pequena que sabia que queria dedicar a minha prática às crianças. Não tinha a certeza se queria ser pediatra, educadora de infância ou assistente social. Mas para mim sempre foi certo que eu queria fazer a diferença nas suas vidas.

A minha educadora de infância fascinava-me. Ela falava alto, apanhava-nos em todas as tralhalices e nem sempre fazia aquilo que nós queríamos. Mas de uma coisa eu tinha a certeza e sentia: ela cuidava de nós. Lembro-me de receber sempre o seu colo quando chegava ao infantário e de sentir que, apesar de querer muito ir para casa com os meus pais, eu estava segura com ela. Lembro-me de dançarmos com ela nas festas, de nos mimar no tapete da sala, do entusiasmo nas atividades de expressão plástica, nas quais ficávamos todos sujos, e de brincar com ela no pátio da escola, a rolar os pneus nas rampas.

Quando entrei no primeiro ciclo tive três professores diferentes e apenas um que me cativou. Eu nunca fui uma aluna de notas excelentes, porque dificilmente me interessava pelas matérias e tinha um grande problema: adorava conversar durante as aulas. O que promovia o meu interesse eram as estratégias que os professores adotavam para nos ensinar a matéria. Eu precisava de ser estimulada, porque sempre vivi num mundo da fantasia e imaginava o outro lado das situações.

No segundo e terceiro ciclo as experiências foram fantásticas. Fiquei a saber a gramática da língua portuguesa a ouvir leituras do *Hobbit* e a compreender como é que as orações se aplicavam em cada parágrafo da história. Aprendi as conjugações do *Present Perfect*, em inglês, a ouvir músicas da Disney e a interpretar as suas letras. Consegui resolver problemas matemáticos a utilizar situações do meu dia-a-dia e a fazer frações com frutas, sempre a ouvir o meu professor dizer que “a matemática está presente em tudo nossa vida”. Fiquei a saber cada pedaço da história do Estado Novo e da Guerra Colonial ao ouvir o meu professor de história, ex-combatente, contar o que viveu, na primeira pessoa, nessas épocas tão marcantes da história de Portugal.

Voltando ao início da minha reflexão, à medida que fui crescendo fui ganhando uma posição em relação aquilo que eu queria ser quando fosse adulta. Definitivamente a medicina não era o meu caminho, principalmente por causa da matemática, da física e da química. Acima de tudo, por causa da matemática! Hoje acho que sempre vi um lado muito romântico na pediatria, e sempre que me punha a pensar que podia ter de dar injeções a bebés ou separá-los das famílias, isso punha-me doente. Por exclusão de partes,

ser assistente social não era de todo uma questão a excluir, mas eu queria mais do que isso.

No fundo, fui percebendo que ao longo da minha experiência escolar aquilo que eu queria e não queria ser. Sempre consegui desenvolver boas reflexões sobre as situações com que me deparei ao longo do meu percurso, o que me ajudava a clarificar as ideias.

Percebi que, em todo o meu percurso, aquilo que eu retirava da minha experiência era o que eu mais admirava nos meus educadores/professores: o que eles se dedicavam a nós, a compreender-nos, a ouvir-nos e a adotar estratégias em prol do nosso bem-estar e desenvolvimento. E por mais que os anos passassem, havia uma figura que não saía do meu pensamento: a minha educadora de infância. Sempre pensei que um dia queria fazer na vida de outra criança aquilo que a educadora S. fez na minha. E aqui estou eu, hoje, a lutar por isso. Por ser melhor por e para as crianças.

Felizmente as minhas experiências foram sempre positivas, e tanto na PPSI como na PPSII tive a oportunidade de encontrar diversas estratégias e de observar metodologias com as quais me identifiquei. Também conheci educadoras/es que me fascinaram nas suas práticas e que me transmitiram inúmeros valores. Fiquei a conhecer o “mundo” que é a Metodologia de Trabalho de Projeto e neste momento considero ser uma prática que quero levar para o meu percurso profissional, pelo envolvimento que traz às crianças e pela sua transversalidade ao nível das aprendizagens. Em ambas as práticas profissionais supervisionadas lidei com profissionais que me mostraram que os seus valores são o guia da sua prática e que nós só somos aquilo que queremos ser.

O meu percurso académico na ESELx mostrou-me que nem sempre é fácil tomar esta decisão. Foi uma luta constante a que travei para conseguir ser “competente” no mundo da educação. Uma luta que eu voltava a travar, sem pestanejar, porque tenho a certeza de que valeu a pena cada fase ultrapassada. Hoje consigo compreender que por mais que nos pareça demasiada informação, todo o plano de estudos está organizado com rigor e que todas as aprendizagens vão ter utilidade num futuro profissional.

No entanto, o facto de ter iniciado a minha experiência profissional após a licenciatura mostrou-me que nem sempre é fácil ser um modelo para as crianças, mas que temos de o ser. Mostrou-me também o outro lado da educação, que é o trabalho de equipa. Assim, considero que ficou claro para mim que pretendo valorizar o trabalho de equipa em cooperação e envolver os restantes membros da equipa na minha prática, sem desvalorizar a experiência, aproveitando cada ponto forte do outro para enriquecer a nossa prática. É fundamental que haja discussão de ideias, saberes e experiências entre a equipa

educativa, considerando que “a comunicação entre profissionais surge, assim, como o elemento que viabiliza e dá sentido a uma ordem social partilhada” (Torres, Mouta & Meneses, 2002, p.12).

De todas as minhas experiências na área da educação, há uma coisa que levo comigo: temos de acreditar em nós e nas intenções que definimos para o nosso grupo. Temos de defender as nossas crianças, trabalhar em equipa por elas e para que toda a sua experiência seja positiva. É por elas que estamos diariamente a planear e a avaliar. Relevo o papel que a reflexão teve na minha prática, considerando que este é um instrumento que o educador deve tentar manter ao longo da sua profissão. A reflexão permitiu que eu pudesse muitas vezes discernir quais as melhores dinâmicas e ajudou-me frequentemente na tomada de decisão.

Ser educadora de infância não é só ser educadora. É ser orientadora, mediadora, é ser companheira de brincadeiras, é muitas vezes ser aquilo que eles não queriam que nós fôssemos mas que temos de o ser, é levar ao colo vinte e muitas crianças, com personalidades, competências, necessidades e famílias diferentes. É saber que a criança X gosta de brincar com carros e por isso vamos desenvolver conceitos matemáticos a partir dessa brincadeira e saber que a Y precisa impreterivelmente da chucha e do boneco, que já está velho de tanto uso, para dormir. É saber manter todos os valores éticos e profissionais para que a nossa prática seja vantajosa, para todos.

No fundo ser educadora de infância é ser um bocadinho de tudo. E um bocadinho de tudo, para algumas crianças, é um bocadinho de muito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“First, Think; Second, Believe; Third, Dream; And finally, Dare”

Walt Disney

Ao longo da PPS fui-me questionando sobre a sua relevância para o meu futuro enquanto educadora de infância. Ficou claro para mim que cheguei ao fim desta etapa com a certeza dos princípios que valorizo e daquilo que planeio para a minha ação.

Em ambos os contextos aprofundi uma problemática relacionada com estratégias que o educador pode utilizar para promover aprendizagens, sendo que na creche remetia para aprendizagens ao nível do desenvolvimento social, e posteriormente no jardim-de-infância compreenderam-se aprendizagens ao nível do desenvolvimento da linguagem escrita. Foi também possível consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo do MEPE, pondo em prática alguns dos conhecimentos adquiridos.

Ainda que na profissão de educadora de infância nem sempre exista um contacto com processos investigativos, a realização dos estágios foi uma forma de compreender qual a utilidade da investigação na área da educação, enfatizando o facto de muitas vezes ser benéfico para os seus participantes, nomeadamente as crianças, uma vez que pode permitir que sejam redefinidas práticas e dinâmicas.

Para além das problemáticas de ambas as investigações, foram também diversos os temas com os quais fui realizando algumas reflexões, que permitiram um olhar mais dirigido e fundamentado para questões que nos surgem no dia-a-dia da creche e do jardim-de-infância. Estas temáticas ganham outra dimensão quando partilhadas com outros elementos da equipa educativa, promovendo discussões de ideias em torno das mesmas, e conseqüente partilha de saberes. A reflexão tem um carácter muito peculiar, uma vez que permite que o educador compreenda se a sua ação vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, alicerçando uma constante avaliação das suas práticas. Esta é sem dúvida uma prática que eu gostaria de manter, pois foram as reflexões que me ajudaram muitas vezes a nortear a minha ação.

Em modo conclusivo, torna-se claro para mim a importância que ambas as PPS, I e II, tiveram para a construção da minha profissionalidade e para a minha formação académica. Em ambos os contextos consegui compreender a relevância que teve o processo de investigação, na medida em que permitiu que eu realizasse uma reflexão

aprofundada e fundamentada de duas problemáticas, no meio de tantas outras com as quais me irei deparar enquanto futura educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, ano VII (pp. 40-43).
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2006). *A Criança e o Seu Mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, O. S., (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Coleção Estudos e Reflexões. Media XXI: Porto.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zalbaza, M. (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes, I. & Santos, N.L. (2005). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (pp. 314-326) Porto: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Hohman, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia.
- Katz, L., G. & Chard, S., C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Ruivo, J. B., da Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos [Em linha]: estudos de língua e cultura portuguesa*. 8, 53-70.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.

Martins, M. A., & Santos, A. I. S. (2005). Avaliação das Práticas de Leitura e de Escrita em Jardim-de-Infância. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. 7, 59-69.

Mason, J. M. & Sinha, S. (2010). Literacia Emergente nos primeiros anos de infância: Aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (coord.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. & Marques, L. (2010). Concepções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1629-1640). Braga: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

Post & Hohman (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, M. M. S. & Valente, B. A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas I* (2), 2-16.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.

Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 63, 24-27.

Rosa, J. & Martins, M. A. (2016). The impact of a naturalistic intervention on preschool children's morphological awareness development. *Fundação para a Ciência e Tecnologia*.

Santos, A. I. S., & Martins, M. A., (2010). Práticas Pedagógicas de Abordagem à Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.2904-2918). Braga: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

Silva, I. L., (2011). Das Voltas que o projeto dá... *Da investigação às práticas 1*(3): 118-132.

Silva, I. L. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 27, 283-304.

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

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). A Língua Materna na Educação Básica. *Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*: 43-49. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos em Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

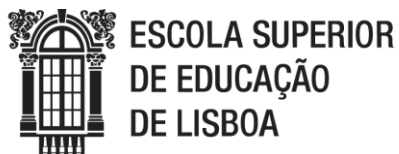
Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Outros Documentos:

- Projeto Educativo da Organização Escolar;
- Dicionário da Língua Portuguesa.

ANEXOS

ANEXO A. PORTFÓLIO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA II



PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

Joana Sofia Catado Malaquias Ferreira

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2019

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	3
(I) REFLEXÕES DIÁRIAS E SEMANAIS	4
1.1. OUTUBRO.....	4
Reflexão Semanal – Trabalhar por projetos no Jardim de Infância	14
Reflexão Semanal: Clima de Apoio entre o adulto e as crianças	21
1.1. NOVEMBRO.....	27
Reflexão Semanal: Atividades Experimentais em Jardim de Infância	28
Reflexão Semanal: A tão “desejada” autonomia.....	35
Reflexão Semanal: Emergência da Escrita	43
Reflexão Semanal: As brincadeiras nos diferentes espaços.....	55
1.2. DEZEMBRO	58
Reflexão Semanal: Envolvimento	63
Reflexão Semanal: Refletir para evoluir.....	70
1.1. JANEIRO.....	77
Reflexão Semanal: O projeto continua!	83
Reflexão Semanal: O terminar de uma aventura.....	86
(II). RECOLHA DE DADOS	89
A. Registos de Outubro de 2018.....	89
B. Registos de Novembro de 2018.....	95
C. Registos de Dezembro de 2018	97
D. Registos de Janeiro de 2019.....	99
(III). PLANEAMENTO	106
(IV) PORTFÓLIO DA B.	116
(IV) PORTFÓLIO DA B.	116
(V) APRESENTAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO.....	135

INTRODUÇÃO

O presente portefólio surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS), constituído por momentos de reflexão e avaliação da minha ação, em contexto de Jardim-de-Infância. No decorrer da prática foi realizado este portefólio, como forma de compilar alguns registos diários realizados, que permitiram a reflexão constante sobre a minha prática.

O portefólio é então composto por reflexões diárias e semanais, resultantes de observações retiradas no dia-a-dia com o grupo.

Encontram-se também neste documento alguns registos diários efetuados, dando primazia ao registo fotográfico, considerando que foi o meio mais utilizado para registo de práticas e acontecimentos.

É também possível analisar o planeamento feito ao longo da PPS, considerando que foi sempre realizado e pensado consoante as necessidades e interesses do grupo em questão.

Este documento permite então, a possibilidade de compreender como foi a minha ação ao longo de toda a PPS.

(I) REFLEXÕES DIÁRIAS E SEMANAIS

1.1. OUTUBRO

Reflexão 8 de Outubro de 2018

Hoje pensei muito no tema que vou investigar. Penso que relacionar a metodologia de trabalho de projeto com o facto de ter uma criança com NEE na sala será um bom ponto de partida mas antes de envergar por aí gostaria de compreender melhor o contexto e ver em prática esta questão, de como a educadora irá conciliar as dificuldades da F com aquilo que a metodologia exige.

Reflexão 9 de Outubro de 2018

O grupo com quem estou este ano é-me bastante familiar, tendo em conta que realizei o meu estágio de creche com metade das crianças que o compõe. No entanto, tendo em conta que entraram novas crianças, preciso de reavaliar as capacidades e necessidades deste novo grupo.

Há uma questão que se mantém, relacionada com a autorregulação das emoções, que é o facto de a B continuar a ter picos de humor. Pode estar muito motivada enquanto faz uma atividade ou uma brincadeira mas se se dá o caso de ser contrariada entra num estado de irritabilidade que não se consegue controlar. Nem nós adultos a conseguimos acalmar.

Em conversa com a educadora cooperante falámos que de facto já tentámos enumeras estratégias para que estas situações fossem evitadas, no entanto as estratégias que usamos em determinada fase de seguida perdem o efeito.

Sinto que é uma questão que eu gostaria de aprofundar, até porque sinto-me inútil quando não consigo que a B se acalme.

Reflexão 10 de Outubro de 2018

Hoje começámos a manhã com a B muito entusiasmada e com uma surpresa para o grupo: trazia um saco com maçãs do pomar do seu avô, para dar a todas as crianças do grupo durante a reunião da manhã.

A educadora cooperante aproveitou este facto para explorar o que poderia estar dentro do saco, sem que a B dissesse às restantes crianças. Criou uma dinâmica bastante interessante e que promoveu a curiosidade das crianças, questionando-as o que poderia lá estar dentro, através do olfato e do tato.

Desta questão partiu também a possibilidade de aproveitar a curiosidade que o grupo criou à volta do fruto para se realizar um projeto.

A questão mais importante a realçar, deste acontecimento, foi que a B esteve o dia todo bem-disposta, muito cooperativa e empenhada nas tarefas. Considero que por vezes o seu mal-estar possa estar ligado à necessidade de ter uma atenção constante do adulto.

Reflexão 11 de Outubro de 2018

Na sessão de música as dinâmicas foram ligeiramente diferentes daquelas que o professor praticava na creche, a começar pelo facto de a sessão ser dirigida em inglês, com o intuito de aproximar as crianças da língua inglesa e de aos poucos irem verbalizando determinadas palavras da sua rotina.

A meu ver, ainda que as crianças estejam numa fase de absorção de conhecimento e de facilidade em adquirir novas aprendizagens, o inglês pode ser um entrave para o desenrolar de determinadas dinâmicas. Se as crianças não compreendem o que o professor diz, dificilmente irão reproduzir o que lhes é pedido.

Por outro lado, o facto do inglês ainda não ser compreendido exige ao professor uma vertente mais dramática e um maior uso da linguagem não-verbal, o que por si só torna as dinâmicas interessantes, ao ver como as crianças reagem sem o uso da comunicação verbal.

Reflexão 12 de Outubro de 2018

Esta manhã tivemos uma visita de estudo à Torre de Belém com o intuito de lançar o tema do projeto anual da instituição: “Para onde vamos?”.

O tema está relacionado com o mundo, os países e a as diferentes culturas. Neste sentido, como é hábito na instituição, haverá projetos relacionados com o tema do projeto anual.

A visita de estudo e a introdução do tema foram organizadas de forma a promover o interesse das crianças e a curiosidade pelo tema. A cada criança foi oferecido uma espécie de passaporte que irão preencher ao longo do ano com todos os locais que ficaram a conhecer e com detalhes que descobriram sobre os mesmos.

Considero que é um tema que tem inúmeras questões para trabalhar e que desperta sempre o interesse das crianças, por conhecerem novos costumes e aprenderem algumas curiosidades.

Reflexão 15 de Outubro de 2018

Iniciámos hoje o primeiro projeto da sala dos 3A com o tema “O que há no Outono?”. O projeto surgiu na sequência da B ter trazido algumas maçãs da horta do seu avô e ter mencionado que eram maçãs do outono.

A educadora pegou nessa afirmação para questionar as crianças se sabiam o que era o Outono e o que gostavam de saber sobre esse tema. Na sequência das suas respostas, compreendemos que eles querem saber quais os constituintes do outono, desde as frutas, às cores e quais os animais que se destacam nesta estação do ano.

Pelo pouco conhecimento prático que tenho da metodologia, fiquei a refletir se as questões propostas pelas crianças para investigação não seriam demasiado vastas, e na minha opinião, talvez fossem tópicos para o tema “O Outono”. Fiquei com algumas dúvidas em relação a este assunto.

Percebi também que a F não participou nesta primeira etapa do projeto, tendo em conta a minha investigação. Pensei muito sobre de que forma ela poderia participar nesta etapa mas ainda não encontrei nenhuma resposta e penso que será praticamente impossível.

Reflexão 16 de Outubro de 2018

Esta manhã a educadora cooperante organizou os grupos de trabalho para realizarem as pesquisas sobre as questões. Decidiu que a primeira questão a investigar seria sobre os frutos do outono.

Para esta fase de pesquisa, a educadora selecionou pequenos grupos, com cerca de 5 a 6 crianças, para que a pesquisa seja feita com mais tranquilidade e maior disponibilidade da parte da educadora, tendo em conta a quantidade de crianças. Compreendi que é objetivo da educadora que todas as crianças investiguem sobre todas as questões, e por isso a organização do tempo de pesquisa com os diferentes grupos irá ser maior.

Penso que se fosse eu a dirigir este projeto, daria hipótese às crianças de escolherem quais as questões que querem investigar, e a partir daí organizava os grupos para garantir qualidade no tempo de pesquisa, tendo sempre em conta que a F precisa de ser incluída numa dinâmica na qual ela possa trabalhar.

Reflexão 17 de Outubro de 2018

A educadora deu oportunidade para as crianças explorarem e brincarem nas diferentes áreas da sala após a reunião da manhã, e nesse sentido a terapeuta da F experimentou uma nova abordagem, de forma que ela possa também decidir quais as áreas que quer explorar.

Desta forma, colocou quatro cartões com imagens de algumas das áreas de interesse da F, para que conseguisse negociar com ela qual a área a escolher. Colocava os quatro cartões no chão e questionava a F para onde queria ir brincar, e como resposta ela teria de devolver o cartão do seu interesse à terapeuta.

Para uma estreia na rotina da F penso que foi positivo, tendo em conta que ela conseguiu escolher um dos cartões e dar à terapeuta. Eu penso que teria começado por oferecer apenas dois cartões, para ser mais exato e tendo em conta que a F nunca tinha realizado esta dinâmica. À medida que o tempo avançasse iria aumentando o número de cartões, tendo em conta que ela iria compreender mais facilmente o objetivo. No entanto considero que é uma excelente estratégia para integrar a F na rotina e conseguir comunicar com ela.



Reflexão 18 de Outubro de 2018

Enquanto brincava com o LR na área dos jogos de mesa questionei-o sobre o que construía, ao que ele me responde estar a montar um dragão. A partir daí iniciou-se uma história sobre o dragão que ele construía, sendo que me começou a contar pormenores sobre o que o dragão fazia, quais os seus hábitos e gostos, e até me justificou o porquê de ele estar a montá-lo daquela forma e com aquelas cores.

É um facto que conseguimos compreender muitos fatores durante os momentos de brincadeira. As crianças conseguem explorar a sua criatividade de inúmeras formas, seja com jogos, na área da casinha ou até mesmo a ler um livro na biblioteca.



Fotografia 1



Fotografia 2

(Fotografia 1) LR – “Olha Joana, fiz um dragão com várias cores, vês? Ele às vezes muda de cor e fica diferente para ir às festas.”

(Fotografia 2) LR – “Agora está a dormir, por isso é que tem a cauda enrolada, para não ter frio.”

Reflexão 19 de Outubro de 2018

Esta manhã foi muito agitada. As crianças estavam agitadas e nestes dias sentimos sempre que eles precisam de ir ao jardim libertar energia e correr. A ida ao jardim não foi suficiente porque eles continuavam muito agitados. Choravam porque queriam andar nos baloiços e tinham de esperar ou porque queriam jogar à bola mas havia um ou outro a não permitir.

De facto, nem todos os dias são bons e fáceis e quando se realiza um planeamento do dia não estamos a prever qual o estado de espirito do grupo. Mas também é um facto que a educadora tem de se adaptar às crianças e criar estratégias.

Por isso, no meio de toda a confusão e a caminho do refeitório para as crianças irem almoçar, iniciei uma brincadeira com uma colega de começarmos a cantar diversas músicas para as crianças. Enquanto cantávamos servíamos os almoços, ajudávamos algumas crianças e essa dinâmica começou a dar frutos.

Então decidi ir buscar a coluna de som e pus música enquanto as crianças almoçavam. Não eram músicas infantis nem músicas que os excitassem, era apenas música com boa energia.

Não sei se foi a energia deles que mudou, ou a nossa, mas de qualquer das formas a música tornou esta hora de almoço (atípica) num momento mais tranquilo no qual as crianças estiveram bem e comeram melhor do que nos últimos dias.

Reflexão Semanal – Trabalhar por projetos no Jardim de Infância

A MTP é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades. (Rangel, 2010)

Esta semana ficou marcada pela iniciação ao trabalho de projeto na sala dos 3A. Na instituição as educadoras recorrem à metodologia de trabalho de projeto (MTP) com maior frequência do que na creche, e por esse motivo as crianças do grupo estão pouco familiarizadas com as práticas da metodologia.

O projeto surgiu no seguimento de uma iniciativa do avô da B, que enviou por ela algumas maçãs do seu pomar para que todas as crianças do grupo experimentassem, as quais a B informou a educadora serem “maçãs do outono”.

Dando seguimento ao interesse demonstrado por algumas crianças, a educadora questionou o grupo se sabiam do que se tratava o outono. De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a primeira fase de projeto implica encontrar um problema e as respetivas questões a investigar.

Isto vai ao encontro das etapas do trabalho de projeto estabelecidas por Rangel (2010), que são elas:

Definição do Problema

Formulação dos sub-problemas

Planificação do trabalho

Pesquisa-produção

Avaliação formativa

Apresentação dos resultados

Crítica/Globalização (Apresentação final)

Avaliação final

Neste sentido, na reunião da manhã de segunda-feira a educadora cooperante alcançou as primeiras três etapas do projeto, tendo em conta que se formularam as questões relacionadas com os campos (i) “o que já sabemos” e (ii) “o que queremos saber?”. Foi curioso ver o interesse do grupo pelo tema, e compreender que à medida que se formulavam questões maior era a curiosidade das crianças. Na reunião da tarde, a

educadora voltou a rever quais os tópicos a investigar, e algumas crianças sabiam exatamente o que tinha ficado definido para pesquisa.

O planeamento do projeto é flexível tendo em conta o carácter imprevisível da MTP, dependendo do interesse e da motivação do grupo. No entanto, a educadora tem sempre orientado o seu trabalho, para que todas as etapas do projeto sejam alcançadas. Esta semana, numa primeira fase, ficaram planeadas as pesquisas à biblioteca sobre uma das questões proposta pelas crianças, “quais são os frutos do outono”. A educadora cooperante optou por começar por este tópico, de forma a ir ao encontro do planeamento das atividades para a semana seguinte, que inclui a realização de uma atividade plástica a realizar com as frutas do outono, que já pertence à terceira fase do projeto, a “execução” (Vasconcelos et al., 2011)

Uma das questões que me deparei, e que promoveram algum interesse para investigação, tem a ver com o facto da metodologia de trabalho de projeto não estar preparada para incluir crianças com necessidades educativas especiais (NEE), a meu ver. Ou pelo menos, não me parece fácil de incluir crianças com determinadas doenças que não lhes permitam tomar iniciativa ou demonstrar os seus interesses.

Por isso considero pertinente realçar que “há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia”. (Rangel, 2010, p.26)

Desta forma proponho-me a procurar estratégias ou soluções para incluir a F na metodologia em prática, tentando que ela consiga participar em todas as etapas a que a mesma se propõe.

Referências Bibliográficas:

Rangel, M. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I (3)*. 21-43.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão 22 de Outubro de 2018

Destaco um acontecimento do dia que agora, ao refletir, penso ter perdido uma “oportunidade de ouro”.

O momento foi ao encontro da exploração das frutas do outono, a primeira questão do projeto que está a decorrer na sala. Cada criança trouxe uma fruta que escolheu após a sua pesquisa e com as mesmas, a educadora cooperante realizou em grande grupo várias dinâmicas no âmbito do domínio da matemática.

As crianças estavam muito interessadas na exploração dos frutos e ficaram muito curiosos ao ver que a castanha estava dentro de um ouriço. Nesse sentido, decidi intervir na dinâmica e sugeri que se fizesse um conjunto dos frutos que tivessem uma “casa”.

Posteriormente, lembrei-me da existência de um ouriço na outra sala dos 3 anos e fui buscá-lo para mostrar ao grupo. Fiquei ainda mais entusiasmada quando a criança que levou o ouriço se ofereceu para ir à nossa sala mostrá-lo às outras crianças.

Mostrei o ouriço para que todas vissem, expliquei que a castanha crescia lá dentro e que quando amadurecesse saía de lá de dentro. Depois passei por todas as crianças com o ouriço para que tocassem e compreendessem a textura, mas devido ao facto de se poderem magoar não deixei que explorassem autonomamente.

Neste momento penso que podia ter iniciado um projeto relacionado com “os frutos que têm uma casinha”, tal como disse o L, e tenho receio de ter perdido essa oportunidade. Talvez possa voltar a pegar no assunto quando se realizarem as apresentações do projeto sobre o Outono.



Reflexão 23 de Outubro de 2018

No seguimento de uma atividade iniciada ontem a educadora deu continuidade à mesma. Hoje foi o dia da F realizar a atividade, de caráter criativo, e por isso uma atividade para a qual a F não está preparada.

Nesse sentido, a ir ao encontro daquilo que tenho procurado observar e até dar algumas respostas, fez-se uma adaptação da atividade para a F a poder realizar dentro daquilo que estava pensado para o grupo.

Para além do caráter criativo, esta atividade também tinha como intuito a exploração e observação das frutas, dos seus tamanhos, das suas semelhanças e diferenças. O objetivo da atividade ia ao encontro da realização de uma composição facial de cada criança, feita pela própria com as frutas do outono, inspirada nas técnicas utilizadas pelo artista Alon Zaid. Os resultados foram fantásticos e todas as crianças realizaram a atividade com satisfação.

Nesse sentido, à F foram facultados exatamente os mesmos “materiais” que às outras crianças, apenas não lhe foi exigido o mesmo. O objetivo da dinâmica seria a F explorar as frutas, responder ao pedido de determinadas frutas e desenvolver a sua motricidade fina ao manipular frutas de diferentes tamanhos e volumes.

Considero que também teria sido interessante colocar uma criança a realizar a criação da composição facial com a F, de modo a que ela fosse ao encontro de outros objetivos. Seria uma maneira de a estimular e de a incluir. Esta é uma questão que gostaria de por em prática numa outra atividade.



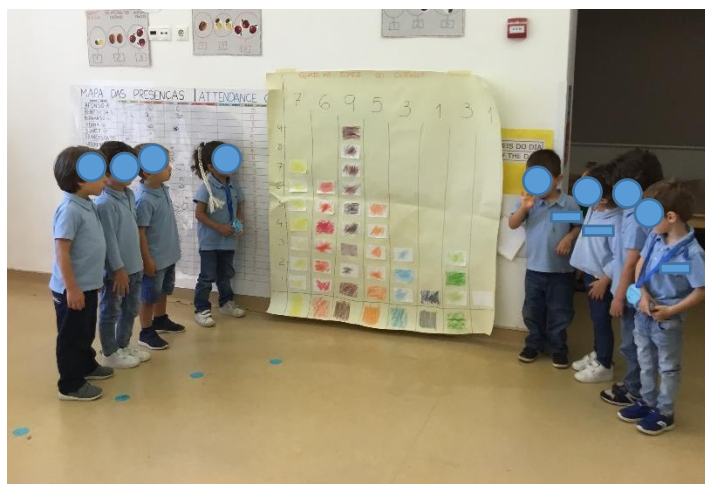
Reflexão 24 de Outubro de 2018

Hoje fomos investigar sobre as cores do outono, a segunda questão colocada pelo grupo para o projeto do outono. A educadora reuniu as crianças que ficaram responsáveis pelo tópico e fomos até às outras salas do JI questionar se sabiam quais as cores do outono.

Questionámos em duas salas do JI e numa sala da creche, de forma a obtermos respostas para a realização de uma tabela de dupla entrada, com o objetivo das crianças compreenderem através da sua análise, e segundo a opinião das outras crianças e adultos, quais as cores do outono.

Foi uma dinâmica que eu adorei e considerei bastante interessante para as crianças, desde o facto de elas questionarem os outros até à recolha dos dados e à observação e análise dos mesmos. As crianças estavam tão envolvidas (até nós) na dinâmica que me deu vontade de realizá-la mais vezes, porque de facto esta também é uma forma de encontrar respostas às nossas questões.

Depois de termos preparada a tabela, na reunião da tarde as crianças apresentaram às restantes quais os resultados obtidos e concluíram que já sabiam quatro cores do outono: o amarelo, o vermelho, o castanho e o laranja.



Reflexão 25 de Outubro de 2018

Durante a sessão de música o professor disse-me que tinha pensado em estratégias para conseguir que a B estivesse interessada e estimulada ao longo da sessão, sem que perturbasse as dinâmicas e conseguisse estar disposta a realizá-las.

Uma das estratégias que o professor adotou foi o “reforço positivo”, no sentido em que sempre que a B realizasse alguma coisa como era pedido ele elogiava-a.

De facto, foi uma estratégia que resultou. A B realizou a sessão toda sem ficar triste ou desinteressada e até incentivava as outras crianças a participar, algumas vezes demonstrando aquilo que era pedido pelo professor.

Isto levou-me a pensar que de facto, as estratégias são uma grande “bagagem” que o educador deve ter na sua rotina, tendo em conta que as crianças são todas diferentes.

Também me levou a refletir que talvez seja necessário implementar estratégias para motivar e fomentar a curiosidade e o interesse das crianças e de que forma posso fazer com que elas se sintam motivadas a participar nas rotinas e nas dinâmicas da sala. Não que esta seja uma fragilidade do grupo todo, mas efetivamente há algumas crianças que, pelo facto de não estarem interessadas e concretizadas, destabilizam determinadas dinâmicas e não alcançam os objetivos esperados.

Reflexão 26 de Outubro de 2018

Na reunião da tarde chamei à atenção de uma questão que me incomodou. Após a sesta, as crianças podem explorar determinadas áreas da sala antes da reunião da tarde e do lanche. Nesse momento, enquanto arrumávamos para reunir, o S trouxe-me uma folha de um livro rasgada.

Quando reunimos todos chamei a atenção do grupo para tentar sensibiliza-los acerca do cuidado que devem ter com os brinquedos, nomeadamente os livros, que foram trazidos por eles para a biblioteca da sala.

Deparei-me com um cenário de descontentamento geral, tendo em conta que todos eles apreciam muito a área dos livros. Por isso, o L sugeriu que colássemos com fita-cola, para poderem continuar a ler a história de que tanto gostavam e todos prometeram ter mais cuidado com os brinquedos da sala.

À tarde o D convidou-me para fazer um jogo com ele e mais algumas crianças. Tendo em conta que o jogo é uma das estratégias que utilizo sempre que estão mais agitados, eles desafiam-me várias vezes no jardim para me juntar a eles. Considero, cada vez mais, que uma das minhas principais intenções é estar o mais disponível possível para eles, porque quando estamos a fazer dinâmicas em conjunto eles entregam-se muito mais a mim.



Reflexão Semanal: Clima de Apoio entre o adulto e as crianças

Quando os adultos num contexto de aprendizagem pela ação partilham o controlo, encorajam a resolução de problemas e investem de forma genuína uma parte delas próprias nas interações das crianças, modelam um estilo de relação interpessoal positiva. (Hohman & Weikart, 2011)

Esta reflexão vai ao encontro de situações que têm acontecido com algumas crianças do grupo e com a forma como a educadora cooperante e os restantes professores agem perante as mesmas.

Estas situações acontecem essencialmente com a B, que é uma criança que consideramos necessitar bastante da atenção do adulto, e por esse motivo muitas vezes destabiliza uma dinâmica quando não lhe é dada a atenção que quer ou quando as coisas não são feitas à sua maneira. Sabemos também que isto acontece “como o resultado da tendência das crianças pequenas para se centrarem nas suas próprias interações e desejos, em vez de uma determinação para ser travessos e maus.” (Hohman & Weikart, 2011, p.76)

Estamos constantemente a pensar nas mais diversas estratégias para conseguirmos manter o envolvimento dela e conseguir que a sua autoestima seja elevada. Esta semana o professor de música salientou que poderíamos adotar a estratégia de aumentar o feedback positivo, para que ela se sentisse valorizada e conseqüentemente iria estar mais predisposta a participar nas dinâmicas.

De facto, foi uma estratégia que resultou e conseguimos que a B estivesse motivada, envolvida e até predisposta a envolver as restantes crianças a participar nas dinâmicas, explicando como deveriam atuar de acordo com o que o professor lhe pedia.

Esta questão leva-nos a enquadrar o que Hohman & Weikart (2011) defendem, que tem a ver com o facto de a criança, para se enquadrar socialmente, tem de estar equilibrada ao nível das suas capacidades sociais e emocionais, atingindo cinco capacidades: confiança nos outros; autonomia; empatia; iniciativa; autoconfiança.

Para que estas capacidades sejam desenvolvidas, deve existir um *clima de apoio* no qual o adulto e as crianças definem as regras para exploração do espaço da sala, fomentando o desenvolvimento da confiança nos outros e da autonomia. Neste clima a educadora procura apoiar as propostas a que as crianças se propõem, de acordo com os seus interesses.

Esta situação é verificável na sala dos 3A, tendo em conta que a educadora oferece uma série de áreas de exploração, consoante os interesses das crianças, em conjunto organizam a sua exploração. O facto de serem criados cartões de inscrição em cada área permite uma exploração mais organizada, levando as crianças a procurarem as suas áreas de interesse, autonomamente.

Desta forma também é permitido à educadora cooperante apoiar as crianças nas suas explorações, permitindo-lhe estabelecer um vínculo emocional com a criança, desenvolvendo assim a confiança e a empatia. Relembro uma das minhas reflexões da semana passada onde tive oportunidade de observar uma exploração que o LR fazia na área dos jogos de mesa, onde permiti que ele desenvolve-se a sua criatividade enquanto me contava a história do dragão que contruía com peças de íman. Desta forma, “os adultos tornam notada a sua presença quando se juntam às crianças como companheiros, genuinamente interessados e comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas.” (Hohman & Weikart, 2011, p.72)

Enquanto brincava com o LR na área dos jogos de mesa questioneei-o sobre o que construía, ao que ele me responde estar a montar um dragão. A partir daí iniciou-se uma história sobre o dragão que ele construía, sendo que me começou a contar pormenores sobre o que o dragão fazia, quais os seus hábitos e gostos, e até me justificou o porquê de ele estar a montá-lo daquela forma e com aquelas cores. (Reflexão Diária, 18 de Outubro de 2018)

Creio que ao valorizar a sua participação, o educador está a permitir à criança a construção de novas aprendizagens e o desenvolvimento das suas capacidades, considerando que está a desenvolver a suas capacidades sociais e emocionais.

Posto isto, acredito no clima de apoio e nas interações positivas como forma de tornar as crianças mais envolvidas, predispostas e realizadas. Neste tipo de clima, o educador permite-se a experiências mais ricas com as crianças, tendo em conta que o próprio adulto aprende de que forma consegue levar aquelas crianças a conseguirem alcançar determinados objetivos, explorando sempre os seus interesses e valorizando as suas capacidades. Sabemos que as crianças têm todas personalidades e histórias de vida diferentes, pelo que a forma como temos de lidar com elas também é diferente.

Foi isso que senti naquela sessão de música. A B sentiu-se motivada e por conseguinte encorajada a levar a cabo as suas intenções, apoiada pelo adulto de referência. O mesmo com o LR, que numa situação completamente diferente, sentiu-se confiante para mostrar e desenvolver a sua criatividade, tendo em conta que sabia que o adulto iria apoiar as suas manifestações.

Referências Bibliográficas:

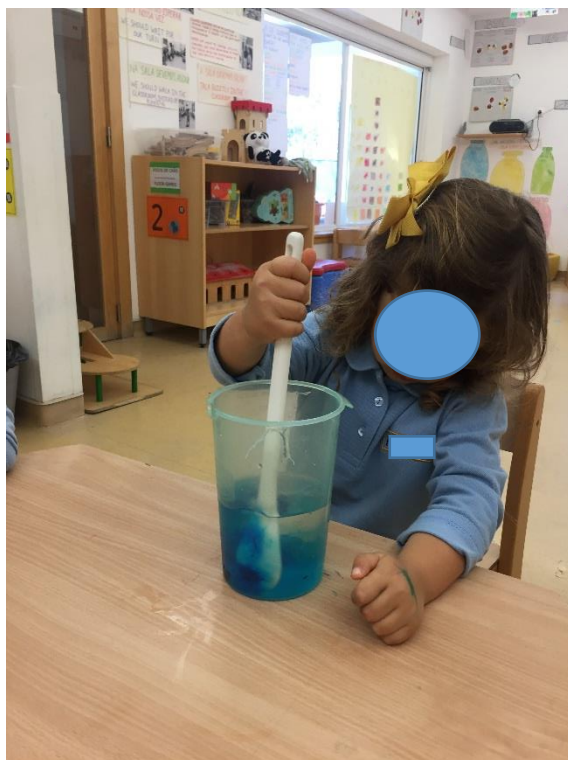
Hohman, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia.

Reflexão 29 de Outubro de 2018

Esta manhã dinamizei uma atividade experimental com algumas crianças, para fazermos um “pega-monstros”, tendo em conta que esta semana o projeto a decorrer foi interrompido para comemorarmos o *Halloween*. Digo algumas crianças porque o planeamento que fiz não me permitiu realizar a atividade com todas.

Tendo em conta o carácter da atividade, optei por organizar grupos pequenos para que todas as crianças pudessem explorar os materiais com tempo de qualidade. Considero que o facto de estarem a decorrer mais duas atividades em simultâneo, fora da sala, também pode ter tido influência.

No entanto, penso que a atividade correu bem, apesar dos contratemplos. As crianças estavam muito entusiasmadas com o processo e com as transformações que iam observando ao longo da experiência, nomeadamente das junções de diferentes cores.



Reflexão 30 de Outubro de 2018

Hoje tivemos a visita do *Chef* B. (pai do nosso BR.), que veio até à sala preparar duas sobremesas com algumas frutas do outono em conjunto com as crianças.

Fiquei surpreendida com o empenho deste pai, que pensou em todos os pormenores para a dinamização da atividade. Fizemos uma mousse de castanhas, que implicava a utilização de castanhas já cozidas. Como não havia forma das crianças fazerem o preparado, por questões de segurança, o *Chef* B. decidiu levar castanhas cozidas mas ainda com casca, para as crianças poderem descascar, explorar e degustar, pensando que iriam ser as mesmas a utilizar na mousse.

Para a outra sobremesa, uma tarte de maçã, o pai B entregou a cada criança maçãs cortadas em quartos e uma faca de plástico para que pudessem cortar em pequenos pedaços para fazer o puré de maçã e depois a decoração da própria tarte.

As crianças estavam radiantes, por ter um verdadeiro *Chef* a cozinhar com elas e por elas próprias estarem a preparar duas sobremesas para a festa de *Halloween* da escola.

Escusado será dizer que o BR estava muito orgulhoso do seu pai e empenhou-se muito na dinamização das suas tarefas.



Reflexão 31 de Outubro de 2018

Hoje foi dia de brincar. Brincar aos fantasmas, às bruxas, dançar na festa da escola e ser tudo aquilo que quiséssemos. Foi que eu fiz, brinquei muito com eles e diverti-me como se fosse uma criança. Apesar de não me ter disfarçado entrei nas brincadeiras das crianças e fomos a todas as salas fazer o desafio do “doce ou travessura”.

É muito bom quando há dias assim, em que podemos simplesmente aproveitar tudo com as nossas crianças.



1.1. NOVEMBRO

Reflexão 2 de Novembro de 2018

Neste dia de “pós-feriado” tivemos muito poucas crianças no colégio, tendo em conta que grande parte fez ponte, pelo que juntámos as salas dos três anos para passarem o dia juntos.

A B. decidiu ir buscar o seu caderno da área da plástica e fazer alguns desenhos, quando me diz “Joana, vou desenhar-te, queres ver?”, e pela primeira vez a B. realizou o desenho (sozinha) da figura humana com os braços a sair do tronco e não da cabeça. Fiquei duplamente contente.



Reflexão Semanal: Atividades Experimentais em Jardim de Infância

As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”. (Martins et al. 2009)

Esta semana ficou marcada por uma atividade diferente daquelas a que as crianças estão habituadas. Pensei na realização de uma atividade experimental pelo facto de promover a curiosidade, fomentar a iniciativa e a vontade de questionar, que são algumas fragilidade que reconheço no grupo e são características necessariamente ligadas à metodologia em prática no jardim-de-infância.

A introdução à metodologia própria das ciências parte dos interesses das crianças e dos seus saberes, que o/a educador/a alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. (Silva, 2016, p.87)

Desta forma, tendo em conta que a semana iria ser dedicada ao *Halloween*, planeei a realização de “pega-monstros”, o que parecia ser uma atividade bastante interessante e que até ia ao encontro dos interesses das crianças, que muitas vezes levam esse tipo de matéria para a escola.

Tive em conta o facto de ser uma atividade experimental quando realizei o planeamento e defini os grupos para a realização das atividades, por isso planeei grupos pequenos, para que todas as crianças pudessem explorar os materiais com calma, considerando que se “deverá sempre ser respeitado o tempo de exploração de cada criança, permitindo-lhe manipular livremente os materiais em busca da satisfação da sua curiosidade e das suas questões.” (Martins et al. 2009, p.21) Este fator tornou-se um ponto fraco da minha dinamização, tendo em conta que não consegui que todas as crianças realizassem a atividade no mesmo dia, apesar de considerar que os grupos não poderiam ser maiores ou então eu iria perder a atenção e o interesse das crianças.

Ao longo da atividade as crianças foram adquirindo aprendizagens significativas tendo em conta que a atividade era de exploração e manipulação direta dos materiais,

ainda que segundo Martins et al. (2009) confirme que a criança está constantemente em contacto com a ciência no seu dia-a-dia, até pela simples realização de movimentar um objeto.

Por este motivo, nada melhor do que a ciência, a exploração e o brincar para despertar o interesse das crianças e promover a sua curiosidade e desejo de descobrir mais sobre o que o rodeia.

Enquanto realizavam a atividade o interesse deles aumentava e questionavam o que acontecia se misturassem determinados materiais. Questionei-os sempre sobre o que achariam que poderia acontecer pois “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam” (Martins et al. 2009, p.12). Progressivamente as crianças iam-me propondo determinadas junções para verem o que acontecia e em dois grupos foi-me pedida a mistura de determinadas cores, para verem qual a cor que resultava.

Martins et al. (2009) considera que é importante promover a curiosidade das crianças ao longo da atividade realizando questões para que elas cheguem a determinadas conclusões.

Por este motivo, e tendo em conta que “as crianças constroem explicações a partir de variadas experiências familiares e escolares” (Martins et al. 2009, p.17) considero que as atividades experimentais são uma mais-valia para o grupo de crianças dos 3A, promovendo a curiosidade o desenvolvimento da sua capacidade de questionar e a capacidade de realizar previsões sobre determinados acontecimentos.

Referências Bibliográficas:

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão 5 de Novembro de 2018

Esta manhã as crianças foram pesquisar sobre os quais animais do outono. Tendo em conta que eu sabia que esta iria ser uma pergunta sem resposta, mas queria satisfazer a curiosidade deles, fizemos a pesquisa na mesma. Comecei a compreender que eles confundiam conceitos, considerando que os animais do outono são os animais que vivem na floresta. Penso que as imagens também os levam a desenvolver esse pensamento, tendo em conta que alguns animais aparecem em fotografias elucidativas ao outono.

Decidi questioná-los sobre o que eles aprenderam sobre o outono e fazê-los compreender que o outono é uma estação do ano com determinadas características (que eles já descobriram) e não um espaço, e que por esse motivo não existem animais do outono, mas sim animais que realizam algumas funções no outono, nomeadamente a hibernação.

Questionei-os sobre o que pensavam ser a hibernação e compreendi que nenhuma das crianças tinha noção do conceito. Amanhã pretendo levar uma história que os leve a compreender o que é a hibernação e aí sim, a explorarmos o tópico “quais os animais que hibernam”.

Reflexão 6 de Novembro de 2018

Contrariamente ao que tinha planeado, ler a história “Um bocadinho de inverno”, decidi levar a fábula “A Formiga e da Cigarra” para fazer a abordagem ao tópico da hibernação, o que levantou algumas questões por parte das crianças, nomeadamente o porquê dos animais precisarem de hibernar.

Foi uma boa maneira de conduzir à pesquisa sobre o tópico, pois acabei por lhes explicar que contrariamente à formiga e à cigarra, não angariam alimentos, mas dormem durante o outono e o inverno para sobreviverem às baixas temperaturas.

Voltei a questioná-los sobre o porquê de não existirem animais do outono, e notei que ainda há crianças a compreenderem o conceito de estação do ano. Considero que será necessário irmos levantando esta questão até ao fim do projeto para que lhes seja mais claro.

Amanhã as crianças irão pesquisar sobre os animais que hibernam, e pretendo que vão ao encontro de determinadas características para que possam comparar entre uns e outros.

Reflexão 7 de Novembro de 2018

Esta tarde as crianças foram pesquisar á internet quais os animais que hibernam. Confesso que não foi tarefa fácil, porque ainda estavam muito determinados em descobrir “animais do outono”.

Depois de voltarmos a esclarecer os conceitos eles decidiram querer descobrir mais coisas sobre quatro animais que hibernam: o ouriço, a tartaruga, o esquilo e o morcego.

De seguida, definimos o que eles queriam saber sobre cada animal, e ficaram os seguintes tópicos:

- O que comem;
- Onde vivem;
- Como “andam”;
- Como hibernam.

Quando comecei a pesquisar com eles eu própria fiquei na dúvida sobre a resposta a dar em relação à maneira como hibernam, porque na realidade hibernam todos da mesma forma – dormem durante um determinado período de tempo. Talvez possa ir mesmo por aí, por ser uma característica em comum entre todos.

Reflexão 8 de Novembro de 2018

Esta manhã tive uma ideia de uma atividade enquanto estávamos na sessão de música! Surgiu derivado ao facto do professor estar a explorar os vários ritmos da música, e as crianças interpretavam consoante fosse mais rápido ou mais lento.

Deste modo, pensei que poderia recorrer à música “*Four Seasons*” de Vivaldi, e explorar com eles a fase alegre da música, que representa a primavera e o verão, e a fase triste, que representa o outono e o inverno. Na fase mais alegre, as crianças poderiam explorar a música e dançar livremente. Quando surge a parte mais triste, poderiam esconder-se como se fossem hibernar.

Outra coisa que tenho constatado, é que a F tem tido a mesma intervenção que as outras crianças ao longo do projeto, no sentido em q é incluída e consegue participar. Tenho constatado que para a minha investigação, apenas estão em causa a primeira e a últimas fases do projeto.

Reflexão 9 de Novembro de 2018

Esta manhã foi dedicada ao dia de São Martinho. As crianças estavam muito entusiasmadas pelo facto de termos um vendedor de castanhas na escola, a vender castanhas para comemorar a data.

O D. veio logo frisar que sabia que íamos comer castanhas porque “as castanhas são uma fruta do outono e nós estamos no outono”, todo orgulhoso por saber do que estava a falar!

Estando a terminar a exploração dos tópicos propostos pelas crianças, eu e a educadora cooperante estivemos a falar sobre o facto de se estar a aproximar a data da festa de natal e haver algumas coisas a planear, nomeadamente o que vamos realizar.

Pensei que de alguma forma poderíamos aproveitar para fazer a divulgação do projeto na festa, tendo em conta que a festa é para os pais daquela sala e a coordenadora sugeriu que as crianças apresentassem tudo o que descobriam sobre o tema.

Reflexão Semanal: A tão “desejada” autonomia.

“O grau de adaptação das experiências às necessidades específicas de cada uma das crianças aumenta as probabilidades de a criança crescer física, intelectual e emocionalmente saudável e assim ser capaz de ir ao encontro das expectativas da família e da sociedade.”
(Brazelton & Greenspan, 2006, p.116)

Apesar de não ter referido esta situação em nenhuma das minhas reflexões diárias, esta semana deparei-me com alguns pais muito ansiosos com a autonomia das crianças, pelo facto de grande parte das crianças já realizar o controlo dos esfínteres.

“Ele já tem três anos, já não devia ter largado a fralda?”; “Joana, acha que é normal ele ainda querer usar tanto a chucha?” - Noto com frequência que os pais do jardim-de-infância têm necessidade de ver os seus filhos autónomos e “crescidos”, comparando-os uns com os outros.

Se há coisa que valorizo nesta equipa educativa é que respeitam os “tempos” de cada criança. Cada criança tem o seu “*timing*” e têm de ser promovidas oportunidades para que as crianças desenvolvam as suas capacidades, tendo em conta que (...) o objectivo da educação, em qualquer nível, deverá ser ajudar o aprendiz a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. (Katz, 2011, p.9)

Para que a criança adquira novas capacidades é importante que ela se sinta confiante e preparada. É necessário que ela queira aprender e iniciar esta nova fase, tendo em conta que “algumas das predisposições mais importantes são inatas como, por exemplo, a predisposição para aprender e a predisposição para dar sentido à experiência.” (Katz, 2011, p.10) É por isso importante reforçar que cada criança tem o momento certo para iniciar novas etapas, e cabe ao adulto respeitá-las.

Neste sentido, sinto que a equipa educativa é muito coerente e tem total concordância nas suas intenções para com o grupo. Tanto uma educadora como outra não sentem qualquer preocupação e consideram que há crianças que desenvolvem umas capacidades primeiro que outras, apoiando-as nas suas conquistas. É importante que a criança sinta que há sintonia entre ambos, uma vez que “a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e a outros no seu comportamento.” (Post & Hohman, 2007, p.329) No entanto, a educadora cooperante

promove momentos iguais para todas as crianças, de forma que lhes seja permitido desenvolverem as mesmas experiências.

No entanto considero fundamental esclarecer que as crianças, tal como os adultos, têm personalidades diferentes e “as crianças diferem também na forma como percebem o seu mundo” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.118) Há crianças que desenvolvem a sua motricidade fina primeiro, outras a sua criatividade. Tudo isso vai ao encontro daquilo que elas observam, compreendem e priorizam, nomeadamente os seus interesses.

Cabe ao adulto promover interações que levem as crianças a sentirem-se predispostas para conseguir desenvolver as suas capacidades. O facto de já haver algumas crianças que realizam os seus cuidados pessoais autonomamente, faz com que outras demonstrem entusiasmo e vontade em fazer o mesmo. Uma vez que o adulto se demonstre disponível para apoiar a criança ao longo da sua aprendizagem, fará com que haja maior confiança por parte da criança, garantindo que este irá sempre dar um *feedback* sobre a ação que a ela está a desenvolver.

“Questiono o P. sobre o uso das fraldas e ele não demonstra qualquer preocupação por não recorrer à retrete.

P: Mas eu preciso de fazer xixi na fralda Joana, é melhor.

Eu: P, mas não queres experimentar fazer xixi na retrete, como os crescidos?

P: Não. Só faço xixi na retrete da casa da avó.” (Nota de Campo, 8 de Novembro de 2018, casa de banho)

Em suma, devem ser proporcionadas interações e oportunidades à criança para que ela desafie as suas capacidades e as desenvolva, considerando ser importante o facto dos adultos que a acompanham, quer sejam educadores ou pais, se demonstrem disponíveis e a apoiem nos processos de desenvolvimento da sua autonomia, evitando criar constrangimentos, para que esta se sinta capaz e confiante.

Referências Bibliográficas

Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2006). A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa: Editorial Presença.

Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão 12 de Novembro de 2018

As crianças terminaram hoje a pesquisa sobre os animais que hibernam. Fiquei muito contente ao perceber que todos compreenderam em que consiste a hibernação e porque é que alguns animais o fazem.

Questionei as crianças sobre como gostariam de apresentar o que descobriram sobre animais que hibernam e o LR disse que podíamos mostrar fotografias. A MT acabou por seguir esse pensamento e disse “fotografias das comidas deles” (o que comem) e também “das florestas e das grutas” (onde vivem).

Sugeri então que cada duas crianças escolhessem um animal para fazerem um cartaz com imagens com o que descobriram sobre cada animal.



Reflexão 13 de Novembro de 2018

Esta manhã descobrimos um fruto novo do outono, a azeitona! Foi engraçado como a situação surgiu e como estava ligada ao tema do projeto que estamos a desenvolver. Uma das funcionárias da instituição foi à apanha da azeitona no fim-de-semana e trouxe ramos de oliveira e azeitonas para mostrar às crianças.

Levou a cada sala os ramos e explicou como tinha apanhado as azeitonas e para o que serviam. De início algumas crianças achavam que eram uvas, mas perceberam que eram diferentes, na sua cor e consistência.

Nesse seguimento a educadora cooperante explicou que era com as azeitonas que se fazia o azeite, que algumas crianças disseram usar para comer o peixe.

Lembrámo-nos que era uma boa oportunidade para mostrar uma experiência ao grupo, mostrando como a água e o azeite não se misturam por mais quantidade que se coloque.

Tudo isto surgiu espontaneamente, sem qualquer planeamento, e por esse motivo considero ter sido ainda mais significativo para as crianças.



Reflexão 14 de Novembro de 2018

Hoje dinamizei mais uma atividade, desta vez relacionada com o ultimo tópico do projeto que temos tratado, os animais que hibernam.

Como já tinha mencionado noutra reflexão, esta atividade surgiu de uma das sessões de música, que relaciona a interpretação da música e associar movimentos às várias partes da mesma.

Desta forma, numa primeira fase coloquei a música “Four Seasons”, de Vivaldi, para que as crianças pudessem compreender que a mesma tem duas partes: uma alegre e uma triste.

O meu objetivo seria que as crianças compreendessem que numa determinada parte da música, que representa a primavera, deveriam dançar livremente pelo espaço, e na outra parte deveriam esconder-se, e “hibernar”, tendo em conta que essa parte da música representa o outono.

A atividade não correu como eu esperava, nem todas as crianças compreenderam o que era pedido e ficou tudo confuso quando chegou a altura de se esconderem. Talvez tivesse sido mais fácil para eles compreenderem a duas partes da música se tivessem tido outras oportunidades de exploração da música (como por exemplo reconhecer o compasso) e se a tivessem ouvido mais vezes.

Ainda assim eu gostava de voltar a explorar a música, noutra oportunidade e de uma maneira diferente.

Reflexão 15 de Novembro de 2018

As crianças começaram a construir os cartazes e estavam muito empolgadas! Cada grupo escolheu as fotografias que queria colocar no seu cartaz e como as queriam colar.

Foi curioso ver como cada grupo explorou o espaço da cartolina de forma diferente e quais as informações que consideravam prioritárias (a maioria começou por colocar as fotografias da alimentação dos respetivos animais).

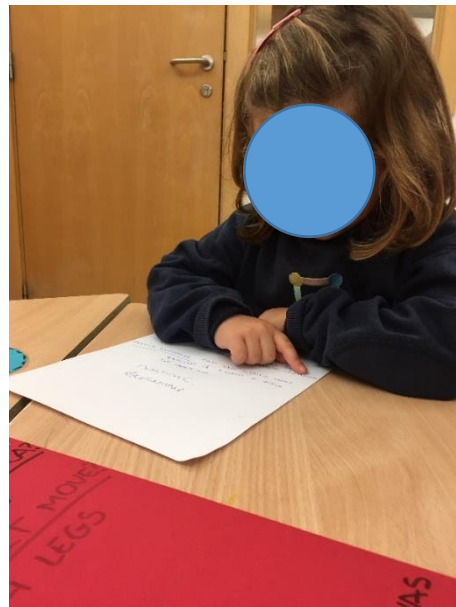
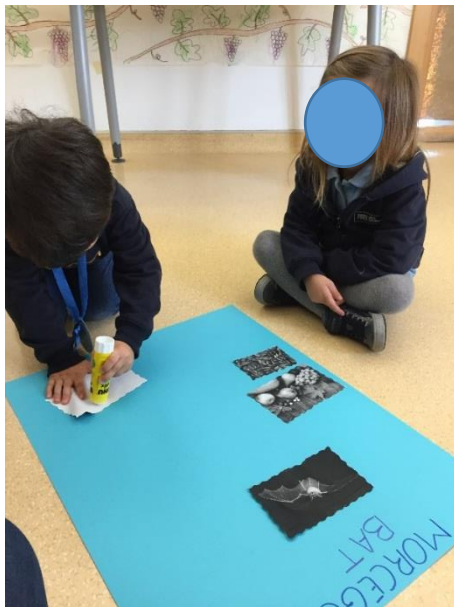
Durante esta dinâmica eu escrevia por baixo das fotografias as informações que eles tinham recolhido sobre cada animal e foi curioso ver como algumas crianças já estão tão curiosas pelo ato da escrita.

Enquanto eu escrevia as informações no cartaz, ditava para que eles compreendessem o que eu estava a escrever e no entretanto deparei-me com a MT. a pegar numa folha de rascunho que estava em cima da mesa e a “escrever” ao mesmo tempo que eu.

Eu: MT., o que estás a escrever?

MT.: Então, estou a escrever as coisas que estás a dizer do esquilo...

(Nota de Campo, 15 de Novembro de 2018, sala das educadoras)



Reflexão 16 de Novembro de 2018

Esta manhã tinha planeado realizar a apresentação dos cartazes ao resto do grupo, mas não conseguimos fazê-lo, pelo que as crianças irão realizar a apresentação na próxima semana.

Fiquei a refletir sobre a questão das oportunidades que poderia proporcionar ao grupo, em relação à música “*Four Seasons*”.

Tendo em conta que em todas as sextas coloco música para eles adormecerem (costumo colocar um instrumental de Mozart), pensei que seria uma boa oportunidade para eles simplesmente escutarem a música.

Mal começou a tocar, o D. disse “Olha Joana, é a música do outono!”.

Reflexão Semanal: Emergência da Escrita

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. (Silva et al., 2016, p.71)

Não só nesta semana, mas até mesmo ao longo de todo o estágio, constato que este grupo tem um grande interesse pela leitura e pela escrita. Este interesse é demonstrado em vários momentos da rotina, como a leitura de histórias, os registros sobre o que descobrimos ao longo do projeto e até mesmo quando realizam pesquisas na internet, nas quais são realizadas leituras pelo adulto, que transmite a informação destacada.

Este grupo é muito curioso no que remete à leitura de histórias, em saber o que está escrito e como, e ao tentarem identificar determinadas letras que se equiparem aquelas que reconhecem no seu nome. São interessados pelo relato e por compreender determinadas funcionalidades da escrita,

Tendo em conta que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (Silva et al., 2016, p.66) este é um instrumento bastante utilizado com o grupo, para fomentar o seu interesse e a sua curiosidade. Muitas vezes tanto eu como a educadora cooperante pedimos auxílio das crianças para ler uma história, o que considero ser bastante significativo para as mesmas, ainda que realizem a “leitura” da história baseada nas imagens, que também essa é uma funcionalidade da leitura.

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura

organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito.” (Silva et al., 2016, p.69)

Constato um frequente interesse pelo ato da escrita quando eu ou a educadora cooperante escrevemos alguma coisa a frente das crianças, tendo em conta que muitas delas questionam o que estamos a escrever, nos diversos contextos. É nestes momentos que as crianças demonstram maior curiosidade, e acontece frequentemente enquanto escrevo as minhas notas de campo.

A I. aponta para o meu caderno e afirma: Olha Joana, este livro tem letras igual ao teu – apontando para o meu caderno das notas de campo”(Nota de Campo, 17 de Outubro de 2018, sala de atividades).

Ao longo deste projeto são vários os momentos entre os quais as crianças contactam com momentos de escrita, nomeadamente quando se escrevem as descobertas que eles realizam sobre os seus tópicos, tendo em conta que “registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade.” (Silva et al., 2016, p.67)

Enquanto eu escrevia as informações no cartaz, ditava para que eles compreendessem o que eu estava a escrever e no entretanto deparei-me com a MT a pegar numa folha de rascunho que estava em cima da mesa e a “escrever” ao mesmo tempo que eu.

“Eu: MT, o que estás a escrever?

MT: Então, estou a escrever as coisas que estás a dizer do esquilo...

(Reflexão Diária, 15 de Novembro de 2018)

Também nos momentos de pesquisa, sejam eles na biblioteca da escola ou nos computadores, há um contacto com a linguagem escrita, tendo em conta que as crianças tentam decifrar aquilo que encontram e acompanham o educador na leitura das informações obtidas. É proveitoso que esta apropriação da escrita seja inserida no quotidiano da criança, de acordo com elementos que promovem o seu interesse.

Neste sentido considero importante promover momentos nos quais as crianças se possam apropriar da funcionalidade da escrita e até mesmo explorá-la, através de atividades ou de momentos que desenvolvam a sua curiosidade pelo ato da escrita, considerando que “a apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. (Silva et al., 2016, p.67)

Referências Bibliográficas

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Reflexão 19 de Novembro de 2018

Esta manhã realizámos uma visita de estudo no âmbito do tema anual da instituição: “Para onde vamos?”.

Sabíamos que íamos assistir a uma apresentação de vários “sons do mundo”, no conservatório de música de Sintra. A dinamização da atividade estava ligada aos sons associados a várias partes do mundo, na qual o animador mostrou os mais diversos instrumentos e a sua origem, como se estivesse a contar uma história.

As crianças estiveram muito entusiasmadas e atentas durante toda a apresentação. Ninguém pestanejava, tal era o envolvimento. Até nós, adultos, estávamos completamente envolvidos. O L. e a B. têm maior necessidade de participar e intervir, pelo que estiveram mais irrequietos e a pedir a constante atenção do animador.

Para as crianças todo o passeio foi significativo, desde a ida nas carrinhas à participação nas dinâmicas. Apreciavam todos os pormenores, questionavam-nos sobre pequenas curiosidades e até reconheceram a Torre de Belém, durante o caminho de regresso, no qual a SF. constatou: “Joana, olha a Torre de Belém, onde fomos ver o teatro da gaivota!”



Reflexão 20 de Novembro de 2018

Hoje é o dia internacional do pijama e a instituição aderiu à sua comemoração. As crianças que quisessem poderiam vir com um pijama vestido e foi pedido aos pais que cada criança trouxesse uma lanterna, para a dinamização de uma atividade.

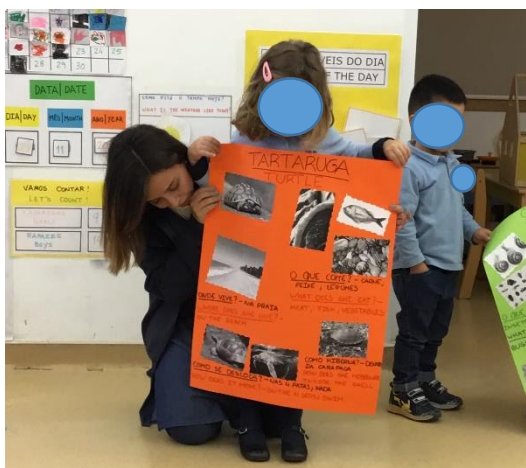
Decidi utilizar as lanternas para, numa primeira fase, realizar a leitura de uma história à luz da lanterna. As crianças adoraram e também elas puderam participar, apontando com as suas lanternas para os elementos que eu ia referindo ao longo da história.

De seguida exploramos as sombras que podemos fazer com as nossas mãos, utilizando as mesmas lanternas. Cada criança tinha a sua oportunidade para fazer uma sombra e criatividade não faltou!

Reflexão 21 de Novembro de 2018

As crianças apresentaram esta tarde os cartazes que fizeram sobre os animais que hibernam. Confesso que estava nervosa, pela quantidade de informação que eles recolheram e que tinham de apresentar. No entanto, superaram as minhas expectativas!

Todas as crianças participaram e não houve nenhuma que se escondesse ou ficasse mais tímida. Pelo contrário, estavam muito participativas e entusiasmadas, a esclarecer o grupo, com a maior certeza, de que não existem animais do outono porque, segundo a MT, “o outono é a estação do ano e estes animais hibernam!” (MT., 21 de Novembro de 2018, sala de atividades)



Reflexão 22 de Novembro de 2018

No decorrer do tema explorado ao longo dos vários projetos, esta manhã as crianças tiveram oportunidade de vivenciar uma experiência diferente: pisaram a uva!

Já tínhamos falado anteriormente sobre a vindima, sobre o que era e qual era o fruto que caracterizava a composição do vinho (a uva), que é também um dos frutos que as crianças descobriram ser um fruto do outono.

A experiência foi muito curiosa e constatei que algumas crianças não queriam fazer. A B pediu muito para fazer mas quando a colocámos dentro do alguidar hesitou e levantou os pés.

Considero que é fundamental não impormos as atividades às crianças, principalmente estas que têm um carácter mais sensorial, por isso só fez quem quis. E os que fizeram estavam fascinados e muito contentes por estarem a fazer o seu próprio “vinho”.



Reflexão 23 de Novembro de 2018

Esta tarde quando fomos buscar o lanche levei comigo os responsáveis do dia, como já é habitual na sua rotina. Como também é habitual, eles ajudam a dar o lanche aos restantes colegas, tratam da recolha dos materiais e de os levar de regresso à cozinha.

Isto fez-me pensar na autonomia que estas crianças poderiam ter neste momento da rotina. Claro está, as crianças não podem realizar toda a dinâmica sozinhas, mas há de certeza uma forma de requererem cada vez menos do adulto para estes momentos.

Pensei que talvez fosse útil haver na sala uma caixa para cada material: pratos, copos e talheres. Desta forma as crianças já sabiam o que precisavam de ir buscar e onde, consoante os materiais que precisavam, sem que houvesse alguma preparação por parte do adulto.

Isso também facilitava a devolução dos materiais à cozinha, sendo que são três responsáveis do dia e cada um deles ficaria responsável por levar uma caixa.

Reflexão 26 de Novembro de 2018

Esta manhã surgiu mais um tópico associado ao tema do projeto, desta vez promovido pela educadora cooperante, que mostrou as crianças uma maçaroca e lhes promoveu uma experiência de descoberta: a desfolhada.

Enquanto observavam as folhas e iam desfolhando até chegar ao fim, as crianças questionavam-se sobre o que poderia estar lá dentro. Um a um iam surgindo comentários a especular do que se tratava, desde ser “uma castanha” (L.) - o que rapidamente foi desmentido pelo SM. que disse “não não, a castanha está dentro do ouriço, que pica” - a ser uma borboleta, provavelmente pelo facto da forma da maçaroca se assemelhar a forma de um casulo.

Quando as crianças finalmente perceberam o que estava por baixo daquelas folhas ficaram maravilhados com a quantidade de milho que lá estava e só pensavam em comer! Cheiraram, tocaram e ouviram com muita atenção o que a educadora cooperante lhes explicou sobre o milho e a desfolhada.

Este poderia ter sido mais um projeto dentro do tema “O que há no Outono”.



Reflexão 27 de Novembro de 2018

As brincadeiras nos diferentes jardins são, também, diferentes. Tenho constatado que no jardim grande, que é o jardim ao qual as crianças do JI têm mais acesso, as crianças dispersam mais umas das outras e brincam menos em grupos, lutam mais por ocupar os baloiços e o escorrega, correm livremente sem propósito e não realizam tanto jogo simbólico.

No “jardim dos carros”, que é um espaço mais pequeno onde há triciclos e carros, as crianças procuram apenas ocupar os veículos disponíveis e procuram um companheiro para brincar, às garagens e aos passeios de carro.

No jardim mais pequeno, que é maioritariamente usado pela creche, observei mais brincadeira de pares, exploração do espaço e dos recursos naturais.

Questiono-me até que ponto o espaço influencia as brincadeiras? A sala é neste sentido mais diverso no que respeita às experiências que pode proporcionar às crianças, no entanto é no exterior que eles se sentem “livres” para brincar.



Reflexão 28 de Novembro de 2018

Iniciámos hoje a preparação para a festa de natal! Nada melhor do que as crianças mostrarem aos pais tudo o que aprenderam ao longo destes (quase) dois meses sobre o tema do outono.

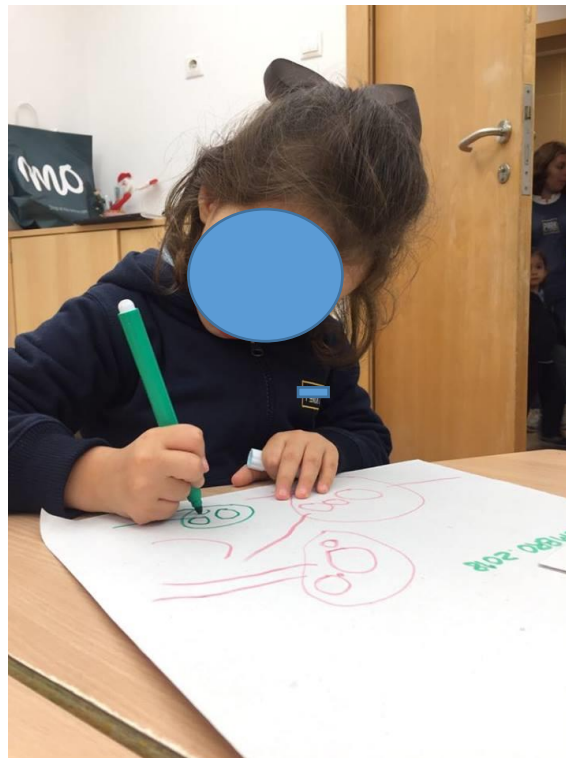
A educadora cooperante abordou as crianças sobre a festa, questionou-os sobre o que poderiam fazer e o que queriam fazer. Ainda que já haja algum planeamento por parte da educadora, considero que as crianças devem ser envolvidas e devem participar o mais possível na organização do evento.

Cada criança escolheu o papel a desempenhar e a sua participação na construção do cenário. Ficaram muito empolgados com a festa de natal!

Reflexão 29 de Novembro de 2018

O tema do Natal chegou à sala e por isso falámos em grande grupo um pouco sobre o que é o natal. A educadora EM. leu uma história sobre a origem do mesmo, que falava essencialmente sobre o caminho percorrido pelos três reis magos.

Este acontecimento levou-nos ao desenvolvimento de uma dinâmica na qual cada criança, individualmente, registava o que era para si o natal, ilustrando a sua descrição. Os resultados foram à volta de três questões: o pai natal, o presépio e os elementos natalícios, como a árvore de natal. Pensei que poderia surgir um novo projeto, derivado ao entusiasmo das crianças pelo tema e ao mesmo tempo pela dúvida que ficou no ar, pelo facto de na história não haverem relatos sobre o Pai Natal. Ficam algumas dúvidas em relação à pertinência do desenvolvimento de um projeto à volta do tópico de maior interesse: o Pai Natal.



Reflexão Semanal: As brincadeiras nos diferentes espaços.

Esta semana propus-me a observar os vários contextos onde são desenvolvidos jogos de brincadeira. Esta questão surgiu na sequência da observação das diferentes formas de brincar realizadas no contexto do espaço exterior (jardim) e acabei por observar também na sala. Considero ser fundamental observar as brincadeiras das crianças, e até participar nelas, uma vez que “a observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses” (Silva et al., 2016, p.18)

É um facto que o ato de brincar está mais do que incluído no contexto em que realizo a PPSII, tendo em conta que é uma das intenções da educadora: promover brincadeiras para desenvolver determinadas capacidades, considerando que “o brincar no JI constitua um poderoso analisador das concepções de criança, infância e a da sua educação”. (Ferreira & Tomás, 2016, p.449)

Em conversa com a educadora cooperante, por diversas vezes, concordámos o quão essencial é dar esta liberdade às crianças, de poderem escolher onde brincar, e de explorar aquilo que lhes é de maior interesse. Nesse sentido a nossa opinião é unanime e a nossa atuação também, tendo em conta que ambas tentamos apoiar as brincadeiras realizadas pelas crianças e descobrir com elas o significado que lhes é atribuído.

Esta semana constatei que as crianças realizam jogo simbólico grande parte do tempo, principalmente quando desenvolvem brincadeiras na área da casinha, desenvolvendo o seu sentido sócio dramático (Corsaro, 2002). Recorrem a representações da rotina de um adulto: brincam aos pais e às mães, às profissões, vão ao supermercado, etc. Esta é das áreas em que desenvolvem maioritariamente as suas interações com os pares, desenvolvendo também a comunicação e a socialização.

“É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela.” (Monteiro & Delgado, 2014, p.109)

No exterior, dado ao seu carácter natural, observei as crianças brincarem com os elementos naturais disponíveis (folhas, paus, areia, árvores). Considerando que “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p.18), pude constatar desde jogos ao nível das classificações (agrupar consoante o tamanho das pedras) até ao desenvolvimento do jogo simbólico recorrendo a esses mesmos elementos. O facto de utilizarem materiais não estruturados e naturais faz com que muitas vezes desenvolvam a sua criatividade, considerando que “quanto mais formas materiais existirem, mais opções de exercitar a criatividade a criança vai ter, contrariando, assim, a ideia de que a pobreza do material é proporcional à riqueza do imaginário infantil.” (Monteiro & Delgado, 2014, p.110)

“O D. foi buscar alguns paus que estavam no canteiro, juntou-os na mesa pequena e chamou as crianças (que quisessem) para lhes fazer pinturas faciais. Os paus eram os seus pinceis” (Nota de Campo, 27 de Novembro de 2018, jardim.)

Em grande parte do tempo algumas das crianças desafiam os seus limites, sem quaisquer inseguranças e preocupações, subindo os muros para fazer explorações ou trepando as árvores.

Assim sendo, é conclusivo que o espaço influencia as brincadeiras realizadas pelas crianças ainda que, apesar das suas diferenças ao nível da organização e dos materiais, sejam promovidas aprendizagens e experiências semelhantes.

Referências Bibliográficas:

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17, 113-134.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 445-465)

Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber e Educar: Educação e Trabalho social*. 106-115.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

1.2. DEZEMBRO

Reflexão 3 de Dezembro de 2018

No seguimento da história lida pela educadora EM. sobre o natal, surgiu um novo projeto na sala dos 3A: Quem é o Pai Natal?

Este era um tema que me estava a deixar reticente, pelo facto do Pai Natal ser uma lenda por toda a ficção envolvida na temática. No entanto, pensei: porque não? É um projeto que a mim me parece viável, no qual posso dinamizar atividades para promover o desenvolvimento das crianças e responder a questões. É um projeto que a mim me parece viável, no qual posso dinamizar atividades para promover o desenvolvimento das crianças e promover momentos de pesquisa para responder às questões elas colocaram. Por este motivo, considero ser um bom projeto.

As crianças querem perceber quem é o Pai Natal, tendo em conta que grande parte das histórias falam sobre o nascimento menino Jesus e o verdadeiro motivo da celebração do Natal.

Foram então definidas as quatro principais questões, que sustentam o projeto:

- O Pai natal tem nome?
- Onde vive o Pai natal?
- Onde é que o Pai Natal faz os brinquedos?
- Quantas renas tem o trenó do Pai Natal e como se chamam?

Reflexão 4 de Dezembro de 2018

Iniciámos a gravação dos áudios para a festa de natal. Dei por mim a utilizar um dos métodos usados para ensinar uma música a crianças: começamos por partes pequenas até juntar o todo.

Algumas crianças tiveram mais dificuldade que outras, sendo que algumas nem precisaram que eu treinasse o texto com eles.

Aconteceu também que algumas crianças se sentiram intimidadas por estar a realizar a gravação e recusaram-se a fazê-lo, pelo que conversei com a educadora cooperante e talvez a solução seja dar uma função alternativa a essas crianças, e ver de que forma querem participar na apresentação da festa.

Reflexão 5 de Dezembro de 2018

Esta manhã e parte da tarde foram dedicadas à decoração das prendas de natal, que surgiram de uma atividade realizada no primeiro projeto, que surgiu no âmbito da temática “o outono”, relacionando as frutas que as crianças descobriram.

Numa primeira fase, as crianças realizaram um quadro com frutos do outono onde fizeram o seu autorretrato. Os resultados foram muito diferentes e curiosos até, pelo que quando a educadora cooperante questionou as crianças sobre o que queriam oferecer aos pais, as crianças sugeriram oferecer o autorretrato das frutas, considerando que a prenda deveria ter alguma ligação à temática.

No que respeitou à decoração do quadro, inicialmente as crianças iam apenas decorar com guaches, mas posteriormente surgiu a ideia de se colarem folhas das árvores (do outono). O resultado final ficou simples e muito ilustrativo daquilo que para as crianças é uma parte do outono.

Reflexão 6 de Dezembro de 2018

O LR. dominou a pintura de todo o cenário. Ele esteve sempre muito empenhado na pintura com os vários materiais e eu penso que se lhe tivéssemos permitido ele teria ficado a pintar o dia todo. Sempre que o questionávamos se queria ir brincar ele respondia-nos: “Não, quero pintar só mais este bocadinho.”

Estava bastante concentrado na sua tarefa e realizava tudo ao máximo pormenor, desde o contorno das figuras ao cuidado a pintar dentro das linhas.

Achei curioso que me questionasse se queria pintar com ele e por uns instantes estivemos a pintar em conjunto, que eu considero que também isso é importante para eles (e para nós), que realizemos tarefas e dinâmicas em conjunto.

“Joana, estas folhas são verdes e amarelas porque já estamos no outono.” (LR., 7 de Dezembro de 2018, sala de atividades)

Reflexão 7 de Dezembro de 2018

Ser educadora vai sempre além daquilo que é realizado na sala. Em todos os sentidos, desde as preocupações e cuidados, aos planeamentos e organização dos materiais.

Para esta festa temos tido algum “trabalho de casa” e o facto de sermos três pessoas na sala permite que consigamos realizar tarefas em simultâneo, para além da atenção, cuidados e atenção que temos de dar às crianças.

No entanto, apesar do trabalho ser muito, quando há empenho e entusiasmo encontramos tempo e soluções para tudo, e de facto temos conseguido, em equipa, trabalhar em cooperação para que esteja tudo preparado a tempo do grande dia.

Reflexão Semanal: Envolvimento

Esta semana ficou marcada pelo envolvimento que as crianças tiveram na preparação da festa de natal. Foi sem dúvida uma semana de muito trabalho e muita dedicação, mas essencialmente de muito entusiasmo e certezas daquilo que estavam a fazer.

B.: Joana, amanhã é a nossa festa, não é?

Eu: Não B, faltam 6 dias ainda.

B.: Os pais vão ver, não vão?

Eu: Claro que sim, todos os pais vêm ver o que vocês estão a preparar.

B.: Eu acho que eles vão gostar muito destas pinturas. (B., 6 de Dezembro de 2018, sala de atividades)

Até à data não tinha visto o grupo tão envolvido e empenhado como esteve durante toda esta semana. Não por falta de envolvimento mas porque eles estavam, sem dúvida, entusiasmados com a apresentação que iriam realizar aos pais. Estão realmente ansiosos por mostrar tudo o que descobriram sobre o outono!

Planeámos a festa de natal como se ela fosse uma apresentação de todos os projetos realizados sobre o tema do outono e por esse motivo as crianças estavam confiantes e familiarizadas com o que se ia falar.

Cada um deles escolheu o seu papel e funções a desempenhar durante a apresentação. Até a F. vai ter o seu momento de destaque, sendo-lhe possível mostrar a sua evolução.

Foi curioso como os grupos criados acabaram por ser idênticos aos grupos que foram constituídos ao longo de todos os projetos, ou seja, cada criança escolheu apresentar aquilo que descobriu dentro do seu projeto.

Foi uma semana intensiva ao nível da caracterização do cenário, da decoração das prendas e da gravação dos áudios para a apresentação. Foi-nos proposto, a mim e às educadoras que fizéssemos uma gravação das falas das crianças, pelo que esse processo requeria alguma organização e estudo do texto.

Quando nos dirigimos à sala das educadoras para a gravação do texto, o SM. estranhou o facto de nos estarmos a ausentar da sala

sozinhos e questionou-me o que íamos fazer, pelo que esclareci que iríamos gravar os textos que cada um dizia na festa.

SM.: Ah, é para dizer “cozidinha ou assadinha, na fogueira a saltitar”? (NC. 4 de Dezembro de 2018, sala das educadoras)

Houve uma grande concentração na construção do cenário, que para eles tornou-se o fator principal da festa. Todas as crianças queriam pintar o cenário, que reproduzia um pouco das aprendizagens que foram tendo ao longo dos diferentes projetos.

O LR. está muito empenhado na caracterização do cenário. Tem muito cuidado enquanto pinta, tentando realizar o contorno dos desenhos para não pintar fora das linhas. Pede-me para utilizar vários materiais e vai explorando os vários desenhos que estão no papel de cenário. (LR., 5 de Dezembro de 2018, sala de atividades)

No que respeitou à preparação da prenda, as crianças estavam muito seguras daquilo que tinham realizado e nós permitimos que eles fizessem a decoração da moldura de acordo com o que mais gostassem. A ideia inicial era eles decorarem a moldura do quadro de frutas com guache dourado e prateado, no entanto surgiu a ideia de se colarem folhas das árvores. Ficou muito simples e o produto final ficou perfeito.

I.: Olha Joana, parece mesmo um desenho do outono, pois é? Tem tantas folhas! (I., 4 de Dezembro de 2018, sala de atividades)

Uma coisa ficou comprovada: estas crianças tinham estado sem dúvida envolvidas em todos os projetos relacionados com a temática. Cada um deles sabia o que tinha investigado, as atividades que foram realizadas à volta do projeto e de que forma é que as poderiam apresentar aos pais. Para nós foi quase como uma avaliação global dos conhecimentos adquiridos ao longo dos projetos, porque pudemos constatar todas as informações que eles interiorizaram e o que para eles foi significativo.

Reflexão 10 de Dezembro de 2018

Hoje dedicámos a manhã à arrumação e preparação da nossa sala para o grande dia! Noto que as crianças estão ansiosas por mostrar aos pais aquilo que prepararam ao longo destas semanas e questionam-nos frequentemente quando é que isso vai acontecer.

Durante o ensaio geral as crianças demonstraram interesse em apresentar as suas falas ao microfone, pelo que eu e as educadoras concordámos em eliminar os áudios gravados e deixá-los falar. Mesmo que no momento não falem por algum motivo, estamos lá para os ajudar e apoiar!



Reflexão 11 de Dezembro de 2018

Que manhã! Senti-me mais nervosa do que alguma vez tinha estado, talvez pela envolvência que senti na preparação desta festa. Nunca antes tinha sentido uma festa “tão minha” como esta.

Senti-me totalmente envolvida pela educadora cooperante na preparação da festa e penso que o facto de ser considerada como uma apresentação/divulgação dos projetos que fomos realizando na temática “o outono” também contribuiu para esta sensação.

Correu maravilhosamente bem! As crianças estavam muito empenhadas, todas conseguiram dizer as suas frases ao microfone e estavam realmente felizes.

Reflexão 12 de Dezembro de 2018

Esta manhã fomos assistir ao ensaio geral de outra das salas dos 3 anos, o que a meu ver é uma mais-valia para as equipas educativas, que podem observar outras ideias e dinâmicas, e para as crianças que estão a apresentar, que de certa forma fazem um treino para o que realmente acontece no dia da apresentação, com público a assistir.

A apresentação foi também ela baseada nas descobertas que as crianças foram fazendo ao longo do seu último projeto.



Reflexão 13 de Dezembro de 2018

Aqui na instituição são raros os momentos em que as crianças brincam com materiais não estruturados, o que eu considero ser bastante útil para desenvolver a sua criatividade e imaginação.

Esta tarde enquanto a B. brincava no jardim, andava com um objeto que é utilizado para fazer um jogo coletivo mas ao qual ela deu outra utilidade: fingia que o balde era um cão e as cordas eram a sua trela. Passeou, brincou, pôs a fazer xixi, acarinhou-o frequentemente e apresentava-o a cada criança que se cruzava com ela.

Passou toda a tarde a com o objeto atrás e dizia: “Olha Joana, esta é a minha cadela “Nuna”. É como o nome do pai mas é menina!” (B., 13 de Dezembro de 2018, jardim)



Reflexão 14 de Dezembro de 2018

Esta tarde, enquanto lanchavam a I. fez uma observação que me deixou boquiaberta.

“I.: Joana, este copo é do IKEA não é?

Eu: Sim é, mas porque é que dizes isso Bêú?

I.: Olha porque tem a marca do IKEA aqui...” – e aponta para o nome da loja que estava marcado no copo” (I., 14 de Dezembro de 2018, refeitório)

É curioso ver a aproximação que estas crianças vão tendo à leitura e o seu constante interesse, considerando que a promoção destes momentos ocorre num contexto natural.

Reflexão Semanal: Refletir para evoluir.

Depois de me aperceber que já passei metade do período que está dedicado à PPS considerei relevante fazer uma reflexão sobre aquilo que considero ter melhorado e quais as dificuldades que ainda sinto.

Considero que um educador deve realizar reflexões constantes, desde as atitudes que tem às dinâmicas que realiza, para que possa compreender se as suas intenções estão a ser alcançadas e se consegue responder às necessidades do grupo.

Quando iniciei a PPS estava muito receosa com o facto de enfrentar uma nova realidade, que é o JI e o trabalho por projeto, metodologia com a qual eu ainda não tinha tido qualquer contacto em contexto de estágio.

Atualmente considero que consegui ultrapassar algumas dificuldades, nomeadamente no que respeita às definições dos temas e respetivos tópicos. Até mesmo em relação à própria definição de projeto, que reconheço ser uma questão que me confundia.

Sinto que tenho tido alguma dificuldade a trabalhar com a metodologia, tendo em conta que na instituição a mesma não é praticada na sua verdadeira essência, tendo em conta que a coordenadora defende que na instituição trabalham “por projeto” e não com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esse fator fez com que no início eu sentisse alguma dificuldade em encontrar e desenvolver um projeto de acordo com aquilo que conheço da metodologia e com o que é expectável.

Fazendo um ponto da situação, consegui compreender que dentro de um mesmo tema foram realizados diversos projetos, ainda que eu pensasse que estava apenas a desenvolver um. De início fiquei desmotivada, pelo facto de a minha confusão entre os conceitos de *tema*, *tópico* e *projeto* ter gerado projetos tão pequenos e ao mesmo tempo de resposta tão direta. No entanto neste momento consigo fazer uma avaliação positiva dos mesmos, porque todos juntos completam-se e demonstram descobertas significativas relacionadas com o tema “o outono”.

Nunca pensei estar quase três meses a debater diferentes tópicos relacionados com o mesmo tema, mas a realidade é que as oportunidades foram surgindo e as crianças estiveram sempre muito envolvidas e interessadas.

Atualmente estou a iniciar um novo projeto com o qual estou a tentar seguir todos os passos da MTP, tendo sempre como base nas minhas intenções fomentar a curiosidade e a envolvências das crianças.

Claro está que a minha reflexão não parte só daquilo que eu considero estar a alcançar ou não, nem da avaliação que faço do meu desempenho nas dinâmicas, mas também de conversas que vou tendo com a educadora cooperante. Tenho sentido da parte dela um feedback positivo e a própria tem-me incluído bastante na rotina e dinâmicas da sala, o que faz com que eu também me sinta motivada.

Sou muito cuidadosa com as crianças. Recebo-as de manhã com um abraço caloroso, porque o momento do afastamento dos pais é sempre tão doloroso que não consigo não cuidar deles por um bocado. Considero que cuidar também é educar, no sentido em que nós precisamos de estabelecer relações afetivas de qualidade e confiança para que consigamos um ambiente de cooperação entre a equipa educativa e o grupo de crianças. Talvez essa seja a base do trabalho de uma educadora, construir relações de confiança com as crianças para conseguir responder às suas necessidades.

Tem sido muito positivo e gratificante ter os pais das crianças a questionarem-me quando termino o mestrado e se vou ficar na instituição a trabalhar como educadora, porque valorizam o meu trabalho.

Ainda sinto alguma dificuldade nos momentos de transição entre os vários momentos de rotina. Penso que é sempre um momento agitado e por vezes ainda tenho dificuldade a criar estratégias para conseguir segurar o grupo. O facto de haver duas educadoras em sala faz com que eles tenham mais em conta aquilo que é orientado pelas titulares do que por mim.

De uma forma geral, considero que a PPS está a decorrer de uma forma positiva, trazendo-me diversas aprendizagens e mostrando-me algumas realidades com as quais eu ainda não tinha lidado. No entanto considero que na área da educação de infância é importante que estejamos sempre a evoluir e a aprender, tornando-se a autoavaliação um processo significativo na construção da nossa profissionalidade.

Reflexão 17 de Dezembro de 2018

Esta manhã surgiu uma atividade na área da expressão plástica que não estava planeada. Enquanto falávamos da visita do pai natal à instituição e de fazermos um planeamento sobre tudo o que eles queriam fazer para preparar o acontecimento, surgiu ao L uma questão:

“L.: Oh Joana mas como é que o pai natal entra na nossa escola se não temos chaminé?

Eu: Boa questão L...como é que será que podemos resolver isso? Vocês acham que lhe podemos abrir a porta e ele entra?

L.: Não, o Pai Natal entra sempre pela chaminé Joana...”

Eu: É verdade. Como é que será que podemos resolver esta situação?

B.: Já sei! Podíamos fazer uma chaminé para ele!” (Nota de Campo, 17 de Dezembro de 2018, sala de atividades)

Neste seguimento, questionei o grupo sobre que materiais poderíamos usar para o fazer e lembrei-me de umas caixas de cartão que tínhamos na sala.

Sugeri que as utilizássemos e depois as crianças decidiram os materiais que usávamos para a decorar. O resultado final foi fantástico e apesar de algumas “exigências” (A DI. disse que a chaminé tinha de ser alta e chegar até ao teto, senão o pai natal não conseguia descer por lá) conseguimos criar uma chaminé para a visita do Pai Natal.

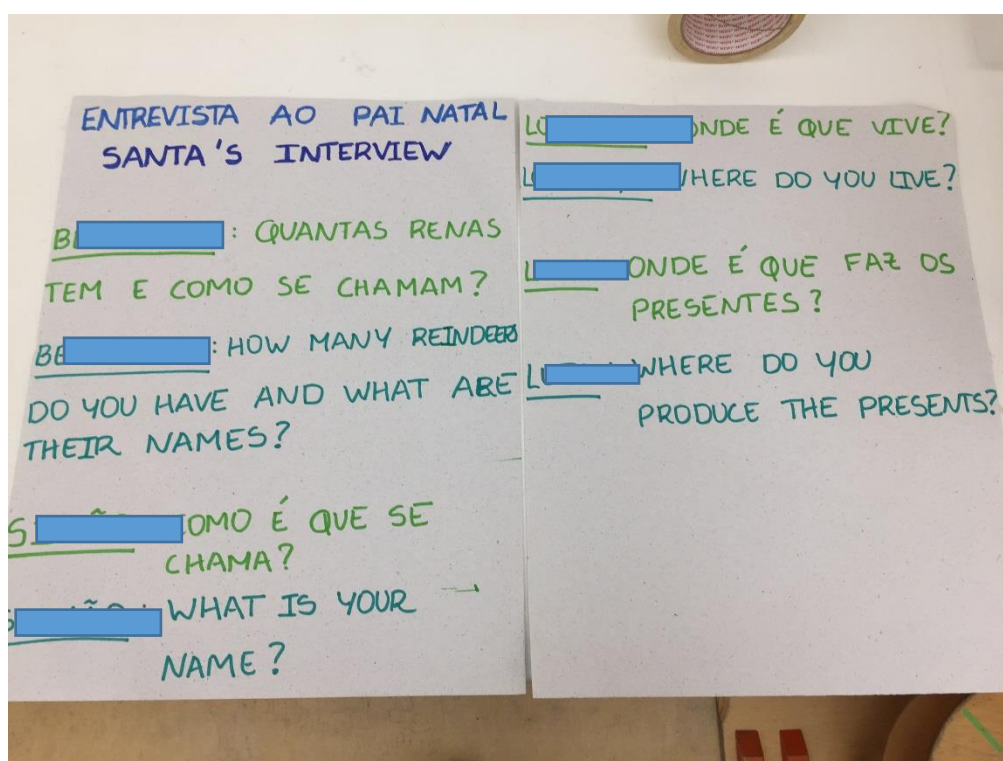


Reflexão 18 de Dezembro de 2018

Hoje preparámos a entrevista que as crianças vão fazer ao Pai Natal. Ao fazer o planeamento desta atividade compreendi a quantidade de conceitos que estava a trabalhar com as crianças, numa atividade que para mim era tão simples mas para eles poderia ser mais complexa.

No entanto, as crianças tinham as suas ideias bem definidas e sabiam o que queriam perguntar. Aproveitei também para ter mais um momento com eles de observação da funcionalidade da escrita, e escrevi com eles quais as perguntas e quem as fazia.

Espantou-me que o LC. tivesse dito que não queria fazer a entrevista ao Pai Natal, no entanto compreendo e respeito a sua decisão, tendo em conta que é uma criança bastante tímida. Apesar de não querer participar, contribuiu para a construção das perguntas.



Reflexão 19 de Dezembro de 2018

Dedicámos esta manhã à culinária. Enquanto fazíamos a receita de bolachas de manteiga, o D. pediu-me que permitisse que ele não participasse na atividade. Estranhei que não quisesse participar, mas depois compreendi que ele não queria sujar as mãos.

O D. tem momentos em que não suporta estar sujo ou que lhe faz confusão mexer em determinadas matérias. Entra mesmo num estado nervoso e sempre que eu presencio uma situação destas, tento atenuar a situação e tento arranjar uma outra forma dele explorar os materiais.

Neste caso ele precisava de mexer na massa para fazer as bolachas e utilizar as formas. Ao saber que ele não queria realizar a atividade, mas ao mesmo tempo querendo que ele participasse, passei-lhe o papel da receita para a mão e pedi que me ajudasse a juntar os ingredientes, interpretando os desenhos que estavam na figura.

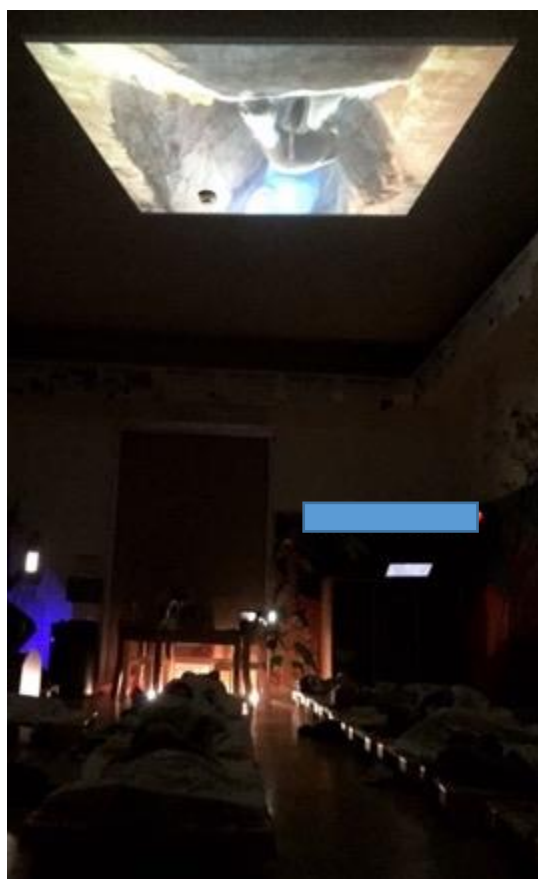


Reflexão 20 de Dezembro de 2018

Hoje a hora da sesta foi diferente. Noto as crianças cada vez mais ansiosas e ao mesmo tempo excitadas com os preparativos do dia de amanhã. Não consegui que se acalmassem na hora da sesta e já há algum tempo que pediam que fosse projetada no teto uma história antes de dormirem.

Pensei que talvez pudesse resultar, pelo que projetei no teto da sala uma história sobre o Natal. Consegui que se retornassem à calma e depois acabaram por adormecer.

Esta questão das sestas é uma constante reflexão para mim... sabemos que as crianças precisam de descansar, que é importante para o desenvolvimento delas. Mas até quando é que necessitamos de manter esta rotina na sala, tendo em conta que algumas crianças já não dormem durante este período de repouso?



Reflexão 21 de Dezembro de 2018

Chegou o dia do tão aguardado acontecimento. As crianças estavam ansiosas pela chegada do *Pai Natal* ao colégio e passaram o dia a questionar quando é que chegava a altura de “fazer perguntas ao Pai Natal” (SM., 21 de Dezembro, jardim).

Foi um momento mágico! Quando o *Pai Natal* entrou pelo refeitório as crianças ficaram deslumbradas e a MT foi das primeiras a fazer algumas perguntas, apesar de não estar planeado. Todas queriam fazer perguntas, falar com o *Pai Natal* e ouvir o que ele tinha para dizer. Foi um momento em que de facto eles estavam ali para o ouvir. As restantes crianças colocaram as suas questões, como foi previamente definido, e posteriormente houve uma troca de prendas feita pelo *Pai Natal*, como forma de agradecimento pelo convite das crianças.

Deste momento do projeto retiro apenas uma coisa: consegui manter a mística e as crenças das crianças ao longo do projeto. Elas estavam de facto felizes por ter o *Pai Natal* na escola, independentemente de acreditarem ou não na sua história. Por momentos todos eles acreditaram naquela figura e em todos os valores que ela acarta.

Só por esse motivo sinto que este projeto já valeu a pena.



1.1. JANEIRO

Reflexão 7 de Janeiro de 2018

Esta manhã fizemos um ponto da situação do projeto. A meu ver, as crianças sentem-se concretizadas com os resultados obtidos e com as atividades desenvolvidas.

Questionei se não pretendiam explorar mais alguma questão que tivessem ou planejar novas atividades, mas confesso que tive algum receio da resposta dado o fator tempo neste momento ser fundamental, considerando que dentro de duas semanas termina o estágio e eu gostaria de dar o projeto por concluído. No entanto, caso fosse do interesse das crianças explorar novas questões, esse seria o caminho que iríamos seguir.

Apesar dos meus receios, as crianças afirmaram ter respostas para as suas questões e relembrou a necessidade de concretizarmos mais duas atividades: uma pesquisa sobre a Lapónia e a construção de um Pai Natal.

Reflexão 8 de Janeiro de 2018

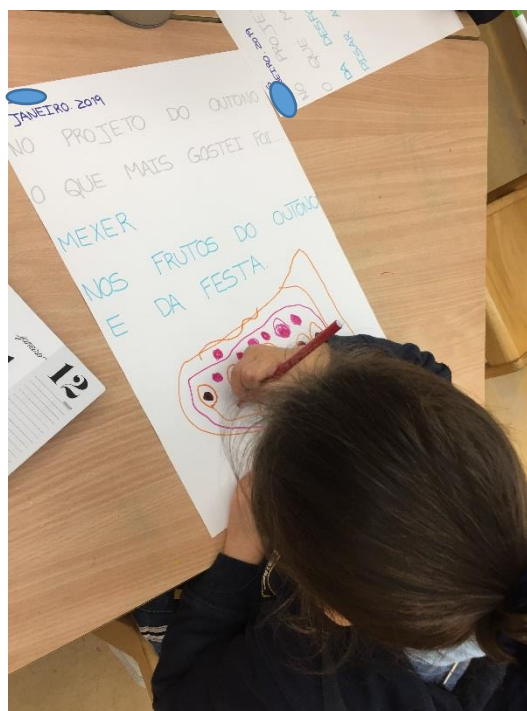
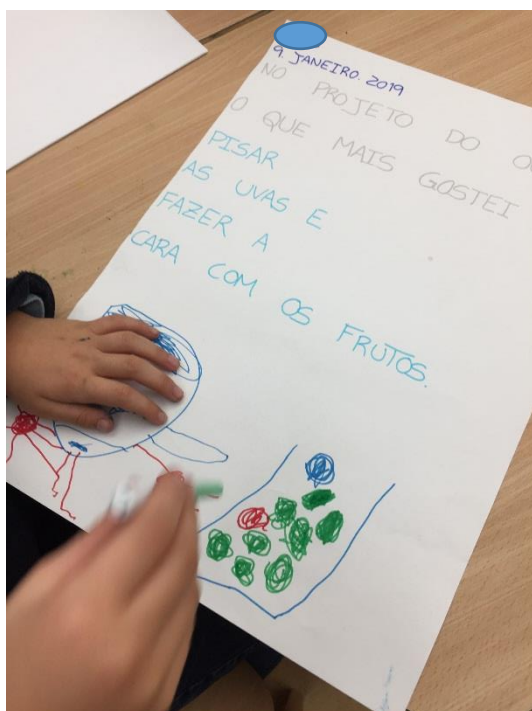
Os momentos de descontração são importantes, principalmente em dias em que o grupo está agitado. A educadora cooperante opta sempre por realizar jogos coletivos para fazer o retorno à calma, demonstrando ser uma estratégia na qual consegue assegurar a atenção e tranquilidade de todas as crianças. É em momentos como este que constato a importância de conhecermos o grupo e sabermos quais as estratégias que melhor se adequam para cada momento do dia.

Enquanto jogávamos ao “rei manda”, percebi que atualmente as crianças estão mais participativas, tendo iniciativa ao longo do jogo para introduzir uma regra, sem que a educadora cooperante os encoraje. Foi um momento de diversão para adultos e crianças, onde pude constatar a cumplicidade que existe entre a equipa educativa e o grupo.

Reflexão 9 de Janeiro de 2018

Neste momento acontecem muitas coisas ao mesmo tempo: estamos a terminar o nosso projeto sobre o Pai Natal e, em simultâneo, a educadora cooperante está a fazer a avaliação do projeto realizado anteriormente, relacionado com o tema “outono”, que ficou pendente derivado à interrupção letiva.

Ao dinamizar esta atividade proposta pela educadora, constatei que pelas mais diversas razões as experiências tornam-se significativas para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de determinadas capacidades, nomeadamente a capacidade de reflexão e desenvolvimento do seu pensamento crítico: “porque é que eu gostei de fazer aquilo?”. Enquanto questionava o L. sobre o que ele mais gostou no “projeto” sobre o outono, ele respondeu-me com muita certeza: “Hm, eu gostei de tudo sabias, mas quando pisei as uvas deu comichão nos pé...mas eu gostei!” (L.,9 de Janeiro de 2019, sala de atividades)



Reflexão 10 de Janeiro de 2018

Esta manhã as crianças realizaram as suas construções em 3D, atividade para a qual eu tinha algumas expectativas, que foram incrivelmente superadas.

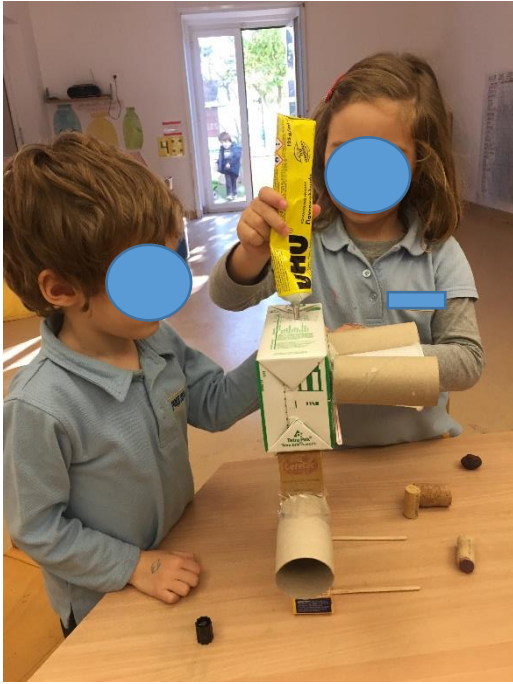
Primeiro tinha receio pela quantidade de material que dispus, podendo esse ser um fator que iria contribuir para que o grupo se perdesse na atividade. Depois também tinha receio que essa mesma razão fosse um fator que promovesse alguma discórdia nos pequenos grupos, o que me levou a refletir, posteriormente, que esse era uma das intenções da atividade: promover a discussão de ideias e perspetivas. Portanto, estava tudo conforme planeado.

Depois, pensei que para as crianças fosse difícil abstraírem-se da conceção de Pai Natal: um homem idoso, com barbas brancas e roupa vermelha, coisa que não aconteceu. As crianças concentraram-se na construção tridimensional de uma figura humana, que neste caso representava o Pai Natal, sem que referissem sequer a necessidade de lhe atribuir uma cor ou vestuário específico. Alguns grupos sentiram a necessidade de acrescentar a barba do Pai Natal, mas não mais do que isso.

Talvez não tivesse assim tantas expectativas quanto pensava, tendo em conta que não esperava nada do que aconteceu. As crianças aderiram à dinâmica promovida, conseguiram partilhar ideias e definir um planeamento para chegarem ao produto final, e eu, o adulto de referência, estava única e simplesmente a orientar o debate, a ajudá-los a organizar as suas ideias e a servir de apoio para agarrar os materiais que eles tinham mais dificuldade a usar e com os quais não estão tão familiarizados, nomeadamente a fita-cola.

O produto final foi motivo de orgulho geral.



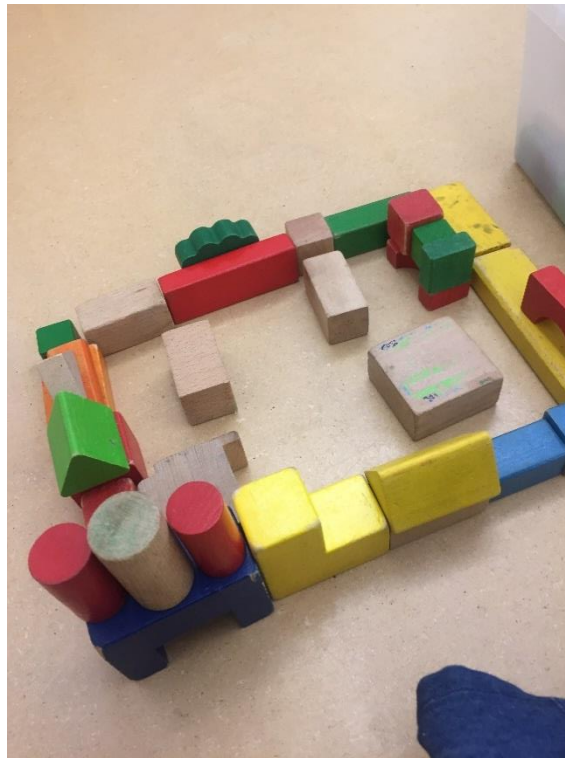


Reflexão 11 de Janeiro de 2018

Tem sido objeto para algumas das minhas reflexões a importância do apoio do adulto nos momentos de brincadeira, considerando que as crianças precisam de compreender o uso que devem dar a determinados materiais.

Já tinha reparado que algumas crianças não jogam corretamente determinados jogos que estão disponíveis na sala, talvez porque não houve ainda iniciativa do adulto para lhes explicar as regras.

Em conversa com a educadora cooperante concordámos que esta era uma intenção a manter nos próximos tempos: apoiar as brincadeiras das crianças nas diversas áreas para que elas possam compreender de que forma devem explorar determinados materiais, sem que sejam utilizados sem qualquer objetivo/significado.



Reflexão Semanal: O projeto continua!

E porque esses projetos comportam o desenvolvimento de várias etapas interligadas, que remetem para contactos com diversos espaços, num processo complexo que se vai desenrolando ao longo do tempo, pode considerar-se que cada projeto corresponde a um percurso com diversas voltas no tempo e no espaço. (Silva, 2011, p.120)

Nesta semana regressámos à rotina habitual e com ela à continuação do desenvolvimento do nosso projeto, já numa fase final. Estava *um tanto ou quanto* receosa, pelo facto de ter havido a interrupção letiva do natal e com ela poder ter perdido o fio condutor do projeto e até o interesse das crianças.

Ainda havia algumas coisas para fazer antes de preparar a divulgação e eu estava com receio em relação à predisposição das crianças, também pelo facto do tema do projeto estar relacionado com uma época festiva, já ultrapassada.

Contra as minhas expectativas (felizmente) quando abordei as crianças sobre o projeto e o que elas ainda tinham planeado, lembrei que havia uma atividade que eles pensada mas que ainda não tínhamos realizado: a construção de um Pai Natal. Com isso, o L. lembrou que também nos faltava ir pesquisar sobre a Lapónia, tendo em conta que “o Pai Natal só disse que vive na Lapónia, não disse mais nada.” (L., Nota de campo, 7 de Janeiro de 2019, sala de atividades).

Posto isto, chegamos a uma fase do projeto em que fazemos um ponto da situação, revemos tudo o que já tínhamos realizado até então e o que faltava fazer. É um facto que os conceitos projeto e planeamento se contemplam, no sentido em que para que aconteça um projeto tem de haver um plano, independentemente da sua flexibilidade. Estes são dois conceitos que se unem neste processo ainda que o planeamento seja apenas uma parte do projeto (Castoriadis, in Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Neste sentido, as crianças decidiram seguir com o seu plano original e concluir o projeto com as atividades previamente planeadas.

Com isto considero fundamental que seja feito este *balanço intermédio* (Vasconcelos et al., 2011) a dada altura, de forma que se possa acrescentar novas atividades ou desenvolvimentos aos projetos, ou até mesmo novas questões. É nesta fase do projeto que

“as crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planejar a atividade” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.142), dando continuação ao trabalho feito até então.

Esta fase torna-se fundamental para Katz e Chard (2009) que afirmam ser a altura em que as crianças fazem uma avaliação do seu trabalho e dos dados que recolheram, determinando um ponto de viragem do projeto.

Também Silva (2011) afirma que os projetos sofrem constantemente um processo de avaliação – planeamento – ação – avaliação, considerando que só assim será possível dar continuidade ao mesmo sem que se perca o fio condutor.

A dada altura as crianças compreenderam que faz sentido concluirmos esta fase do projeto com a pesquisa sobre a Lapónia, que na sua visão se encontrava incompleta, e também com a construção da figura do Pai Natal, sendo esta a figura central do projeto. Neste sentido, foi considerado pelas crianças que todas as atividades realizadas até ao momento completam o projeto e respondem às restantes questões colocadas inicialmente. Questionei o grupo se sentiam necessidade de pesquisar mais alguma coisa sobre o tema, no entanto as crianças demonstraram satisfação nos resultados obtidos: “Oh Joana o Pai Natal disse as coisas todas quando nós perguntamos, por isso nós já sabemos tudo.” (B., 7 de Janeiro de 2019, sala de atividades).

A última atividade do projeto vai ao encontro da conceção que as crianças têm sobre a figura do Pai Natal, considerando que todo o projeto teve bastante relevância para a construção desta conceção. Esta foi uma atividade que desafiou o grupo, no sentido em que testou as mais variadas competências, tanto ao nível da expressão plástica como das relações sociais que, tal como Katz & Chard (2009) afirmam, é característico de muitas atividades desenvolvidas nos trabalhos de projeto.

Cabe ao adulto promover estas dinâmicas, onde as crianças têm liberdade para testar as suas capacidades e limites. O adulto orienta o grupo, dando-lhes total liberdade para explorar materiais, dinâmicas, desafios, promovendo assim novas experiências que se tornam significativas.

Esta foi uma semana na qual foi feito com o grupo uma avaliação do planeamento, onde as crianças puderam concluir que estava tudo a desenrolar-se conforme pretendido, tendo em conta que obtiveram respostas às suas questões iniciais e conseguiram concretizar as atividades que tinham proposto inicialmente.

Referências Bibliográficas:

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M.I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I. (2011). *Das Voltas que o projeto dá...Da investigação às práticas* 1(3): 118-132.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão Semanal: O terminar de uma aventura.

Esta última reflexão está relacionada com aquilo que esta etapa me trouxe, considerando que foi um verdadeiro desafio, do início ao fim. Um desafio, atrevo-me a dizer, bem conseguido, que me fez crescer enquanto futura educadora, mais do que alguma vez eu pude imaginar.

O jardim-de-infância era um mundo que eu não desconhecia por completo, mas com o qual tinha tido pouco contacto até então, o que trouxe algumas inseguranças, nomeadamente sobre a capacidade que eu teria para me adaptar ao contexto, às crianças e aos desafios propostos. Por outro lado, trazia-me curiosidade pelas estratégias aplicadas na instituição e por tudo o que eu podia explorar com aquele grupo de crianças.

Nos primeiros tempos concentrei-me nas relações estabelecidas com as crianças, no envolvimento na rotina e na aprendizagem de novas dinâmicas. Geram-se assim três dimensões que para mim foram fundamentais no desenrolar desta etapa: a minha relação com as crianças, a minha relação com a equipa educativa e por fim, a minha “relação” com uma metodologia (com muito) por descobrir: a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Na relação com o grupo senti-me bastante envolvida. Terminei a PPS com a garantia que fiz tudo a pensar neles! São crianças afáveis, que me procuram quando lhes surge um problema ou quando querem contar uma novidade do seu dia-a-dia, que me veem como um adulto de referência, no qual podem confiar. As minhas inseguranças em relação às crianças estavam na capacidade que eu tinha para corresponder às suas expectativas e se eu seria ou não capaz de promover as suas aprendizagens, mantendo uma visão global das suas necessidades e interesses. Acontece que estas inseguranças foram passando com o tempo, e fui percebendo que há uma coisa fundamental: as crianças querem ser ouvidas. Correção: querem ser escutadas. Precisam! Se o adulto dedicar um bocadinho do seu dia a escutar/observar as crianças rapidamente vai ter respostas para tudo o que precisa. Eles dizem-nos tudo, muitas vezes sem precisarem de o verbalizar. Este grupo trouxe-me muitas aprendizagens, e por vezes eu senti-me também um projeto deles! (“Vamos ajudar a Joana a tornar-se melhor educadora”) Aprendi também que as idades não definem a intensidade com que as crianças se envolvem. Não há idades mais ou menos adequadas para desenvolver projetos. Há, sim, adultos capazes de promover a predisposição das crianças para se envolverem nos projetos. Assim que se toca num ponto crucial, que são os interesses das crianças, tudo se revela.

Foi fundamental a relação estabelecida com a equipa educativa que, atrevo-me a dizer, esteve mais forte do que nunca. De facto, quando trabalhamos em equipa conseguem-se coisas fantásticas. Senti-me sempre envolvida pela educadora cooperante, que fez todos os esforços para me manter integrada na rotina e no planeamento do grupo. Planeamos em conjunto, discutimos ideias e avaliámos situações diversas. Foram tantas as vezes que refletimos em conjunto sobre as nossas práticas, criando uma relação na qual nós próprias nos procurávamos umas às outras para questionar dinâmicas, ações e planificação. Este trabalho de entajuda promoveu um ambiente de equilíbrio e bem-estar ao grupo, que sempre soube que estávamos todas a “remar na mesma direção” e em concordância umas com as outras. Isso refletiu-se na confiança que eles depositaram em nós na dinamização dos projetos, entregando-nos as suas crenças. Foram inúmeras as vezes que a educadora cooperante me confiou o grupo dela, sem pestanejar, acreditando no meu trabalho e na minha boa prática.

Por fim, a relação criada com a metodologia foi aquela que recebeu uma entrega maior ao nível da aquisição de conhecimentos, de pesquisa e de procura de informação. Também foi a relação que maior luta me deu mas que no fim, considero ter crescido bastante com ela. Quando iniciei a PPS ainda não tinha tido contacto direto com a Metodologia de Trabalho de Projeto, considerando que até então conhecia apenas o contexto de creche, estando mais familiarizada com alguns conteúdos do método *High Scope*. O desconhecido causou-me alguma insegurança, e também alguma ansiedade, pelo facto de nunca ter dinamizado um projeto. Cheguei a pensar que não ia conseguir desenvolver um, porque não havia nenhuma ocasião que promovesse o surgimento de um projeto que fosse ao encontro dos interesses das crianças.

A MTP tornou-se “um bicho-de-sete-cabeças”, com o qual eu não estava a conseguir criar ligação e que promoveu muitos momentos de reflexão sobre a minha prática. Às tantas eu já estava a dinamizar um pequeno projeto, sem me aperceber, envolvida nas dinâmicas da educadora e no tema que ela estava a desenvolver com o grupo. Foi a partir daí que comecei a ver que afinal a MTP podia surgir de forma natural e que eu precisava de me entregar aquele grupo, confiando que mais cedo ou mais tarde iria surgir uma oportunidade. Foi então que surgiu o projeto “Quem é o Pai Natal?”, que revelou uma total entrega da minha parte e das crianças. Estávamos todos igualmente envolvidos. Eu, que me senti um projeto dentro do projeto, e eles, que se sentiram motivados pelo facto de eu valorizar uma crença que era deles. Foi tão construtivo, tanto ao nível das aprendizagens das crianças como das minhas. Consegui acima de tudo compreender a

metodologia, como desenvolvê-la e como promover o interesse das crianças. Na realidade, elas transbordam o interesse delas para nós, e assim sucessivamente.

Creio que termino esta PPS com algumas crenças que levo comigo para o futuro, nomeadamente: escutar as crianças deve ser a maior intenção que o educador deve ter; crianças envolvidas irão certamente adquirir aprendizagens significativas; quando existe trabalho de equipa, desenvolvido com base na ajuda, cooperação e respeito, a magia acontece numa sala; podem haver muitos “bichos-de-sete-cabeças”, mas quando a perseverança e a entrega permanecem, não há obstáculo que não seja ultrapassado; por fim, e não menos importante: quando fazemos as coisas com amor, o produto final tem esse mesmo reflexo.

Termina assim uma aventura, que considero ter sido crucial para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

(II). RECOLHA DE DADOS

Este é um tópico que considero fundamenta, considerando que sustenta algumas afirmações e observações que fui presenciando ao longo da PPS. O educador precisa de recolher informações que sustentem as suas avaliações, desde a sua prática à organização do ambiente educativo, para que esteja sempre de acordo com aquilo que as crianças precisam para desenvolver as suas potencialidades.

Desta forma, ao longo da PPS fui realizando alguns registos, desde notas de campo a registos fotográficos, considerando que este último foi o instrumento mais utilizado para a recolha de dados.

Neste capítulo reúno alguns registos que considero relevantes ao longo da minha prática, que foram fundamentais para determinadas conclusões e reflexões, e também registos de momentos vividos com as crianças.

Realço que os registos fotográficos só tiveram início após a aprovação dos encarregados de educação para o registo fotográficos dos seus educandos.

A. Registos de Outubro de 2018

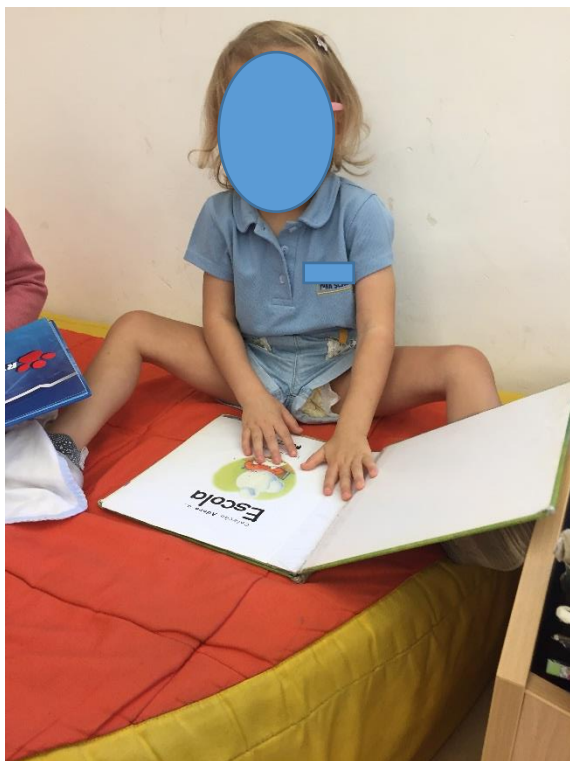


Imagem 1. A F. já começa a escolher algumas áreas para explorar – Biblioteca.



Imagem 2. Placas de inscrições nas áreas.



Imagem 3 e 4. Exploração das folhas do outono.



Imagem 5 e 6. Construções do LR. na área dos jogos.

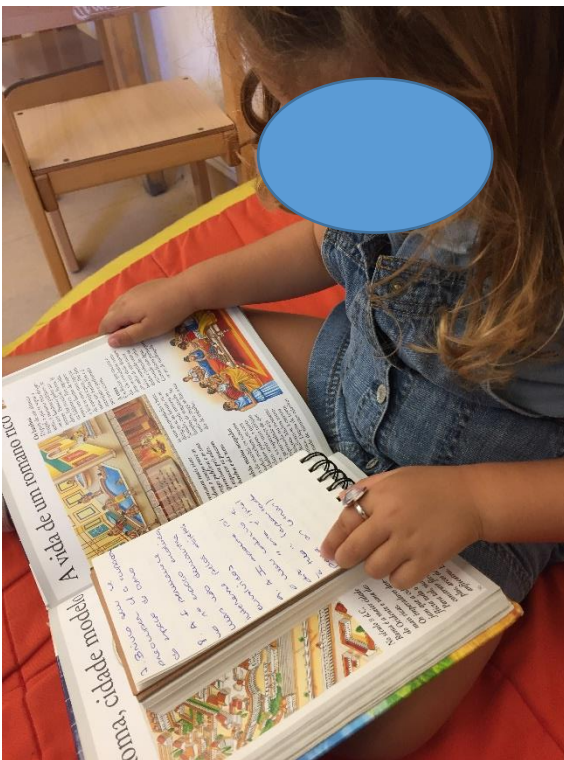


Imagem 7. I. explora e compara os dois registos escritos na área da biblioteca.



Imagem 8. Leitura de uma história com a S.



Imagem 9. C. mostra como é um ouriço.



Imagem 10. Questionamento às outras salas: “Quais são as cores do Outono?”.



Imagem 11. Apresentação do gráfico das cores do outono.

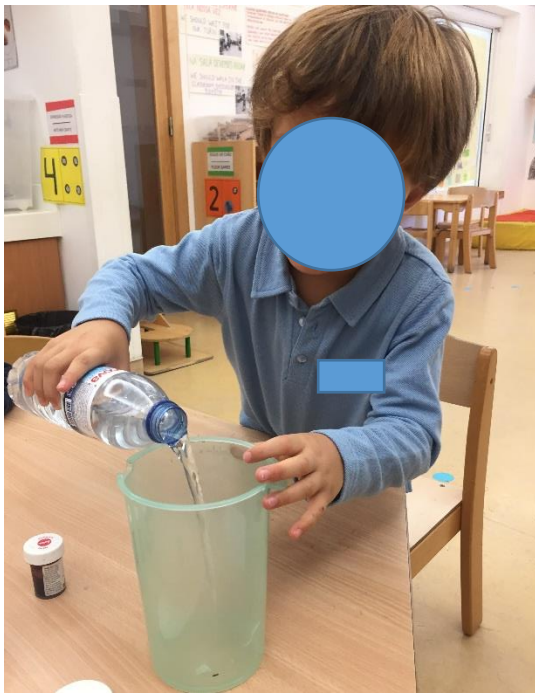


Imagem 12 e 13. Experiência Pega-Monstros.



Imagem 14. Atividade culinária – mousse de castanhas.

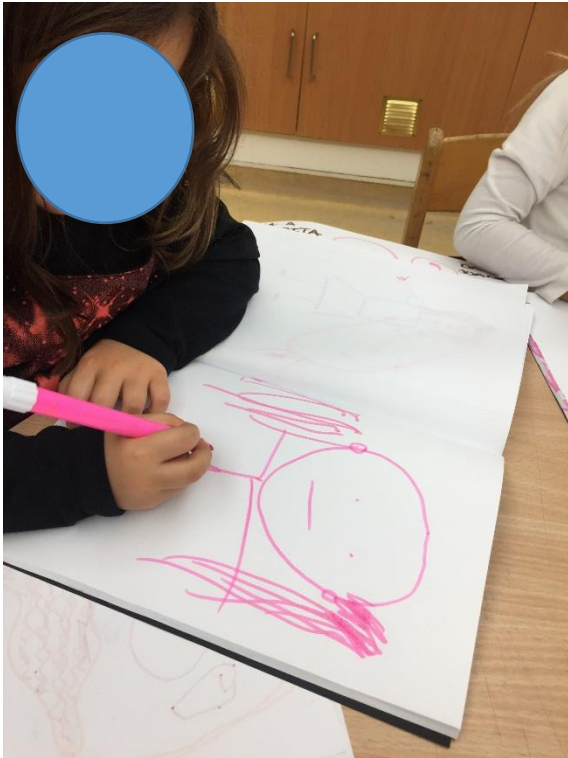


Imagem 15. B. desenha figura humana com os braços a partir do tronco.

B. Registos de Novembro de 2018



Imagem 16. Pesquisa sobre os animais que hibernam.

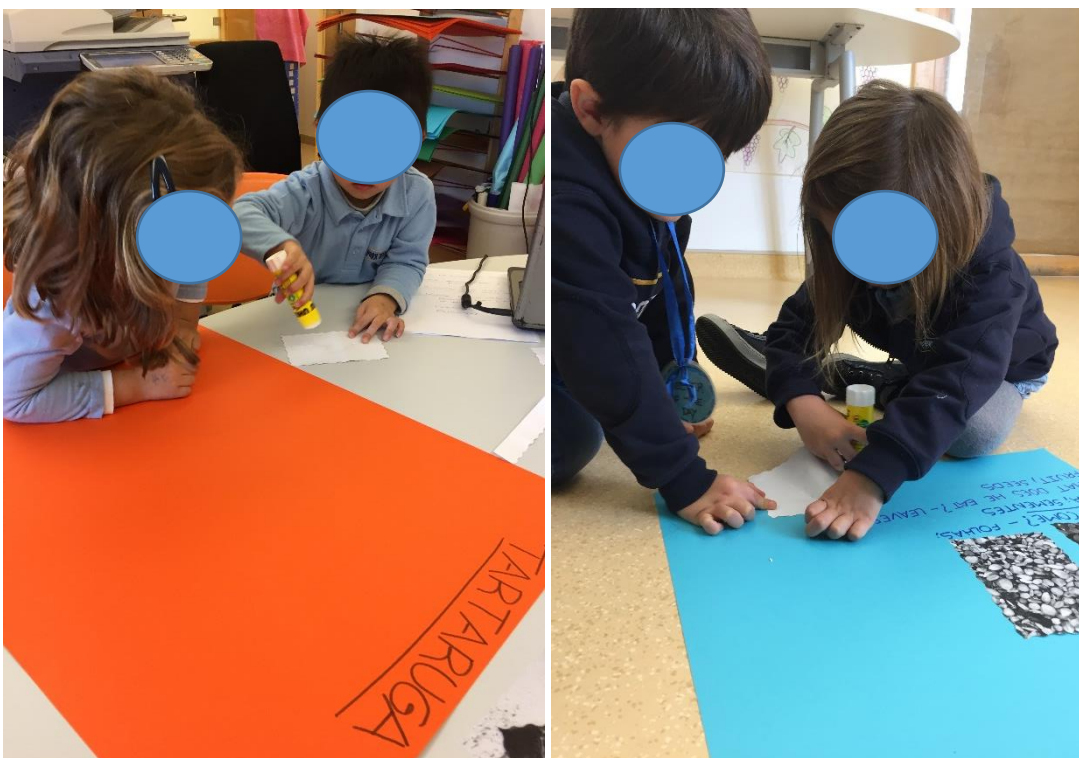


Imagem 17 e 18. Construção dos cartazes sobre os animais que hibernam – as crianças seleccionam as imagens e ditam o texto.



Imagem 19. Apresentação sobre os animais que hibernam.



Imagem 20. Regras da sala ditadas pelas crianças.

C. Registos de Dezembro de 2018



Imagem 21. Construção do cenário para a festa de natal.



Imagem 22. Construção da chaminé.

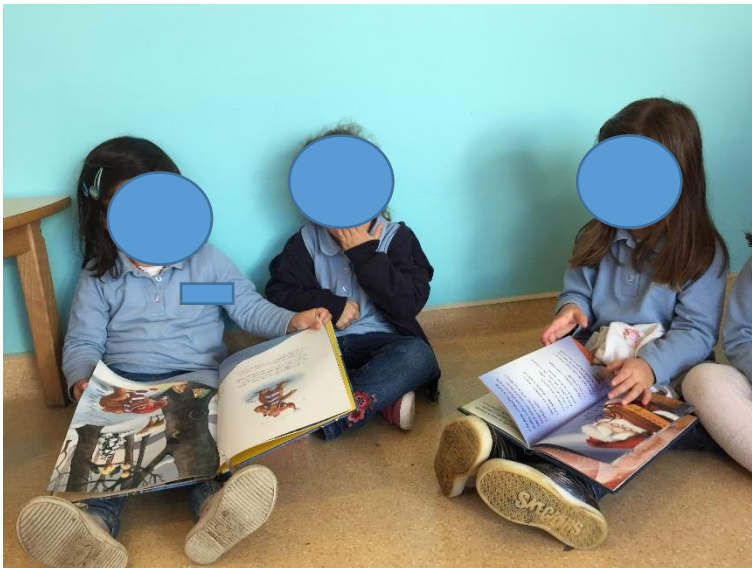


Imagem 23. Exploração dos diferentes livros sobre o Pai Natal.



Imagem 24. Criação da carta para o Pai Natal.



Imagem 25. Entrevista ao Pai Natal.

D. Registos de Janeiro de 2019

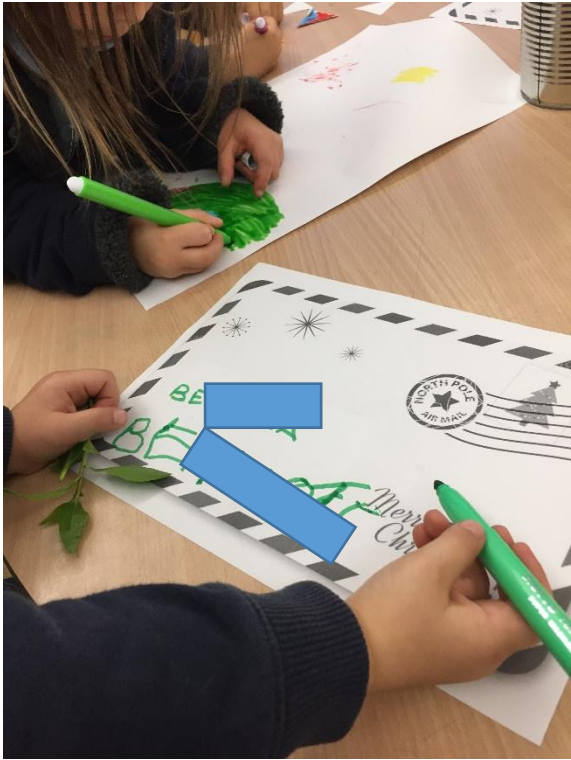


Imagem 26. B. escreve o nome dela sozinha.



Imagem 27 e 28. Construção dos Pai Natal em 3D, com materiais reutilizáveis.

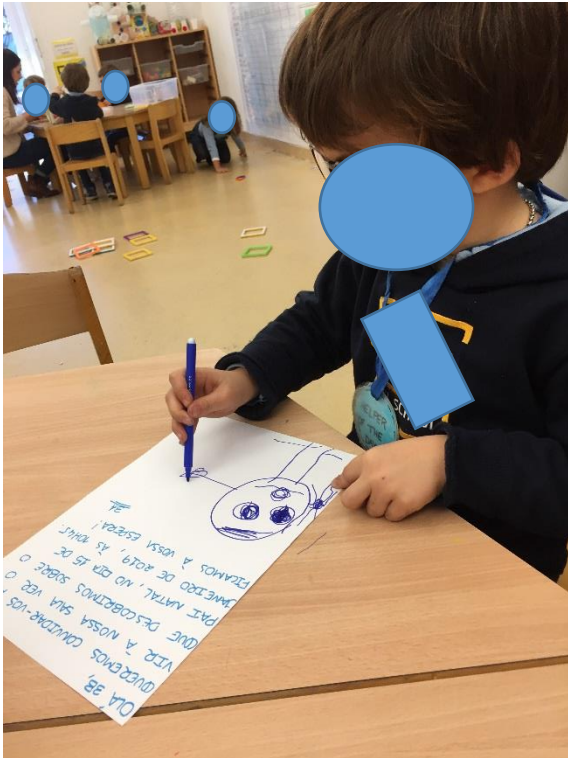


Imagem 29. Elaboração do convite para a apresentação do projeto “Quem é o Pai Natal?”.



Imagem 30. Entrega do convite às outras salas do JI.



Imagem 31. Seleção de fotografias para apresentação do projeto.



Imagem 32. Divulgação do projeto “Quem é o Pai Natal?”

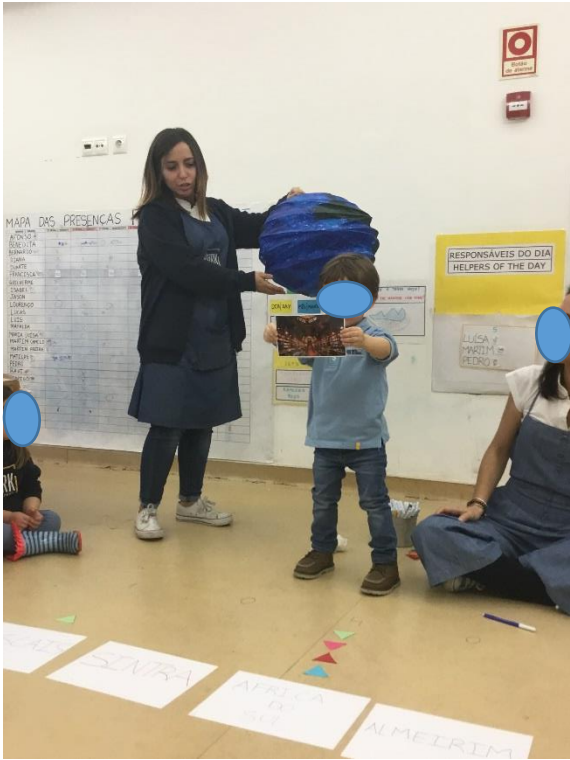


Imagem 33. Surgimento de um novo projeto sobre a cidade Porto.

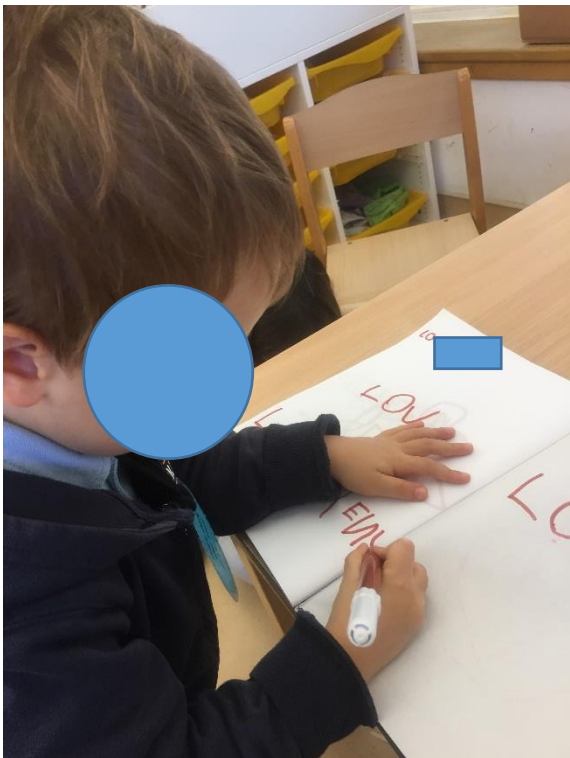


Imagem 34. D. pede para escrever os nomes das outras crianças no seu caderno.

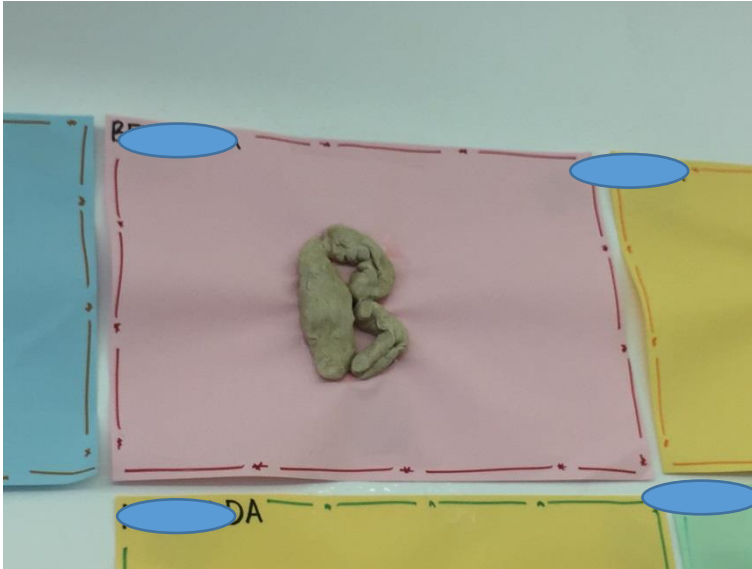


Imagem 35. Exploração da primeira letra do nome próprio com massa de modelar.

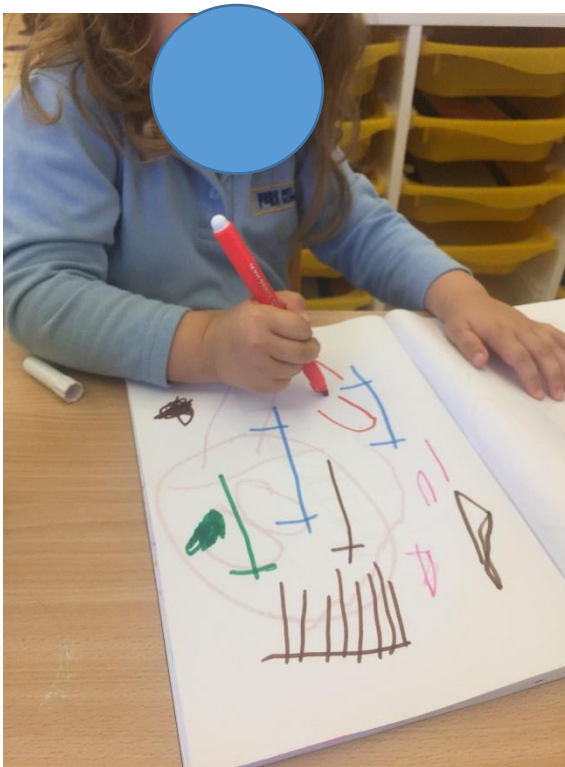


Imagem 36. I. explora a inicial do seu nome.

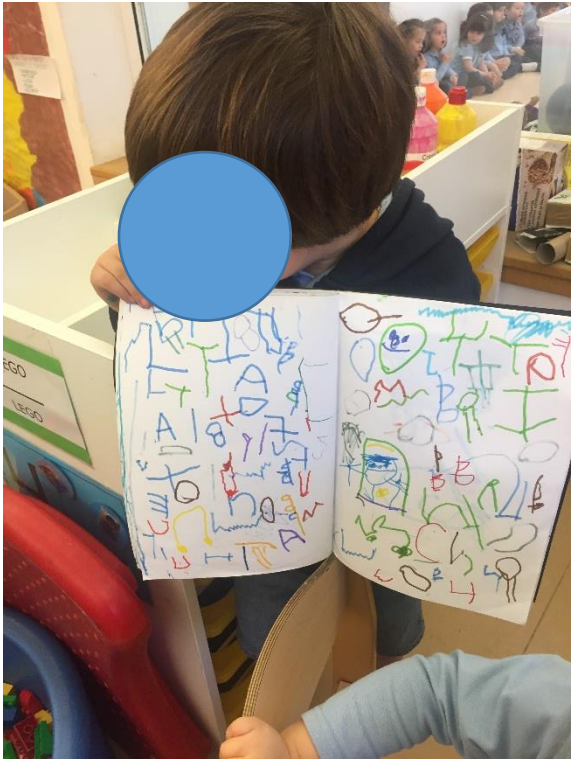


Imagem 37. L. escreve “letras” no caderno individual.

(III). PLANEAMENTO

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - ESCREVER UMA CARTA AO PAI NATAL

Planificação da Atividade nº1, 13 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Contactar com a funcionalidade da escrita.- Observar o registo do que se diz.- Recorrer ao uso de imagens como forma de registo (abordagem à escrita).	<ul style="list-style-type: none">- Escrever o texto com a criança ao seu lado, para que ela observe o ato da escrita.- Apontar para as palavras enquanto lê o que foi escrito.- Ler pausadamente cada palavra, para que a criança atribua significado a determinada palavra escrita.- Auxiliar a criança, caso seja facultado, no recorte das imagens.	<ul style="list-style-type: none">- Estagiária- Educadora cooperante- Crianças- Folha branca- Caneta- Revistas- Tesoura- Cola batom	15min. (aprox.)	Individual	<ul style="list-style-type: none">- A criança reconhece determinadas palavras escritas no texto.- A criança seleciona imagens que ilustram o que pediu ao adulto para escrever.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - PREPAÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Planificação da Atividade nº2, 18 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é uma entrevista. - Compreender a noção de pergunta e resposta. - Compreender para que serve uma entrevista. - Planear. - Contactar com a funcionalidade da escrita. - Antecipar acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar no que consiste uma entrevista, esclarecendo que será definido um conjunto de perguntas com o objetivo de obter respostas às suas questões. - Questionar as crianças sobre quais as questões que pretendem fazer. - Escrever as questões de forma que as crianças possam observar o que está a ser escrito. - Incentivar as crianças a participar, destacando uma questão a cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora cooperante - Crianças - Folha branca - Caneta 	<p>15min. (aprox.)</p>	<p>Pequeno grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança reconhece que para cada pergunta há uma resposta (antecipa um acontecimento). - A criança tem iniciativa sugerindo uma pergunta para a entrevista.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE CULINÁRIA – BOLACHAS DE MANTEIGA

Planificação da Atividade nº3, 19 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com a funcionalidade da escrita. - Identificar os ingredientes necessários através dos símbolos presentes na receita. - Contactar com diferentes objetos de medição (balança e copo medidor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultar a receita a cada criança que tenha iniciativa para participar de forma que esta possa acompanhar o processo. - Encorajar a criança a participar na atividade, colaborando com ela se necessário. - Atribuir cada fase da receita a uma criança para que todas participem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora cooperante - Crianças - Receita - Manteiga - Açúcar - Ovos - Farinha - Balança - Taça transparente - Formas 	<p>30min. (aprox.)</p>	<p>Grande grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança identifica os ingredientes necessários com recurso à receita. - A criança tem iniciativa, predispondo-se a dinamizar a um dos passos da tarefa.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - CAIXA DE BOLACHAS

Planificação da Atividade nº4, 20 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o pensamento crítico (escolha dos materiais a usar). - Antecipar acontecimentos (preparar uma coisa para acontecer outra). - Adquirir noção de continuidade. - Adquirir noção de criação/construção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a construção da caixa com as bolachas preparadas anteriormente. - Questionar que materiais querem usar, tendo em conta que a base da caixa será a folha de papel A4. - Dispor os vários materiais ao alcance das crianças. - Realizar a montagem da caixa em conjunto com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora cooperante - Crianças - Folha branca A4 - Lápis de cor - Lápis de cera - Guache - Pincel - Cola branca - Outros materiais (purpurinas, papeis de várias texturas, etc.) 	30min. (aprox.)	Pequeno grupo	<ul style="list-style-type: none"> - A criança escolhe os materiais que quer utilizar. - A criança faz a escolha dos materiais com coerência (exemplo: para colar os papéis recorre ao uso da cola branca; para usar o guache procura o pincel) - A criança antecipa o produto final.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - ANÁLISE DE DIFERENTES LIVROS

Planificação da Atividade nº5, 21 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Contacto com a funcionalidade da escrita. - Observar os diferentes tipos de livros. - Observar as diferenças e semelhanças entre os livros. - Reconhecer o título, a capa, a contracapa e a lombada. 	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto pode questionar quais as semelhanças entre os livros. - O adulto pode questionar as diferenças entre os livros (tamanhos, cores, imagens, etc.) - O adulto deve identificar as características de um determinado livro (capa, contracapa e lombada) e pedir à criança que as reconheça noutra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - 5 Livros sobre o mesmo tema (Pai Natal) 	<p>20min. (aprox.)</p>	<p>Pequeno grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança reconhece semelhanças e diferenças entre os livros. - A criança organiza os livros por categorias (tamanho, p/exemplo). - A criança reconhece e identifica o título dos livros. - A criança reconhece que o livro é composto pela capa, contracapa e lombada e identifica esses elementos nos mesmos. - A criança identifica palavras semelhantes nos títulos.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - REALIZAÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Planificação da Atividade nº6, 21 de Dezembro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
- Usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação.	- Cada criança faz a questão que definiu previamente, quando preparada a entrevista. - Encorajar as crianças a participar. - Dar hipótese de serem colocadas outras questões para além daquelas que estão previamente definidas.	- Estagiária - Educadora cooperante - Crianças - Pai Natal	15min. (aprox.)	Grande grupo	- A criança faz a questão previamente definida. - A criança aguarda uma resposta à sua questão.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE - CONSTRUÇÃO DE UM PAI NATAL EM 3D

Planificação da Atividade nº7, 10 de Janeiro de 2018

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Representar a conceção de Pai Natal. - Fomentar o respeito pela opinião do outro. - Promover a iniciativa e o espírito crítico. - Desenvolver a cooperação e entreajuda. - Promover a partilha ideias, perspetivas e saberes. - Experimentar e conjugar diferentes materiais. - Desenvolver a noção de criação/construção em 3D. - Desenvolver a noção da configuração da figura humana (cabeça, tronco e membros) em 3D. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar as crianças sobre a conceção de Pai Natal: Como é que ele é? Quais os principais elementos? - Questionar sobre quais os materiais a usar por cada parte do corpo. - Auxiliar as crianças no momento da construção, caso facultado. - Apoiar as escolhas efetuadas pelas crianças. - Questionar as crianças sobre quais os materiais que vão usar e porquê. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora cooperante - Crianças - Materiais reutilizáveis: garrações de água, pacotes de leite, copos de plástico, palhinhas, rolas de garrafa, entre outros. - Tesoura - Cola branca - Cola líquida - Fita-cola transparente 	<p>25min. (aprox.)</p>	<p>Pequeno grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança respeita a opinião do outro, aceitando sugestões para a criação. - A criança reconhece a configuração da figura humana, identificando a cabeça, o tronco e os membros. - A criança experimenta diferentes materiais e cria um objeto em formato tridimensional, utilizando materiais com diferentes formas, tamanhos e texturas. - A criança demonstra comportamentos de cooperação e entreajuda, ao colaborar com o outro para o desenvolvimento da tarefa.

- Antecipar acontecimentos.					
--------------------------------	--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE – PESQUISA E REGISTO SOBRE A LAPÓNIA

Planificação da Atividade nº8, 11 de Janeiro de 2019

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>- Pesquisar sobre uma das respostas dadas na entrevista: Pergunta: Onde vive o Pai Natal? Resposta: Na Lapónia.</p> <p>- Utilizar diferentes técnicas de pesquisa.</p> <p>- Contactar com a funcionalidade da escrita.</p> <p>- Conhecer aspetos físicos característicos da Lapónia.</p> <p>- Utilizar métodos de registo/escrita.</p>	<p>- Questionar as crianças sobre o que se vai pesquisar.</p> <p>- Perguntar às crianças qual o meio de pesquisa que querem utilizar: livros, computador ou Ipad.</p> <p>- Questionar o que querem pesquisar relacionado com a Lapónia.</p> <p>- Promover o registo do que concluíram com a pesquisa (“O que descobrimos sobre a Lapónia”).</p>	<p>- Estagiária</p> <p>- Educadora Cooperante</p> <p>- Crianças</p> <p>- Computador</p> <p>- Ipad</p> <p>- Livros</p> <p>- Folha A4</p> <p>- Canetas de feltro</p>	<p>20min. (aprox.)</p>	<p>Pequeno grupo (apenas as crianças que se propuseram a realizar a pesquisa)</p>	<p>- A criança elege um dos métodos de pesquisa estipulados previamente.</p> <p>- A criança regista, através do desenho, o que descobriu sobre a Lapónia.</p> <p>- A criança nomeia e descreve aspetos físicos característicos da Lapónia.</p>

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE – ELABORAÇÃO DE UM CONVITE PARA A DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Planificação da Atividade nº9, 14 de Janeiro de 2019

Intenções	Estratégias/Procedimentos	Recursos Humanos/Materiais	Tempo	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com a funcionalidade da escrita. - Observar o registo do que se diz. - Usar linguagem oral em contexto. - Antecipar acontecimentos. - Reconhecer letras e organização de palavras. - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever o texto com a criança ao seu lado, para que ela observe o ato da escrita. - Apontar para as palavras enquanto lê o que foi escrito. - Ler pausadamente cada palavra, para que a criança atribua significado a determinada palavra escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Crianças - Folha branca A4 - 	<p>10min. (aprox.)</p>	<p>Pequeno grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criança utiliza vocabulário adequado ao contexto. - A criança reconhece diferentes funções aos suportes de escrita variados presentes nos seus contextos (o convite serve para convidar para algo) - A criança diferencia a escrita do desenho.



(IV) PORTFÓLIO DA B.

Joana Catado Ferreira (2016151)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESTE É O PORTFÓLIO DA B.

Aqui encontram-se alguns registos daquilo que a B. me deu a conhecer ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS), realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Desde a forma como ela se conhece ao que ela me deu a conhecer, vai ser possível compreender um pouco do que caracteriza a Benedita, dos seus gostos, capacidades e interesses.

Posto isto, o portefólio está organizado em quatro capítulos: (i) Quem é a B.; (ii) Trabalhos realizados pela criança; (iii) Áreas de conteúdo; (iv) Porquê a B.? .

Por conseguinte, a primeira parte é constituída por uma entrevista feita à própria B., para que ela me falasse um pouco sobre ela, compreendendo de que forma ela já se consegue compreender/conhecer.

De seguida vem uma secção onde estão representados alguns trabalhos que a B. escolheu para colocar no portefólio, justificando a sua escolha e eventualidade.

Posteriormente, segue uma parte onde é realizada uma avaliação das diferentes áreas de conteúdo nas quais a B. foi revelando aprendizagens e desenvolvimento das suas capacidades ao longo da PPS.

Finalmente, na última parte é justificada a escolha da Benedita para a realização deste portefólio, considerando o contexto em que foi realizada a Prática Profissional Supervisionada II.



1. QUEM É A B.?

(Entrevista realizada por gravação áudio)

Joana: Queres conversar um bocadinho sobre ti?

B.: Sim.

Joana: Boa! Como é que tu te chamas?

B.: Chamo B. Espera. Chamo B.F.

Joana: Quantos anos tens?

B.: 4!

Joana: Já tens 4 anos?

B.: Quando for a minha festa eu tenho 4. Agora tenho estes (mostra 3 dedos).

Joana: És uma menina ou um menino?

B.: Sou uma menina!

Joana: Como é que a B. é? De que cor é o teu cabelo?

B.: É castanho.

Joana: E os teus olhos?

B.: Mm... não sei.

Joana: Eu acho que são castanhos, o que é que tu achas?

B.: Não sei...

Joana: Diz uma coisa à Joana, quem é a tua família?

B.: A mãe e o pai. E o M.

Joana: Com quem gostas mais de brincar na tua casa?

B.: Com o M... (hesita). Com a mãe e com o pai!

Joana: A sério? E brincam ao quê?

B.: Eu brinco com os vestidos das princesas e com os brinquedos. Tenho a Yasmin e o vestido da Elsa, da Anna, da Bela e da Minnie. Até a minha mãe vai comprar-me o vestido da Rapunzel!

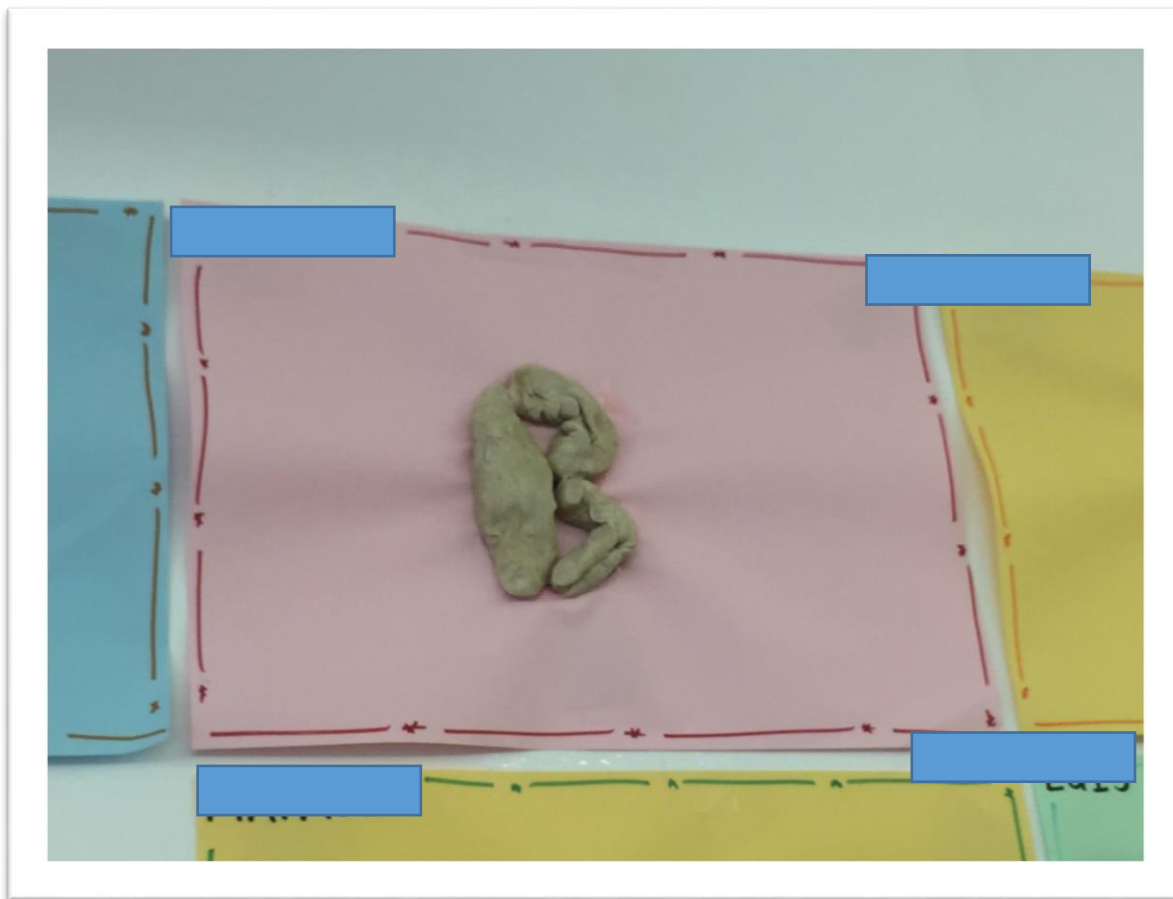
Joana: E também brincas com o M. na tua casa?

B.: O M. brinca com o Mário e eu brinco sozinha com o pai. Eu gosto de brincar aos bois com o pai. Eu vou para cima do pai e o pai anda, como se fosse um boi (dá uma gargalhada)!

Joana: Queres dizer mais alguma coisa à Joana sobre a ti ou sobre a tua família?

B.: A minha mãe pôs brincos e depois a minha mãe vai fazer um buraco nas minhas orelhas para por também uns brincos, aqui pequeninos, nas minhas orelhas.

2. TRABALHOS REALIZADOS PELA BENEDITA

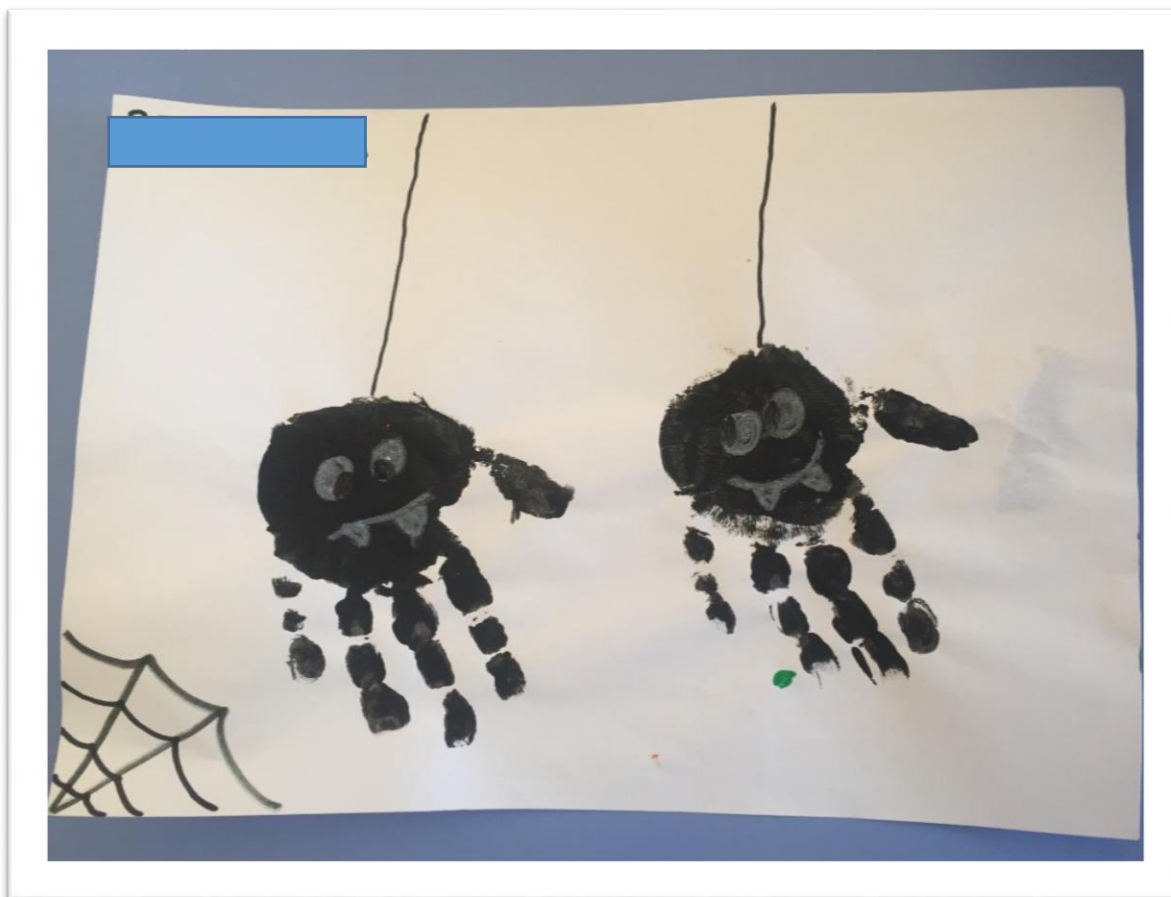


Data: Janeiro de 2019

B.: Fiz massa com farinha. Primeiro brinquei e depois fiz o meu número do meu nome. Sabes que eu já sei escrever o meu nome Joana?

Joana: Eu já vi! Gostas de escrever o teu nome?

B.: Gosto e já sei escrever no meu livro.



Data: Outubro de 2018

B.: Eu gosto desta. Fiz umas aranhas com as mãos (dá uma gargalhada). Mas não lembro porquê. Foi porquê Joana? Mas eu gosto.

Joana: Foi para a festa do dia das bruxas. Lembraste?

B.: Ah, sim. Foi naquela festa escura com música, não foi?



Data: Outubro de 2018

B.: Este é que temos que por no livro. Este é para por onde eu vou brincar, na sala. Sempre ponho, todos os dias. Tens que pôr no livro Joana.

Joana: Quais são as brincadeiras que mais gostas de fazer na sala?

B.: Gosto da casinha e de fazer desenhos no meu livro.



Data: Outubro de 2018

B.: Eu gosto deste, foi quando eu comi um gelado nas montanhas com a avó F. e havia smarties. Eu comi um gelado com smarties Joana!



Data: Outubro de 2018

B.: Este já está a desaparecer. Mas eu gosto porque eu pintei com o pincel e com tintas, assim: (demonstra como pintou, esfregando na folha).

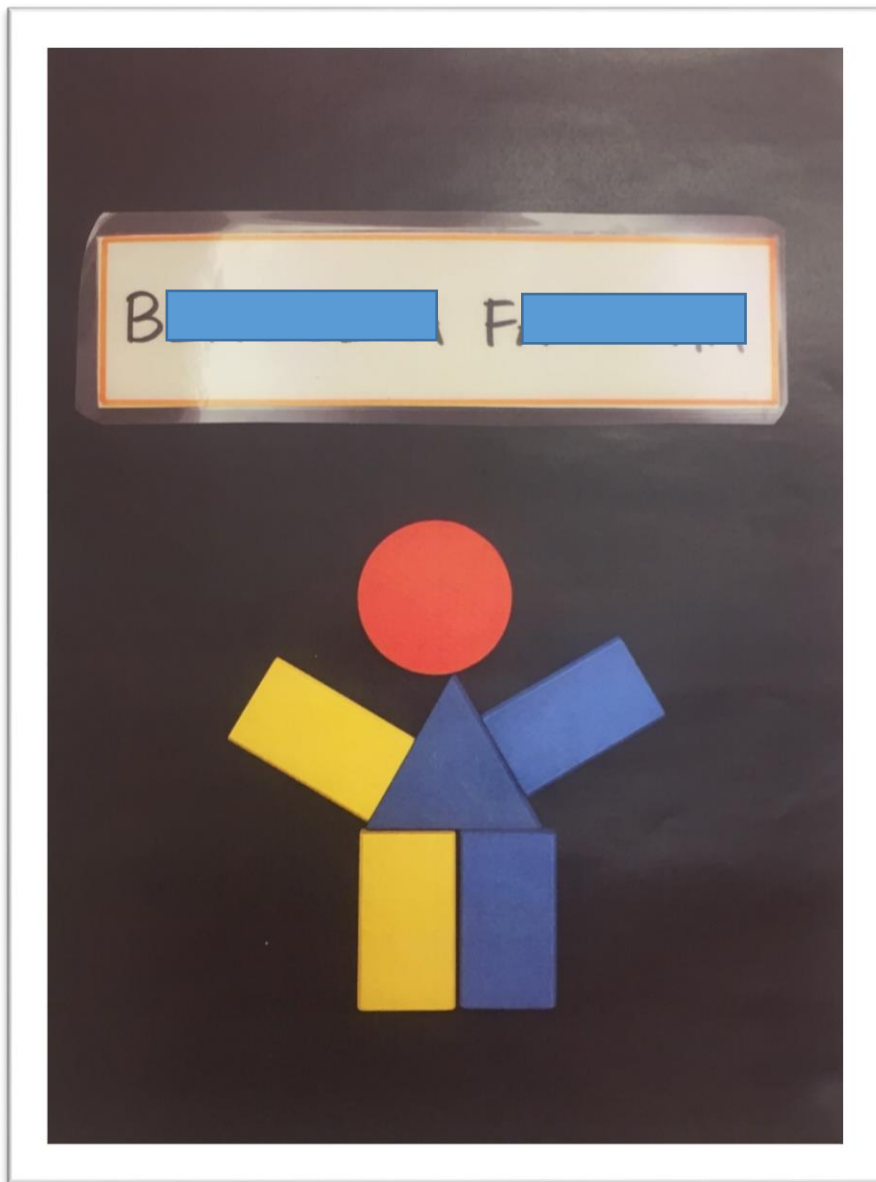
Joana: Gostas de pintar com pincel?

B. : Gosto, mas gosto mais das canetas.



Data: Novembro de 2018

B.: Olha, este foi da festa das cores! Gosto muito, ficou muito giro. Pintámos com estas cores todas. Sabes, são as cores do outono! O vermelho, o laranja... e acho que tinha mais. Eu gostei mas fiquei muito suja.

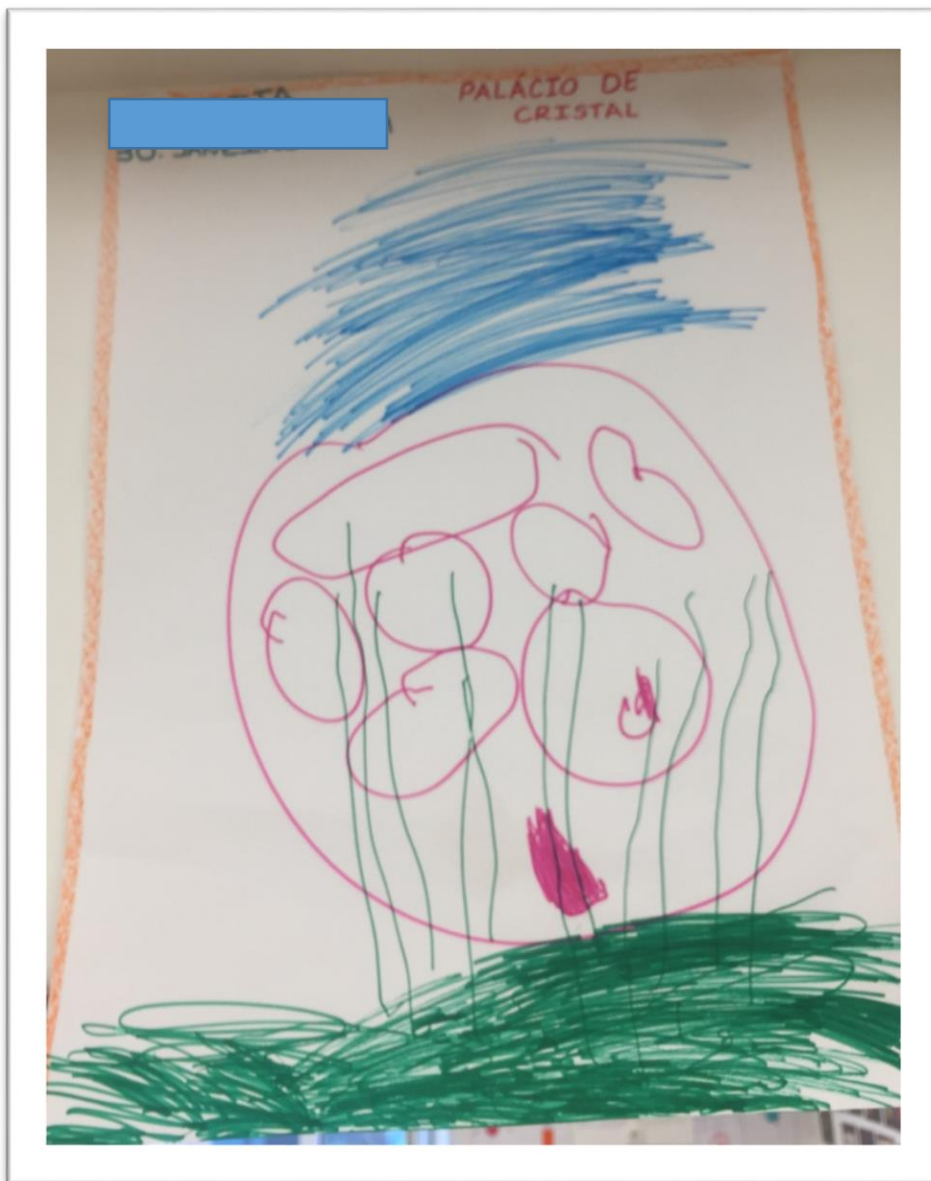


Data: Janeiro de 2019

B.: Aqui fiz um boneco. Esta sou eu. Tem o meu nome, olha aqui (aponta para o nome). Tá aqui a minha cabeça também, mas falta os olhos e o cabelo.

Joana: E o que falta mais?

B.: Secalhar o vestido e o cabelo.

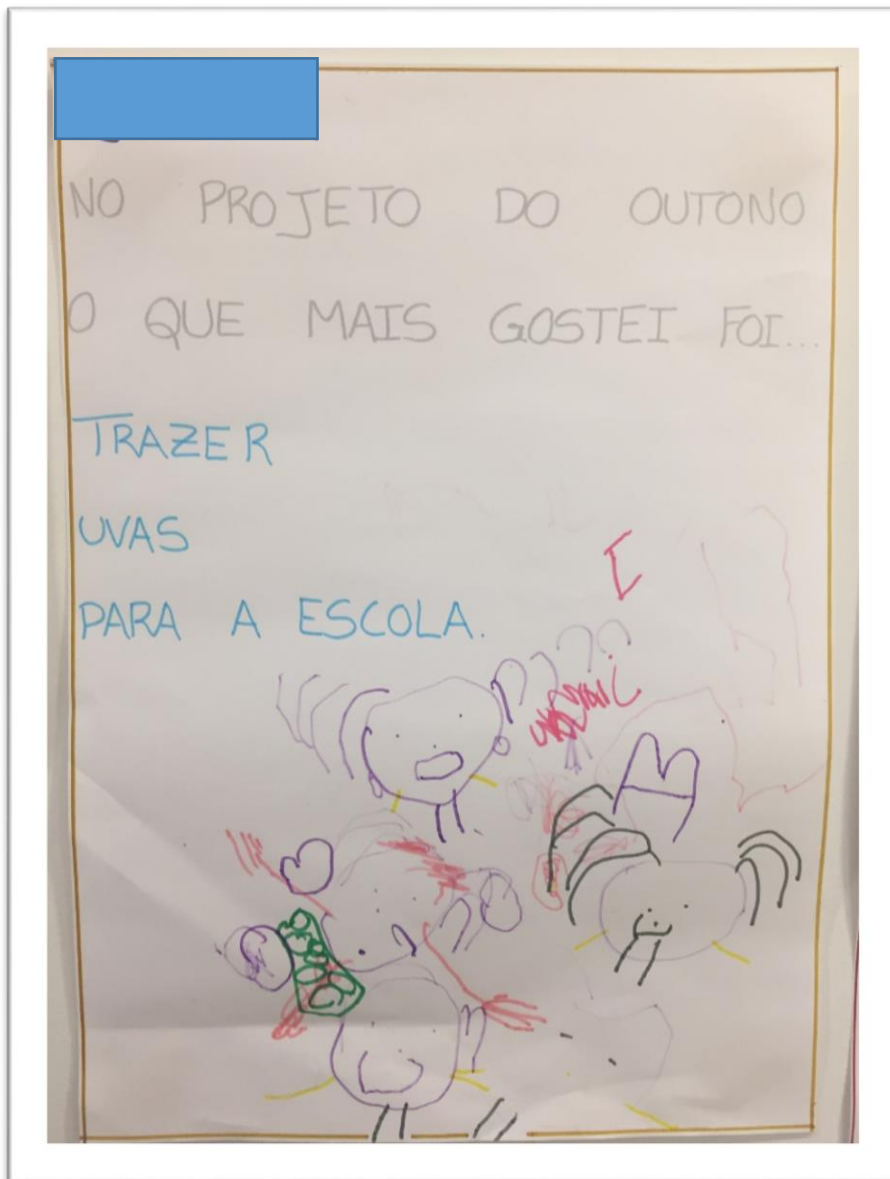


Data: Janeiro de 2019

B.: Este é o do Porto. Eu desenhei o Palácio de Cristal porque tem espetáculos e não sei mais coisas. Mas eu gosto porque eu gosto de ver espetáculos no Palácio de Cristal, muitos!

Joana: O que gostas mais de fazer neste desenho?

B.: As árvores! Há muitas árvores no Palácio de Cristal, sabias?



Data: Janeiro de 2019

B.: Aqui estou a agarrar as uvas. E também estão aqui as minhas amigas, olha (aponta para o desenho). Fiz este desenho para a festa das fruta. Eu comi as uvas todas!

3. ÁREAS DE CONTEÚDO

Para compreender a evolução da B. ao longo da PPS, fui observando determinadas capacidades que ela desenvolveu ao longo deste período. Para isso, recorri às Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) de forma a ter alguma orientação sobre quais as aprendizagens que seriam possíveis constatar numa criança em jardim-de-infância. Organizo então esta secção nas três áreas de conteúdo das OCEPE - Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo – enfatizando os domínios que foram mais relevantes durante a PPS.



1.1. Formação Pessoal e Social

No que respeita à Formação Pessoal e Social, a B. revela autonomia no espaço e na rotina da sala, compreendendo a sucessão dos acontecimentos e explorando o espaço conforme as suas necessidades e interesses.

É uma criança que resolve os seus problemas, procurando com pouca frequência o auxílio do adulto na resolução de conflitos. Procura o adulto em momentos de conforto ou quando sente dificuldade a gerir determinada advertência.

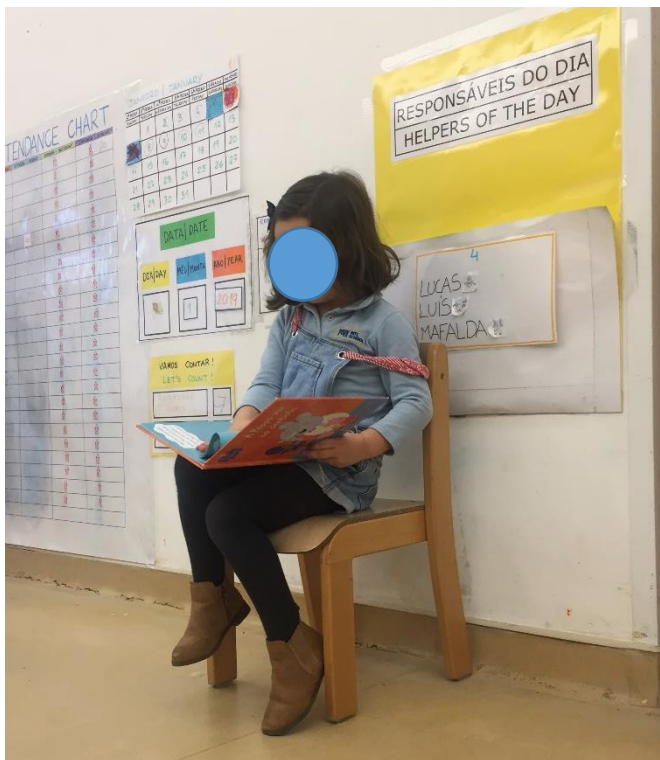
É uma criança que coopera com o outro, demonstrando-se sempre disponível e preocupada em ajudar. Quando é a primeira a terminar a refeição, auxilia as outras crianças ou colabora com o adulto no desenrolar da rotina.

Tem um carácter cuidador, considerando que tenta sempre apoiar as outras crianças na realização de determinadas tarefas, elogiando-as e promovendo o desenvolvimento das suas capacidades.

Serve de exemplo a apresentação do projeto “Quem é o Pai Natal?” na qual a B. orientou, autonomamente, as restantes crianças durante a apresentação, ajudando-as a relembrar os relatos que tinham que fazer e orientando-as sobre a postura mais correta a ter no contexto em que se encontravam.



1.2. Área de Expressão e Comunicação



1.2.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nesta área, destaco o crescente interesse da B. pela leitura e pela escrita, que ao longo da PPS foi notório. A B. é muito interessada pela leitura de histórias e sempre que possível leva um livro para a sala, para ler às restantes crianças. Recorre á interpretação das imagens para contar a história apresentada, conseguindo compreender o seu desenvolvimento. É curiosa pelo ato da leitura, recorrendo ao auxílio do adulto para interpretar o texto que ainda não consegue compreender. Considera-se portanto, um interesse notório pelo contacto com a leitura.

No que respeita á escrita, realizou recentemente grafismos que se aproximam ao código escrito, demonstrando interesse em escrever o seu nome e das outras crianças da sala. Tem atribuído cada vez maior importância à escrita do seu nome próprio e pede para o fazer na identificação dos seus trabalhos da sala.

É cada vez mais notória a capacidade de respeito pelo outro, ao aguardar a sua vez para falar e respeitar a opinião das restantes crianças. Tem interesse em participar numa conversa em grande grupo, considerando que quer sempre dar a sua opinião sobre determinado tema.



1.2.2. Domínio da Educação Artística

Outra questão a realçar é o interesse da B. pela exploração da Área da Casinha, onde desenvolve, na maior parte do seu tempo, o jogo simbólico, atribuindo significados da sua vida quotidiana aos materiais que lhe são disponibilizados na área. Gosta particularmente de brincar ao faz-de-conta, onde assume na maioria das vezes o papel de uma princesa que vive no seu castelo, criando grandes enredos em cada brincadeira.

É nestes momentos de brincadeira que a Benedita tem revelado maior desenvolvimento das suas relações sociais, mantendo uma brincadeira com os seus pares, procurando-os para fazerem parte das



suas brincadeiras.

A B. revela interesses pela expressão plástica, procurando a Área da Expressão Plástica em alternativa à casinha. Aqui passa grande parte do seu tempo a realizar grafismos no seu caderno e a fazer colagens e recortes. Já domina a grande parte dos materiais utilizados, demonstrando alguma preferência pelas canetas de feltro e, ultimamente, pelo recorte e colagem de materiais reutilizados.

1.3. Área do Conhecimento do Mundo

Ao longo da PPS foi possível desenvolver projetos com base na Metodologia de Trabalho de Projeto, considerando que esta sustentou grande parte da prática. Esta é uma metodologia que envolve a criança no processo de construção das suas aprendizagens, tornando-a o principal ator da ação, valorizando uma metodologia científica e a investigação. Neste sentido a B. demonstrou ser uma criança muito receptiva a novas aprendizagens, desenvolvendo a sua capacidade de questionar e procurar soluções para determinados problemas apresentados, sem recorrer á resposta direta por parte dos adultos de referência.

Nos projetos desenvolvidos foi notório o envolvimento da B., nos quais ela se propôs a participar nas diversas dinâmicas, demonstrando essencialmente maior interesse e entusiasmo nos momentos de investigação e de planeamento.

Ao longo do projeto “Quem é o Pai Natal?” a B. envolveu-se constantemente no processo de concretização do mesmo, procurando planear com o adulto momentos e meios de pesquisa para obter respostas às questões que sustentaram o projeto. Propôs-se a realizar uma entrevista (pessoalmente) ao Pai Natal, a preparar a vinda do mesmo ao colégio, e por fim a apresentar às restantes crianças o que aprendeu ao longo de todo o projeto. Viveu todo o processo investigativo de forma muito intensa e entusiasta.





4. PORQUÊ A BENEDITA?

A B. é uma criança que apela à atenção do adulto e esse é um dos motivos que nos une: procuramo-nos muito uma à outra, na resolução de problemas e na procura de respostas a determinadas estratégias. Temos um amor em comum: a leitura de histórias.

Tem muito interesse por tudo o que a rodeia, questiona o adulto frequentemente sobre temas do quotidiano e demonstra satisfação ao obter respostas.

A B. é uma criança meiga, carinhosa, preocupada e tem muito amor para dar ao outro.

Temos vindo a criar uma relação de confiança, considerando que por diversas vezes nos desafiamos uma à outra, sabendo sempre que vamos obter uma resposta do outro lado.

Todos os dias sinto que aprendo muito com a B. e ela surpreende-me de dia para dia. Obrigada B., por me teres permitido viver esta experiência!

Joana Ferreira.

(V) APRESENTAÇÃO/DIVULGAÇÃO DO PROJETO

“QUEM É O PAI
NATAL?”



PROJETO DOS 3A

1.
COMO
SURTIU?



- OUVIMOS UMA HISTÓRIA, CONTADA PELA EMMA, SOBRE O NATAL E QUISEMOS SABER MAIS SOBRE O PAI NATAL.

2. PLANIFICAÇÃO DO PROJETO



- CONSTRUÍMOS UM MAPA CONCEPTUAL

O QUE SABEMOS:	O QUE QUEREMOS SABER:
É VELHINHO (SM.)	ONDE É QUE ELE FAZ OS PRESENTES? (L.)
DÁ PRESENTES (L.)	QUAL É O NOME DO PAI NATAL? (SM.)
TEM AJUDANTES A FAZER OS PRESENTES (D.)	ONDE É QUE ELE VIVE? (LR.)
ANDA NUM TRENÓ COM RENAS (LC.)	QUANTAS RENAS TEM E COMO SE CHAMAM? (B.)
TEM UMA ROUPA VERMELHA (MT.)	
TEM BARBAS (V.)	

2. PLANIFICAÇÃO DO PROJETO



- PENSÁMOS ONDE PODÍAMOS ENCONTRAR RESPOSTAS.

BIBLIOTECA DA ESCOLA (I.)	
PERGUNTAR AO PAI NATAL (SM.)	
IPAD (DU.)	
COMPUTADOR (RV.)	

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO



- TIVEMOS UMA IDEIA! VAMOS CONVIDAR O PAI NATAL PARA VIR À NOSSA ESCOLA.

CHAMINÉ



- CONSTRUÍMOS UMA CHAMINÉ. (L.)
- O PAI NATAL PRECISAVA DE ENTRAR NA ESCOLA (B.)
- USÁMOS CAIXAS DE CARTÃO E TINTA VERMELHA. (SM.)
- FIZEMOS O FOGO DA LAREIRA E PINTAMOS MUITAS CAIXAS PARA A CHAMINÉ CHEGAR AO TETO. (B.)

BOLACHAS



- FIZÉMOS BOLACHAS DE MANTEIGA (L.)
- USÁMOS AS COISAS QUE ESTAVAM NA FOLHA E DEPOIS MEXEMOS BEM (LC.)

CARTA



- ESCRIVEMOS A CARTA AO PAI NATAL PARA ELE SABER AS PRENDAS QUE QUERIAMOS. (B.)
- COLÁMOS IMAGENS DAS REVISTAS (LR.)
- EU CORTEI O ELSA E A ANNA! (MT.)

CHAMINÉ



BOLACHAS



LIVROS



- VIMOS MUITOS LIVROS DO PAI NATAL (MT.)
- MAS SÓ OUVIMOS UMA HISTÓRIA DEPOIS DE ESCOLHEREM TODOS (B.)
- ISTO AQUI É O TÍTULO (LC.)

CAIXA DAS BOLACHAS



CAIXA DAS BOLACHAS



- TÍNHAMOS DE POR AS BOLACHAS NUMA CAIXA PARA DAR AO PAI NATAL (B.)
- FIZÉMOS COM FOLHAS E TINTAS (L.)
- E PURPURINAS! (MT.)

ENTREVISTA

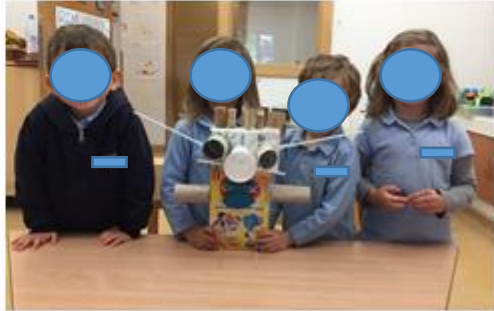


- PERGUNTÁMOS AO PAI NATAL COMO É QUE ELE SE CHAMA (SM.)
- ELE TINHA UMA MALA COM COISAS (MT.)
- EU PERGUNTEI AO PAI NATAL OS NOMES DAS RENAS! (B.)
- ELE DEU-NOS UMA PRENDA! TÃO QUERIDO (B.)

PAI NATAL
3D



PAI NATAL
3D



PAI NATAL 3D



- FIZÉMOS UM PAI NATAL GRANDE (MT.)
- USÁMOS COPOS, ROLHAS E COLA (LR.)
- EU USEI TAMPAS DE GARRAFAS! (L.)
- EU AJUDEI O SM. A POR OS COPOS (B.)

O QUE DESCOBRIMOS:



- O PAI NATAL CHAMA-SE **NICOLAU**, COMO NA MÚSICA NICOLAU, ÉS O PAI NATAL (SM.)

O QUE
DESCOBRIMOS:



- VIVE NA LAPÓNIA (LR.)
- SABES QUE HÁ LÁ AURORAS BOERAIS? (B.)
- E NEVE! (MT.)

O QUE
DESCOBRIMOS:



- FAZ OS BRINQUEDOS NA FÁBRICA DOS BRINQUEDOS NO PÓLO NORTE E TEM LÁ DUENDES! (L.)
- ELES AJUDAM O PAI NATAL A DAR AS PRENDAS AS CRIANÇAS (MT.)

O QUE
DESCOBRIMOS:



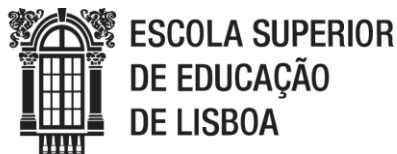
TEM 9 RENAS: (B.,
MT., LC., L., SM.)

- DANÇARINA
- RUDOLFO
- CORREDORA
- EMPINADORA
- TROVÃO
- RELÂMPAGO
- RAPOSA
- COMETA
- CUPIDO

FIM!!



(VI) INFORMAÇÃO ÀS FAMILIAS



Caros pais,

É com muito entusiasmo que vos informo que estou prestes a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Desta fase final resulta a execução de um estágio curricular, designado como Prática Profissional Supervisionada II, e posteriormente a defesa do relatório final do mesmo.

Posto isto, peço o vosso consentimento para que me permitam realizar registos de dinâmicas desenvolvidas com os vossos educandos, tendo em conta que em todas as informações facultadas irei manter o anonimato dos participantes, não revelando a identidade das crianças.

Qualquer questão, não hesitem.

Cumprimentos,

(Joana Ferreira)

(VI) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de jardim-de-infância era uma realidade que eu não conhecia completamente quando iniciei a PPS II. Este era um contexto com o qual eu tinha tido pouco contacto e que causada algum receio, essencialmente de ficar aquém daquilo que era expectável.

Iniciei a PPS com a ideia de promover a metodologia de trabalho de projeto e de enfatizar o papel das crianças, tornando-as mais participativas na minha prática, o que penso ter sido conseguido e através deste portefólio foi possível constatar de que forma levei a cabo algumas das minhas intenções.

A relação estabelecida com a equipa educativa, com as crianças e com o contexto tornou a minha prática mais rica, considerando que houve constante reflexão sobre dinâmicas e temas do quotidiano do JI. A própria investigação desenvolvida enriqueceu a minha ação, considerando que permitiu que eu tivesse um olhar mais direcionado para os interesses das crianças e refletir sobre as melhores dinâmicas para desenvolver as suas capacidades, permitindo a construção de aprendizagens significativas.

A relação desenvolvida com a equipa educativa permitiu que o planeamento e a ação fossem surgindo de um modo natural, considerando que o facto de pertencer à equipa educativa facilitou a minha prática e a entrega das crianças.

A construção do portefólio tornou-se um elemento fundamental para a minha prática, permitindo-me uma reflexão constante e análise crítica sobre a minha ação e as práticas que presenciei. Considero assim um elemento fundamental para a prática de um educador de infância.

De um modo geral, a PPS foi uma experiência que me enriqueceu a nível profissional, mostrando-me uma realidade diferente da creche, na qual há maior interesse e curiosidade pelas pequenas questões do quotidiano e onde há maior procura por respostas.

Apesar de ter iniciado o estágio com receio, termino-o com a certeza de que aprendi mais com estas crianças do que aquilo que lhes transmiti a elas.

Linguagem Oral

A. Comunicação Oral:

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);

B. Consciência Linguística:

- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica);
- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra);
- Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).

Abordagem à Escrita

A. Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto:

- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros.

B. Identificação das convenções da escrita:

- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;
- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.

C. Prazer e motivação para ler e escrever:

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- Estabelecer relações pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância;
- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas iniciais e não convencionais.

3. O projeto pedagógico inclui planificações específicas: Não.

3.1. A planificação é:

Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral
X			

3.2. Na planificação vêm explicitados objetivos para o desenvolvimento da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas Vezes	Nunca
a. Oral		X		
b. Escrita			X	

3.3. As planificações incluem atividades, estratégias e recursos específicos para o domínio da linguagem:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas Vezes	Nunca
a. Atividades		X		
b. Estratégias		X		
c. Recursos		X		

Organização e gestão do espaço físico da sala e da rotina diária

(Área da Biblioteca)

4. Na sala existe uma área de biblioteca/leitura? SIM.

5. Na área da biblioteca/leitura existem:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
5.1. Enciclopédias		X		
5.2. Dicionários				X
5.3. Lista de Palavras				X
5.4. Livros Temáticos	X			
5.5. Livros de histórias	X			
5.6. Livros de Poesia		X		

5.7.Outros materiais		X		
----------------------	--	---	--	--

Para 5.7. especifique de que tipo: Jornais e Revistas.

6. Na área da biblioteca/leitura as crianças:

6.1. Acedem facilmente aos livros: SIM.

6.2. Têm um espaço comodo para ler ou folhear os livros: SIM.

6.3. Podem levar os materiais de leitura/escrita para qualquer área: SIM.

7. A área é utilizada quando:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
7.1.Escolhida livremente pela criança		X		
7.2.Sugerida pelo educador			X	
7.3.O educador propõe uma atividade específica			X	

Outras áreas de trabalho: Área da Expressão Plástica.

8. Na área da Expressão Plástica existem:

	Sim	Não	Quais
8.1.Materiais de leitura	X		Etiquetas com os nomes
8.2.Utensílios e materiais para escrever	X		Canetas de feltro, lápis de cor, lápis de carvão, borrachas.
8.3.Etiquetas de diversos tamanhos		X	
8.4.Folhas de registo	X		Folhas brancas A3 e A4 e cadernos de folhas lisas.
8.5.Outros	X		Materiais reutilizáveis.

9. Existe máquina de escrever ou computador: SIM.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
9.1. Escolhidos livremente pela criança			X	
9.2. Sugerida pelo educador		X		
9.3. O educador propõe uma atividade específica		X		

10. Existem materiais que permitem utilizar as competências de leitura e de escrita da criança a partir da evocação de experiências passadas:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
10.1. Fotografias		X		
10.1. Objetos familiares			X	
10.2. Imagens			X	
10.3. Outros		X		

11. Estes materiais são usados:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
11.1. Desenvolver situações/acontecimentos/objetos oralmente pela criança		X		
11.2. Desenvolver situações/acontecimentos/objetos oralmente pelo educador		X		
11.3. Desenvolver situações/acontecimentos/objetos por escrito pela criança				X
11.4. Desenvolver situações/acontecimentos/objetos por escrito pelo educador		X		

12. Existem locais próprios para afixar registos escritos: NÃO.

13. Os locais para afixar os materiais estão ao alcance visual da criança, situando-se ao nível dos olhos ou mais em baixo: SIM.

14. Os registos velhos são substituídos, frequentemente, por registos recentes: SIM.

Com que frequência:

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
	X	

15. Os registos afixados são utilizados espontaneamente pelas crianças:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
X			

Refira quais e como: Diariamente as crianças preenchem espontaneamente o mapa de presenças, de acordo com o dia da semana em que se encontram. Foi um processo que inicialmente tinha auxílio do educador mas no qual as crianças foram ganhando autonomia à medida que compreendiam como se realizava o preenchimento do mesmo.

16. Existem os seguintes quadros de tarefas especiais:

Quadro de...	Utilizador	Tipo de registo efetuado	Momento da rotina	Frequência de utilização
Presenças	Crianças	Símbolo	Acolhimento	Diária
Planificação de tarefas/trabalho	Educadora	Escrito	Reunião da manhã	
Avaliação de tarefas/trabalho	Educadora	Escrito	Reunião da manhã	
Estado do tempo	Crianças	Imagens	Reunião da manhã	Diária
Aniversários	Educadora	Fotografias	Reunião da manhã	Diária
Outros: Inscrições nas áreas de interesse	Criança	Fotografias	Exploração das áreas de interesse	Diária

17. Existem cadernos onde são compiladas as produções escritas das crianças: SIM.

18. Os materiais existentes são etiquetados:

	Muitos	Alguns	Poucos	Nenhuns
18.1. De forma clara	X			
18.2. Com letras apenas		X		
18.3. Com letras e imagens		X		
18.4. Com imagens apenas			X	
18.5. Com objetos concretos			X	
18.6. Com objetos concretos e letras				X

19. A letra utilizada é:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
19.1. Bem definida e clara	X			
19.2. Letra maiúscula	X			
19.3. Letra minúscula				X
19.4. Letra de imprensa	X			
19.5. Letra cursiva				X
19.6. Uma mistura de tipos de letra				X

20. Os registos escritos existentes são feitos:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
20.1. Pelo adulto		X		
20.2. Pela criança			X	

21. Os “tempos mortos” são muitas vezes aproveitados para promover a leitura/escrita:

Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
	X		

Como: Muitas vezes esses momentos são dedicados à leitura de histórias, quer seja feita pela educadora ou pelas crianças, ou também por ambas.

22. Existe um momento na rotina diária que privilegia atividades específicas de leitura e/ou escrita: SIM: Na reunião da manhã a educadora faz os registos do calendário, lê uma história e realiza o planeamento dos projetos, que fica registado nos mapas conceptuais. Duas vezes por semana as crianças têm ginástica e música e para ambas as atividades o grupo fica dividido em dois pequenos grupos, o que implica que as crianças recorram às tabelas da sala para saberem a que grupo é que pertencem.

Práticas de leitura e escrita

No trabalho com as crianças, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
23. Fornece uma enorme variedade de livros para as crianças verem e lerem de acordo com os seus próprios interesses.	X			
24. Lê livros, histórias e poemas às crianças		X		
25. Inventa histórias e poemas com as crianças			X	
26. Põe por escrito histórias e poemas que as crianças conhecem			X	
27. Ensina às crianças canções, rimas e lengalengas		X		
28. Inventa canções, rimas, lengalengas com as crianças			X	
29. Põe por escrito canções, rimas, lengalengas que as crianças conhecem		X		
30. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão sobre a linguagem oral: palavras começadas da mesma maneira, acabadas da mesma maneira ou com sons trocados				X
31. Faz com as crianças jogos que apelam a uma reflexão				X

sobre a linguagem escrita: palavras começadas da mesma maneira; palavras cuja escrita é semelhante.				
32. Regista por escrito situações/experiências vividas pelas crianças		X		
33. Relê os registos elaborados em voz alta	X			
34. Realiza atividades de compreensão de textos			X	
35. Realiza atividades de reescrita de histórias ou outros relatos		X		
36. Estimula as crianças a ditarem-lhe histórias ou outros relatos		X		
37. Responde aos interesses individuais das crianças por sons, letras, palavras	X			
38. Convida as crianças a escreverem o nome nos trabalhos que realizam		X		
39. Promove situações onde as crianças possam escrever como souberem		X		
40. Explora diferentes suportes de escrita	X			
41. Utiliza e explora materiais trazidos de casa	X			
42. Utiliza e explora materiais existentes no meio		X		

Ao utilizar a escrita, o educador

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
43. Escreve e lê de modo a que as crianças vejam	X			
44. Escreve e lê para si próprio				X
45. Lê o que escreve	X			
46. Quando lê o que escreve segue a orientação da leitura com o dedo	X			
47. Quando escreve, explicita o que escreve	X			
48. Quando escreve, explicita para quem escreve	X			

49. Especifica terminologias próprias da escrita, por exemplo> são letras, números.		X		
--	--	---	--	--

Quando as crianças querem escrever uma letra, palavra ou frase, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
51. Apoia a ideia e facilita os materiais necessários	X			
52. Ajuda a criança a procurar a ou as palavras nos elementos impressos existentes na sala	X			
53. Elabora um modelo para a criança copiar		X		
54. Ajuda a criança a escrever soletrando a palavra			X	
55. Pede as crianças que já têm alguns conhecimentos acerca da escrita para ajudarem as que estão a começar		X		

Quando as crianças escrevem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
56. Questiona-as acerca daquilo que escreveram	X			
57. Regista de forma convencional a escrita da criança		X		
58. Confronta a escrita da criança com a sua escrita		X		

Quando as crianças lêem espontaneamente, o educador:

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
59. Questiona-as relativamente aquilo que leram		X		
60. Confronta a leitura da criança com a sua leitura		X		

ANEXO C. RELATÓRIO DE CONHECIMENTO E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

“QUEM É O PAI NATAL?” – UM PROJETO DE INTERVENÇÃO REALIZADO NUMA SALA DE 3 ANOS

Joana Catado Ferreira

(2016151)

Relatório desenvolvido no âmbito da unidade curricular Conhecimento e Docência em
Educação de Infância

2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Manuela Rosa, Abel Arez e Kátia Sá

2018-2019

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO.....	4
2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO	6
3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO	9
3.1. Fase I - Definição do problema.	9
3.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	10
3.3.Fase III: Execução.....	12
3.4.Fase IV – Avaliação e Divulgação.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual.....	11
Figura 2. Construção da chaminé.....	13
Figura 3. Produto final – a chaminé.....	13
Figura 4. Criação da carta – recorte.....	14
Figura 5. Criação da carta – colagem.....	14
Figura 6. Confeção das bolachas de manteiga.....	15
Figura 7. Receita das bolachas.....	15
Figura 8. Criação das caixas para as bolachas.....	16
Figura 9. Produto final – caixa para as bolachas.....	16
Figura 10. Comparar livros.....	17
Figura 11. Exploração individual dos livros.....	18
Figura 12. B. entrevista o Pai Natal.....	19
Figura 13. Oferta das bolachas confeccionadas.....	19
Figura 14. Pai Natal tridimensional (Grupos 1 e 2) com recurso a materiais reutilizáveis.....	20
Figura 15. Pai Natal tridimensional (Grupos 3 e 4) com recurso a materiais reutilizáveis.....	20
Figura 16. Construção do Pai Natal tridimensional.....	21
Figura 17. Registo “O que há na Lapónia”.....	22
Figura 18. Convite para a divulgação do projeto.....	23
Figura 19. Entrega dos convites às respetivas salas.....	24
Figura 20. Divulgação do projeto.....	25

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções na ótica do adulto.....	17
Tabela 2. Objetivos na ótica da criança.....	17

INTRODUÇÃO

No seguimento da história lida pela educadora EM. sobre o natal, surgiu um novo projeto: Quem é o Pai Natal?

Este é um tema que me está a deixar reticente, pelo facto do Pai Natal ser uma lenda e por toda a ficção envolvida na temática. No entanto, pensei: porque não? É um projeto que a mim me parece viável, no qual posso dinamizar atividades para promover o desenvolvimento das capacidades das crianças e desenvolver momentos de pesquisa para responder às questões que elas colocaram, respondendo aos seus interesses. Por este motivo, considero ser um bom projeto. (Reflexão Diária, 3 de Dezembro de 2018)

Partindo da reflexão diária, o projeto desenvolvido com as crianças surgiu no início das festividades natalícias, após a leitura de uma história sobre o natal, estando esta dirigida para a história bíblica (“Oh EM, então e o Pai Natal? Porque é que ele não aparece numa história do natal? L., 3 de Dezembro de 2018, sala de atividades). Partindo da premissa que a origem do problema a pesquisar pode surgir do quotidiano das crianças ou de alguma coisa que suscite o seu interesse, considereei que as questões levantadas pelas crianças deveriam ser valorizadas. Algumas crianças estavam de certa forma intrigadas, questionando com frequência o porquê de o Pai Natal não aparecer numa história sobre o natal, tendo em conta que para eles esta é uma figura de referência da época.

Posto isto, este projeto foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI), o qual promoveu o presente relatório com o objetivo de descrever, analisar e refletir numa perspetiva crítica o projeto desenvolvido durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

O projeto realizado com o grupo foi desenvolvido com base em três grandes objetivos: (i) desenvolver um projeto de acordo com os pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto; (ii) enfatizar o papel da criança nas várias fases enraizadas na metodologia, promovendo uma pedagogia de participação; (iii) promover um contacto

mais acentuado com a leitura e a escrita, considerando ser um dos interesses destacados no grupo.

Posto isto, o projeto foi desenvolvido com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e no conceito de Pedagogia-em-Participação (Formosinho e Gambôa, 2006), que de certa forma trouxe um pouco da metodologia *High Scope*, no que respeita à aprendizagem pela ação.

Tendo por base das minhas intenções para a prática promover a cooperação e entreajuda, desenvolver o interesse pela metodologia científica e promover uma participação ativa da criança, considerei que este seria um bom ponto de partida para um projeto no qual haveria alguma orientação do adulto, no entanto a base do mesmo seria desenvolvida pelas crianças.

O facto de na Instituição se “trabalhar por projetos” fez com que a realização deste se tornasse ainda mais significativo para a minha prática tendo em conta que segui os pressupostos teóricos da metodologia, dando ênfase e reafirmando uma pedagogia de participação, valorizando os “atores que coconstruem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2006, p.13).

Ao atribuir um papel participativo à criança, envolvendo-a no ciclo avaliação – planeamento – ação – avaliação (Silva, 2011) considerando que a sua aprendizagem é desenvolvida com base na experiência contínua, houve maior envolvimento por parte do grupo, permitindo a aquisição aprendizagens significativas. Esta participação ativa está na base dos princípios da metodologia *High Scope*, que apesar de não ter sido uma metodologia seguida na sua íntegra tem como base este conceito que, para além de dar um enfatizar o papel criança na construção do seu conhecimento, prioriza a aprendizagem pela ação, vista como “a aprendizagem na qual a criança, através da acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e conhecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohman & Weikart, 2011, p.22).

Segundo Formosinho & Gambôa (2006), considerando que a criança é vista como principal ator do projeto, é também com ele que desenvolve as suas capacidades ao nível social, encontrando-se em constante negócio com os seus pares e com o educador ao longo das várias fases do projeto.

Este foi um projeto vivido de forma muito intensa, tanto pelas crianças como pela equipa educativa, devido ao facto de haver um *timing* definido pelas crianças para a concretização de algumas atividades, considerando que os projetos devem ter uma

duração adequada “aos tempos de interesse e persistência das crianças” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.28).

Assim sendo e para que seja permitida uma leitura mais clara e organizada sobre como se desenvolveu todo o processo, é importante esclarecer de que forma está organizado este documento. O presente relatório está dividido em quatro capítulos: (i) Caracterização para a ação pedagógica; (ii) Fundamentação do trabalho de projeto; (iii) Apresentação de um projeto; (iv) Considerações finais.

No que respeita ao capítulo Caracterização para a ação pedagógica será abordada a relação existente entre as características do grupo de crianças e intenções definidas para o projeto, ou seja, de que forma é que o projeto realizado se adequa ao grupo com o qual foi desenvolvido.

No capítulo Fundamentação do trabalho de projeto, irão ser abordados os princípios científicos que suportam o mesmo, aprofundando e justificando as metodologias que estão na sua base.

As várias fases pelas quais o projeto passou serão caracterizadas no terceiro capítulo, Apresentação de um projeto, no qual será possível compreender quais foram as etapas desenvolvidas e de que forma foram organizadas.

Por fim, no capítulo Considerações finais, será feita uma reflexão sobre todo o processo vivenciado, nomeadamente qual o papel que o educador deve ter na mediação de um projeto, apontando dificuldades e descobertas feitas ao longo do mesmo, tanto para as crianças como para mim.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO

A ação do educador deve ser baseada em determinados fatores que vão influenciar a sua prática, nomeadamente as necessidades e os interesses das crianças, as suas características individuais e coletivas e quais as intenções que o educador tem para o grupo. Nesta perspetiva, deve-se ter em conta que todo o trabalho desenvolvido vai ter como figura central a criança e o seu bem-estar. É por isso necessário avaliar constantemente a qualidade do ambiente educativo, para que este seja promotor de descobertas e de experiências significativas para o desenvolvimento e construção das aprendizagens.

Toda a organização do ambiente educativo vai influenciar as aprendizagens das crianças e a forma como elas são estimuladas no seu dia-a-dia, desde a organização do espaço às interações estabelecidas com a equipa educativa.

Ora, se o educador pretende promover uma pedagogia participativa, está implícito que a criança torna-se “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al. 2016), visto como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2006, p.15) realizando um planeamento de acordo com os seus interesses. O papel do educador passa pela orientação desse mesmo planeamento, e *a posteriori* pela adequação das intenções definidas para cada atividade (como posso planear esta atividade de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento das suas capacidades?). A implementação de uma pedagogia participativa tem como objetivo “a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.7). Neste sentido há uma partilha de experiências entre as crianças e o educador.

O grupo com o qual foi desenvolvido o projeto “Quem é o Pai Natal?” (cf. Anexo A.) é constituído por 25 crianças, 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (a maioria atinge os 4 anos até ao final do ano letivo). É um grupo que começou a desenvolver há pouco tempo o seu interesse pela metodologia científica, essencialmente pela procura de respostas a determinadas questões. Este foi o segundo projeto desenvolvido pelo grupo, considerando que o primeiro, pelo facto de as crianças ainda estarem a desenvolver a sua atitude científica e

investigativa, foi um projeto que necessitou de maior orientação do adulto, sem que houvesse muito envolvimento da criança no que respeita ao planeamento do mesmo.

Neste sentido, o projeto desenvolvido tornou-se relevante, pelo facto de adotar a Metodologia de Trabalho de Projeto, que tem como característica o facto de ser as crianças a definirem o rumo que os projetos vão tomar, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão, antecipação e espírito crítico, enfatizando o papel da mesma. O projeto tornou-se pertinente no sentido em que permitiu as crianças desenvolverem a capacidade de reflexão e de antecipar acontecimentos, participando de forma ativa em todas as fases pelas quais o projeto passou.

No que respeita às áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (2016), o projeto centrou-se na área do Conhecimento do Mundo, pela sua constante abordagem à metodologia científica e à promoção de aprendizagens nesse domínio, realçando a participação contínua da criança e a promoção da curiosidade. Teve também grande enfoque na área da Expressão e Comunicação, considerando que se foi constatando ao longo da prática profissional supervisionada uma predisposição e curiosidade por parte das crianças em adquirir aprendizagens ao nível da escrita e da leitura, sendo esse um dos pontos de interesse que caracteriza o grupo. Foram por isso dinamizadas atividades com a intenção de promover o contacto com as funcionalidades da leitura e da escrita. Também foram desenvolvidas capacidades ao nível da área da Formação Pessoal e Social, destacando-se a importância dada à convivência democrática, considerando que esteve presente nas minhas intenções promover a cooperação e ajuda mútua, principalmente nas atividades dinamizadas em grande grupo.

No início do projeto havia 8 crianças interessadas, no entanto apenas 5 crianças participaram em todo o processo, num dos casos pelo facto da criança não se sentir confortável com a exposição oral, o que fez com que não realizasse a entrevista nem a divulgação do projeto (“Eu: LC., queres explicar aos outros meninos tudo o que descobriste? LC.: Não Joana, tenho muita vergonha.” LC, 11 de Janeiro de 2019, sala das educadoras). No decorrer do projeto todo o grupo participou, nomeadamente no planeamento e no desenvolvimento das atividades, demonstrando maior entusiasmo pela preparação da visita do Pai Natal, que agregou o planeamento de uma série de atividades prévias.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

Na prática, dar às crianças oportunidades de escolha durante o trabalho de projeto pode ser pensado em função de várias opções: escolhas relacionadas com o que fazer, quando, onde e com quem. (Katz & Chard, 1997, p.112)

A partir desta premissa, torna-se claro que a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia que dá voz à criança, dando-lhe a possibilidade de participar ativamente na execução do projeto, o que permite uma reflexão constante sobre as suas ações, resultando num desenvolvimento do pensamento crítico.

Desta forma, ao desenvolver uma pedagogia em que a criança participa ativamente, “resgata-se a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e resultados de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2006, p. 34).

Rangel & Gonçalves (2011) afirmam que a MTP torna-se vantajosa e favorece o ambiente educativo, promovendo: uma educação que estimula as crianças de acordo com os seus interesses; uma educação que envolve as crianças na construção do seu currículo; uma educação que desenvolve a formação pessoal, nomeadamente a cooperação e a ajuda; uma educação holística, pelo facto de mobilizar diversas áreas de conteúdo no mesmo projeto.

Castro & Ricardo (2003) reconhecem algumas finalidades da metodologia, nomeadamente o facto de ser possível fazer ligação entre a teoria e a prática, na medida em que são promovidas atividades de acordo com as questões que sustentam os projetos.

Desta forma, a MTP torna-se uma metodologia que é bastante completa pelas aprendizagens que proporciona à criança, derivado ao seu carácter holístico. O trabalho de projeto torna-se também significativo para o desenvolvimento das crianças, na medida em que elas “trabalham na sua zona de desenvolvimento próximo” (Vasconcelos, 2011, citando Vygotsky, 1978).

A interação é, como tal, um eixo fundamental da situação educativa. Mas não basta reconhecer que a mesma é importante. É

preciso torná-la efetiva. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2066, p.72)

Como já foi referido anteriormente, é necessário o papel do educador enquanto orientador da ação, para que a criança tenha de facto, um papel participativo no desenrolar do projeto.

Torna-se importante esclarecer que na base da prática do educador devem estar as suas intenções para a ação, considerando que estas devem estar em sintonia com os objetivos definidos para as crianças, no que respeita às aprendizagens a conseguir. Neste sentido, para o projeto em questão, foram definidos os seguintes objetivos e intenções:

Tabela 1.

Intenções na ótica do adulto.

Intenções na ótica do adulto:
Promover a participação da criança;
Promover oportunidades de comunicação adulto-criança e criança-criança;
Fomentar a curiosidade e o interesse pela metodologia científica;
Promover a cooperação e entreajuda;
Promover o contacto com a leitura e com a escrita;
Respeitar as crenças de cada criança.

Nota: Fonte Própria.

Tabela 2.

Objetivos na ótica da criança.

Objetivos na ótica da criança:
Usar a linguagem oral em contexto;
Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades;
Desenvolver uma atitude científica e investigativa;
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
Ser capaz de resolver dificuldades e problemas que se colocam;
Desenvolver respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Nota: Fonte Própria.

Oliveira-Formosinho & Gambôa (2006) afirmam que a MTP permite que a criança seja a figura central do projeto desde que surge uma questão/problema, derivada dos seus interesses e questões, até ao desenvolvimento de atividades planeadas pelas mesmas.

Deste modo surgiu o projeto “Quem é o Pai Natal?”, baseado nas quatro fases que sustentam a metodologia, definidas por Vasconcelos et al. (2011): (i) definição do

problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; (iv) divulgação/avaliação.

Na primeira fase do projeto surge uma questão sobre a qual são discutidas as ideias preconcebidas pelas crianças, discutem-se saberes e curiosidades. A segunda fase da metodologia pressupõe que a MTP é uma “metodologia investigativa, centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2003, p.11), e por esse motivo é nesta fase que se traça o caminho a percorrer para obter respostas às perguntas iniciais, ou seja, realiza-se um planeamento para a ação. Seguidamente inicia-se o processo de desenvolvimento da ação, na terceira fase do projeto, onde “as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2006, p.33). Para finalizar, na quarta fase do projeto, as crianças divulgam e avaliam o mesmo, fazendo uma avaliação de todo o processo e das aprendizagens que foram conseguidas.

É de realçar que as *OCEPE* (2016) e *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (2011) foram os dois documentos orientadores a que mais recorri para sustentar a minha prática, durante o desenvolvimento do projeto.

3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO

Considerando que o projeto referenciado foi realizado com base na Metodologia de Trabalho de Projeto, este seguiu as quatro fases referidas por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos (1998): Fase I - definição do problema; Fase II – planificação; Fase III – execução; Fase IV – divulgação e avaliação.

É importante referir que “a pedagogia de projeto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo”, e por isso houve atividades e dinâmicas que sofreram alterações e outras que surgiram para além do planeado, adequando-as sempre aos interesses e necessidades das crianças.

De seguida será dado a conhecer o desenvolvimento de cada uma das fases do projeto.

3.1. Fase I - Definição do problema.

Os projetos podem surgir das mais diversificadas situações, desde questões que ocorrem na rotina das crianças ou curiosidades que são induzidas pela leitura de uma história ou por um objeto que é desconhecido ao grupo.

É nesta fase que se desenvolve o espírito científico, derivado ao facto de surgir a noção de questão/problema.

“A origem do problema de pesquisa é decorrente da vida das crianças das suas experiências no espaço exterior, quer proporcionada pela vivência de uma criança, quer suscitada pela prática de contacto com o meio envolvente.” (Silva, 2011, p.131)

A questão/problema que originou este projeto surgiu após a leitura de uma história sobre o natal, realizada pela educadora EM, na qual algumas crianças constaram a inexistência de relatos sobre o Pai Natal e sobre o seu papel desempenhado na quadra natalícia. Decidi intervir na dinâmica, esclarecendo as crianças que o natal não se resumia ao Pai Natal mas que havia outros elementos ligados ao mesmo, no entanto as crianças mantinham a sua questão (“Sim Joana, mas onde está o Pai Natal? Ele também leva prendas como os reis magos, que eu sei!” – B., 3 de Dezembro de 2018, sala de atividades.)

Posto isto, questioneei as crianças sobre o que elas sabiam sobre o Pai Natal, considerando fundamental nesta fase do projeto a partilha de saberes entre elas, sobre o assunto que está a ser posto em causa, valorizando que “o essencial da primeira fase do trabalho de projeto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a

partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema.” (Katz & Chard, 1997, p.102)

Depois da discussão em grande grupo, questionei a educadora cooperante sobre a pertinência de um projeto sobre o Pai Natal, considerando ser um tema que parte do imaginário das crianças e das suas crenças. Considerei desde sempre um assunto, de certa forma, delicado de abordar, apesar de que mantive desde o início a intenção de respeitar as crenças das crianças sem querer demove-las dos ideais em que acreditam. A educadora cooperante apoiou desde o início o projeto, pelo facto de ser uma questão que surgiu do interesse das crianças e pela possibilidade de experiências que poderiam ser proporcionadas às mesmas.

Este foi o segundo projeto desenvolvido pelo grupo, ainda que no primeiro tivesse havido maior orientação por parte da educadora e eu tivesse como um dos meus principais objetivos promover a participação ativa das crianças, ocupando o meu papel enquanto orientadora do projeto.

Tive também em consideração a época em que o projeto surgiu (preparação das festividades natalícias) e o que isso implicava ao nível do tempo livre que as crianças iriam ter para o desenvolvimento do projeto, pelo que só iniciámos a segunda fase do do mesmo depois da festa de natal da sala.

3.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Nesta fase do projeto é esperado que as crianças orientem o seu trabalho, definam o que querem descobrir e como é que vão alcançar os seus objetivos, ou seja, definir “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p.142).

Iniciei esta fase organizando com as crianças as ideias pré-concebidas sobre a questão-problema, indo ao encontro daquilo que eles consideravam saber sobre o Pai Natal. Esta é uma fase onde o educador deve promover a discussão de ideias e a iniciativa, dando oportunidade a todas as crianças de participar. Por esse motivo, registei a chuva de ideias enquanto a discussão em grande grupo decorria.

O QUE SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER	COMO VAMOS SABER
→ É VELHINHO (SM.)	→ ONDE É QUE ELE FAZ OS PRESENTES? (L.)	→ NA BIBLIOTECA DA ESCOLA (L.)
→ DÁ PRESENTES (L.)	→ QUAL É O NOME DO PAI NATAL? (SM.)	→ PERGUNTAR AO PAI NATAL (SM.)
→ TEM AJUDANTES PARA FAZER OS PRESENTES (D.)	→ ONDE É QUE ELE VIVE? (LR.)	→ VER NO IPAD (D.)
→ ANDA NO TRENO COM AS RENAS (LC.)	→ QUANTAS RENAS TEM E COMO SE CHAMAM? (B.)	→ VER NO COMPUTADOR COM A JOANA E A MARGA (L.)
→ TEM ROUPA VERMELHA E CHAPÉU (MT.)		
→ TEM BARBAS (V.)		

Figura 1. Mapa Conceptual

Seguidamente questionei o que é que eles gostariam de descobrir sobre o Pai Natal e compreendi que as suas questões seriam todas de resposta direta, ou seja, facilmente iriam encontrar respostas através de vários métodos de pesquisa.

Por fim, questionei as crianças sobre quais os métodos de pesquisa que gostariam de utilizar e é aqui que surge uma sugestão significativa por parte do SM.:

Eu: Então vamos lá pensar todos juntos, onde é que vocês podem ir procurar respostas para as vossas perguntas?

L.: Podemos ir à biblioteca da escola, eu já vi que lá há livros sobre o Pai Natal!

Eu: Boa L., eu também já vi lá alguns livros e até temos uma enciclopédia com imagens de várias partes do mundo. Vamos só procurar na biblioteca ou querem procurar em mais algum lado?

SM.: Oh Joana, eu acho que nós podíamos perguntar ao Pai Natal, aquele que está no “comercial”, sabes? Ele sabe tudo!

Eu: É uma ótima ideia SM.! Podemos perguntar à M. se podemos ir ao centro comercial e levamos as nossas perguntas, o que é que acham?

SM.: Não Joana. Dizemos ao Pai Natal para vir aqui à nossa escola... (L. e SM., 3 de Dezembro, sala de atividades)

Embora as crianças não descartassem a hipótese de realizar a pesquisa através dos outros métodos, um dos quais requerem do apoio do adulto, o SM. foi bastante objetivo e estava certo de que o Pai Natal iria saber responder às questões propostas pelo grupo. Foi no seguimento deste diálogo que surgiu a ideia de fazer uma entrevista ao Pai Natal.

3.3. Fase III: Execução

A actividade da criança é questionar, participar na planificação das actividades e projetos, investigar e cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura. (Oliveira-Formosinho, 2009, p.8)

O início da terceira fase do projeto só aconteceu quase duas semanas depois de definidas as questões, uma vez que esta foi uma altura em que se iniciaram as comemorações festivas do natal e a apresentação de natal aos pais. Posto isto, o início desta fase do projeto deu-se com a realização de uma atividade espontânea, que não estava previamente planeada, quando numa conversa em grande grupo a D. colocou uma questão:

Eu: Precisamos de pensar como é que vamos preparar a vinda do Pai Natal à escola, já está quase a chegar o grande dia!

D.: Mas Joana, como é que o Pai Natal vem cá à escola se nós não temos chaminé para ele entrar?

Eu: Tens toda a razão D., eu não tinha pensado nisso. Como é que podemos resolver esse problema?

SF.: Oh é fácil. Podemos construir uma chaminé e pomos na casinha. Assim o Pai Natal já pode entrar.

Eu: Sim, acho que podemos tentar. Mas como é que construímos uma chaminé?

D.: Podemos usar aquelas caixas? Mas têm de ser muitas, para chegar ao teto, senão o Pai natal não consegue descer. (D. & SF., 17 de Dezembro de 2018, sala de actividades)

Nesse mesmo dia desenvolvemos a primeira atividade, para a qual as crianças requereram do meu auxílio para terminar o produto final, de forma que ficasse “mais a sério” (D. 17 de Dezembro de 2018, sala de actividades). As crianças decidiram quais os

materiais que queriam utilizar e como, contando com a orientação e apoio do adulto de referência. Depois de concluída a chaminé, as crianças quiseram coloca-la na área da casinha.



Figura 2. Construção da chaminé.



Figura 3. Produto final – a chaminé.

Derivado ao facto de se estar a aproximar o dia da visita do Pai Natal à escola as atividades planeadas surgiram com alguma intensidade no que respeita ao tempo estimado para as desenvolver, considerando que as crianças definiram algumas

atividades a fazer até ao dia da visita ao Pai Natal. Por esse motivo as atividades foram-se desenrolando umas atrás das outras.

Posteriormente, as crianças escreveram uma carta, sugerida pela B., que dizia ser necessário escrever-se, “senão o Pai Natal não sabe as prendas que nós queremos receber e não sabe onde nós estamos” (B. 3 de Dezembro de 2018, sala de atividades). Nesse sentido, cada criança escreveu a sua carta, ainda que não o faça com recurso à escrita convencional, realizou outros tipos de registo: um com auxílio do adulto, que escrevia o que a criança dizia; outro que recorria ao recorte e colagem de imagens de revistas que representasse aquilo que a criança queria dizer.



Figura 4. Criação da carta - recorte.



Figura 5. Criação da carta - colagem.

Foi de acordo geral que a visita do *Pai Natal* não podia acontecer sem que fosse preparado um lanche, pois “o Pai Natal viaja muito e tem sempre muita fome” (B. 3 de

Dezembro de 2018, sala de atividades). Nesse sentido, as crianças definiram que queriam fazer umas bolachas, atividade essa que ficou marcada pelo facto das crianças terem contacto com a escrita, dando-lhes oportunidade de, autonomamente, seguirem uma receita com recurso a imagens, considerando que eu lhes facultei uma receita que tinha imagens dos ingredientes necessários.



Figura 6. Confeção das bolachas de manteiga

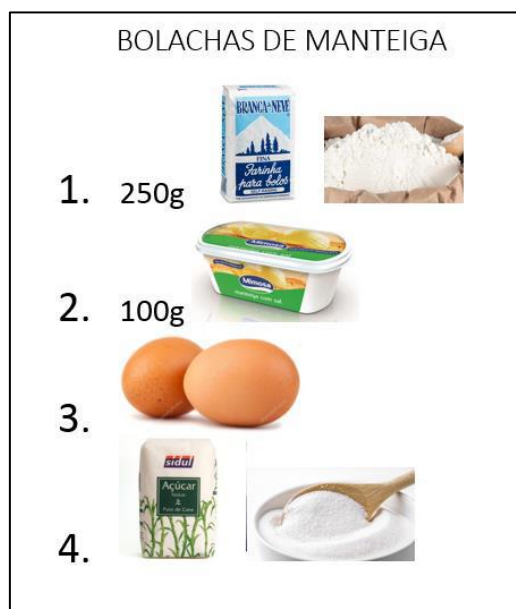


Figura 7. Receita das bolachas.

Agregada a esta atividade, surgiu uma outra complementar, na qual as crianças quiseram criar uma caixa para as bolachas, com materiais à sua escolha, tendo como base da atividade a construção de uma caixa com uma folha branca A4. Devido ao tempo que nos tínhamos para a realização das restantes atividades e pela facto dos materiais escolhidos terem demorado muito tempo a secar (na sua maioria, guaches), a caixa acabou por ser montada por mim na presença das crianças, que observaram todos os passos até chegar ao produto final.



Figura 8. Criação das caixas para as bolachas.



Figura 9. Produto final – caixa para as bolachas.

Uma das atividades que o grupo mostrou interesse em concretizar no projeto foi ouvir histórias sobre o Pai Natal, o que na maioria das vezes aconteceu durante a leitura de histórias da manhã. No entanto, decidi proporcionar uma atividade na qual as crianças

teriam maior contacto com os livros, ao invés de terem com as histórias, de forma que pudessem compreender as diferenças e semelhanças entre os mesmos. Desta atividade resultaram inúmeras aprendizagens, nomeadamente as crianças ficarem a saber a composição física dos livros (capa, contracapa e lombada) e também conseguirem constatar as diferenças e semelhanças entre os títulos, nomeadamente que todos tinham em comum a palavra “Pai Natal” – “Aqui está Pai Natal em vermelho e aqui tá em branco, mas este é mais pequenino.” (LC. 20 de Dezembro de 2018, biblioteca). Fizeram-se ainda classificações (tamanho, largura, semelhanças nas imagens, etc.) e ocorreu uma votação para que as crianças escolhessem uma das histórias para ser contada no momento. Posteriormente puderam explorar as histórias individualmente.



Figura 10. Comparar livros.

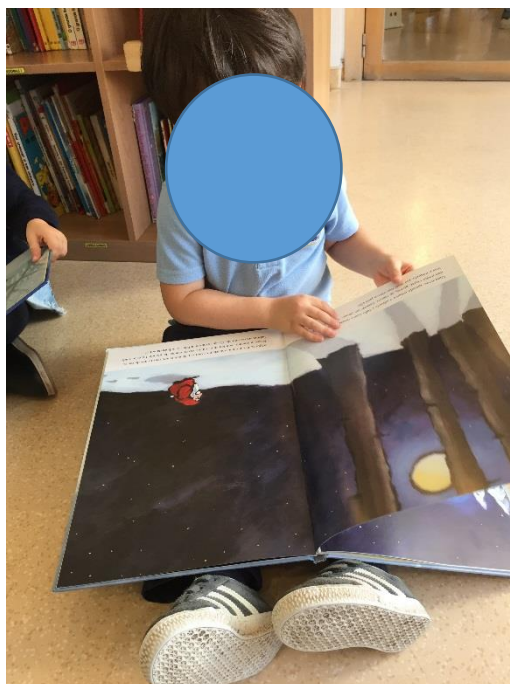


Figura 11. Exploração individual dos livros.

O auge do projeto deu-se quando as crianças realizaram a entrevista ao Pai Natal. Elas tinham definido de início que iriam utilizar as perguntas do projeto para fazer a entrevista, considerando que “ele sabe tudo” (LC. 3 de Dezembro, sala de atividades). As respostas a esta entrevista foram previamente planeadas entre mim e o *Pai Natal* para que pudessem ir ao encontro daquilo que as crianças procuravam descobrir. A entrevista aconteceu em grande grupo, considerando que eu senti que, apesar de apenas quatro crianças demonstrarem interesse em colocar as questões, não tinha o direito privar nenhuma delas de participar nesta dinâmica. Cada criança colocou a sua questão, aguardando uma resposta, e ainda houve outras questões que surgiram no momento.

MT.: Oh Pai Natal, tu tens mãos? (Por observar que o *Pai Natal* estava sempre com as mãos atrás das costas)

Pai Natal: Claro que tenho, olha (mostra as mãos).

MT.: Ah pois. Mas então e as tuas luvas? Tu tinhas luvas no outro dia, que eu vi-te.

Pai Natal: Às vezes tenho, mas hoje não tenho frio, por isso guardei-as no trenó.

MT.: Pois. E porque é que tens essa mala?

Pai Natal: Porque preciso de guardar os documentos do trenó, senão não posso andar a passear as renas. (MT., 21 de Dezembro de 2018, sala polivalente.)

No final da entrevista, o Pai Natal distribuiu pelas crianças os sacos das bolachas que eles tinham confeccionado, como forma de partilhar e agradecer a oportunidade que as crianças lhe tinham proporcionado.



Figura 12. B. entrevista o Pai Natal.



Figura 13. Oferta das bolachas confeccionadas.

Para consolidar a informação que as crianças adquiriram ao longo de todo o projeto, foi realizada uma última atividade que explorava a criatividade e que desafiava os estereótipos, a capacidade de cooperação e entreajuda. Inicialmente eu tinha pensado que esta atividade iria ser realizada individualmente mas depois de refletir considerei que fazia todo o sentido que a atividade fosse dinamizada em pequenos grupos,

considerando que este é um grupo de crianças que desenvolve cada vez mais a cooperação e ajuda. Cada grupo foi desafiado para construir um Pai Natal tridimensional com materiais reutilizáveis e os produtos finais foram incrivelmente fiéis à constituição da figura humana, que na realidade o Pai Natal também representa, desvalorizando alguns elementos que a figura tradicional tem (roupa vermelha, botas, gorro, etc.).



Figura 14. Pai Natal tridimensional (Grupos 1 e 2), com recurso a materiais recicláveis.

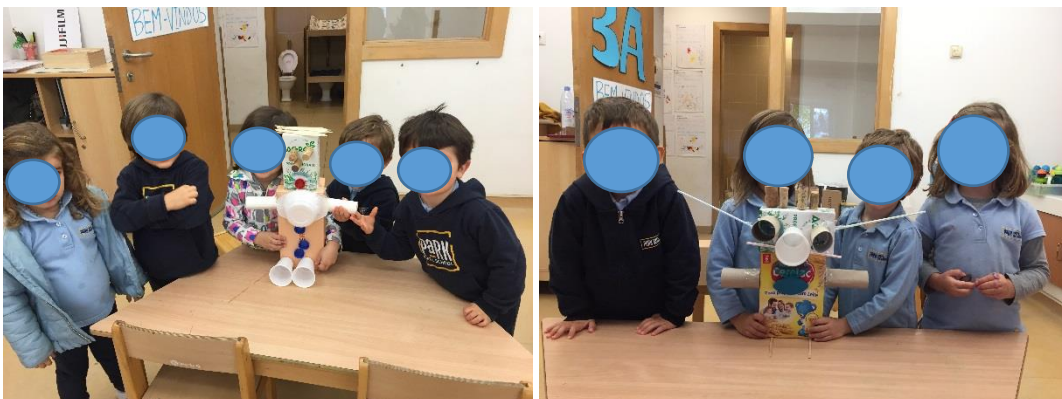


Figura 15. Pai Natal tridimensional (Grupos 3 e 4), com recurso a materiais recicláveis.

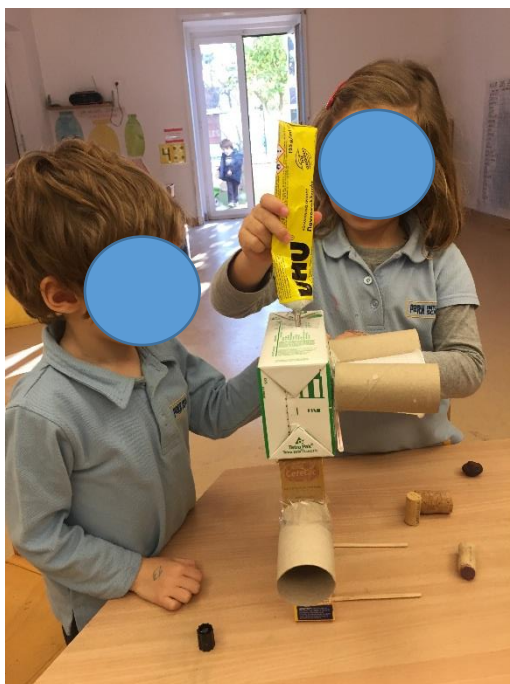


Figura 16. Construção do Pai Natal tridimensional.

A última atividade realizada no âmbito do projeto foi ao encontro de uma pesquisa sobre a Lapónia, considerando que na entrevista as crianças obtiveram respostas diretas. Por isso questionei as crianças se gostavam de pesquisar o que há na Lapónia, ao que o L. respondeu: “ podemos ir ver fotografias no computador!” (L., 10 de Janeiro de 2018, sala de atividades). Nesse sentido procurei realizar a pesquisa em conjunto com as crianças, questionando o que escrevia para fazer a pesquisa, ao que a MT. respondeu “põe aí Lapónia, Joana” (MT, 10 de Janeiro, sala das educadoras).

Depois da pesquisa efetuada, as crianças partilharam em grande grupo as descobertas que fizeram, demonstrando grande espanto por ver, essencialmente, fotografias com muita neve. Em conversa com a educadora cooperante considerámos que as descobertas feitas sobre a Lapónia podiam promover o surgimento de um novo projeto, cujo tema fosse a Lapónia.

Posteriormente foi realizado um registo sobre a pesquisa, de forma documentar aquilo que descobriram sobre a Lapónia.

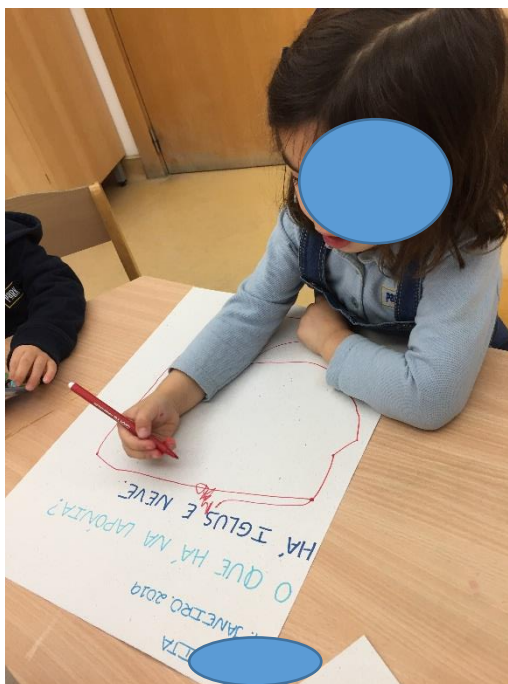


Figura 17. Registo - “O que há na Lapónia”

3.4. Fase IV – Avaliação e Divulgação

É importante, na fase final de um projeto, a voz da criança ser privilegiada, no sentido em que se esse projeto teve início por elas, terá de ter o seu fim por elas também. Assim, torna-se importante que a divulgação e a avaliação do mesmo seja realizada pelas crianças, conjuntamente à equipa educativa, família e comunidade. Na fase final do projeto é suposto que as crianças façam uma avaliação de tudo o que foi desenvolvido até então, reavaliando as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados, de forma a compreenderem se há mais conteúdos a desenvolver.

Por ser a primeira divulgação de um projeto realizada pelo grupo, em conversa questionei as crianças sobre a quem é que gostariam de mostrar tudo o que aprenderam, ao que elas me respondem querer partilhar com as outras salas dos três anos. Nesse sentido, questionei as crianças sobre o que precisávamos de fazer para convidar as crianças ao que o L. me responde “vamos fazer um convite Joana!” (nota de campo, 14 de Janeiro de 2019, sala de atividades).

Neste sentido, criámos um convite para cada uma das salas, o qual eu desenvolvi em conjunto com as crianças, enquanto os questionava sobre o que deveria escrever (a quem dirigia, onde, quando e para quê). Na elaboração do convite, foi decidido em grande grupo como seria o formato do convite e, após uma chuva de ideias (“vídeo”, “escrever num

papel”, “um papel como os convites das festas de anos”), ficou decidido que se escreveria um convite à mão, em papel e com recurso à caneta de feltro, e seria um convite para as duas salas restantes do jardim-de-infância. Posteriormente pedi às crianças que ilustrassem o que estava descrito no convite e fomos entregar às respetivas salas.

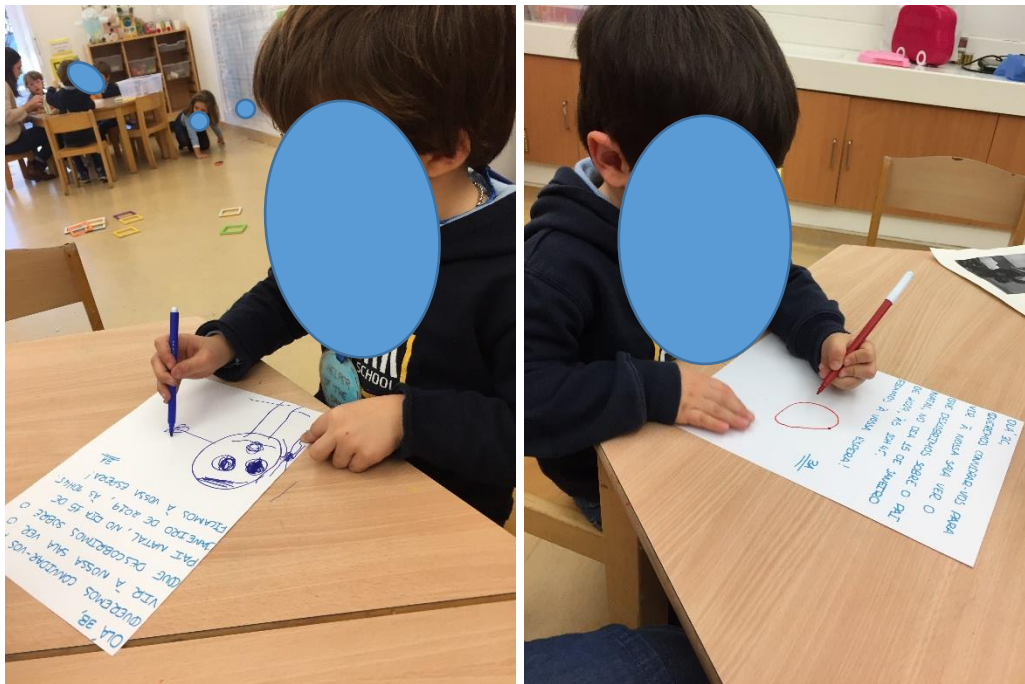


Figura 18. Convites para a divulgação do projeto.



Figura 19. Entrega dos convites às respetivas salas.

Seguidamente, chegou o momento de decidir, em conjunto, o que as crianças queriam mostrar na divulgação do projeto, valorizando que “as crianças devem discutir e chegar a um acordo prévio e detalhado sobre o que irão mostrar e relatar” (Katz & Chard, 1997, p.183).

Em grande grupo, fez-se um rescaldo da informação obtida durante as semanas em projeto, e foi possível, neste processo, realizar a avaliação do mesmo. Cada criança, que quis, partilhou o que mais gostou e menos gostou do projeto, fazendo observações de alturas particulares (construção da chaminé, visita do pai natal à instituição), de dificuldades sentidas, bem como pontos positivos. Após este momento de avaliação do projeto com as crianças, decidiu-se que a divulgação seria realizada em formato digital, fazendo recurso ao PowerPoint. A instituição onde decorreu o estágio, como já fora mencionado anteriormente, é uma instituição que protagoniza o uso da tecnologia de forma útil, no sentido em que deve fazer parte do dia-a-dia das crianças como auxílio à sua aprendizagem e na aquisição de competências. A preferência pela tecnologia foi notória, após a chuva de ideias também efetuada para a decisão da forma como iria ser divulgado o projeto onde sobressaiu a ideia de “podíamos tirar fotografias com o iPad com o que construímos para o pai natal e mostrar no computador”. Posto isto, foi também definido que a escrita deveria fazer parte da divulgação (“Podemos por letras como

fizemos no convite” B., 3 anos). Seguidamente, perguntou-se às crianças quem gostaria de participar oralmente nesta divulgação, em que 5 crianças se voluntariaram e fizeram a mesma e por fim decidiu-se o que gostariam de mostrar às restantes salas do jardim-de-infância. Após a recolha de ideias, organizou-se a informação por ordem de acontecimentos.

A divulgação aconteceu no dia 15 de janeiro de 2019, de manhã, aos grupos de crianças das duas restantes salas do JI, tal como havia sido planeado, surgindo, no fim, um momento de perguntas das crianças visitantes às crianças que apresentaram o projeto. Este momento fez com que muitas das crianças que optaram por não falar na apresentação respondessem, no momento, a perguntas colocadas, quer por crianças, quer por educadoras da instituição.



Figura 19. Divulgação do projeto.

Concluindo, torna-se importante ressaltar que trabalhar por projetos, recorrendo à MTP, promove momentos de constante interação entre pares, entre adultos, entre equipas, entre crianças e adultos, sobre diversos temas, pois nunca se sabe que questões inquietam o outro e é neste ambiente – de constante partilha – que podemos usufruir do que o outro sabe.

Embora o projeto tenha tido um curto tempo de duração, sentiu-se a satisfação das crianças face ao aprendido, pois o seu entusiasmo durante o processo de investigação foi notório nas atividades, no seu envolvimento nos processos e no seu interesse em dar a conhecer aos outros o que sabem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preparação teórica para implementar a metodologia de trabalho por projeto revela-se basilar para um adulto ser, puramente, mediador e saber respeitar os tempos das crianças durante o processo. Tal foi sentido, principalmente, pelo projeto ter sido desenvolvido numa sala de crianças com maioritariamente 3 anos, que tomaram o contacto pela primeira vez com esta metodologia este ano letivo. Embora a instituição defenda os projetos como prática adotada de forma universal, tal verifica-se muito entre a equipa de educadoras, que vive muito em constante discussão e debate de ideias, o que revela que “pode fazer-se trabalho de projeto com crianças pequenas mas, também, entre adultos” (Vasconcelos, 2011, p. 9). É este exemplo, que parte dos adultos, que penso tornar-se inspirador para as crianças, fazendo com que a queiram tomar conhecimento do mundo através de processos lógicos, que lhes fazem sentido e que respondam aos seus interesses, nunca esquecendo nenhum ator e não deixando, nunca, nenhuma criança ou adulto sem voz do início ao fim.

Esteve sempre na base das minhas intenções respeitadas as crianças as suas crenças, na sua individualidade, o que vai ao encontro da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar tem como principal foco o “desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Estes foram valores que pretendi transmitir ao longo de toda a prática, partindo dos pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que defende que as crianças devem ser respeitadas e educadas, valorizando as suas características individuais.

A observação, a escuta e a organização do ambiente educativo são valores que partilho, bem como a instituição onde decorreu a PPS II. A MTP veio dar ênfase a esses valores e princípios, que permitiram documentar, planificar, avaliar, formular perguntas e “entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 8), integrando personalidades, feitios, comportamentos de um grupo num processo de aquisição de competências e aprendizagens. Tornou-se, também, importante a reflexão constante sobre qual a postura verdadeiramente certa que um educador deve tomar aquando da mediação de um projeto, seja ele curto ou longo. Foi possível mediar um projeto, e também foi possível assistir a outras educadoras desenvolverem projetos com outros grupos de crianças, e foi recorrente discutir os valores e princípios que um educador deve ter constantemente em mente quando desenvolve um projeto com um grupo de crianças. É de ressaltar a participação-ação no decorrer do

tempo, quer das crianças, quer dos adultos, de forma democrática, para que todos sejam respeitados e respeitadores, para que se escute e se faça escutar, tornando-nos inteiramente responsáveis pelo caminho que traçamos até ao saber que queremos alcançar. “As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p. 11) e muitas foram as situações em que me deparei, em equipa, a questionar, a resolver problemas ou a tentar encontrar saídas, pelo que ressalvo, após este processo, a importância do trabalho de equipa em educação de infância. Cada grupo de crianças é feito de individualidades que devem ser respeitadas e integradas em grupos e, neste caso, um grupo de 25 crianças. Foi devido a diálogos constantes com a equipa de sala e com a equipa educativa que o constante questionamento nunca parou e fez com que estivesse, e me sentisse, sempre em reflexão. Tal espelhou-se, também, nas crianças, que, mesmo já tendo ouvido falar do pai natal anteriormente, quiseram colocar questões e ir à procura de respostas, não recorrendo ao processo mais fácil (pergunta- resposta imediata ao(s) adulto(s) de referência).