

ANEXOS

Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada



PORTEFÓLIO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Rta Oliveira

2015155

Portefólio realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional

Supervisionada – Módulo II

2º ano de Mestrado em Educação Pré- Escolar

Supervisora: Manuela Rosa

2016-2017

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	64
1. Caracterização para a ação	65
1.1. Meio onde se encontra inserido o contexto.....	65
1.2. Contexto socioeducativo.....	65
1.3. Crianças	66
1.4. Equipa educativa	70
1.5. Família das crianças.....	71
1.6. Ambiente educativo	74
2. Análise reflexiva da intervenção.....	78
2.1. Intenções para a ação.....	78
2.2. Planificação semanal.....	85
2.3. Planificação geral	128
2.4. Reflexão pessoal	129
2.4.1. Reflexão semanal da 1ª semana (3 a 7 de outubro).....	129
2.4.2. Reflexão semanal da 2ª semana (10 a 14 de outubro).....	131
2.4.3. Reflexão semanal da 3ª semana (17 a 21 de outubro).....	133
2.4.4. Reflexão semanal da 4ª semana (24 a 28 de outubro).....	135
2.4.5. Reflexão semanal da 5ª semana (31 de outubro a 4 de novembro)	137
2.4.6. Reflexão semanal da 6ª semana (7 a 11 de novembro).....	139
2.4.7. Reflexão semanal da 7ª semana (14 a 18 de novembro).....	141
2.4.8. Reflexão semanal da 8ª semana (21 a 25 de novembro).....	143
2.4.9. Reflexão semanal da 9ª semana (28 de novembro a 2 de dezembro)	144
2.4.10. Reflexão semanal da 10ª semana (5 a 9 de dezembro).....	146
2.4.11. Reflexão semanal da 11ª semana (12 a 16 de dezembro)	148

2.4.12. Reflexão semanal da 12ª semana (3 a 6 de janeiro)	150
2.4.13. Reflexão semanal da 13ª semana (9 a 13 de janeiro)	152
2.4.14. Reflexão semanal da 14ª semana (16 a 20 de janeiro)	153
2.5. Avaliação das intenções	154
3. Investigação em jardim de infância	158
3.1. Roteiro metodológico e ético.....	160
3.2. Metodologia de trabalho de projeto: a biblioteca	162
3.3. Currículo integrado na educação de infância	212
Considerações finais.....	222
Anexos.....	224

SIGLAS E ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCG Projeto Curricular de Grupo

PEA Projeto Educativo do Agrupamento

TEIP Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, foi realizado o portefólio da prática em contexto de Jardim de Infância, apresentando os diversos momentos vivenciados ao longo da intervenção bem como sua reflexão.

Deste modo, o presente portefólio visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo das quinze semanas de prática num estabelecimento público, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Em primeiro lugar será abordada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no qual foi realizada a ação e, também, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias e, por último, do ambiente educativo, no qual serão descritos os espaços e materiais e, também, as rotinas/tempos das crianças.

De seguida, irão ser apresentadas as intenções, por mim definidas, para o trabalho a realizar com as crianças, as suas famílias e, também, com a equipa educativa. Abordando, ainda, neste ponto, as planificações semanais e as reflexões semanais realizadas ao longo da intervenção neste contexto.

Será explicitada a problemática a aprofundar, dando origem à investigação que será apresentada e, por último, apresentarei as considerações finais, nas quais reflito sobre a minha prática.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

1.1. Meio onde se encontra inserido o contexto

O estabelecimento onde decorreu a minha ação, em Jardim de Infância, situa-se no concelho de Sintra. Esta instituição encontra-se próxima de outro estabelecimento que pertence ao mesmo agrupamento de escolas.

No que diz respeito à forma como o meio influencia o contexto deste estabelecimento e, em concreto, do Jardim de Infância (JI) importa referir que este se encontra numa zona cuja grande percentagem da população provém dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, também, da Europa de Leste. Assim, considero que esta diversidade cultural existente nesta zona poderá ser potenciado de diversas aprendizagens e novas descobertas relativas aos diferentes países representados pelas crianças da escola.

Existe, ainda, um parque infantil a alguns metros do estabelecimento, sendo um espaço com materiais diferentes aos que existem na escola.

1.2. Contexto Socioeducativo

O JI, no qual realizei a minha prática profissional, pertence à rede pública, sendo tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência. Ainda, faz parte de um Agrupamento de escolas que integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Ou seja, trata-se de um estabelecimento cujas famílias são económica e socialmente desfavorecidas, sendo um dos objetivos principais deste programa, e do próprio estabelecimento (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2013-2016), combater o insucesso escolar e a integração da e na comunidade, uma vez que são estes as principais consequências das características deste contexto.

Quanto à organização do estabelecimento, esta segue as normas em vigor.

Neste estabelecimento, existem quatro edifícios, sendo que apenas um diz respeito ao espaço maioritariamente utilizado pelo JI. Assim, este edifício é constituído por três (3) andares, dos quais o piso -1 é constituído pela cozinha e refeitório, frequentados por todas as crianças da escola. Quanto ao rés-do-chão, neste encontram-se sete (7) salas de JI em funcionamento, uma sala para as educadoras (Departamento) que contém alguns materiais e uma sala para auxiliares. No 1º andar encontram-se oito (8) salas utilizadas pelo 1º Ciclo. Ainda, existem alguns espaços,

como o refeitório, a biblioteca, o ginásio e o espaço exterior, que são locais comuns a todas as crianças da escola. O espaço exterior apresenta uma grande extensão, existindo um grande número de árvores e outros espaços verdes, os quais transformam este espaço num local “de grande qualidade, do ponto de vista de usufruto e de aproveitamento pedagógico.” (PEA, 2013-2016, p.13), uma vez que existe a possibilidade de maior contacto com a natureza e com todas as potencialidades que provêm desse contacto.

Existem diversas parcerias realizadas entre a escola e associações com o intuito de aproximar a comunidade e as famílias da escola, potenciando um sentimento de pertença. Desta forma, foi concretizada uma parceria com uma associação que realiza o serviço de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e de Componente de Apoio ao Aluno e à Família (CAAF) para as crianças que frequentam o pré-escolar e 1º Ciclo, respetivamente, (PEA, 2013-2016).

Existe, também, um projeto realizado no Jardim de Infância, designado de “Brinca Comigo”, que é orientado pelas Educadoras de Infância e que ocorre uma vez por semana. Este projeto tem o intuito de proporcionar momentos de lúdicos e educativos, com uma intencionalidade pedagógica, às crianças da comunidade que ainda não frequentam o JI, sendo, em conjunto com as famílias, criadas diversas atividades, nas quais os adultos participam com as crianças em atividades musicais, explorações de histórias, entre outras.

1.3. Crianças

O grupo de crianças com quem realizei a PPS em Jardim de Infância é composto por 25 crianças, sendo 11 do género feminino e 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (ver anexo A). Porém, existe o caso de uma criança condicional que iniciou o ano letivo com 4 anos, tendo concretizado os 5 anos em Outubro.

A maioria das crianças do grupo, 24 em 25 crianças já frequentaram algum tipo de estabelecimento de ensino pré-escolar e 7 dessas crianças pertenciam ao grupo da educadora cooperante no ano letivo passado, tendo permanecido com ela este ano. Contudo, existem dois casos que merecem alguma atenção. Isto porque, uma das crianças frequenta pela 1ª vez um estabelecimento de ensino, seja referente à creche ou ao JI, dado que esteve sempre com a mãe em casa. Contudo, ao longo da minha

intervenção foi notória a sua integração no grupo de forma bastante natural. Quanto à outra criança, importa referir que a sua língua materna não é o português, existindo dificuldades de comunicação. Porém, até ao final da minha prática, ainda não tínhamos, eu e a educadora cooperante, percebido se esta dificuldade se prendia por questões de compreensão da nova língua, ou seja, a língua portuguesa, ou se poderia ser algum problema cognitivo. Além disso, foi possível observar em diversas ocasiões a dificuldade visual que esta criança apresenta.¹ Tanto a educadora como a técnica de Intervenção Precoce tentaram falar com a família desta criança, tendo sido a maior dificuldade encontrada em todo este processo, uma vez que os responsáveis por levar e buscar são os irmãos mais velhos. Assim, até ao final da minha prática, a criança, segundo o pai, tinha consultado um oftalmologista mas nunca levou óculos para a sala que a ajudassem a ver melhor.

Existem, ainda, mais alguns casos que requerem alguma atenção, nomeadamente a criança condicional que apresenta um quadro de controlo de emoções muito complicado, pelo qual foi acompanhada pela Intervenção Precoce e, conseqüentemente, por uma psicóloga, que ainda frequenta; uma outra criança que está sinalizada para acompanhamento de Intervenção Precoce e, também, outra criança que frequenta a Terapia da Fala duas vezes por semana com uma técnica de Terapia da Fala. Além disso, ao longo da minha intervenção foram avaliadas outras crianças também para efeitos da Terapia da Fala, sendo que, até ao final da minha prática, ainda não existiam decisões tomadas. Mais, importa referir que existem, também, algumas crianças que apresentam questões de saúde e físicas que

¹ “Ao fazer a contagem das vezes que cada criança faltou ao longo do mês, a Cláudia chegou ao nome da J.L..

Cláudia – A J.L. faltou....

G.J. – Nenhum.

Cláudia – Deixem a J.L. pensar. J.L. percebeste?

A Jo.L. abana a cabeça afirmativamente.

Cláudia – Então quantos dias faltaste?

J.L. – 2 (levanta 2 dedos).

Cláudia – Vem cá ver J.L..

A J.L. levantou-se e foi ter com a Cláudia, afirmando:

J.L. – Eu não vejo bem.

A Cláudia ajudou-a a percorrer os dias correspondentes ao seu nomes.

Cláudia – Eu ajudo-te. J.L. quantos dias faltaste?

J.L. – Nenhum.

Cláudia – Palmas para a J.L.

E todas as crianças felicitaram a J.L..” Nota de Campo, 31 de Outubro

necessitam de atenção no dia a dia, em concreto três crianças que têm asma, duas crianças intolerantes à lactose e uma criança que apresenta um atraso no desenvolvimento que apenas afeta o normal crescimento do corpo.

Tendo em conta que a prática está a ocorrer no início do ano letivo, foi possível observar a fase de adaptação das crianças, não só relativamente ao espaço e rotinas mas, também, às restantes crianças do grupo, com quem convivem diariamente, e adultos presentes na escola.

Este é um grupo com crianças bastante participativas² que demonstram sempre imensa vontade em realizar as atividades ou momentos propostos. Contudo, ainda se encontram num momento em que estão a interiorizar as regras dos momentos de grande grupo, como colocar o braço no ar para falar, dado que tentam falar ao mesmo tempo que os adultos ou outras crianças. É, também, um grupo muito habituado a partilhar, seja acontecimentos da sua vida ou mesmo materiais ou comida, sendo algo muito trabalhado pela educadora da sala que incentiva a partilha.

No que diz respeito à autonomia, são crianças que, inicialmente, sentiam muita necessidade de ter um adulto que orientasse os vários momentos do dia a dia. Embora seja algo que tenha melhorado ao longo da minha intervenção, considero que a maioria destas crianças ainda se encontra a adquirir a capacidade de concretizar trabalhos ou utilizar os materiais da sala de forma autónoma³. Assim, todos os adultos presentes na sala dão o apoio e incentivo necessário para que, gradualmente, as crianças consigam adquirir a sua autonomia e assumir a sala como um espaço delas. É interessante perceber que algumas crianças tentam ser sempre muito úteis aos adultos, realizando pequenos recados ou tentando assumir o papel deste nos momentos em grande grupo.⁴

² “Antes de mostrar o próximo cartão, aviso que só irei ouvir as crianças que tiverem o braço no ar. Imediamente, 5 ou 6 crianças levantam o braço, mesmo ainda não sabendo o que está no cartão.” (Nota de Campo, 19 de Outubro).

³ “Sentado ao meu lado, o R.R. pintava algo na sua folha e, de seguida, perguntava-me com que cor era para pintar a seguir. Disse-lhe, em todas as vezes que me questionou, que o trabalho era dele e a escolha das cores era dele. Quando percebi que o R.R. ia continuar a questionar-me quanto às cores, voltei a dizer-lhe que era uma escolha dele e mudei de sítio, dando-lhe espaço para trabalhar de forma mais autónoma.” (Nota de Campo, 28 de Outubro). “Para escrever o seu nome no trabalho, algumas crianças perguntaram-me onde estavam os lápis de carvão e se podiam ir buscar.” (Nota de Campo, 2 de Novembro).

⁴ “A Cláudia comentou que tinha sede e o M.F. perguntou se ela queria que fosse encher a sua garrafa. A educadora assentiu, agradecendo-lhe e dando-lhe a garrafa de água para a criança a encher. Mais tarde, explicou-me que esta criança sempre mostrou vontade de ajudar ou fazer recados e que já era hábito ir encher a sua garrafa.” (Nota de Campo, 16 de Dezembro).

Quanto à área de formação pessoal e social, as crianças deste grupo apreciam brincar entre si, mas também com as restantes crianças da escola. É possível observar que as crianças que frequentam as AAAF envolvem-se mais facilmente com as crianças das outras salas, e nas suas brincadeiras. Ainda, são crianças que gostam de partilhar acontecimentos das suas vidas e é visível que começam a ter o outro em consideração, apoiando sempre uma criança quando notam que esta não se encontra bem. São, também, crianças muito ativas que gostam imenso de momentos que envolvam gasto de energia, nomeadamente as sessões de Educação Física, que ocorrem uma vez por semana, ou de dança, que ocorrem algumas vezes na sala. Além disso, é notório que gostam de ouvir e contar histórias, cantar músicas, pintar e desenhar.

De acordo com o que observei ao longo da minha prática e do Plano Curricular do Grupo (PCG) realizado pela educadora cooperante, chegou-se à conclusão que as áreas mais escolhidas são a da casinha e do tapete, sendo, por vezes, necessário resolver conflitos que surgem quanto ao número de crianças que podem estar em cada uma destas áreas.

De forma a interligar as características do grupo com o tema da investigação, que será abordado mais à frente neste portefólio, importa referir que a área da biblioteca era utilizada como espaço de brincadeira livre e não como um espaço mais sossegado destinado à manipulação dos livros.⁵ Contudo, com a concretização do projeto “A Biblioteca”, as interações nesta área acabaram por mudar e adequar-se ao que é esperado para este espaço, ou seja, a calma exploração dos livros.

Por fim, considero que as necessidades do grupo prendem-se por questões mais do nível da formação pessoal e social, na medida em que existem algumas dificuldades no cumprimento de regras e na capacidade de concentração em grande grupo, existindo, também, algumas crianças com auto estima baixa e falta de confiança em si mesmas.⁶ Ainda, considero importante a aposta no desenvolvimento

⁵ “O M.F., o A.A. e o J.G. encontram-se sentados no sofá da área da biblioteca a brincar com os seus brinquedos.” (Nota de Campo, 4 de Novembro).

⁶ “Quando chegou a vez da B.M. partilhar o seu fim de semana, ela ficou calada, muito envergonhada, a olhar para as outras crianças e para mim. Eu incentivo-a a dizer algo sobre o seu fim de semana mas ela continua calada e coloca um dedo na boca, mostrando desconforto. Pergunto-lhe com quem passou o fim de semana, com a mãe ou o pai, ao que ela responde, muito baixo, que foi com o pai. Fico à espera que ela partilhe mais alguma coisa mas ela mantém-se calada a olhar para mim. (...) Perguntei se ela queria partilhar mais alguma coisa. A Bruna disse prontamente, abanando a cabeça, que não.” (Nota de Campo, 24 de Outubro).

da linguagem de algumas crianças deste grupo assim como noções de espaço, visto existirem duas crianças que demonstram não ter este conceito bem adquirido.

1.4. Equipa educativa

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), o trabalho realizado em equipa implica um ambiente de cumplicidade, apoio e respeito mútuo, sendo este essencial para o bom funcionamento da sala e, conseqüentemente, para o bem estar de todas as crianças bem como para que o seu desenvolvimento possa ocorrer de forma harmoniosa.

Assim, neste JI trabalham sete educadoras de infância juntamente com cinco auxiliares de ação educativa. Existem, ainda, técnicas de terapia da fala bem como técnica de intervenção precoce e necessidades especiais que acompanham e auxiliam algumas crianças. A partir de observações diretas realizadas ao longo da prática, é possível afirmar que existe uma ótima relação entre todas as educadoras, sendo que estas se apoiam umas às outras, procurando a constante partilha de ideias.

Relativamente à equipa educativa da sala, as crianças contam com o apoio de uma educadora de infância bem como uma auxiliar de ação educativa na sala, em situação rotativa. Ou seja dependendo dos dias da semana, não é sempre a mesma auxiliar que acompanha o grupo.

Importa referir que qualquer que seja a auxiliar presente na sala, a educadora tem o cuidado de partilhar não só informações referentes às crianças como também referentes a atividades a realizar ou algum detalhe que mude na rotina diária, contando sempre com o apoio da auxiliar de ação educativa presente.

Existe ainda uma Terapeuta da Fala que, às segundas e sextas feiras, dá apoio a uma das crianças do grupo que necessita de alguma ajuda nesta área.

No que diz respeito às sessões de Educação Física, estas são asseguradas, uma vez por semana de manhã, pela educadora, tendo acesso ao ginásio da escola bem como as materiais disponíveis na arrecadação de apoio ao ginásio.

Ainda, no momento da hora de almoço das crianças e das educadores, as auxiliares de ação educativa assumem a reponsabilidade de ficar com as crianças, tanto no refeitório, durante a refeição, como no espaço exterior.

Considero importante mencionar que, ao longo da minha intervenção, existiu sempre respeito mútuo com todos os elementos do JI, sendo que tentei sempre

cooperar com a equipa educativa, dando sugestões e estando disponível para receber ideias, aprendendo com a experiência dos elementos da equipa.

1.5. Família das crianças

Dado que “A família é o primeiro ecossistema na vida da criança, é no seu seio familiar que tem e vive as suas primeiras experiências.” (PCG, 2016/2017, p.33), importa conhecer a família de cada criança, para que seja concretizado um trabalho mais adequado à situação de cada uma (Anexo B).

Assim, no que às estruturas familiares diz respeito, é possível compreender, através do gráfico 1, que a maioria das crianças vive numa situação de família nuclear, ou seja, habita com ambos os pais e com irmãos, caso existam, tratando-se de 16 em 23 crianças nesta situação. Ainda, é de notar que existem algumas situações de monoparentalidade, na qual 4 crianças vivem apenas com a sua mãe ou pai e com irmãos, caso existam. Existem, também, 2 crianças que vivem com um dos pais e com um ou dois parentes próximos, neste caso, tias e avó. Importa referir que existem alguns casos, concretamente 5 em 23, em que os progenitores se encontram divorciados, ou separados, e que as crianças tem a possibilidade de estar com ambos em momentos definidos em tribunal.

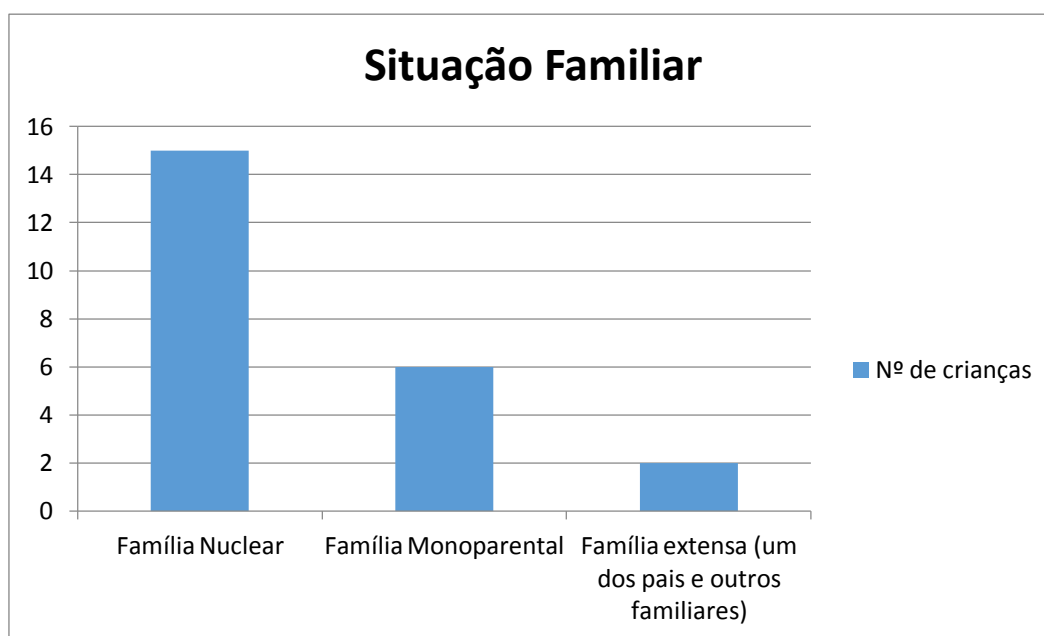


Gráfico 1 – Situação familiar das crianças

Uma vez que, em alguns casos, são os irmãos que são responsáveis pela entrega das crianças na sala e que, no final do dia, vêm buscá-las, considero pertinente compreender qual o número de irmãos das crianças deste grupo. Assim, como podemos observar no gráfico 2, a maioria das crianças não tem irmãos ou tem apenas um irmãos, sendo a percentagem de cada um, respetivamente, de 41% e 36%, o que na prática, difere apenas numa criança. Ainda, existem percentagens mais pequenas, no que respeita as crianças que têm dois, cinco e seis irmãos, apresentando percentagens de, 14%, 4% e 5%, respetivamente. Contudo, não existem crianças que tenham três ou quatro irmãos, o que equivale a uma percentagem de 0% no gráfico 2.

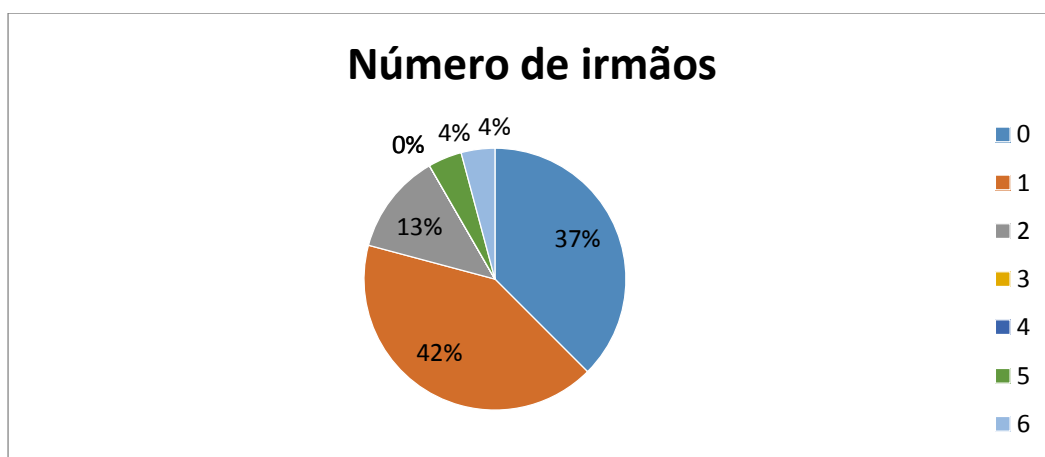
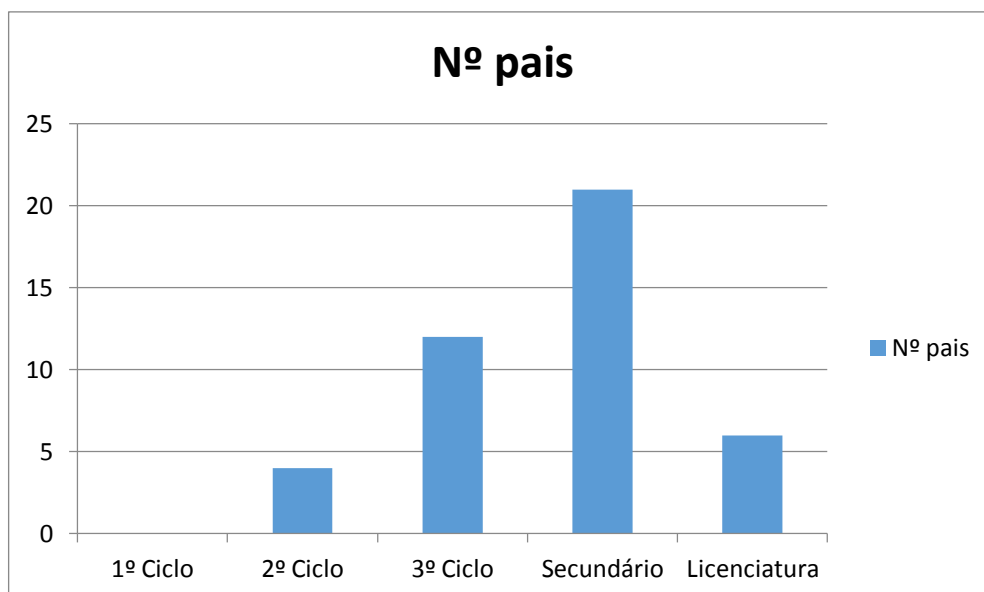


Gráfico 2 – Número de irmãos das crianças do grupo

Relativamente à faixa etária das famílias, é possível afirmar que esta é bastante heterogénea, na medida em que o progenitor mais novo tem vinte e três anos e o progenitor mais velho tem quarenta e cinco anos, não existindo uma faixa etária que se destaque entre ambas as idades referidas.

Por fim, com o intuito de tentar compreender o contexto socioeconómico no qual as crianças vivem juntamente com as suas famílias, é importante ter conhecimento tanto das habilitações dos pais como, também, das suas profissões atuais. Deste modo, como é possível observar a partir do gráfico 3, mais de metade dos pais, em concreto 27, frequentaram o secundário e/ou uma licenciatura. Os restantes familiares frequentaram o 2º e/ou 3º Ciclo do Ensino Básico, não existindo informações de pais tenham realizado apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.



No que diz respeito às suas profissões, estas são deveras diversificadas, apoiando-se maioritariamente na prestação de serviços. Ainda assim, faltam informações relativas a alguns pais e existem, também, alguns casos de desemprego. Importa que a maioria dos pais se encontram numa situação de emprego e, portanto, de certa forma, capazes de proporcionar e responder às necessidades das crianças.

Profissões	
Pai	Mãe
Supervisor Restaurante	Escriturária
Carpinteiro	Gerente Loja
Motorista	Emp. Hotelaria
Jardineiro	Operadora Especializada
Sub Chefe	Doméstica
Lojista	Lojista
Servente Construção Civil	Emp. De Refeitório
Op. Armazém	Administrativa
Administrativo	Jornalista

Segurança	Desempregada
Segurança	Empregada Balção
Metalúrgico	Bancária
Técnico de Rede	Receção Bancária
-----	Empregada Balção
Pedreiro (Pastor)	Comerciante
Escriturário	-----
Pasteleiro	Doméstica (Desempregada)
Motorista de pesados	Balção
Comerciante	Comerciante
Eletricista	Continente Online
Assist. Call Center	Doméstica
Mecânico	Operadora de Caixa

Ainda, importa referir que se trata de um grupo de família com alguns elementos bastante participativos no dia a dia das crianças, existindo momentos dinamizados por alguns familiares, como, por exemplo, modelagem de pasta de açúcar e modelagem de balões. Além disso, contribuem imenso com alimentos para os lanches do grupo, sendo frequente as crianças trazem bolos, ou outros alimentos realizados em casa com a família, para partilhar com o restante grupo. Contudo, no geral, as famílias do grupo com o qual foi realizada a PPS poderiam demonstrar um maior interesse em participar nos diversos momentos e propostas levadas a cabo não só pela educadora da sala, como pela própria escola, na medida em que são poucas as famílias que tendem a participar ou envolver-se nos mesmos.

1.6. Ambiente educativo

Para que possa ocorrer uma organização coerente do ambiente educativo é necessário ter em conta não só a organização do espaço, do grupo de crianças e das rotinas mas também a ligação que estes três fatores têm entre si. Sendo, deste modo, “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo” (ME, 2016, p.24) essenciais para as escolhas e

aprendizagens das crianças. Assim, torna-se importante que o educador seja capaz de refletir sobre estes fatores e, desta forma, planejar o ambiente educativo de forma intencional e sempre de acordo com o grupo em questão e com as necessidades e interesses deste (ME, 2016).

Posto isto, importa referir que a educadora cooperante não segue uma metodologia mas identifica-se bastante com a pedagogia de situação, na qual o educador parte dos conhecimentos das crianças e da sua valorização para dar sentido às novas aprendizagens (<http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/> consultado a 10 de Novembro de 2016). As suas intencões vão ao encontro da Área da Formação Pessoal e Social, sendo uma das áreas mais importantes do desenvolvimento para a educadora. Deste modo, com a sua prática, a educadora cooperante pretende:

- Motivar e incentivar a curiosidade;
- Fomentar o espírito de iniciativa, a autonomia e a criatividade;
- Valorizar a partilha, entre-ajuda, cooperativismo e solidariedade;
- Incentivar o respeito pelo outro e diálogo como base da resolução de problemas;
- Estabelecer uma relação adulto/criança baseada na confiança, afetividade e receptividade.

No fundo, a educadora cooperante procura desenvolver uma ação pedagógica potenciadora de cidadania, sendo este “o alicerce da vida social, emocional e intelectual.” (PCG, 2016/2017).

No que respeita o **espaço**, além da sala, o grupo dispõe, ainda, de uma casa-de-banho, do espaço exterior e do refeitório, sendo os últimos dois espaços partilhados com todas as crianças do estabelecimento.

Quanto à sala, este é um local bastante amplo e com bastante luz natural, que se encontra dividida por diversas áreas e que tem o intuito de proporcionar novas aprendizagens e incentivar à exploração (Anexo C). Numa das paredes da sala, encontram-se expostos o mapa das presenças, no qual cada criança coloca a sua presença, de forma autónoma, no momento do acolhimento; o mapa do tempo, que permite trabalhar as noções de tempo e, também, dos diferentes estados

meteorológicos; e, ainda, uma lagarta dos aniversários das crianças, na qual estas podem consultar o dia de anos de cada criança. As áreas presentes na sala são:

- Área da Biblioteca, constituída por dois sofás e uma estante com alguns livros, que iam sendo colocados pela educadora cooperante. Os livros encontram-se dispostos sem uma ordem pré definida, estando sempre desarrumados.

- Área dos Jogos de Tapete, situa-se no mesmo espaço onde o grupo se reúne no momento do acolhimento ou nas atividades de grande grupo. Estão disponíveis diversos materiais, tais como legos e blocos de madeira, que se encontram arrumados em estantes e armários;

- Área dos Jogos de Mesa, na qual as crianças podem brincar com puzzles, materiais magnéticos, entre outros, tornando-se num espaço potenciador de novas aprendizagens;

- Área dos Desenhos, na qual as crianças realizam os seus desenhos de forma autónoma;

- Área da Plasticina, espaço onde as crianças realizam moldagem e dar largas à sua imaginação, sendo frequente a concretização de comida para todos provarem

- Área da Casinha, constituída por um móvel do mercado, diversos móveis de cozinha, uma mesa, uma cama, um roupeiro e diversos utensílios, seja comida, talheres ou roupa. Este é um dos espaços de eleição das crianças, que nele são livres para serem quem quiserem, experimentando situações do dia a dia. Assim, esta é uma área que potencia a expressão dramática;

- Área da Garagem, que possui vários carros pequenos e uma garagem com pista para as crianças brincarem.

Considero que as áreas referidas se encontram bem delimitadas entre si, existindo apenas duas áreas que acabam por se fundir, concretamente as áreas dos Jogos de Tapete e da Biblioteca que se encontram uma ao lado da outra.

No fundo, a Área da Biblioteca acaba por ser utilizada como um espaço extra da Área dos Jogos de Tapete, na medida em que as crianças não utilizam esse espaço para a leitura e exploração de livros mas antes para brincar com legos ou brinquedos de casa. Em conjunto com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão que este é um espaço pouco valorizado pelas crianças, sendo, então, necessário um melhoramento desta área bem como uma maior exploração em grupo, procurando suscitar maior interesse por parte das crianças.

Importa, ainda, referir que todos os materiais se encontram etiquetados com pequenas formas geométricas de diferentes cores, com o intuito de facilitar a sua arrumação. Ainda, todos os materiais e brinquedos estão ao alcance das crianças, para que estas os possam manipular e explorar de forma livre e autónoma. Além disso, as paredes da sala, e também de parte do corredor, servem como telas dos trabalhos realizados pelas crianças.

Quanto ao **tempo**, este organiza-se nos diversos momentos da rotina diária. A rotina, definida pelo educador, deve ser repetitiva, no sentido de proporcionar segurança e estimular a aquisição da noção de tempo. Porém, convém que seja, também, flexível para que as próprias crianças tenham “a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 2016, p.27). Posto isto, é importante que a rotina e os seus diferentes momentos sejam planeados em conjunto com o grupo, de acordo com os seus interesses e necessidades, incentivando não só a participação como também a tomada de decisões por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, a rotina da sala onde realizei a intervenção começa pelo momento do acolhimento que ocorre às 9h, no qual as famílias ou os monitores das AAAF levam as crianças à sala e as entregam à educadora. De seguida, as crianças marcam, autonomamente, a sua presença e começa a manhã com atividades orientadas pela educadora ou exploração das áreas da sala. De seguida, segue-se a hora do almoço, durante a qual a educadora leva as crianças até ao refeitório e estas ficam à responsabilidade das auxiliares de ação educativa. Após almoçarem, e ainda com as auxiliares, as crianças vão brincar para o espaço exterior até por volta da 13h. Voltam, posteriormente, para a sala onde continuam a decorrer as atividades e brincadeiras até ao momento da refeição da tarde, no qual as crianças bebem um leite e comem algumas bolachas. Por fim, às 15h, as famílias e monitores das AAAF vêm buscar as crianças. Importa referir que apenas algumas crianças usufruem das AAAF, seja no período da manhã antes de irem para a sala ou no período da tarde após as 15h.

Ainda existem alguns momentos que ocorrem todas as semanas num dia específico para cada sala. As sessões de ed. Física ocorrem à quinta-feira de manhã no ginásio do estabelecimento, espaço comum a toda a escola, e são planeadas e realizadas pela educadora. Quanto ao dia da biblioteca, no qual as crianças têm

oportunidade de ir à biblioteca da escola requisitar livros, ocorre à sexta-feira, no período da manhã.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

O educador é uma figura essencial no que respeita a compreensão das características do grupo de crianças que tem à sua responsabilidade e à adequação da organização do ambiente educativo ao mesmo. Assim, “É a partir deste conjunto de informações (...) que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas” (ME, 2016, p.17), refletindo constantemente sobre a sua prática e tendo sempre em conta os “interesses e necessidades da criança” (Folque, 1984, p.17), planeando, então, “propostas abrangentes atrativas e significativas” (ME, 2016, p.17).

Desta forma, foi importante definir as intenções educativas para o trabalho a realizar com as crianças, com a equipa educativa e, também, com as famílias das crianças, sendo sido estas a orientar a minha prática.

Dado que a prática ocorreu durante o primeiro período letivo e o início do segundo, considero essencial abordar questões mais focadas na Área da Formação Pessoal e Social.

Assim, as minhas intenções para o grupo de crianças são:

• **Estabelecer uma relação adulto-criança com base na segurança e afetividade:** Considero que, para que exista uma “prática educativa de qualidade” (Moura, 2014, p.29), é essencial que seja criada uma relação entre o educador e cada criança, na qual a criança saiba que pode confiar naquele adulto que se encontra presente na sala, que tem o seu afeto e o seu respeito. Adotei uma postura responsiva que me possibilitou conhecer cada criança, bem como os seus interesses e necessidades.

“De manhã, no momento do acolhimento, a Bruna estava agarrada à cintura da avó. Reparei que estava a chorar e que dizia baixinho que não queria entrar na sala. A avó tentava confortá-la, explicando-lhe que o dia ia passar muito rápido e que ia ser divertido. Ainda assim, a Bruna não

deixava a avó ir embora. Eu dirigi-me a ambas e falei com a Bruna, dando-lhe os bons dias e perguntando se ela me queria ajudar a chamar os meninos para marcar as presenças. Ao início não aceitou a minha proposta mas, com a ajuda da avó e o meu incentivo, a Bruna, mais calma, despediu-se da avó, deu-me a mão e veio para a sala comigo, ajudando-me com as presenças.” (Nota de Campo, 3 de Outubro de 2016).

• **Respeitar cada criança como um ser individual com as suas próprias características**, ou seja, com os seus interesses, necessidades e limites⁷. Respeitar cada criança do grupo foi, então, uma “forma de potenciar os sentimentos de segurança, afeto e promover a autonomia.” (Moura, 2014, p.40).

Da relação criada com o grupo, considero que surgiu o necessário para que cada criança se sentisse segura consigo própria para ser capaz de começar a tornar-se mais autónoma nas várias tarefas do dia a dia. Com o nosso apoio, ou seja, dos adultos da sala, as crianças foram se descobrindo, descobrindo a sua identidade própria, tão importante para a construção de pessoas autónomas e confiantes na sua capacidade de realizar escolhas ou tomar decisões. (Hohmann & Weikart, 1997).

• **Promover a autonomia**, foi outra das minhas intenções para este grupo, que, inicialmente, se mostrava tão dependente dos adultos para realizar qualquer tipo de ação na sala.

“Durante a manhã, o Henrique veio ter comigo e perguntou-me se podia ir buscar uma folha para fazer um desenho. Respondi-lhe que sim e que ele sabia onde se encontravam as folhas de papel branco e os lápis de cor. Passado algum tempo, o Henrique dirigiu-se a mim, novamente, perguntando-me se podia recortar o desenho que fez, ao que eu respondi afirmativamente, voltando a reforçar que ela sabia onde se encontrava o material que ele precisava para fazer o seu recorte.” (Nota de Campo, 7 de Outubro de 2016).

⁷ Ao falar com o J.G., a Cláudia referiu-se a ele como Joãozinho. Muito indignada, esta criança responde que não se chama Joãozinho mas sim João. A Cláudia pede desculpa e pede às restantes crianças e adultos presentes na sala que a partir daquele momento chamem apenas João e não Joãozinho. Desde este momento, chamo João a esta criança, tendo o cuidado de não chamar Joãozinho. (Nota de Campo, 11 de Outubro de 2016)

• **Promover uma relação de respeito entre crianças.** Isto porque, a maioria das crianças não se conheciam e considerei importante que existisse uma relação, no mínimo, de respeito uns pelos outros, de forma a existir um ambiente harmonioso na sala, no qual todas as crianças se sentissem bem. A vivência com o outro permite não só “tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” mas também compreender “os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME, 2016, p.33), o que, nos momentos de grande grupo, por vezes, não existia.

“Quando estava a contar as moedas que a Josepha tinha trazido, no seguimento do dia do pijama, mostrei duas moedas, uma de um cêntimo e outra de dois cêntimos. Perguntei quanto era dois mais um ao grupo e várias crianças responderam três. Contudo, reparei que a Nataly respondeu dois, mostrando-se confusa ao ouvir a resposta das restantes crianças. Pedi ao grupo que deixasse a Nataly pensar e voltar a questioná-la. Ainda mal tinha acabado de repetir a pergunta e tinha já algumas crianças a responder novamente, algumas com o braço no ar mas a falar sem esperar. Pedi novamente ao grupo que não respondesse para que a Nataly pudesse pensar por ela mesma. Levantei dois dedos numa mão e um dedo na outra e perguntei, de novo, à Nataly quanto era dois mais um. Ela contou os dedos que eu tinha levantados em cada mão e respondeu três, mostrando-se feliz por ter compreendido.” (Nota de Campo, 23 de Novembro de 2016).

• **Promover atitudes e valores** que levem ao desenvolvimento de um cidadão responsável, participativo e consciente mas, a cima de tudo, respeitador. Não é apenas reprimindo ou incentivando atitudes mas sendo nós, adultos, exemplos daquilo que estamos a tentar inculcar às crianças. Ainda, algo que foi muito trabalhado foi a participação das crianças em tudo o que era feito ou conversado, sendo que existiam algumas crianças que raramente participavam nos momentos de grande grupo ou de escolhas. Desta forma, fui sempre incentivando as crianças mais caladas a participar nestes momentos. Ainda, algo que era realizado com alguma frequência na sala eram as decisões democráticas, existindo uma votação para decidir o que poderia ser realizado ou o que as crianças preferiam realizar.

“Após uma conversa sobre gelo, que surgiu a partir de dúvidas das crianças, a Cláudia afirma que irá realizar algumas experiências com água para tirarmos todas as dúvidas existentes. Pergunta ao grupo se, de seguida, querem realizar as experiências de água ou se querem dançar, como tinham pedido inicialmente. Após um momento de confusão, no qual todas as crianças falam ao mesmo tempo, a Cláudia propõe fazerem uma votação, pedindo às crianças que desejam realizar as experiências para colocarem o dedo no ar. Após contar o número de crianças que queria realizar as experiências, pediu às crianças que queriam dançar para colocar o dedo no ar, contando-as em seguida. A Cláudia afirmou que 13 crianças queriam dançar e 8 queriam fazer a experiência e explicou que como havia mais crianças a querer dançar, iríamos realizar esta atividade agora e deixar as experiências para o dia seguinte.” (Nota de Campo, 25 de Novembro de 2016)

• **Promover atitudes democráticas e de respeito pela opinião/decisão do outro:** Ao expressarem a sua vontade sobre o que querem fazer ou sobre a sua opinião relativamente a algum assunto, as crianças constroem o seu saber de forma mais significativa, dado que as aprendizagens surgem “a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.” (Folque, 1999, p.7).

Assim, considero que foi mais importante e significativo para o grupo trabalhar no sentido de crescer enquanto pessoa, enquanto ser humano que vive numa sociedade. No fundo, “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (ME, 2016, p.33).

Contudo, devido à utilização inadequada da área da biblioteca, como foi referido na caracterização do grupo de crianças, considere importante definir intenções relacionadas com esta área, nomeadamente:

• **Proporcionar a alteração da Área da Biblioteca da sala:** uma vez a utilização deste espaço não ia ao encontro do seu propósito, ou seja, a exploração dos livros, considere importante modificar o mesmo. Martins (2010) afirma que qualquer biblioteca deve estar organizada e disponibilizar os materiais, neste caso, livros, tendo

em conta quem os procura. Ora, o que pretendo é alterar esta área tendo em conta os interesses das crianças do grupo.

- **Promover a utilização adequada e frequente da Área da Biblioteca:**

Ao modificar este espaço tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, é de esperar que estas se sintam mais motivadas para o frequentar assiduamente. A utilização adequada da biblioteca, ou seja, para a exploração e leitura dos livros tem diversos benefícios para a criança, promovendo não só a sua autonomia e enriquecimento pessoal, da personalidade de cada um, como também leva à aquisição de conhecimentos e aprendizagens que podem englobar qualquer área do conhecimento (Sequeira, 2000).

Ainda para que se concretizem as intenções referidas, no que respeita a área da biblioteca, importa incluir o grupo nessa mudança para que as crianças se apropriem do espaço e o utilizem. Assim, para que isso ocorra, considero que a utilização da metodologia de trabalho de projeto é bastante adequada.

- **Trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto:** a partir dos pressupostos teóricos abordados por esta metodologia, como o trabalho colaborativo e a participação (Rangel & Gonçalves, 2011), pretende-se que as crianças contribuam de forma ativa para a alteração da área da biblioteca. No fundo, cada criança irá participar de forma ativa, procurando dar resposta aos seus interesses e gostos, ao invés de apenas usufruir de algo realizado pelo adulto (Guerra, 2002 citado por Figueiredo & Sarmiento, 2009, p.2212). Além disso, este grupo nunca teve oportunidade de trabalhar segundo esta metodologia, tratando-se, por isso, de uma mais valia em diversos sentidos.

Por último, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das crianças, pretendeu-se utilizar um instrumento que auxiliasse esse mesmo acompanhamento. Assim, pretendeu-se:

- **Utilizar o portefólio como instrumento de desenvolvimento e aprendizagens das crianças:** através da construção de um portefólio individual é possível acompanhar as novas aprendizagens de cada criança e, conseqüentemente, ajustar o currículo de forma a dar resposta ao seu desenvolvimento. Este portefólio é construído pela criança, tratando-se, no fundo, de uma coleção trabalhos ou

produções por si realizadas e nas quais são evidenciadas as suas aprendizagens (Villas Boas, 2004).

Porém, por questões de logística, não será possível concretizar o portefólio com todas as crianças do grupo. Deste modo, será realizado apenas com uma criança como forma exemplificativa de todo o processo que diz respeito à construção de um portefólio da criança.

Quanto às famílias, estas são quem melhor conhece a criança e que, em conjunto com o educador, pode contribuir para um crescimento e desenvolvimento realizado nas melhores condições. Segundo **Alarcão (2009)** “as famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (p.202). Porém, estas, as famílias, têm também o direito de participar de forma ativa na vida escolar dos seus filhos, não só estando informados sobre o que vai sendo realizado com as crianças no jardim de infância mas também contribuindo com ideias que possam enriquecer toda a prática educativa levada a cabo pelo educador (**ME, 2016**).

Enquanto estagiária, é essencial interagir com as famílias das crianças e definir algumas intenções para o trabalho a desenvolver com as mesmas, em concreto:

- **Construir uma relação baseada na confiança e segurança**, no qual o respeito é igualmente importante. Tentar aproveitar todos os momentos possíveis para conversar com os familiares das crianças sobre as mesmas, existindo, assim, uma forma de comunicação e de partilha. Cabe, assim, ao educador, e portanto, a mim enquanto estagiária, fomentar uma relação na qual “pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas.” (**ME, 2016, P.19**).

- **Promover o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças**, sendo que “a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm” (**Homem, 2002, p.38**) e que deve ser respeitado. É essencial que a criança seja capaz de observar e sentir que a sua família está realmente interessada nos assuntos que a si dizem respeito. Ao longo de toda a minha intervenção e até mesmo no âmbito do projeto realizado com as crianças, tive sempre o cuidado de pedir a contribuição das famílias, seja para virem à sala realizar alguma atividade ou para concretizar algum tipo de atividade em casa com as crianças.

- **Dar a conhecer às famílias o trabalho que é realizado com as crianças:** considero que uma boa forma de tentar cativar a atenção dos pais e, deste modo,

contribuir para a sua vontade de participar, é demonstrando o que é realizado no dia a dia no jardim de infância. Assim, as famílias estão a par e podem contribuir com ideias e sugestões ou, pelo menos, podem apreciar o que cada criança concretizou. Esta é, também, uma forma de respeito às famílias, demonstrando que não as estamos a colocar à margem de tudo o que se passa na sala de atividades. A forma já utilizada pela educadora e que eu também adotei ao longo da minha intervenção foi a exposição de trabalhos nas paredes, seja nas paredes exteriores ou dentro da sala sendo esta uma forma de chamar, visualmente, à atenção.

Do mesmo modo que é essencial contar com a ajuda e participação das famílias das crianças, é igualmente importante que exista uma equipa educativa que seja capaz de proporcionar o ambiente educativo necessário para o bem estar de todas as crianças, assim como garantir o bom funcionamento da sala de atividades.

- **Estabelecer uma relação baseada na confiança e no respeito**, sendo este o mínimo para que possa existir um bom ambiente na sala e, em geral, na escola. Colocar todos os elementos da equipa a par da minha prática é uma das formas que considero importantes para demonstrar respeito por estas profissionais que me acompanharam.

- **Promover a partilha de conhecimentos e experiências** entre todos os elementos da equipa, sendo esta uma intenção também por mim definida, na medida em que considero que tenho muito a aprender ainda e podemos sempre aprender algo novo com os outros. Aliás este é um dos lemas da educadora da sala, que menciona diversas vezes às crianças que “estamos todos aqui para aprender uns com os outros e até mesmo os adultos aprendem coisas novas com as crianças.” (Excerto de Nota de Campo, 25 de Novembro de 2016).

2.2. Planificação semanal

2.2.1. Semana de 17 a 21 de Outubro

17 a 21 de Outubro			
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)
Conhecer os diferentes alimentos	Alimentação	Promover o conhecimento dos alimentos	Identificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis
			Reconhecer a origem dos alimentos
			Experimentar novos alimentos
Desenvolver noções matemáticas	Seriação (tamanho e cor)	Fomentar o reconhecimento das diferenças dos alimentos	Identificar os alimentos maiores e menores, comparando os seus tamanhos
	Organização de dados	Promover a capacidade de organização de dados	Identificar as cores dos alimentos
			Organizar os dados, num pictograma, relativos aos alimentos que as crianças mais gostaram de provar
Promover a participação	Participar	Promover a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados
			Respeitar a vez dos outros de falar ou participar

Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização da história “A Lagarta Comilona”; - Reconto da história; - Breve conversa sobre os tipos de alimentos apresentados na história (fruta, doces, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e seriação de diversos alimentos (tamanho, cor, etc.); <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><u>Só foi realizada a seriação tendo em conta o tamanho dos alimentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Degustação dos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa relativa à origem de alguns alimentos do dia a dia; - Decorar a toalha da “quinta” colocando os cartões no local referente à sua origem, esclarecendo algumas conceções das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do pictograma: “Que fruta gostamos mais”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de relaxamento.
Avaliação				
Segunda-feira	Contei a história da “Lagarta Comilona” com o auxílio do computador. Para o grupo era uma sessão de cinema e foi um momento em que estiveram sossegados a ouvir e ver a história, participando em alguns momentos da mesma. O reconto foi realizado pelas crianças, que precisaram de alguma ajuda para se lembrar que alimentos a lagarta comia em cada dia. No final, as crianças identificaram os alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis que a lagarta tinha comido na história, ficando ciente que a fruta é saudável e os doces não são saudáveis.			
Terça-feira	Inicialmente, as crianças identificaram os alimentos que estavam em cima da mesa, sendo possível perceber			

que alguns alimentos não eram conhecidos pela maioria das crianças. (“Ao apresentar a Romã às crianças, pedimos que estas identificassem esta fruta. A maioria das crianças respondeu prontamente que era cebola demonstrando não conhecer romã.” Nota de Campo, 18 de Outubro). De seguida, realizaram a seriação dos alimentos tendo em conta o seu tamanho. Todas as crianças pareceram compreender a noção “maior” sendo, no entanto, necessário explicar o que significava “menor”. Assim, as crianças compararam os tamanhos dos alimentos, dos menores para os maiores.



Fig. 1 – Seriação dos alimentos tendo em conta o seu tamanho

Após ter sido realizada a seriação tendo em conta o tamanho dos alimentos, considerei que as crianças já estavam à muito tempo sentadas sem explorar. Assim, procedi para a degustação dos alimentos. Antes da degustação, alguns alimentos tiveram de ser descascados e cortados, sendo esta uma excelente oportunidade

para as crianças conhecerem ainda melhor o aspeto desses alimentos, como foi o caso da romã. De seguida, realizou-se a prova dos alimentos, tendo sido decidido, por mim e pela educadora cooperante, que iríamos começar pelos alimentos que, normalmente, as crianças rejeitam mais, como, por exemplo, a anona e o tomilho.





Figs. 2 e 3 – Crianças a provar os alimentos

Ao longo da degustação foi possível compreender que algumas crianças têm realmente dificuldade em experimentar alimentos que não conhecem ou que pensam não gostar. No entanto, considero que esta atividade foi um sucesso na medida em que existiram várias crianças que, inicialmente, choraram porque não queriam provar ou porque não gostavam e, depois de terem comido um bocado, afirmaram que afinal gostavam e pediam mais. (“O J.G. começou a chorar porque não queria provar batata doce. A Cláudia explicou que tinha de provar pelo menos. Quando o J.G. colocou um pouco na boca, a Cláudia felicitou-o e pediu a todas as crianças que batessem palmas porque o J.G. tinha mostrado ser um menino crescido. Mais tarde, o J.G. escolheu a batata doce como o alimento que tinha gostado mais de provar.” Nota de Campo, 18 de Outubro).

Quando mostrei a toalha ao grupo, as crianças ficaram muito curiosas quanto ao que iríamos fazer. O elemento surpresa foi algo que resultou sempre muito bem, na medida em que prendeu a sua atenção das crianças ao que estava a ser realizado.

Quarta-feira



Fig. 4 – Toalha “Da horta ao prato”

No momento de colocar os cartões dos alimentos no local certo da toalha, existiram alimentos que lançaram dúvidas a todas as crianças do grupo, como, por exemplo, a massa (“Ao mencionar a massa perguntei às crianças de onde vinha a massa. O A.T. coloca o dedo no ar e responde que vem do Continente, referindo-se ao supermercado. Expliquei que a massa que compramos nos supermercados não surge por magia e referi, de forma simples, o processo da realização da massa.” Nota de Campo, 19 de Outubro) e o limão (“Na atividade da toalha, perguntei de onde vinham os limões. O N.S. responde que vem das limonadas com imensa convicção. Eu explico-lhe que os limoes nascem em árvores chamadas limoeiros.” Nota de Campo, 19 de

Outubro).

Esta atividade foi bastante divertida e dinâmica, não só devido ao elemento surpresa que foi referido mas, também porque eram as próprias crianças que iam realizando o jogo, sendo a minha presença necessária como forma de organizar e apoiar a atividade. Além disso, as crianças demonstraram, de uma forma geral, conhecer a origem dos alimentos referidos no jogo.



Fig. 5 – Toalha “Da horta ao prato” preenchida pelas crianças com cartões de alimentos

Quinta-feira

Foi interessante perceber que a maioria das crianças tiveram cuidado com as cores utilizadas ao pintar o desenho do alimento que mais tinham gostado de provar na atividade de degustação realizada na terça-feira.

Cada criança teve oportunidade de observar a estrutura do pictograma, decidindo o local onde deveria colocar o desenho do seu alimento. Pessoalmente, considerei surpreendente o facto de várias crianças terem

percebido quase de forma imediata onde tinham de colocar o seu desenho no pictograma (“Ao colar o desenho do seu alimento no pictograma, o Martim teve cuidado em colocá-lo na mesma posição do desenho referência.” Nota de Campo, 20 de Outubro).

Depois de completo o pictograma, em grande grupo, descobrimos qual o alimento que mais crianças escolheram como sendo o seu preferido na degustação e o que foi menos escolhido também. Foi necessário explicar o pictograma e como se percebia qual é que tinha mais votos e o que tinha menos mas foi algo muito natural para as crianças, que conseguiram compreender isso mesmo.



Fig. 6 – Crianças a participar na montagem do pictograma

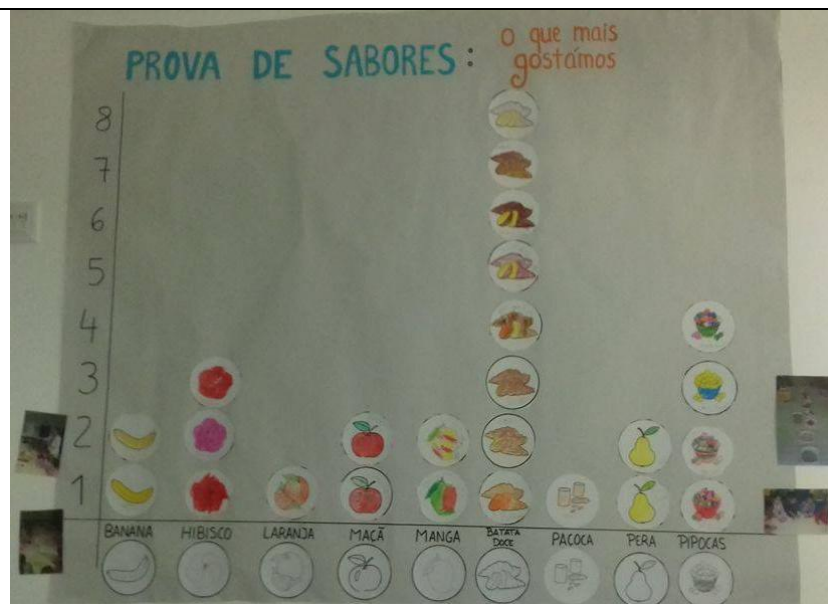


Fig. 7 – Pictograma da prova de sabores

Sexta-feira

Inicialmente foi uma ideia muito bem recebida pelas crianças, que se deitaram no tapete e pediram música. Contudo, foi possível observar que a maioria das crianças é incapaz de permanecer quieta e, realmente, descansar, sendo que acabam por começar a brincar umas com as outras. Uma ou duas crianças conseguiram, de facto, descansar, acabando por adormecer no tapete. (“Ao perceber que a maioria das crianças se encontrava a fazer muito barulho e a brincar, decidi ir pedindo para estas se sentarem de forma calma e em silêncio. Porém, percebi que o H.P. e o L.M. estavam realmente a dormir. Assim, expliquei ao restante grupo e pedi que fizessem pouco barulho, dando mais um pouco de tempo para as crianças ficarem naquele ambiente mais calmo.” Nota de Campo, 21 de Outubro).

	De um modo geral, as crianças não são capazes de descansar e aproveitar este momento. Em conjunto com a educadora cooperante, considerámos que este momento iria ocorrer mais vezes, tendo em conta as características energéticas do grupo e visto tratar-se de uma ocasião que apela à descontração e calma das crianças.
--	---

2.2.2. Semana de 24 a 28 de Outubro

24 a 28 de Outubro			
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)
Conhecer os diferentes alimentos	Alimentação	Promover o conhecimento da roda dos alimentos	Identificar os grupos da roda dos alimentos
			Reconhecer os alimentos que constituem cada grupo da roda dos alimentos
Explorar uma nova técnicas plásticas	Pintar	Promover a exploração de novas técnicas de pintura	Realiza pinça
			Identifica as cores
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Escolher a cor
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Realizar a pintura de forma autónoma
			Participar nos diversos momentos realizados

			Respeitar a vez dos outros de falar ou participar	
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- História “A roda dos alimentos”.	- Pintura de relevo: tinta de espuma de barbear (início da elaboração das decorações do Halloween).	- Ciclo do pão. - Atividade de culinária: pão.	- Pintura de relevo: tinta de espuma de barbear (continuação).	- História “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”. - Identificar as personagens da história. - Desenho relativo à história.
Avaliação				
Segunda-feira	A maioria das crianças já conhecia a roda dos alimentos. Contudo, foi possível observar que existiam dificuldades em compreender o nome de alguns grupo da roda dos alimentos e, ainda, em compreender que os ovos pertencem ao grupo das proteínas. (“Ao longo de toda a história as crianças mostraram saber os diversos nomes das diferentes áreas da roda dos alimentos, tendo apenas dificuldade em perceber que os ovos pertencem às proteínas juntamente com a carne e o peixe.” Nota de Campo, 24 de Outubro). Durante a história, as crianças mantiveram-se atentas, participando conforme solicitado. Porém, na conversa posterior à história, com o intuito de solidificar os conhecimentos relativos à roda dos alimentos, as crianças tentaram falar			

	<p>todas ao mesmo tempo, não respeitando a vez do outro de falar e participar. Foi necessário interromper algumas vezes para chamar à atenção das crianças que continuavam a falar sem ser na sua vez.</p>
<p>Terça-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando viram a tinta feita de espuma de barbear, todas as crianças se mostraram interessadas em realizar a atividade (“Enquanto estava a realizar a atividade com a A.M. e com o A.A., o R.R. aproximou-se de mim e perguntou quando poderia ser ele a pintar com aquela tinta. Respondi-lhe que quando a A.M. ou o A.A. acabassem é que eu poderia ver quem é a seguir.” Nota de Campo, 25 de Outubro). Todas as crianças, à exceção do A.T., pegaram no pincél de forma cuidada, realizando pinça. Porém, notei que existia dificuldade em espalhar a tinta, uma vez que todas as crianças a espalharam como se fosse tinta normal e, desta forma, não viram o efeito da tinta utilizada, ou seja, ficar com relevo (“Ao experimentar a tinta de espuma de barbear, o André espalhava a mesma com o pincel como se fosse uma tinta normal. “André, tenta fazer assim.” (Peguei na mão dele e exemplifiquei).” Nota de Campo, 25 de Outubro). Tal como era pretendido, as crianças foram identificando e nomeando o nome das cores utilizadas.



Fig.1 – Criança a exploração uma técnica com tinta de relevo

Quarta-feira



Fig. 2 – Crianças a moldar a massa do pão



Fig. 3 – Crianças a moldar a massa do pão



Fig. 4 – Pães realizados pelas crianças

Quinta-feira



	Fig. 5 – Pinturas realizadas pelas crianças com tinta de relevo
Sexta-feira	

2.2.3. Semana de 31 de Outubro a 4 de Novembro

31 de Outubro a 4 de Novembro			
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)
Conhecer diferentes materiais naturais	Materiais naturais - Natureza	Promover o conhecimento dos materiais naturais	Reconhecer o que são materiais naturais e a sua origem
			Identificar alguns materiais naturais
Explorar uma nova técnicas plásticas	Recorte	Promover a utilização de várias modalidades nas composições	Segurar corretamente na tesoura
	Colagem		Realizar colagens
	Pintar	Promover a exploração de novas técnicas de pintura	Realizar pinça
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Identificar as cores
			Escolher a cor
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Realizar a pintura de forma autónoma
			Participar nos diversos momentos realizados
		Respeitar a vez dos outros de falar ou participar	

Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Criatividade	Promover a exploração das artes visuais	Ter gosto na exploração de diferentes modalidades de expressão visual	
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Festa de Halloween e Pão por Deus	FERIADO	-Peça de Vestuário feita com materiais naturais		-Momento de relaxamento
Avaliação				
Segunda-feira	As crianças vieram mascaradas e foram realizadas pinturas faciais na sala. Além disso foi realizado um pão por Deus entre salas, no qual as crianças foram a outra sala pedir pão por Deus.			
Terça-feira	Feriado			
Quarta-feira	<p>Na conversa que antecedeu a construção de várias peças de vestuário, as crianças não conseguiram identificar o que são materiais naturais, sendo necessário explicar o que são e onde podemos encontrar estes materiais. Após esta explicação, várias crianças começaram a falar ao mesmo tempo tentando dar exemplo de materiais naturais. Pedi calma e para quem quisesse falar para levantar a mão e esperar. As crianças que queriam falar assim o fizeram, esperando pela sua vez e respeitando a vez dos outros de participar. Assim, as crianças deram vários exemplos de materiais naturais que poderíamos utilizar na elaboração da peça. De seguida, fui com algumas crianças que quiseram participar neste proposta ao espaço exterior procurar os vários materiais que estas tinham referido anteriormente.</p> <p>Posteriormente, passou-se à realização das peças de vestuário, nomeadamente, um cinto, uns óculos e uma</p>			

	<p>mala pequena. Estas peças foram escolhidas em grande grupo, dando oportunidade às crianças de participarem e partilharem as suas ideias. “A C.G. colocou o dedo no ar e eu dei-lhe a palavra. A sua ideia foi construir uma mala pequena de mulher. A educadora cooperante felicitou a criança pela sua ideia, afirmando que também estava a pensar nessa peça.” (Nota de Campo, 2 de Novembro).</p>
Quinta-feira	<p>Continuação da elaboração das peças de vestuário.</p> <p>As crianças que participaram deram ideias e sugestões pertinentes que foram utilizadas na concretização das peças. “ –Rita podíamos colocar aqui folhas de lado e depois meter estas flores aqui. – disse o J.G. de forma entusiasmada. Afirmei que gostava da ideia e que poderia ficar assim, passando a cola ao J.G. para ele colocar as folhas.” (Nota de Campo, 3 de Novembro).</p>
Sexta-feira	<p>As crianças continuam sem conseguir relaxar ou ficar sossegadas neste momento de relaxamento. Mesmo com as persianas baixas de modo a não deixar entrar luz, as crianças continuam a brincar umas com as outras. Existem apenas algumas crianças, poucas, que aproveitam realmente este momento para descansar, deixando-se, por vezes, dormir.</p>

2.2.4. Semana de 7 a 11 de Novembro

7 a 11 de Novembro			
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)
Conhecer Lenda de São Martinho	Histórias	Promover o conhecimento de lendas	Recontar a lenda de São Martinho
			Reconhecer o fruto característico desta época
Explorar uma nova técnicas plásticas	Recorte	Promover a utilização de várias modalidades nas composições	Segurar corretamente na tesoura
	Colagem		Realizar colagens
	Pintar	Promover a exploração de novas técnicas de pintura	Realizar pinça com uma mola
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Fazer escolhas, tomar decisões e assumir a responsabilidade
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados
Respeitar a vez dos outros de falar ou participar			
Desenvolver noções matemáticas	Tamanho	Promover a noção de tamanho: menor e maior	Identificar o tamanho: menor ou maior

Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	<ul style="list-style-type: none"> - História da Maria Castanha. - Maria Castanha (saco de folhas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura de castanhas: técnica da bola de algodão com molas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Lenda de São Martinho (com imagens). - Reconto da história (sequência de imagens). - Sequência (recorte e colagem) das castanhas por tamanho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro de sombras: S. Martinho (realizado pelas estagiárias). - Ilustração de uma imagem alusiva ao S. Martinho. - Festa de S. Martinho.
Avaliação				
Segunda-feira				
Terça-feira	<p>Realizou-se a leitura da história da Maria Castanha no período da manhã.</p> <p>À tarde, algumas crianças iniciaram, com a educadora, a elaboração de uma Maria Castanha constituída com materiais naturais.</p>			
Quarta-feira	<p>Dei às crianças uma folha com três castanhas de tamanhos diferentes para que estas as pudessem pintar, recorrendo à técnica da bola de algodão presa numa mola. Algumas crianças demonstraram dificuldade em realizar esta técnica, dado que, em vez de fazer o decalque, utilizavam a bola como se fosse um pincel. Por ser a primeira vez que exploravam esta técnica, expliquei a primeira vez como fazer mas dei liberdade para cada criança pintar como queria e sabia. Reparei, ainda, que duas crianças demonstraram dificuldade sem fazer pinça ao agarrar na mola, pelo que falei com a educadora cooperante com o intuito de tentarmos melhorar.</p>			

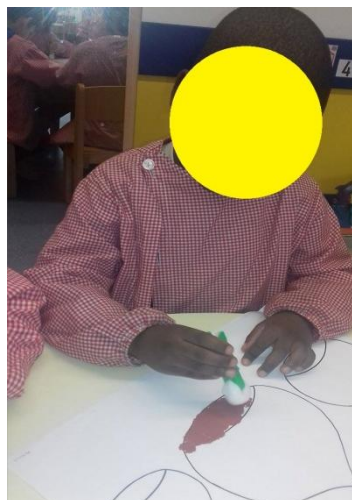


Fig. 1 e 2 – Crianças a explorarem um técnica de artes plásticas

Quinta-feira

No momento em que dinamizei a lenda de São Martinho a partir de algumas imagens da lenda as crianças mostraram-se atentas. Quando pedi a algumas crianças que recontassem a história através das imagens, estas mostraram alguma dificuldade em fazê-lo. O restante grupo acabou por ajudar. Considero que as imagens utilizadas, embora sejam as imagens habitualmente conhecidas para esta lenda, não facilitaram o

	<p>reconto por parte das crianças, na medida em que, em algumas imagens, eram apenas pequenos detalhes que mudavam. Ainda assim, penso que foi importante estimular a atenção e concentração das crianças para que, no futuro, já saibam que têm de prestar atenção ao detalhes mais pequenos.</p> <p>As crianças realizaram o recorte das castanhas que tinham pintado no dia anterior sem grandes dificuldades, dado ser uma forma acessível às suas capacidades de recorte. Antes de procedermos à colagem, realizei com as crianças a sequência dessas castanhas por tamanho, tendo as crianças identificado a menor e a maior e colocado em cima da folha nessa ordem. Posteriormente, coloram-se as castanhas à folha. Foi interesse observar que, já no momento de pintura das castanhas, algumas crianças identificaram qual a menor e qual a maior. Quando ordens as castanhas com as crianças, algumas precisaram que eu explicasse o que cada palavra significava, acontecendo com maior frequência com a palavra menor.</p>
<p>Sexta-feira</p>	<p>Foi realizado, por todas as estagiárias, um teatro de sombras sobre a Lenda de São Martinho para todas as crianças do Jardim de Infância. Foi gratificante ter participado numa proposta que englobou todas as crianças. Sendo uma forma de dinamização de histórias que a maioria das crianças não está habituada a presenciar, foi notório que as crianças estiveram sempre muito atentas ao teatro.</p>

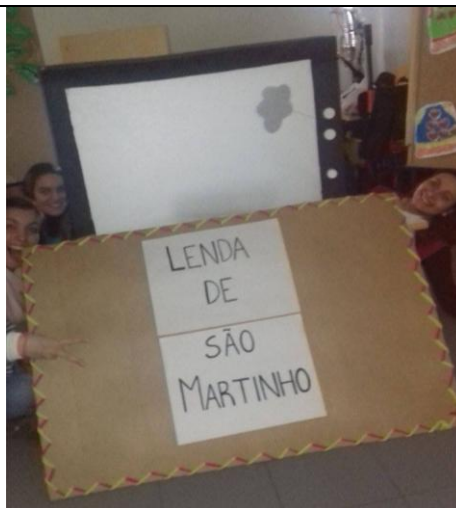


Fig.3 – Dinamização da Lenda de São Martinho através de teatro de sombras

No período da tarde, deslocámo-nos a um assador que se encontrava no espaço exterior com o intuito de assar as castanhas que as crianças trouxeram de casa. As crianças sentaram-se a comer castanhas e ficaram entusiasmadas por poderem estar no espaço exterior.



Fig.4 – Crianças a comer castanhas no espaço exterior

2.2.5. Semana de 14 a 18 de Novembro

14 a 18 de Novembro				
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)	
Promover conhecimentos ambientais	Reciclar	Promover conhecimentos de reciclagem	Identificar os diferentes tipos de materiais de desperdício	
			Identificar em que contentores, referindo a sua cor, os diferentes tipos de lixo pertencem	
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Identificar para que caixote vai o lixo recolhido	
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados	
Respeitar a vez dos outros de falar ou participar				
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- História "O incrível rapaz que comia livros." - Projeto: conversa sobre o tema		- Participação do projeto de requalificação da escola: recolha de lixo	- Projeto: elaboração da teia do projeto	Greve

Avaliação

Contei a história com o intuito de introduzir um tema que poderia levar à realização de um projeto. As crianças mostraram-se interessadas na história, tendo colocado perguntas sobre a mesma. “ A A.M. perguntou no final da história “Mas onde é que ele via as palavras novas?”. Respondi-lhe que o dicionário é um livro onde podemos encontrar novas palavras e os seus significados.” (Nota de Campo, 14 de Novembro).

Foi realizada, então, a conversa sobre o tema da biblioteca e dos livros, na qual as crianças demonstraram saber o comportamento a ter quando estamos numa biblioteca, assim como a forma adequado de tratar um livro. Esta conversa deu origem ao projeto “A Biblioteca”, o qual todo o grupo quis participar. Deu-se resposta, ainda, às questões: o que sabemos, o que queremos saber e onde procurar.

Segunda-feira

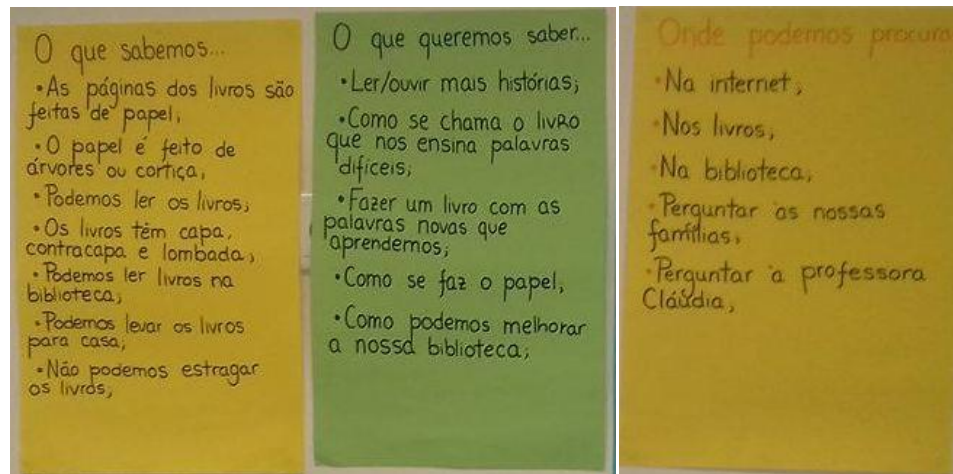


Fig.1 – Cartazes da chuva de ideias do projeto

Terça-feira

Quarta-feira

Duas educadoras do estabelecimento criaram um projeto de requalificação do espaço exterior e todas as crianças ajudam na recolha do lixo. As crianças já andavam a perguntar há imenso tempo quando iriam apanhar lixo e quando perceberam que hoje era o momento, ficaram muito felizes e entusiasmadas. As crianças que tinham as autorizações para participar vestiram um colete refletor e colocaram luvas. Em grupo mais pequenos, as crianças percorreram a escola toda e apanharam o lixo que encontraram. Não esperava ver tanto entusiasmo por parte das crianças ao realizar uma atividade tão simples mas tão importante. No seguimento da recolha do lixo, foram abordados os locais onde devemos colocar cada tipo de material de desperdício, abordando as cores de cada caixote para ensinar e explicar às crianças que cada cor tem o seu próprio tipo de lixo. Algumas crianças já sabiam. “Quando a educadora M. perguntou onde colocamos os plásticos, o A.A. respondeu prontamente que era no caixote amarelo.” (Nota de Campo, 16 de Novembro).



Fig.2 – Criança a reciclar

Juntamente com algumas crianças, foi realizada a teia do projeto, na qual está definido o que as crianças querem fazer durante o projeto. Uma das crianças que ajudou na elaboração da teia é, habitualmente, muito tímida e raramente participa nos momentos em grande grupo. Contudo, foi quem deu uma maior contribuição em ideias para o projeto e na tomada de decisões. Assim, foi importante envolver esta criança no projeto, uma vez que é algo que a impele a participar.

Quinta-feira

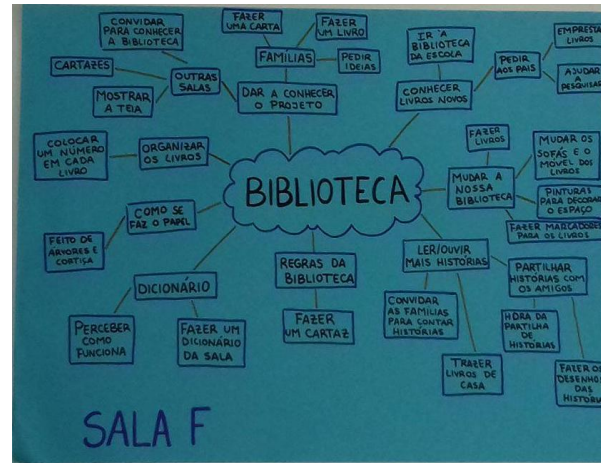
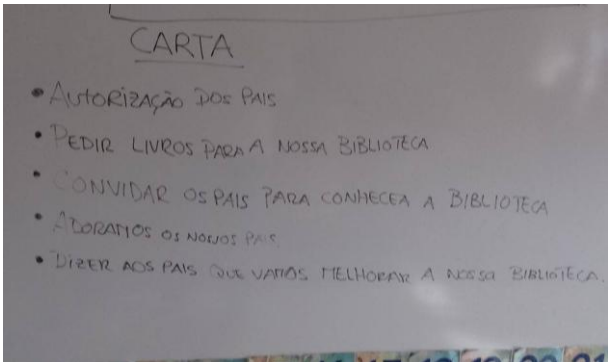


Fig.3 – Teia do projeto

Sexta-feira

2.2.6. Semana de 21 a 25 de Novembro

21 a 25 de Novembro				
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)	
Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Criatividade	Promover a exploração das artes visuais	Ter gosto na exploração de diferentes modalidades de expressão visual	
Explorar uma técnica plástica	Desenho	Promover a recriação de momentos vivenciados, através do desenho	Realizar o desenho tendo em conta o que observou no teatro	
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Escolher de que forma quer decorar a carta	
			Realizar a decoração da carta de forma autónoma	
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados	
			Respeitar a vez dos outros de falar ou participar	
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Momento de relaxamento.	- Projeto: carta para as famílias (texto)	- Projeto: carta para as famílias (decoração)	(Teatro vem à escola: Capitão Miau Miau)	- Ilustração orientada do teatro Capitão Miau Miau


Avaliação	
Segunda-feira	O grupo continua sem aproveitar este momento para descansar. Apesar de este momento não cumprir a sua finalidade para a maioria das crianças, existem algumas crianças que realmente gostam de descansar e ouvir a música. Assim, eu e a educadora cooperante concordámos em continuar a realizar este momento.
Terça-feira	<p>Após o acolhimento, recordei que iríamos realizar uma carta para as famílias na qual iria ser exposto o trabalho a realizar no projeto. Contudo, contei com a ajuda das crianças para definir o que estas queriam, ao certo, dizer às suas famílias. Assim, chegámos a algumas ideias do que iam abordar na carta, sendo que o texto foi realizado por mim tendo em conta os pontos definidos por todos.</p> <div style="text-align: center;">  <p>The image shows a handwritten list titled 'CARTA' with five bullet points: '• AUTORIZAÇÃO DOS PAIS', '• PEDIR LIVROS PARA A NOSSA BIBLIOTECA', '• CONVIDAR OS PAIS PARA CONHECEA A BIBLIOTECA', '• ADORAMOS OS NOSSOS PAIS', and '• DIZER AOS PAIS QUE VAMOS MELHORAR A NOSSA BIBLIOTECA.'</p> </div> <p style="text-align: center;">Fig.1 – Ideias para a carta sobre o projeto para as famílias</p> <p>“ – Devíamos dizer que os adoramos! – disse a A.M.. Eu aceitei a sua ideia mas lembrei que temos de falar sobre o projeto da biblioteca” (Nota de Campo, 22 de Novembro).</p>
Quarta-feira	Foi dada a ideia de realizar a carta em formato de livro. Assim, cada criança decorou a capa e contracapa dos seus livros/carta para as famílias, tendo sido colado o texto em cada um. Algumas crianças demonstraram dificuldade em decidir o que iam desenhar e realizaram desenhos relacionados com outros assuntos.

Quinta-feira	
Sexta-feira	Decidi relembrar, com as crianças, as personagens que entravam no teatro, observado ontem na escola, assim como alguns momentos mais marcantes. Foi dito ao grupo que tinham de desenhar, pelo menos, quatro personagens do teatro. Algumas crianças sentiram dificuldades em desenhar as quatro personagens enquanto outras desenharam mais do que as quatro personagens, sendo este um aspeto que diferencia a capacidade de recriar o que foi observado e vivenciado assim como a criatividade de cada criança.

2.2.7. Semana de 28 de Novembro a 2 de Dezembro

28 de Novembro a 2 de Dezembro			
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)
Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Criatividade	Promover a elaboração de uma história	Demonstrar criatividade nas ideias dadas para a criação da história
Incentivar a leitura de histórias	Comunicação oral	Incentivar o conto de histórias	Contar histórias
		Desenvolver a linguagem oral	Realizar um discurso claro
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Escolher o livro
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados

				Respeitar a vez dos outros de falar ou participar
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Projeto: Criação de uma história . -Projeto: Hora da Partilha de Histórias.	- Projeto: continuação da criação da história	- Projeto: Continuação da criação da história. - Projeto: Hora da Partilha de Histórias.	FERIADO	- Projeto: Hora da Partilha de Histórias. ↓ Não foi realizado
Avaliação				
Segunda-feira	<p>Uma das crianças que participou na realização da teia do projeto teve a ideia de elaborar uma história. Assim, juntamente com mais três crianças que quiseram participar, iniciou-se a criação de uma história. Senti que foi necessário organizar os pensamentos e ideias das crianças, assim como servir de mediadora dessas ideias para que não existissem conflitos mas sim uma decisão unânime quanto aos conteúdos da história. Foram das diversas ideias e chegou-se a uma história sobre princesas.</p> <p>A criança que teve a ideia de realizar a “Hora da Partilha de Histórias” foi a primeira a vivenciar este momento. Inicialmente, foi notório o desconforto por estar em frente a todo o grupo mas com o passar do tempo, a criança foi-se sentindo mais à vontade para contar a história. Sendo esta uma criança bastante tímida, considero que esta experiência foi muito importante e enriquecedora para o seu desenvolvimento pessoal e social.</p>			
Terça-feira	<p>Pegando nas ideias elaboradas no dia anterior, foi criado um texto para a história. As crianças propuseram algumas alterações dando outras ideias para a história. Criou-se, ainda, o título da história: A princesa e o príncipe.</p>			

Quarta-feira	<p>A criança que quis elaborar a história foi a única que quis iniciar as ilustrações da mesma. Assim, dividimos a história por páginas para que estivesse organizado o que era necessário ilustrar em cada uma. Esta criança começou por ilustrar a primeira página da história, preferindo deixar a capa do livro para depois.</p> <p>Quanto à “Hora da Partilha de Histórias”, outra criança quis participar neste momento. Ainda assim, foi possível perceber que estava nervoso ao começar a contar a história. Não foi necessário o grupo ajudar, uma vez que, com o desenrolar da história, a criança se sentiu mais à vontade, contando a história de forma clara.</p>  <p>Fig.1 – Criança a contar uma história ao grupo</p>
Quinta-feira	
Sexta-feira	

2.2.8. Semana de 5 a 9 de Dezembro

5 a 9 de Dezembro				
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)	
Promover a audição de músicas	Música	Promover a audição de músicas relacionadas com o Natal	Ouvir músicas sobre o Natal	Demonstrar prazer por ouvir música
			Incentivar o conto de histórias	Contar histórias
Incentivar a leitura de histórias	Comunicação oral	Desenvolver a linguagem oral	Realizar um discurso claro	
			Promover a exploração de novas técnicas de pintura	Realiza pinça
Explorar técnicas plásticas	Pintar		Identifica as cores	
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Escolher a cor	
			Escolher a música de Natal	
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Realizar a pintura de forma autónoma	Participar nos diversos momentos realizados
			Respeitar a vez dos outros de falar ou participar	
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

-História: O Pedro e o pinheirinho de natal. -Conversa sobre elementos do presépio.	-Escolha da música para a festa de natal. -Pintura de árvores de natal com guaches.	- Projeto: Hora da Partilha de Histórias -Projeto: categorização dos livros.	FERIADO	-Projeto: Hora da Partilha de Histórias -Decoração das árvores de natal pintadas com guaches.
Avaliação				
Segunda-feira				
Terça-feira	<p>As crianças mostraram-se felizes por saber que íamos ouvir músicas de Natal. Contudo, foi difícil escolher apenas uma música. Foi necessário ouvir algumas músicas várias vezes para, finalmente, ser possível escolher uma música que todas as crianças gostassem.</p> <p>Antes de dar início à pintura, foi explicado, recorrendo ao desenho, como é que se poderia desenhar uma árvore. De seguida, cada criança pode pintar a sua própria árvore com guaches. Algumas crianças demonstram dificuldade em realizar a árvore, pedindo ajuda aos adultos presentes na sala. “-Rita, não sei desenhar a árvore de Natal. Ajuda-me.- pediu a L.H.. Disse-lhe que estava muito bem e continuar o bom trabalho. A L.H. continuou o seu trabalho de forma concentrada.” (Nota de Campo, 6 de Dezembro).</p>			
Quarta-feira	<p>A criança responsável pela “Hora da Partilha de Histórias” pediu a minha ajuda para a acompanhar durante este momento. Sentei-me ao seu lado, ajudando-a a iniciar a história mas, visto que esta criança já se sentia mais confiante, decidi sair e sentar-me mais afastada, dando espaço à criança para aproveitar e assumir este momento.</p>			



Fig.1 – “Hora da Partilha de Histórias”

As crianças que quiseram, vieram comigo para a área da biblioteca, na qual foram divididos os livros e formados diferentes conjuntos. Esses conjuntos deram lugar a categorias da biblioteca. Para que a categorização fosse ao encontro das escolhas e interesses das crianças, estas deram os nomes às categorias e decidiram uma cor para as mesmas, de forma a facilitar a arrumação e organização dos livros.

“No momento em que estava a fazer a divisão dos livros com algumas crianças, ficámos sem saber como chamar à categoria de livros que falam de animais mas que não eram enciclopédias. Passado algum tempo, a Carolina dá uma ideia “e se chamássemos o mundo dos animais? Os livros falam de animais por isso acho que ficava bem.”. Todos concordaram e ficou decidido o nome desta categoria e divisão da biblioteca.” (Nota de Campo, 7 de Dezembro).

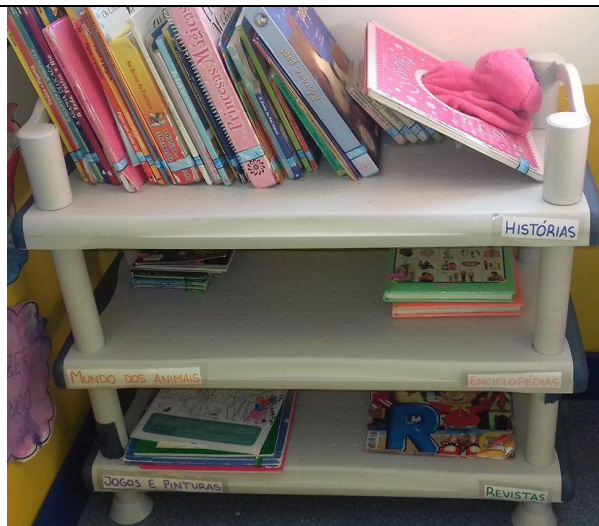


Fig.2 – Categorização Da Biblioteca Da Sala

<p>Quinta-feira</p>	
<p>Sexta-feira</p>	<p>Outra criança quis participar na “Hora da Partilha de Histórias”, escolhendo um livro sobre o Natal para contar às outras crianças. Esta criança, em particular, assumiu completamente o controlo do momento, contando a história e mostrando o livro ao grupo.</p>



Fig.2 – Criança a contar uma histórias às outras crianças

A educadora cooperante deu início à decoração das árvores que foram pintadas na terça-feira, dando liberdade às crianças para a decorarem como desejassem e colocou diversos materiais disponíveis. Algum tempo depois, também fui ajudar as crianças a decorar as suas árvores. Neste tipo de propostas é possível não só observar a criatividade de cada criança como também, ajudar as crianças a desenvolver essa noção, através do incentivo na escolha dos materiais de decoração.

2.2.9. Semana de 12 a 16 de Dezembro

Esta semana foi da responsabilidade da educadora cooperante, que já tinha ideias concebidas para esta época.

2.2.10. Semana de 3 a 6 de Janeiro

3 a 6 de Janeiro				
Intenções	Conteúdos	Objetivos (ótica do educador)	Objetivos (ótica da criança)	
Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Criatividade	Promover o desenvolvimento da criatividade	Explorar os diversos materiais de decoração	
Explorar novas técnicas plásticas	Pintar	Promover a exploração de novas técnicas de pintura	Explorar as esponjas como instrumento de pintura	
Promover a autonomia e participação	Autonomia	Fomentar a capacidade de realizar escolhas e tomar decisões	Decidir a estrutura da biblioteca	
			Realizar a mudança da biblioteca	
	Participação	Fomentar a participação respeitando o outro	Participar nos diversos momentos realizados	
			Respeitar a vez dos outros de falar ou participar	
Estratégias				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

Pausa letiva	- Projeto: Regras da Biblioteca.	- Projeto: Regras da Biblioteca (cont.) - História: Os três reis magos	- Projeto: mudança da biblioteca. -Decoração de coroas	- Continuação da decoração das coroas
Avaliação				
Segunda-feira				
Terça-feira	<p>Em grande grupo, iniciei uma conversa sobre a forma de estar numa bibliotca. As crianças acabaram por resumir um pouco o que foi dito na chuva de ideias inicial, sendo importante perceber que essas ideias continuam presentes e mais elaboradas. Assim, as crianças definiram algumas regras para a biblioteca da sala. Foi notório que algumas crianças não estavam muito atentas a este momento, no entanto, e uma que não estavam a perturbar, decidi interagir com as crianças que foram acompanhando a conversa.</p> <p>As regras definidas foram: Arrumar o espaço da Biblioteca; Arrumar os livros; Fazer silêncio; Partilhar os livros e ter cuidado com livros.</p> <p>Decidiu-se, em conjunto colocar as regras visíveis na parede para todos verem. Assim, as crianças que quiseram participar tiveram oportunidade de explorar a técnica da esponja para decorar as folhas que iriam ser a base das regras. Todos as crianças se mostraram divertidas durante a exploração das esponjas mas, notou-se que era algo novo para elas, na medida em que foi necessário efetuar uma explicação e exemplificação antes das crianças começarem a exploração desta técnica.</p>			



Fig.1 – Criança a explorar técnica de pintura com esponjas


Quarta-feira

Depois das folhas pintadas secarem, eu desenhei nuvens e as crianças cortaram para, posteriormente, serem colocadas na parede de modo a que todos vejam.



Fig.2 – Crianças a recortar as folhas das regras

Por último, escrevi as regras nas diferentes nuvens recortadas e obtivemos este resultado:

	 <p>Fig. 3 – Regras da biblioteca</p>
<p>Quinta-feira</p>	<p>Juntamente com algumas crianças mudámos os sofás do sítio, alterando a disposição da biblioteca. As crianças exploraram este espaço livremente ao longo da manhã, experimentando a nova disposição. No período da tarde, foi realizada uma conversa com o grupo sobre a sua opinião quanto à nova disposição dos sofás, sendo que foi dada a palavra às crianças que frequentaram este espaço de manhã. “O N.S. afirmou que gostou de estar assim porque via melhor os livros.” (Nota de Campo, 5 de Janeiro). Deste modo, decidiu-se, em grupo, manter os sofás naquela disposição.</p>

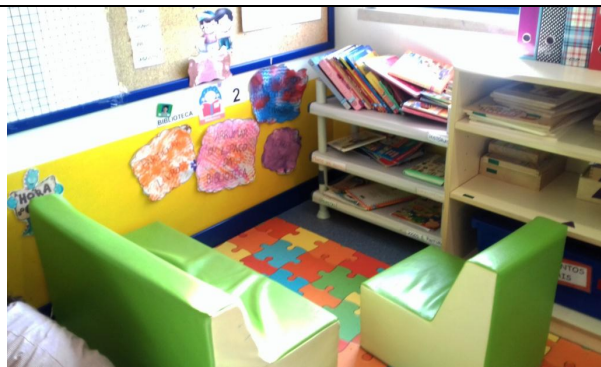


Fig.2 – Nova disposição da biblioteca

Durante a decoração das coroas, algumas crianças apenas quiseram utilizar um ou dois materiais, pelo que, tanto eu como a educadora, incentivámos as crianças a pensar o que poderiam fazer com os restantes materiais. Após este incentivo, existiram crianças que realmente se empenharam e realizaram trabalhos fantásticos, criando coroas diversificadas.

Sexta-feira

Foi possível observar que as crianças tiveram tendência para copiar as coroas realizadas no dia anterior pelas outras crianças. Porém, por escassez dos materiais, as crianças tiveram de começar a escolher coisas diferentes para decorar as suas coroas.

2.3. Planificação geral

Para que seja realizado um trabalho de qualidade, é essencial que o educador reflita sobre a sua própria ação e sobre as características do grupo que tem à sua responsabilidade. A partir do conhecimento que tem do grupo, de cada criança e do seu contexto familiar e social, o educador irá definir intenções educativas e consequentemente planejar a sua ação (Ministério da Educação, 2016), dando resposta aos interesses e necessidades das crianças do grupo e proporcionando variadas experiências e aprendizagens. Assim, todas as atividades planeadas supõem uma intencionalidade e posterior avaliação.

Ao planejar, o educador tem de ter em conta, como já foi referido, os interesses e necessidades das crianças, assim como as suas capacidades e dificuldades, tendo o cuidado de desenvolver “um planeamento flexível e cuidado” (Moreira & Teixeira, 2009, p.17). Deste modo, as atividades podem surgir a partir da observação que o educador faz das brincadeiras das crianças ou mesmo de sugestões ou dúvidas das mesmas. Continua, no entanto, a ser pertinente que o educador tenha uma orientação para a sua intervenção. Ou seja, é necessário que o educador seja capaz de conjugar o que vai ser realizado, as atividades, com as aprendizagens que ele quer que as crianças adquiram, as suas intenções.

Ainda no que respeita o planeamento, é igualmente importante refletir sobre a adequação dos materiais, do tempo de cada atividade e o modo como irá ser efetuada a avaliação. Além disso, o educador deve estar preparado para qualquer alteração que possa ocorrer relativamente ao que tinha planificado. Isto é, deve ter em conta “o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (ME, 2016, p.15).

Assim, a partir da sua reflexão e planeamento, o educador organiza e adequa a sua ação de uma forma mais coerente, seguindo um processo contínuo e pertinente (Alvarenga, 2011).

Ao longo da prática, as planificações realizadas tiveram sempre em conta o Plano Anual de Atividades (PAA) do estabelecimento, que tinha de ser cumprido, mas, também, os interesses das crianças, e suas necessidades, e as sugestões da educadora cooperante. Foi tido, ainda, em conta as intenções definidas para o trabalho a realizar durante a intervenção. Deste modo, importa referir que as

atividades nem sempre estiveram ligadas entre si, procurando dar resposta tanto ao PAA como a sugestões da educadora cooperante. No fundo, todas as planificações foram debatidas com a educadora cooperante, num clima de partilha de ideias e experiências.

Tal como referido, o educador deve partir das suas intenções para realizar o planeamento. Dado isto, em todas as planificações realizadas encontram-se descritas as intenções para o trabalho com o grupo e, apesar de não se encontrarem discriminados os materiais ou o tempo, considero importante referir que estes foram tidos em conta no momento de planeamento.

De um modo geral, considero que todas as propostas foram adequadas às crianças do grupo, tendo sido proporcionados momentos diferentes e diversificados e que foram ao encontro dos gostos do grupo. Contudo, existiram momentos em que foi difícil conciliar as propostas do PAA e as sugestões da educadora na mesma semana, sendo, para isso, essencial o diálogo aberto com a mesma de forma a compreender o que poderia ser mais pertinente abordar naquela altura.

Posteriormente à concretização das atividades, é necessário avaliar as mesmas com o intuito de compreender se realmente foram adequadas ou realizadas da melhor forma. Além disso, através desta avaliação é possível compreender melhor de que forma se pode ajudar as crianças a evoluir, adequado, assim, as propostas e planificações futuras. Estas avaliações foram sempre realizadas a partir da observação direta, da análise de notas de campo e dos registos fotográficos, visando uma avaliação do grande grupo em todas as atividades. Obviamente que se prestará mais atenção às crianças que poderão demonstrar dificuldades em determinado aspeto mas o intuito é compreender de que forma o grupo reage às propostas e se é necessário adequá-las ou repetir essas mesmas propostas.

2.4. Reflexão pessoal

2.4.1. Reflexão Semanal da 1ª semana (3 a 7 de Outubro)

Ao longo desta segunda semana em que estive com o grupo de crianças que me irá acompanhar ao longo da Prática Profissional Supervisionada senti que, no geral, o grupo aceita a minha presença na sala como sendo outro adulto a quem podem recorrer em todos os momentos do dia a dia. “Após ter feito uma construção em lego em conjunto com o G.J., o G.S. levanta-se e aproxima-se de mim,

euforicamente, pedindo para eu ver o que eles tinham acabado de fazer.”(Nota de Campo, 4 de Outubro). Para mim, é muito importante sentir que fui bem aceite pelo grupo uma vez que a relação estabelecida com as crianças é um aspeto fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e social e, também, para que exista um ambiente seguro, confortável e agradável no qual “(...) cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Ministério da Educação, 2016, p.24).

Além disso, a relação com a equipa pedagógica foi excelente desde o primeiro dia de prática, tendo sido muito bem recebida pela educadora da sala. A Cláudia, a educadora, disponibilizou-se para me ajudar em qualquer questão que pudesse surgir e colocou-me completamente à vontade para expor e colocar em prática as minhas ideias. Uma vez que ainda não existiam alguns instrumentos na sala, tais como o mapa das presenças, do clima ou dos aniversários, considerei importante para a minha aprendizagem enquanto futura educadora ser eu a realizar esses mesmos instrumentos. Desta forma, falei com a Cláudia dando-lhe algumas ideias e oferecendo-me para elaborar alguns dos instrumentos referidos. As minhas ideias foram aceites e pus mãos à obra. Contudo, ao longo da semana pude observar a forma como a Cláudia geria o dia a dia e todos os momentos da rotina com as crianças e apercebi-me que as crianças tem uma forma de participação bastante vincada, sendo os seus interesses e ideias são colocadas em prática mesmo não sendo essa a ideia inicial pensada pela educadora. “No momento do acolhimento, após cantarmos a música do Bom dia, algumas crianças pediram para cantarmos algumas músicas. A Cláudia perguntou que música queriam cantar ao que algumas crianças disseram que queriam cantar a música da Gaivota. Cantámos mais algumas músicas sugeridas pelas crianças. Mais tarde, a Cláudia comentou comigo que não tinha sido isto que tinha planeado para a nossa manhã, tendo decidido seguir as sugestões do grupo.” (Nota de Campo, 7 de Outubro). Ainda, algo que aprendi ao longo da minha formação profissional foi a importância da participação das crianças em tudo o que lhes diz respeito, tendo em conta que “ (...) a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (Tomás, 2007, p.48) e, por isso mesmo, torna-se essencial ouvir e levar em conta as suas opiniões e pedidos. Foi então que me apercebi que poderia, e deveria, incluir as crianças na construção de alguns dos instrumentos e mesmo nas regras da sala. Deste modo, estes tornar-se-iam mais significativos para todo o grupo. Importa referir que as regras da sala foram estabelecidas pelas crianças com a ajuda da

educadora no início do ano letivo. Assim, decidi que as regras da sala, bem como o mapa das tarefas, seriam realizados em conjunto com as crianças e a Cláudia apoiou-me nesta decisão.

A participação das crianças em escolhas relativas a materiais que irão ser expostos na sala é, além de uma enorme contribuição para novas ideias, algo essencial para que estas sejam capazes de sentir a sala como um espaço seu, um local seguro em que o ambiente seja convidativo a novas aprendizagens.

Foi deveras importante para mim ter conseguido compreender a importância da participação das crianças, principalmente numa fase em que ainda nos encontramos a construir todo o ambiente educativo e na qual as crianças podem, realmente, contribuir e tomar decisões relativas ao espaço que será seu ao longo de todo o ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.2. Reflexão Semanal da 2ª semana (10 a 14 de Outubro)

Apesar de eu intervir diariamente com o grupo nos diferentes momentos da rotina e do trabalho realizado, esta ainda foi uma semana muito dirigida pela Cláudia, educadora da sala. O facto de surgirem novos temas, praticamente, todas as semanas é algo ao qual me estou a habituar e que considero que impõe um ritmo bastante próprio à forma como abordamos os temas com as crianças. Assim, penso que a planificação em conjunto é sem dúvida essencial tanto para a organização do tempo como para a nossa própria organização, minha e da Cláudia. Além disso, ao planear sentir-me-ei mais envolvida e confiante nas tarefas e atividades que ocorrem diariamente. É algo a conversar e refletir com a Cláudia.

Ainda, ao longo das semanas de prática que já vivenciei com este grupo de crianças tenho notado que algo que não é realizado com frequência é a leitura, ou dinamização, de histórias ou livros. Ao longo destas três semanas apenas presenciei um momento em que a educadora Cláudia leu uma história, no âmbito do tema da higiene, a todo o grupo. Contudo, em conversa informal com a Cláudia percebi que é

algo que ela considera importante e que futuramente irá começar a apostar sendo que ainda não o fez por questões de tempo e de organização, tanto do grupo como pessoal.

Considero que a leitura de histórias é algo importante, tratando-se de uma fantástica oportunidade para o desenvolvimento pessoal de cada criança, “ promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real.” (Sequeira, 2000 citado por Dionisio, 2014). Ainda, segundo Hohmann e Weikart (2011), este é um aspeto que contribui, também, para a construção de relações afetivas, nas quais se criam laços muito fortes, seja com os pais, ou outros familiares, e mesmo com outros adultos que a criança tenha como referência, como acontece com os educadores de infância.

Quanto a este grupo de crianças, considerado pela educadora como muito energético, considero que ter um momento mais calmo destinado à leitura de histórias poderia ser benéfico para todos. Além disso, é notório para mim, a partir de alguns momentos que presenciei e participei⁸, que é algo que vai ao encontro dos seus interesses. Foi ainda perceptível o encanto destas crianças por histórias quando fomos, pela primeira vez este ano, à biblioteca da escola requisitar livros. Todas as crianças demoraram algum tempo a escolher um livro porque não conseguiam escolher de entre tantos livros e após a requisição sentaram-se no chão da biblioteca a folhear o

livro escolhido.⁹

Desta forma, algo que pretendo concretizar e que esta semana já tentei implementar de forma subtil, é um momento diário destinado à leitura e às histórias. A importância que as crianças dão a estes momentos irá ser a base para a sua

⁸ “(...)Ela respondeu-me que tinha sido ela a escrever e que, portanto, sabia muito bem a história. Pedi, então, ao restante grupo para que se acalmasse para que pudéssemos ouvir a história da A.M.. O grupo mostrou-se muito interessado e fizeram silêncio quase imediato. A A.M. abriu a folha e começou a contar a história como se estivesse realmente a ler, no entanto apenas se encontravam escritas na folha algumas garatujas. Ela continuou a contar a sua história com o encanto dos outros que pensaram que ela estava a ler. No final, pediram para que ela mostrasse o interior do seu livro e ficaram bastante confusos quando perceberam que não havia letras e que a A.M. não estava a ler.” (Excerto da Nota de Campo, 13 de Outubro).

⁹ Após ter realizado a requisição do livro, pedi ao A.A. que o guardasse no seu saco amarelo. Contudo, ele disse que se iria sentar no chão a ver o livro que tinha escolhido e depois guardava para que este não se estragasse. Assenti e observei que outras crianças faziam o mesmo, ou seja, sentavam-se no chão da biblioteca a folhear os seus livros e a mostrarem os mesmos aos amigos.

motivação no que respeita o desenvolvimento da linguagem escrita. (Ministério da Educação, 2016). É, assim, o papel do educador, e portanto o meu enquanto estagiária, "(...) criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita." (ME, 2016, p.71). Será, então, algo que terei em conta com a continuação da minha prática e que tentarei, ao máximo, concretizar tanto com este grupo de crianças como, também, com todos os grupos com quem irei estar quando for educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dionisio, A. (2014). A importância da leitura de histórias para as crianças em idade de pré-escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Hohmann, M; Weikart, D. (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.3. Reflexão Semanal da 3ª semana (17 a 21 de Outubro)

Esta foi a primeira semana planeada por mim juntamente com a Cláudia, a educadora da sala. Foi muito importante ter dado este passo pois, na minha opinião, a planificação do dia a dia de um grupo requer uma enorme responsabilidade, na medida em que tudo o que as crianças realizam e, conseqüentemente, aprendem ou retêm parte do educador ou, neste caso, de mim tendo por base interesses e necessidades das crianças. Assim, esta foi a semana em que pude realmente planear e colocar essa planificação em prática, tendo, desta forma, oportunidade de compreender alguns aspetos a que tenho de prestar mais atenção, como o tempo de cada atividade ou a gestão do grupo ao longo de cada momento ou atividade. Ainda assim, sinto que a semana correu bem, uma vez que aprendi diversas coisas, nomeadamente, que nem tudo o que planeamos é possível de concretizar no momento em que tínhamos previsto, que posso explorar muito melhor uma história quando a conto ou dinamizo para/com o grupo e que, sem dúvida, as crianças precisam do seu tempo para brincar.

Desde o primeiro dia que me apercebi que as crianças deste grupo estão durante a maior parte do tempo a brincar nas diversas áreas da sala, sendo que existem pequenos momentos no tapete em grande grupo e momentos em que pequenos grupos estão a trabalhar com a Cláudia e/ou comigo. Para mim, esta forma de estar e trabalhar com o grupo pareceu-me bastante adequada, na medida em que possibilita às crianças brincarem livremente mas também que lhes sejam propostos momentos mais sérios de trabalho, tanto em grande grupo como também em pequenos grupos/individualmente. Assim, ao planear esta semana tive este aspeto em conta.

Contudo, existiram dias, ao longo desta semana, em que as crianças passaram muito tempo sentadas no tapete ou mesmo sentadas à mesa¹⁰ e foi nesses momentos que eu compreendi realmente a importância de ser dada oportunidade às crianças de brincarem e explorarem a sala e os brinquedos que nela se encontram. Além de ser um momento em que lhes é possibilitado libertarem a sua energia, algo característico neste grupo, ao brincar as crianças desenvolvem a sua autonomia, na medida em que descobrem os seus interesses, tomam as suas decisões e têm de resolver problemas que possam surgir (Ministério da Educação [ME], 2016). Ainda, segundo Coelho & Tadeu (2015), os momentos de brincadeira são os mais significativos em termos de novas aprendizagens, uma vez que estas surgem a partir dos seus interesses e das suas descobertas¹¹, ou seja, trata-se do “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (ME, 2016, p.31). Esta é uma forma de nós,

¹⁰ “No final da atividade de degustação, em conversa com a Cláudia, percebi que o grupo tinha aguentado a manhã inteira sentado à mesa e que seria importante dar algum tempo para desanuviar. A Cláudia colocou música e estivemos todos a dançar até à hora de ir para o refeitório.” (Nota de Campo, 18 de Outubro).

¹¹ “O G.S. chamou-me para ir brincar com ele com o material de construção de íman. Quando me sentei, ele pediu-me ajuda para reproduzir uma das construções que estava na imagem do jogo.

Estagiária - Então quantas peças amarelas é que precisas?

G.S. - Não sei.

Estagiária - Vamos contar as que estão na imagem.

Juntos - Uma, duas, três, quatro, cinco, seis.

Estagiária - Quantas precisamos então?

G.S. - Seis peças amarelas. (Tira as seis peças amarelas da caixa do jogo).

Estagiária - E quantas bolas vermelhas precisamos?

G.S. - Uma, duas, três, quatro. (Utilizando a forma que tínhamos usado anteriormente, o Gonçalo conta as bolas vermelhas que se encontram na imagem).

Estagiária - Boa Gonçalo.

Realizámos a construção em conjunto e, quando terminármos, o G.S., sem perguntar nada, conta o número de peças que precisa e retira-as da caixa para iniciarmos outra construção.” (Nota de Campo, 12 de Outubro).

educadores, conseguirmos compreender e conhecer cada vez melhor cada criança e, conseqüentemente, planejarmos de acordo com os seus interesses mas também das suas opiniões e ideias.

Existe, também, o lado relacional ou social do brincar, ou seja, esta é uma altura privilegiada para as crianças estabelecerem relações entre si e com o próprio educador, sendo importante que ao brincar a criança seja capaz de ter em conta o outro. No fundo, brincar facilita o “desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais” (ME, 2016, p. 11).

Assim, para mim, é muito importante continuar a planear dando atenção a estas questões, dado que, no futuro, irei tentar complementar momentos de brincadeira com momentos de trabalho, sendo que estes últimos não sejam tão desgastantes para o grupo no sentido de não “prenderem” as crianças uma manhã inteira ao tapete ou às mesas. Ao incluir o “brincar” no dia a dia das crianças, considero que estou a potenciar um “desenvolvimento global e harmonioso” (Coelho & Tadeu, 2015, p.110) do grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Orgs), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 106-114). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.4. Reflexão Semanal da 4ª semana (24 a 28 de Outubro)

Ao longo destas semanas, tenho conseguido observar a relação existente entre a Cláudia, educadora da sala, e as famílias das crianças, sendo esta pautada pela comunicação e partilha de informações relativas às últimas. Ainda assim, é de notar que existem pais, ou familiares, que raramente aparecem na escola e quando o fazem é apenas para deixar a criança na sala. Devido a esta característica de algumas famílias e, ainda, o meu papel como estagiária na sala perante as famílias senti a

necessidade de refletir um pouco sobre tudo o que já vivenciei com este grupo de famílias bem como a importância da relação entre educador e família.

Quando cheguei a esta escola e a este grupo, em concreto, fui apresentada pessoalmente aos pais e familiares, nos momentos de acolhimento e recolha das crianças, como sendo estagiária e futura educadora. Ainda assim, por uma questão de ética e respeito, decidi colocar uma apresentação na porta da sala para que todos pudessem ver e ler quem eu era e o que estava a fazer ali.

Ao início foi visível a falta de confiança, uma vez que apenas se dirigiam a mim para me cumprimentar. Senti que para além de ter algo a provar às crianças, tinha, também, algo a provar às suas famílias. No entanto, considero esta reação normal, uma vez que não me conheciam e tinham apenas a palavra da Cláudia como “garantia” da minha integridade.

Considero que existe uma boa relação com a Cláudia, com quem as famílias falam de forma aberta, e este é um aspeto deveras importante, uma vez que as famílias e, no fundo, a escola, são ambos contextos que contribuem para a educação e bem estar das crianças (Ministério da Educação [ME], 2016) e “ao existir uma relação sólida entre as famílias e a equipa pedagógica, a criança sentirá a coerência educativa entre estes dois contextos, favorecendo o seu desenvolvimento social e emocional.” (Ferreira, 2013, p.22). Ainda assim, penso que é importante, não só para mim enquanto futura educadora, mas também para que o meu trabalho com este grupo tenha, realmente, algum sentido, construir uma relação com base na confiança e partilha com estas famílias. Ao existir uma relação de confiança e interajuda entre as famílias e o educador, neste caso, estagiária, não são apenas as crianças que são beneficiadas “mas também os seus familiares e equipa pedagógica, que se vêm assim apoiados na complexa teia pedagógica.” (Ferreira, 2013, p.21).

Desta forma, ao longo destas semanas, fui tentando aproximar-me, nos momentos que conseguia, tendo conversas sobre as crianças e o que tinham feito ao longo do dia¹². Fui, então, notando que alguns pais e familiares foram partilhando,

¹² “À hora do almoço, quando a mãe da B.P. a veio buscar:

Mãe da B.P. – Como esteve a B.P. hoje?

Estagiária – Esteve bem. Percebi que tinha um pouco de tosse mas esteve bem durante a manhã.

Mãe da B.P. – Ela agora tem muitos problemas respiratórios. Já pensei em fazer ginástica respiratória.

Estagiária – Eu quando era um pouco mais nova do que a B.P. tive de fazer.

Mãe da B.P. – Ai sim? Mas tinha algum problema?

também, momentos, curiosidades e mesmo questões. Neste momento, as famílias que vão assiduamente à escola, recebem-me sempre muito bem, mostrando mais confiança em mim, até porque vêm a relação que construí, também, com as crianças.

Contudo, existem, ainda, pais/familiares que estão um pouco fora de alcance, não só para mim mas também para a Cláudia. Seria importante tentar encontrar estratégias para que estes compreendessem a importância da sua presença na escola e na vida escolar dos seus filhos. Além disso, a importância da sua presença prende-se, também, no facto de existir uma preocupação em conhecer e compreender os contextos familiares de cada criança, uma vez que é neste contexto que a criança “aprende os primeiros valores sociais e vivencia experiências significativas que permitirão a construção dos primeiros traços daquilo que será a sua personalidade” (Ferreira, 2013, p.2). Ao ter conhecimento das origens de cada criança, o educador poderá, assim, “adequar a sua intervenção educativa.” (ME, 2016, p.19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreira, M. L. (2013). A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.5. Reflexão Semanal da 5ª semana (31 de Outubro a 4 de Novembro)

Quando este estágio começou, dei por mim a comparar tudo deste novo local com o que tinha vivenciado na minha prática em creche, no âmbito da PPSI. Claro que se trata de duas valências diferentes e cada uma com as suas especificidades próprias, contudo, foi algo que não consegui evitar.

Algo que notei que era diferente e à qual tive de me habituar foi à rotina diária da sala. O local onde realizei a minha prática em creche tinha rotinas diárias muito específicas e bem definidas, sendo estas orientadas pelo modelo curricular adotado

Estagiária – Como nasci antes do tempo, o meu sistema respiratório não se desenvolveu completamente e foi necessário fazer ginástica para abrir mais a caixa torácica.

Mãe da B.P. – Pois, a B.P. também é prematura e tem o mesmo problema. Se calhar a ginástica respiratória pode ajudar.

Estagiária – No meu caso ajudou mas fale com o médico. Ele pode explicar-lhe melhor se ela realmente precisa ou não.

Mãe da B.P. – Muito obrigada. Vou levá-la para ver se ela melhora. Até amanhã.” (Nota de Campo, 14 de Outubro).

pela instituição, nomeadamente, o modelo High Scope. Desta forma, todos os momentos da rotina estavam bem planeados e eram seguidos de forma bastante rígida, embora sempre tendo em conta as necessidades individuais de cada criança. Todos as alturas da rotina diária eram “suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Porém, quando cheguei a este local de estágio, apercebi-me que as rotinas diárias eram muito menos rígidas, acabando por ser algo que depende muito do grupo de crianças ou de alguma situação pertinente que surja no momento. No fundo, os únicos momentos da rotina diária que realmente são fixos e ocorrem sempre, são: o **acolhimento** das crianças, no qual estas marcam de forma autónoma a sua presença; o **reforço alimentar** da manhã, que não ocorre sempre à mesma hora mas é realizado diariamente; o **momento da higiene** antes do almoço e o momento do **lanche** à tarde, no qual as crianças bebem leite e comem bolachas. Além disso, existe ainda a rotina de às quintas feiras de manhã ser **dia de ginástica** e às sextas feiras de manhã, de 15 em 15 dias, ser dia de ir à **biblioteca da escola**. Apesar de não existir uma rotina diária rígida, “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina (...) intencionalmente planeada pelo/a educador/a” (ME, 2016, p.27) e por isso mesmo toda a rotina “é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (idem).

Assim, apesar de no início ter sido uma fase de adaptação, neste momento esta forma de trabalhar e estar com as crianças já é bastante natural, sendo algo que contribui para a própria autonomia do grupo e, também, de cada criança como um ser individual. É adotada como uma forma de compreensão e aquisição de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Leavers, 2010, p.16). Aliás é bastante interessante observar que quando existem acontecimentos que alteram a rotina normal do dia, as crianças não se sentem perdidas no seguimento do dia. Por exemplo, no dia 27 de Outubro, o fotografo foi à escola tirar as fotografias de natal e foi necessário passar a manhã quase toda no ginásio à espera pela vez. Além disso, seguimos diretamente do ginásio, após serem tiradas as fotografias, para o refeitório para as crianças poderem almoçar. Desta forma, foi uma manhã completamente

diferente, mudando as habituais rotinas do grupo, não sendo, contudo, algo que tivesse fragilizado a confiança das crianças na sucessão de acontecimentos, tendo estas apenas perguntado se já estava na hora do almoço, quando nos dirigíamos para o refeitório. “Quando terminámos de tirar as fotografias, a Cláudia pediu ao grupo para formar uma fila visto já ser tarde. O M.F. perguntou-me se já estava na hora de irmos almoçar. Respondi-lhe que sim e que iríamos para o refeitório. Sem mais perguntas, o M.F. dirigiu-se para a fila juntamente com as outras crianças.” (Nota de Campo, 27 de Outubro).

Considerando a rotina um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, bem como da noção de tempo, procurei sempre respeitá-la e respeitar as escolhas/ideias do grupo, sendo esta forma de estar do grupo quanto à rotina diária estabelecida muito importante, na medida em que permite alterações no sentido de beneficiar o grupo sem que este se sinta perdido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

2.4.6. Reflexão Semanal da 6ª semana (7 a 11 de Novembro)

Enquanto pessoa e, principalmente, enquanto futura educadora tenho noção de que tenho as minhas fragilidades, certos pontos, no que respeita a prática e o dia a dia com as crianças, nos quais não me sinto inteiramente à vontade. A gestão do grande grupo sempre foi, na minha opinião, uma das minhas fragilidades, sendo algo que supõe exposição ao outro e, conseqüentemente, julgamento por parte dos outros também. É a minha personalidade ser uma pessoa que não gosta de se expor contudo, é algo com que luto desde o momento em que decidi que iria ser educadora de infância. Aliás, todo o meu percurso na ESE permitiu-me trabalhar a minha forma

de estar perante os outros e, de certa forma, perder um pouco esse medo de estar perante um grupo de pessoas, ou neste caso, de crianças.

Quando iniciei a minha prática neste local de estágio e me apercebi do quão, segundo a educadora Cláudia, poderoso este grupo era, pensei que iria ter algumas dificuldades em gerir o grupo. Perante um grupo tão energético seria necessário expor-me de forma a, após ter criado uma relação com as crianças, ter a sua confiança e a sua atenção.

Sinceramente, tudo foi acontecendo de forma muito natural, tendo sido aceite pelo grupo como alguém que, também, tem um papel de autoridade para além de todo o carinho ou brincadeiras que possam existir. Desta forma, apesar de não ser fácil gerir este grupo, essa dificuldade já não se prende tanto pela minha forma de ser/estar mas antes pelas características do grupo, sentindo-me bastante à vontade tanto com o grupo de crianças como, também, com os restantes elementos da equipa educativa.

Agora sinto mais confiança nos vários momentos da rotina diária, conseguindo ser mais assertiva com situações que antes não era capaz. Considero que “as actividades de grande grupo podem ter várias finalidades e incluir diversas funções” (Folque, 2014, p. 101) e, por isso mesmo, são momentos de imensa importância para o desenvolvimento das crianças, no que concerne o respeito pelo outro, a oportunidade de expressão e participação, a partilha, entre outros. Ou seja, trata-se de uma interação social e de socialização que ocorre a partir das relação que existem com todos os elementos presentes na sala, desde crianças a adultos, sendo esta a “base do processo educativo.” (Ministério da Educação, 2016, p.24). Com isto, nunca poderia ser algo que eu pudesse “fugir” enquanto educadora de infância, não faria sentido e não faz parte de mim fugir das minhas fragilidades, mas antes tentar compreender de que forma as posso colmatar.

De uma forma geral, e embora o estágio ainda não tenha terminado, tenho a agradecer a este grupo de crianças, e também à educadora, as oportunidades de poder trabalhar e evoluir enquanto profissional de forma a poder ser sempre uma melhor educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Folque, M.A. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escolar Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.7. Reflexão Semanal da 7ª semana (14 a 18 de Novembro)

No âmbito da Unidade Curricular de CDEI (Conhecimento e Docência em Educação de Infância), foi-nos proposto que realizássemos um projeto com o grupo de crianças com o qual temos realizado a nossa prática. Apesar de anteriormente, ou seja, no estágio do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, ter já contactado com esta metodologia, iniciar esta prática no local de estágio onde me encontro agora inserida começou por ser um desafio. Isto porque a educadora da sala não costuma utilizar a metodologia de trabalho por projeto com o grupo de crianças e este também não tem por hábito levantar questões que possam levar ao início de um projeto.

O que consegui observar, ao longo destas semanas, foi a educadora a colocar em prática pedagogia de situação, ou seja, a educadora, não tendo definido uma metodologia para a sua prática, parte dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, valorizando-os, como forma de aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens. (Consultado a 22 de Novembro, em <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>).

Desta forma, demorei algum tempo a estabelecer com o grupo um tema para o projeto, até porque este não surgiu de uma dúvida das crianças mas sim de uma necessidade/interesse observada por mim, sendo que “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Observei diversas vezes que as crianças utilizavam a Área da Biblioteca para brincar com outros materiais ou brinquedos, em vez de este ser um espaço apenas destinado à leitura de livros. Ainda, foi notório o interesse por parte do grupo quando se trata de outra criança a contar uma história, sendo que se manteve mais atento. Assim, considerei pertinente que o projeto tivesse como foco principal a biblioteca da sala.

Embora eu tenha identificado essa necessidade, tive de conversar com o grupo com o intuito de compreender se realmente era algo do seu interesse, se realmente queriam participar neste projeto e, ainda, como o queriam orientar, organizando as suas aprendizagens e momentos a realizar. Da conversa realizada com as crianças, surgiram várias ideias sobre a biblioteca e sobre os livros. Porém, embora as crianças, no geral, gostem de participar, senti que, no momento da conversa, estas sentiam-se

um pouco perdidas na sua participação. Deste modo, como adulto indutor da conversa relativa ao projeto, orientei a conversa de forma a dar oportunidade a cada criança de participar de forma autónoma mas refletindo sobre o que partilhava com o restante grupo sobre o tema em discussão.

Conseguimos chegar a algumas ideias sobre o que já sabemos sobre a biblioteca e sobre os livros, o que gostaríamos de saber e como poderíamos procurar mais informação sobre a biblioteca ou sobre livros. Fiquei com a sensação, no entanto, que esta conversa tinha ficado pouco clara para o grupo, sendo que este compreendeu a conversa que tivemos mas não o seu fim, o seu propósito. Decidi, então, construir uma teia de ideias com o tema principal da biblioteca na qual as crianças decidiam realmente o que queriam descobrir e realizar ao longo do projeto. Esta teia foi construída com apenas cinco crianças do grupo, tendo sido mais fácil a comunicação e partilha de ideias entre as crianças, sendo apenas necessária a minha intervenção no sentido de orientar as ideias e sugestões dadas pelas crianças na teia. O próximo passo deste projeto diz respeito à própria concretização das ideias das crianças.

Ao colocar esta metodologia em prática senti que esta foi um pouco forçada tendo em conta o grupo de crianças e o meio em questão. No fundo, não existe o hábito de colocar a criança no centro de toda a organização das suas próprias aprendizagens e descobertas. Contudo, também considero que esta forma de trabalho beneficia as crianças em diversos aspetos, como por exemplo, a cooperação e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, uma vez que, tratando-se de um projeto de um grupo, existirão ideias diferentes que terão de ser debatidas de forma democrática. Ainda, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3). Desta forma, posso afirmar que, apesar de ser algo que foge à habitual forma de trabalhar deste grupo, sinto que poderá ser realmente benéfico para estas crianças terem contacto com uma forma diferente de concretizar novas aprendizagens e descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sites consultados:

- www.apei.pt

2.4.8. Reflexão Semanal da 8ª semana (21 a 25 de Novembro)

Desde as primeiras semanas da minha intervenção que tenho o cuidado de planear os diversos momentos e atividades da semana com a Cláudia, educadora da sala. Apesar de termos de cumprir com o Plano Anual de Atividades da Instituição, toda a prática vai ao encontro das intenções que temos para o grupo, sendo através das atividades planeadas ou a forma como estamos com as crianças.

Contudo, surge, numa primeira fase, a necessidade de identificar a nossa intencionalidade educativa para o grupo com quem estamos a trabalhar, sendo que esta surge, segundo as Orientações Curriculares (2016), a partir de um processo reflexivo, levado a cabo pelo educador, que passa pela observação de todo o contexto, planeamento, ação e avaliação. Assim, para que os interesses e necessidades de cada criança sejam tidos em conta é essencial que o educador compreenda a importância de todo o processo reflexivo. No entanto, neste momento, faz sentido para mim refletir sobre a importância de planificar e planear, na medida em que é algo com que tenho de lidar diariamente na minha intervenção.

Assim, tal como referido, é necessário que o educador observe as crianças e as suas brincadeiras e interações para que possa “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Ministério da Educação, 2016, p.9). É o que tento fazer ao longo de do dia a dia, procurando conhecer melhor cada criança e, também, a sua forma de interagir com os outros. Porém, de nada serve observar e conhecer as crianças se depois a prática não é ajustada às mesmas. Ou seja, os conhecimentos adquiridos relativos às crianças devem contribuir para um planeamento mais adequado aos seus interesses e necessidades, tendo sempre em conta o respeito prestado à criança como um ser individual com necessidades, interesses, limites e potencialidades próprias. Assim, a educação da criança deve estar sempre em primeiro plano no momento de planear, tratando-se de algo essencial para o seu desenvolvimento e formação pessoal. Segundo Alvarenga (2011), a educação trata-se de um “processo pessoal e social que objectiva o desenvolvimento do ser humano nas suas múltiplas dimensões: afectiva,

psicomotora, estética, moral e emocional.” (p.22). Apesar de planejar de forma a dar resposta às intenções por mim estabelecidas para o grupo, tenho noção da importância de proporcionar novas experiências e novas sensações às crianças para que estas possam alargar o seu leque não só de conhecimentos, aprendizagens, mas, ainda, de experiências pessoais.

Ainda, ao longo de todo este tempo de prática, vim-me a aperceber que, de facto, o que planeamos para um determinado momento nem sempre corre como esperamos ou nem mesmo é concretizado. Considero que é importante o educador ter sempre o discernimento de compreender quando os momentos não estão a ocorrer da forma esperada, ou da melhor forma.

Deste modo, a importância do planeamento prende-se pela necessidade de existir um fio orientador que auxilia o trabalho a ser realizado pelo educador, tendo em conta o grupo de crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarenga, I. J. (2011). A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.9. Reflexão Semanal da 9ª semana (28 de Novembro a 2 de Dezembro)

Embora este seja um meio no qual as famílias não demonstram ter muitas possibilidades financeiras, a sala de atividades tem uma grande panóplia de materiais e jogos, distribuídas por duas estantes grandes. Desde legos, a jogos de construção com ímans, a puzzles, a ábacos, jogos de correspondência termo a termo, uma caixa com instrumentos musicais, entre outros, estão sempre disponíveis e acessíveis para as crianças utilizarem quando desejarem. Além disso, estes encontram-se arrumados por tipo de materiais, tendo cada jogo/material um autocolante com uma forma geométrica de uma cor e as estantes outros autocolantes com as mesmas formas colocadas nos materiais, tendo o intuito de facilitar o processo de arrumação dos mesmos bem como proporcionar outras aprendizagens, nomeadamente as figuras geométricas, as cores e a correspondência termo a termo.

É notório que esta é uma área pela qual as crianças se interessam bastante, existindo sempre algumas crianças sentadas na mesa da área em questão. Porém, por vezes, a Cláudia sente a necessidade de introduzir novos materiais/jogos tendo como objetivo novas aprendizagens por parte do grupo. Estes são, segundo Forneiro (1998), introduzidos na sala de atividades e no dia a dia das crianças, à medida que vai surgindo a necessidade de os introduzir, tendo em conta a aprendizagem ou dificuldades que pretendemos abordar e desenvolver com o grupo. Assim, esta semana foram introduzidos dois materiais: um jogo de memória com correspondência termo a termo, no qual as crianças visualizam uma folha com dezasseis imagens e, de seguida, tapam-nas com copos próprios, tendo de ir destapando as imagens duas a duas e perceber se estas estão relacionadas ou não; e uma caixa que contém diferentes figuras geométricas com diversas cores e tamanhos.

Considero que cabe ao educador compreender e refletir sobre as finalidades que tem para determinado material para que sejam claras as aprendizagens que se espera que possam surgir a partir da sua exploração por parte das crianças. No fundo, “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Ministério da Educação, 2016, p.26). Neste caso, a Cláudia decidiu introduzir ambos os materiais tendo em mente certos objetivos para estes. Importa referir que o jogo teve um grande sucesso entre as crianças que quiseram logo ir experimentar, assim como as figuras geométricas que serviram como moldes para desenhar em folhas algumas dessas mesmas formas.¹³

Contudo, Forneiro (1998) considera que quantidade não é sinónimo de qualidade, sendo preferível a existência de poucos materiais mas que tenham de facto uma boa qualidade, seja em termos pedagógicos e/ou de segurança. Dessa forma, é, também, responsabilidade do educador ter atenção a este aspeto no momento da escolha de materiais.

Ainda, para que a criança seja realmente responsável pelo seu próprio processo educativo e seja capaz de descobrir e explorar os materiais ao seu dispor é essencial que esta se sinta confortável na sala e tenha confiança nas pessoas que a

¹³ “O N.S. perguntou à Cláudia se podia utilizar a caixa das figuras geométricas, ao que lhe é respondido afirmativamente. Passado algum tempo, o N.S. vem mostrar uma folha cheia de figuras geométricas desenhadas com o auxílio das figuras da caixa e dar algumas dessas formas geométricas recortadas.” (Nota de Campo, 30 de Novembro).

rodeiam, seja as restantes crianças seja os adultos presentes. O facto de existir insegurança relativamente ao contexto educativo pode influenciar a forma como a criança decide estar na sala. “A B.M. veio ter comigo e perguntou-me se me podia ajudar. Respondi-lhe que sim mas, de seguida, questioneei-a se ela não preferia ir brincar. A B.M. respondeu-me que não porque não sabia onde tinha de arrumar os brinquedos nem com que meninos podia brincar. Percebi que ela estava um pouco insegura e decidi apoiá-la na descoberta dos materiais da sala, afirmando que quando ela terminasse de os utilizar eu a ajudaria a encontrar o sítio certo para arrumar. A B.M. sentou-se na mesa a fazer um puzzle e, rapidamente, a D.V. se juntou a ela para a ajudar.” (Nota de Campo, 6 de Outubro de 2016). Cabe, ainda, ao educador ser capaz de ajudar as crianças na sua integração no grupo e na sala, facilitando o sentimento de confiança e, conseqüentemente, auxiliando a criança a tornar-se agente do seu processo educativo dando-lhe ferramentas para que esta seja capaz de explorar e descobrir sozinha.

Assim, esta semana foi muito importante no sentido de compreender a importância que os materiais têm no desenvolvimento, social e cognitivo, das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, M. (1998). Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.10. Reflexão Semanal da 10ª semana (5 a 9 de Dezembro)

Ao longo das últimas semanas, tenho pensado, juntamente com a educadora cooperante, em várias atividades e momentos para celebrar o Natal, visto tratar-se de uma altura festiva e que as crianças adoram. Contudo, ao refletir de que forma gostaria de transmitir e celebrar esta época com este grupo de crianças, lembrei-me que existiam três crianças muçulmanas. Ora, tanto quanto sabia sobre esta religião, os muçulmanos não celebram o Natal, uma vez que a sua religião não se centra em Jesus e na sua vida.

Desta forma, tendo em conta o respeito que tenho por cada criança como um ser individual, decidi conversar com a educadora cooperante relativamente a este assunto. O meu objetivo foi tentar compreender de que modo a Cláudia (educadora)

lida com estas situações, na medida em que tem mais experiência do que eu. Além disso, tive o intuito de refletir sobre uma forma de aproveitar esta situação, no âmbito natalício. Não só para que todas as crianças se sintam confortáveis consigo mesmas e nas suas partilhas mas, também, para contribuir para “o enriquecimento da diversidade cultural da sociedade.” (Brasão, 2013, pp.18-19), em concreto, deste grupo de crianças.

Porém, fiquei muito surpreendida ao perceber que a Cláudia não deu muita importância a esta situação, dando a entender que nos anos anteriores não abordava as diferentes religiões existentes na sala. Assim, respeitando sempre o papel da Cláudia como educadora do grupo e, deste modo, a pessoa com a última palavra quanto ao que se concretiza na sala, pedi que me deixasse perceber como é que estas crianças viam o Natal e como o celebravam. Decidi falar com um familiar de uma das crianças muçulmanas, o único com o qual tenho contato no momento do acolhimento. Foi possível perceber, a partir da curta conversa existente, que esta família não é muito rígida no que diz respeito à não celebração do Natal. Tanto o familiar como a própria criança partilharam a existência de uma árvore de natal em casa, sendo este o único símbolo natalício que a criança tinha em casa. Ainda, foi-me dada, pelo familiar, autorização para realizarmos o que quiséssemos na sala relativamente a este tema e a esta época sem nos preocuparmos com os hábitos religiosos da criança.

Decidi, então, após o Natal realizar uma conversa com o intuito de compreender de que forma as crianças muçulmanas passaram este dia em suas casas. Para isso, considero essencial a existência de um ambiente/clima de respeito, no qual é prestada, por mim e pela educadora, a máxima atenção às partilhas das crianças, reconhecendo a sua importância, e fornecendo um espaço seguro. Penso que esta atitude por parte do adulto auxilia o desenvolvimento de práticas de respeito para com os outros, dando o seu exemplo. Ou seja, segundo Siraj-Blatchford (2004), as crianças “aprendem a respeitar pessoas que pertencem a outras culturas e crenças.” (p.15).

Seja o que for que vá ocorrer no futuro quanto a esta situação, penso que é muito importante, enquanto futura educadora, refletir sobre a forma de intervir de forma a proporcionar um ambiente seguro para que cada criança seja ela própria sem receio de ser excluída ou rejeitada. Também, sinto a responsabilidade de colocar em prática “«um modelo educativo desenhado para responder a uma sociedade com

diferentes nacionalidades, grupos étnicos e culturais” (Roux citado por Silva, 2008) com o intuito de dar resposta a todas as necessidades e, também, interesses do grupo de crianças. Assim, considero que existe a necessidade de uma Educação Multicultural, na qual exista uma aceitação da diversidade, seja relativamente à raça, à cor, à língua, ao credo, ao sexo, à classe ou à religião, entre outras (Roux citado por Silva, 2008).

No fundo, a tentativa de igualar as oportunidades e transformar as particularidades de cada criança em mais valias nas aprendizagens do restante grupo, respeitando e tentando sempre incluir todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Aceitar o papel do educador como sendo um “(...) compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida (...)” (Carneiro, 2003, p.109).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasão, H. J. (2013). Diversidade Cultural e Cidadania. *Cadernos da FUCAMP*, 12(16), 12-20.

Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, M. (2008). Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros. Lisboa: Edições Colibri.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.

2.4.11. Reflexão Semanal da 11ª semana (12 a 16 de Dezembro)

Como foi referido na reflexão da semana passada, os últimos tempos têm sido para planificar e colocar em prática diversas atividades e momentos relacionados com o Natal. Contudo, esta pareceu ser uma semana apenas destinada a isso. Ou seja, senti que não existiu tempo para concretizar outras atividades como, por exemplo, a continuação do projeto da biblioteca. Este projeto, iniciado em meados de Novembro, acabou por ficar em pausa durante esta semana para que fosse possível concretizar tudo o que tinha ficado planeado realizar com as crianças antes da pausa letiva do Natal.

Assim, esta semana acabou por ser um pouco esgotante, tanto para mim como, também, para a educadora cooperante. O ritmo de trabalho foi intenso mas considero que conseguimos proteger as crianças. Tirando os momentos que eram realizados em grande grupo, nos quais ocorriam, habitualmente, conversas ou jogos, as crianças encontravam-se divididas nas áreas a brincar. Apenas duas ou três crianças realizavam, à vez, alguns trabalhos manuais comigo e com a educadora, existindo rotatividade entre as crianças nas várias possibilidades existentes na sala. No fundo, esta foi uma semana vivida, pelas crianças, de uma forma especial, uma vez que se trata do Natal e de todo o espírito que se vive nesta época.

Foi interessante observar o que cada criança desejava para o seu Natal. Tratando-se de um meio socio económico desfavorecido, algumas crianças não têm um Natal repleto de brinquedos e de diversas comidas, como acontece noutros meios mais favorecidos. Assim, após ter sido pedido a cada criança que ilustrasse o que gostaria de receber no Natal, foi notório as dificuldades económicas que as famílias de algumas crianças possuem. Isto porque, em alguns casos, as crianças apenas pediam um brinquedo, chegando a haver ilustrações de um árvore de Natal.¹⁴ Ainda, foi possível observar que algumas crianças já demonstram preocupar-se com outros. É bastante comum observar crianças apenas preocupadas com as suas próprias prendas, aliás a grande maioria das crianças do grupo apenas desenhou as prendas que queria receber. Contudo, ao conversar com as crianças sobre as suas ilustrações, compreendi que algumas desenharam algo que gostariam de oferecer a familiares.¹⁵

Porém, tal como referi anteriormente, esta semana não se abordou o projeto da biblioteca, o que me deixa preocupada. Isto porque, devido à pausa letiva do Natal, o grupo só volta a estar junto comigo em Janeiro, sendo três semanas sem abordar o tema da biblioteca. O meu receio é que as crianças, devido a esta pausa, percam o

¹⁴ Quando me veio mostrar o seu desenho, o S.C. ficou muito tímido. Perguntei “já acabaste o teu desenho?” e ele acenou com a cabeça positivamente. Ao observar o seu desenho reparei que apenas tinha desenhado uma boneca e uma árvore de natal. Questionei-o “só queres uma boneca e uma árvore de natal Sebastião?”, ao que a criança responde “sim, os pais não têm dinheiro para comprar muitas coisas.”. Ainda assim, perguntei-lhe “e vocês não têm uma árvore de natal?”. O S.C. responde “temos uma pequenina mas eu gostava de ter uma árvore grande”. Desconcertada, elogiei o seu desenho. (Nota de Campo, 14 de Dezembro)

¹⁵ Ao contar-me o que tinha desenhado no seu saco de natal, o K.C. aponta para o desenho de uma boneca. Pergunto-lhe se gostaria de receber uma boneca no natal e ele responde-me “Sim, gostava de receber para depois dar à minha sobrinha. Ela gosta muito dessas bonecas.”. Elogiei o seu ato de carinho para com a sua sobrinha e apontei, no desenho, o que ele tinha dito para que, posteriormente, a família pudesse ler e ter conhecimento desta situação. (Nota de Campo, 14 de Dezembro)

interesse pelo projeto. Além disso, esta metodologia foi, de certa forma, imposta por mim ao grupo, uma vez que este nunca tinha trabalhado com esta metodologia, e considero que poderá existir um retrocesso quanto à forma de trabalhar que já tinha sido desenvolvida com as crianças. Um ritmo próprio da metodologia colocada em prática que custou a implementar mas que, com o tempo, se tornou bastante natural. Assim, os meus receios prendem-se pela perda de interesse e ritmo, tanto quanto à forma de trabalhar, própria da metodologia de trabalho de projeto, como ao próprio tema do projeto.

Desta forma, terei de aguardar para ver como irá correr a primeira semana de Janeiro e de que forma terei de voltar a abordar o tema do projeto com o grupo.

2.4.12. Reflexão Semanal da 12ª semana (3 a 6 de Janeiro)

Como referi numa das reflexões anteriores, tinha como objetivo compreender de que forma as crianças cuja religião é muçulmana passavam o dia de Natal com as suas famílias, partilhando o mesmo com o restante grupo.

Assim, no primeiro dia, após a pausa letiva, decidi realizar, tal como já tinha pensado, uma conversa com as crianças relativa à forma como correu o Natal e, também, a passagem de ano. O meu intuito foi, não só incentivar a participação de todas as crianças neste momento, para que se sentissem seguras para partilhar acontecimentos pessoais com as outras crianças, mas também fomentar o respeito pelas características e diferenças de cada um. No fundo, dar a compreender, ainda que de um modo muito simples, que as particularidades de cada um, aquilo que são e o que sabem, são uma mais valia para todas as crianças, dando “sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas.” (Ministério da Educação, 2016, p.39).

Ao longo do momento em que ocorreu a conversa com o grupo, foi possível perceber que todas as crianças se sentiam à vontade para partilhar e participar, sendo que existem algumas crianças que ainda demonstram alguma dificuldade em fazê-lo. Posto isto, as crianças partilharam onde e com quem passaram estes momentos, o que comeram e, ainda, as prendas que receberam¹⁶. Foi muito interessante perceber

¹⁶ Quando chegou a sua vez de partilhar com o grupo o seu natal, a A.M. começou por contar que esteve em casa da avó Ana e que estiveram vários familiares (foram nomeados todos os familiares pela criança) presente na noite de natal. Contou ainda que jantaram bacalhau com couves mas que ela gostou mais da mousse de chocolate. Partilhou, ainda, com o grupo que foi à missa do galo antes de ir para casa abrir os presentes todos que tinha na árvore e

que a maioria das crianças não se lembrava da refeição ou onde esteve nesses dias mas sabiam todas as prendas que tinham recebido, demonstrando o espírito consumista que se vive nos dias de hoje¹⁷.

Quanto às crianças muçulmanas, estas também partilharam os seus momentos, contando ao restante grupo que não tiveram prendas no dia de natal. Além disso, referiram-se ao momento da refeição como sendo um momento normal do dia a dia sem qualquer tipo de decoração especial. Foi possível compreender que, devido à sua religião e crenças, estas famílias vivem o dia de natal como sendo um dia normal sem celebrações. Porém, o que suscitou maior interesse, e que acabou por ir ao encontro do que eu pretendia com esta conversa, foi observar as reações das outras crianças do grupo. Deste modo, algumas crianças, ao perceber que as crianças muçulmanas não tinha recebido prendas, ficaram deveras surpreendidas, mostrando estranheza nesse facto. No entanto, o que me deixou bastante feliz foi observar que nenhuma criança viu estas diferenças como algo mau, ou seja, não rejeitaram ou excluíram esta forma de passar o dia de Natal, apesar de terem estranhado. Considero esta atitude de respeito e tolerância para com o outro muito importante e confesso que, inicialmente, achava que iriam existir reações negativas quanto às diferenças existentes em algo que, para as crianças, tem importância, nomeadamente o Natal e receber as prendas do pai natal e da família. É, sem dúvida, essencial que exista “respeito pelo indivíduo naquilo que ele tem de único, como a diversidade étnica e cultural” (Brasão, 2013, pp.18) e foi, fundamental observar que as crianças deste grupo se mostraram tão recetivas às diferenças descritas pelas outras crianças, sendo este um passo fulcral para a aceitação da diversidade na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasão, H. J. (2013). Diversidade Cultural e Cidadania. Cadernos da FUCAMP, 12(16), 12-20.

explicou todas as prendas que tinha recebido, sendo capaz de ligar a prenda à pessoa que a ofereceu. (Nota de Campo, 3 de Janeiro)

¹⁷ Ao partilhar com o grupo o seu natal, a D.V. não se lembrava onde tinha estado e apenas se recordava de estar presente a mãe, a tia e alguns primos. Quando lhe perguntei o que jantou na noite de natal, a D.V. também não se lembrava o que tinha comido com a sua família. Contudo, foi capaz de dizer as prendas que tinha recebido, referindo que a sua preferida tinha sido a maquilhagem do Frozen. (Nota de Campo, 3 de Janeiro)

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

2.4.13. Reflexão Semanal da 13ª semana (9 a 13 de Janeiro)

Ao longo desta semana, deu-se a conclusão da segunda fase do projeto que surgiu no âmbito da Unidade Curricular Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI) e que se centrou na mudança da Área da Biblioteca. Como foi referido numa reflexão realizada anteriormente, existia a possibilidade de as crianças perderem o interesse pelo projeto por estas realizadas. Isto devido à pausa letiva que ocorreu nas semanas do natal e do ano novo e, também, ao facto de a última semana antes disso não ter existido oportunidade de trabalhar no projeto.

Porém, esse receio pessoal acabou por não se tornar real, sendo visível o interesse das crianças na continuação do projeto¹⁸. Desta forma, o decorrer do projeto aconteceu de forma muito natural, sem necessidade de incentivar novamente as crianças para a sua continuação. Senti, apenas que foi necessário relembrar o que já tinha sido realizado tendo em conta a teia inicial do projeto, com o objetivo de compreender o que faltava concretizar. Assim, ao longo destas últimas duas semanas, foi concluído tudo o que estava pensado realizar para a mudança final da área da biblioteca. Sendo que, neste momento, nos encontramos nos preparativos para a divulgação de todo o trabalho levado a cabo pelas crianças.

Apesar do projeto não estar completamente concluído, uma vez que falta realizar a sua divulgação e consequente avaliação, é possível perceber que algo mudou desde o início do mesmo. Antes do início do projeto, a biblioteca era apenas mais um espaço de brincadeira para as crianças¹⁹ mas esta forma de interagir e estar neste espaço foi mudando ao longo do tempo. Henriques (2013) afirma que a biblioteca pode ser remodelada em qualquer momento, ao longo do ano, com intuito

¹⁸ Quando todas as crianças se encontravam divididas pelas áreas da sala, a E.S. veio ter comigo e perguntou “Quando é que posso acabar os desenhos da história?”. Respondi-lhe que podia fazê-los quando quisesse e questionei-a se queria fazer naquele momento, ao que ela respondeu “Não, agora não. Mas quando vamos fazer as regras da biblioteca. Ainda não fizemos.”. Decidi colocar essa decisão nas suas mãos e perguntei-lhe quando é que ela achava que era uma boa altura para fazer. Tal como tinha pensado fazer, a E.S. respondeu “Podia ser amanhã de manhã, depois de todos os meninos chegarem.”. Concordei com ela e ficou combinado que no dia seguinte iríamos falar com o grupo sobre as regras. (Nota de Campo, 3 de Janeiro)

¹⁹ “O M.F., o A.A. e o J.G. encontram-se sentados no sofá da área da biblioteca a brincar com os seus brinquedos.” (Nota de Campo, 4 de Novembro).

de corresponder às necessidades e interesses das crianças. E, com este projeto, foi isso que acabou por acontecer, visto que este surgiu a partir das necessidades e interesses observados, tanto por mim como pela educadora cooperante. Além disso, uma vez que este espaço foi mudado tendo em conta as ideias e decisões das crianças, a biblioteca tornou-se uma área mais apelativa para as crianças, que passaram a frequentá-la para explorar os livros de forma mais calma.

A partir do projeto realizado, foi possível compreender a importância da existência de uma biblioteca na sala, que vá ao encontro dos interesses do grupo. É essencial que se proporcione oportunidades de exploração deste espaço, auxiliando as crianças a compreender o seu propósito e a sua utilidade, tanto em momentos de lazer como para fins de pesquisa sobre dúvidas que possam surgir. (Ministério da Educação, 2016). Desta forma, “surge o leitor crítico, criativo e independente.” (Perucchi, 1999, p.83) que irá desenvolver “hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (Ministério da Educação, 2016, p.67), tornando-se um ciclo, no qual cada criança irá criar o seu próprio projeto pessoal de leitor.

Sem dúvida, será algo que levarei para o meu futuro enquanto educadora de infância e enquanto responsável pela organização do ambiente educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Henriques, H. (2013). Organização e dinamização da biblioteca no jardim de infância.

Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Perucchi, V. (1999). A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina. *ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 4(4), 80-97.

2.4.14. Reflexão Semanal da 14ª semana (16 a 20 de Janeiro)

Assim chegou ao fim o meu período de intervenção com este grupo de crianças. Chegou ao fim mais uma experiência na qual cresci pessoal e profissionalmente e que, com certeza, irá ser essencial para o meu futuro enquanto educadora de infância. Ao longo das 15 semanas em que estivesse com este grupo

criei uma relação muito próxima e afetiva com as crianças e, esta, foi uma semana que me custou imenso, por saber que iria ser a última.

É impossível afirmar que foi tudo perfeito mas são, também, as dificuldades que nos ajudam a crescer e a melhorar. Assim, ao longo da minha prática, os aspetos positivos prenderam-se maioritariamente pelas relações criadas, tanto com as crianças como com toda a equipa educativa do Jardim de Infância. Ainda, considero que evoluí em certos aspetos, como, por exemplo, na gestão do grande grupo. Inicialmente, era algo que não me sentia totalmente confiante a fazer e que, por vezes, se notava na forma como o próprio grupo correspondia. Porém, fui conhecendo cada vez melhor as crianças e aprendendo o que resultava, ou não, com o grupo nos momentos em que estávamos todos juntos. Tenho, ainda, noção que essa auto confiança que se foi desenvolvendo foi muito graças à confiança que a educadora cooperante depositou em mim desde o início, colocando o grupo nas minhas mãos.

Contudo, tenho noção que existem, ainda, alguns aspetos que merecem uma maior reflexão da minha parte com o intuito de melhorar a minha prática. Nomeadamente, facultar mais oportunidades de autonomia e, também, ter o cuidado de estar alerta em todos os momentos, mesmo quando trabalho com uma criança ou um grupo pequeno de cada vez. Ou seja, sinto que tenho de aproveitar melhor as situações do dia a dia para valorizar e incentivar a autonomia das crianças, em vez de fazer algumas coisas por elas. Ainda, ter mais atenção ao restante grupo quando estou com um número reduzido de crianças. O facto de ter sempre alguém na sala, neste caso a educadora cooperante, acabou por levar ao meu descuido quanto a este aspeto, por saber que existia alguém atento. No entanto, futuramente, é algo que terei de ter muito mais atenção e cuidado, na medida em que serei a responsável pelas crianças e pela sua segurança.

Deste modo, todo o percurso realizado enquanto estudante da ESE foi deveras importante para a minha formação enquanto profissional da educação mas, também, enquanto pessoa, mais tolerante e paciente. Certamente, continuarei a estudar ao longo da minha vida, até porque é essencial que isso aconteça nesta profissão em que tudo muda e evolui. Contudo, termino este último passo da minha formação inicial com o coração cheio de amor, aprendizagens e esperança para o futuro.

2.5. Avaliação das intenções

A avaliação é uma ocasião privilegiada, segundo Moreira & Teixeira (2009), para “tomar consciência da sua acção” (p.36) e, desta forma, avaliar ““numa perspectiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Com isto, foi importante refletir sobre o modo como as intenções, inicialmente, definidas para a minha prática foram concretizadas.

Importa referir que a avaliação das intenções foi realizada a partir das conversas informais com a educadora cooperante, bem como das observações feitas ao longo da prática. Ainda, quanto à intenção relacionada com a área da biblioteca, esta foi avaliada através da concretização do projeto “A Biblioteca” e do envolvimento das crianças no mesmo. Quanto à realização do portefólio da criança, esta intenção foi avaliada tendo em conta a análise do mesmo.

Quanto às intenções definidas para o trabalho a realizar com o grupo de crianças, é possível afirmar que a maioria foi cumprida. Estas foram colocadas em prática a partir de atividades, momentos de conversa, em pequeno e/ou grande grupo, e de brincadeira, sendo visível os seus efeitos na forma de estar e interagir das crianças, umas com as outras e, também, com o adulto.

A construção de uma relação de afetividade e confiança com as crianças ocorreu de uma forma muito natural e acabou por se tornar num aspeto essencial para todo o trabalho desenvolvido com o grupo. Foi possível construir esta relação forte com o grupo porque sempre existiu respeito por cada uma das crianças, pelas suas potencialidade, fragilidades, medos e limites²⁰. Foi, ainda, visível a apropriação do espaço por parte das crianças, sendo este aspeto indispensável para a autonomia das crianças em todos os momentos do dia a dia. Além disso, a crescente participação destas foi algo que se notou ao longo de toda a minha intervenção, sendo, no entanto de notar que apesar desta intenção ter sido concretizada, existe, ainda, um caminho a

²⁰ “Enquanto recortava as calças do pijama, a L.H. afirmava repetidamente que não conseguia. Expliquei e demonstrei a forma correta de recortar e afirmei convictamente que sabia que ela era capaz de cortar bem. Conforme ia cortando um pouco, a L.H. mostrava-me e perguntava se estava bem. Dei sempre feedback positivo porque senti que era o que a criança precisava naquele momento. Quanto acabou de cortar, mostrou-me mais uma vez, pelo que eu elogiei o seu trabalho e a forma empenhada como ela cortou as calças. Por fim, a L.H. perguntou-me se poderíamos colocar a fotografia dela a cortar no portefólio para a mãe ver que ela já corta bem. Respondi-lhe afirmativamente e mostrei-lhe a fotografia que tinha tirado momentos antes com a sua permissão.” Nota de Campo, 21 de Novembro.

percorrer com algumas crianças²¹. Devido à baixa auto estima, estas crianças tendem a não participar muito e a sentir-se perdidas na sala, sendo necessário o apoio do adulto para as orientar. Assim, apesar de ter sido algo que melhorou imenso, é, também, algo que requer continuação.

Ainda, pretendeu-se que as crianças demonstrassem respeito umas pelas outras, assim como pelas características e particularidades de cada um. E, conseqüentemente, pretendeu-se promover atitudes democráticas e de respeito pela opinião/decisão do outro. Ambas foram concretizadas, na medida em que foram observadas melhorias na forma de estar e interagir, principalmente nos momentos em grande grupo. Porém, importa referir que, por vezes, as crianças ainda demonstram grande dificuldade em esperar pela sua vez para participar, tentando falar todas ao mesmo tempo. É algo que, embora tenha mostrado provas de melhora²², necessita, ainda, de muito trabalho a desenvolver com o grupo.

As intenções para o trabalho com as famílias foram maioritariamente cumpridas, tendo sido o envolvimento parental uma fragilidade. Poderia e deveria ter sido realizado um esforço acrescido para incentivar ainda mais a participação das famílias nos diversos momentos e propostas feitas. Apesar de ter tido o cuidado de planear, sozinha e em conjunto com as crianças, momentos para que as famílias pudessem participar, isso nem sempre ocorreu. Deste modo, considero essencial que exista uma reflexão profunda, da minha parte, sobre a forma de estimular a participação e envolvimento das famílias. Contudo, foi construída uma relação bastante próxima com a maioria das famílias, com as quais existiam conversas para

partilhar situações ou aspetos relativos às crianças²³. Além disso, todos os trabalhos elaborados pelas crianças iam sendo expostos tanto nas paredes da sala como nas

²¹ “No momento da decisão de quem iria à outra sala fazer a divulgação do projeto, a B.M. mostrou-se pronta para ir. (...) Durante a divulgação, esteve muito calma e conseguiu explicar a sua parte ao outro grupo de crianças.” Nota de Campo, 16 de Janeiro.

²² “Quando perguntei quem é que gostaria de ir à sala da educadora Telma mostrar o nosso projeto, pedi que colocassem os dedos no ar. (...) Embora, sinceramente, não estivesse à espera, as crianças que quiseram participar levantaram o braço sem falar todas ao mesmo tempo ou gritar, como era costume acontecer. Apenas a C.G. afirmou num tom normal “Eu”. (...) Felicitei o grupo por ter levantado o braço sem fazer barulho e por se terem mantido sossegados naquele momento.” Nota de Campo, 16 de Janeiro.

²³ “À hora do almoço, quando a mãe da B.P. a veio buscar:
Mãe da B.P. – Como esteve a B.P. hoje? (...)”

paredes exteriores da mesma. Quanto a projetos que foram surgindo, as famílias tiveram sempre conhecimento dos mesmos e do que iria ser realizado.

Como foi o caso do projeto “A Biblioteca” que visou dar resposta às intenções relativas a esta área da sala bem como à introdução da metodologia de trabalho de projeto. Quanto a essas intenções, inicialmente definidas, considero que foram concretizadas na totalidade. Isto porque a prática da metodologia de trabalho de projeto foi uma forma de trabalhar que custou um pouco a inculcar às crianças, na medida em que estas nunca tinham utilizado esta metodologia e estavam habituados a que todas as suas dúvidas ou questões fossem respondidas no momento. Contudo, fui incentivando a participação das crianças em todas as fases do projeto e acabou por ser algo que se tornou natural para o grupo, que, no final, já pedia para fazer projeto de outros temas²⁴. As intenções relacionadas com a área da biblioteca cumpriram-se no sentido em que foi proporcionada uma oportunidade de mudança deste espaço da sala e, com esta mudança, veio uma alteração na forma de estar e de interagir na biblioteca. Ao longo do projeto, foi notório que as crianças já se dirigiam à biblioteca com o intuito de se sentar calmamente nos sofás e explorar os livros²⁵.

No que diz respeito ao portefólio da criança, considero que, apesar de ter sido realizada uma boa compilação das produções da criança e consequentes aprendizagens, a sua concretização poderia ter ocorrido de forma diferente. Com tudo o que havia para fazer tornou-se, por vezes, difícil encontrar momentos para me reunir com a criança. Ainda assim, a criança compreendeu o objetivo da construção do seu portefólio, sendo ela própria a pedir para determinada produção ser incluída no

Estagiária – Eu quando era um pouco mais nova do que ela tive de fazer.

Mãe da B.P. – Ai sim? Mas tinha algum problema?

Estagiária – Como nasci antes do tempo, o meu sistema respiratório não se desenvolveu completamente e foi necessário fazer ginástica para abrir mais a caixa torácica.

Mãe da B.P. – Pois, a B.P. também é prematura e tem o mesmo problema. Se calhar a ginástica respiratória pode ajudar. (...)” Nota de Campo, 14 de Outubro.

²⁴ “Após ter explorado o atlas do mundo, o A.A. e a C.G. pediram para fazer um projeto sobre bandeiras, mostrando-me as várias páginas de imagens de bandeiras presentes no atlas e colocando questões quanto às mesmas.” Nota de Campo, 13 de Janeiro.

²⁵ “O A.T. veio ter comigo e perguntou se podia ir para a biblioteca. Disse-lhe que sim, que estava à vontade de ir para a área que quisesse. Ele dirigiu-se à biblioteca, remexeu os livros como se procurasse algo em concreto. Pega num livro e vem ter comigo novamente, perguntando-me se aquele era o livro que eu tinha mostrado de manhã, dos países. Respondi-lhe que sim e ele voltou para a biblioteca, ficando concentrado a ver o atlas do mundo.” Nota de Campo, 4 de Janeiro.

mesmo²⁶. Assim, embora o portefólio tenha reunido diversos registos e produções da criança, demonstrando o seu desenvolvimento e aprendizagens, considero que a sua construção deveria ter ocorrido de forma mais regular, existindo, pelo menos, um momento semanal para a organização deste instrumento.

Por último, a relação criada com os elementos da equipa educativa foi um dos aspetos mais decisivos da minha intervenção. Isto porque a relação criada foi algo que surgiu logo desde os primeiros dias de prática, tendo existido uma empatia com a educadora cooperante. Pelo que o apoio e a partilha de experiências e ideias foi imensa, sempre com o intuito de proporcionar o melhor para as crianças e de enriquecer a bagagem de cada uma, profissional e pessoalmente²⁷. Assim, considero que as intenções definidas para o trabalho a desenvolver com a equipa educativa foram completamente concretizadas.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ao longo da minha intervenção em contexto de Creche, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre os materiais reutilizáveis. Este tema surgiu tendo por base o contexto no qual se concretizou a prática, tratando-se de famílias economicamente muito desfavorecidas. Além disso, a própria instituição não possuía muitos materiais disponíveis para a exploração e aprendizagens das crianças. Assim, senti a necessidade de construir diversos materiais e brinquedos com materiais de desperdício, ou como compreendi ao longo da investigação, reutilizáveis, na medida em que lhes era dada uma nova utilização.

Contudo, em contexto de Jardim de Infância este não foi um aspeto que se colocasse, visto que a sala tinha bastantes materiais e bastante diversificados que visavam responder aos interesses e necessidades das crianças. Deste modo,

²⁶ “Quando acabou de fazer a moldura de estrelas na folha de um poema de Natal, a L.H. veio-me mostrar e perguntou se estava bem feito. Respondi-lhe, com um sorriso, que estava perfeito e que estava muito feliz com o trabalho dela. Envergonhada, a L.H. perguntou se poderíamos colocar este trabalho no seu portefólio, pelo que respondi afirmativamente.” Nota de Campo, 9 de Dezembro.

²⁷ “Eu e a Cláudia aproveitámos para colocar as planificações em dia, conversando sobre o que ambas tínhamos pensado concretizar esta semana (...). Foi um momento de partilha importante, no qual trocámos ideias para atividades e falámos um pouco sobre algumas questões da minha prática.” Nota de Campo, 24 de Outubro.

considerando a possível continuação da investigação desse tema, importa realçar que este deixou de fazer sentido quando aplicado ao contexto no qual foi realizada a prática em Jardim de Infância.

Da mesma forma que, ocorreu em creche, no decorrer da minha intervenção em jardim de infância foi desenvolvida uma investigação relativa à metodologia de trabalho de projeto e o modo como esta metodologia influencia ou auxilia o desenvolvimento do currículo de uma forma integrada.

A área da Biblioteca, como referido, era um espaço utilizado para as diversas brincadeiras das crianças. Este espaço era empregue como uma extensão da área dos jogos de tapete, no qual as crianças brincavam tanto com materiais disponíveis da sala como, ainda, brinquedos trazidos de casa. Assim, em conversa com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão que esta área era bastante desvalorizada pelo grupo, que apesar de ter interesse em histórias, não tinha interesse em explorar a biblioteca da sala. Foi, então, considerada a necessidade de mudar a biblioteca, com o intuito de a transformar em algo que fosse, realmente, ao encontro dos interesses e gostos das crianças, incentivando a sua utilização.

Considerando que a metodologia de trabalho de projeto visa responder às dúvidas e interesses das crianças mas contando com a sua participação em todas as fases desse processo (Katz & Chard, 2009), esta foi a metodologia escolhida para auxiliar as crianças a realizar a mudança do espaço referido. Este tema do projeto não surgiu, assim, de uma dúvida por parte das crianças mas antes uma necessidade/interesse observado por mim e pela educadora cooperante. Porém, como afirmam Katz e Chard (2009), “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (p.102) e, neste caso, existiu uma conversa prévia como intuito de compreender se este tema, e a mudança da biblioteca, era, de facto, do interesse do grupo. Foi notório o interesse de todas as crianças do grupo em participar, surgindo, assim, o projeto “A Biblioteca”.

Além disso, a partir do trabalho de projeto é possível promover não só o conhecimento relativo ao próprio tema do projeto mas também outros conhecimentos que se interligam e surgem a partir deste. Desta forma, segundo Vasconcelos et al (2011), o trabalho de projeto não só incentiva a criança a tornar-se investigadora, como, ainda, conduz à ligação entre as diferentes áreas do saber, ou seja, “a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes” (p.20).

Consequentemente, irá resultar na construção de um currículo que funciona como um “sistema complexo e interactivo.” (Vasconcelos et al, 2011, p.20).

O currículo deve ser construído e adaptado ao contexto no qual se aplica, tendo em consideração as características das crianças e das suas famílias , também, às aprendizagens que cada criança vai realizando ao longo do tempo (Ministério da Educação, 2016). Foi algo tido em conta ao longo de todas as fases do projeto “A Biblioteca”, que contou com a participação das crianças no seu planeamento. Assim, ao contribuir ativamente no planeamento, foi dada uma oportunidade de participar “nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem.” (Ministério da Educação, 2016, p.16).

Deste modo, a partir dos diferentes momentos ou atividades realizados e consequentes aprendizagens, tencionou-se compreender de que forma a metodologia colocada em prática pode, realmente, contribuir para o desenvolvimento de um currículo integrador das diferentes áreas e conhecimentos.

3.1. Roteiro metodológico e ético

A investigação da problemática referida foi realizada no decorrer do projeto “A Biblioteca” numa lógica de investigação-ação, classificando-se a natureza e o método como qualitativo. Este tipo de investigação visa a participação e envolvimento ativo do investigador no contexto que se encontra a investigar (Katz &Chard, 2009), tratando-se, por isso, de uma investigação sobre a prática. Este é um modo de refletir sobre “nós mesmos e a nossa prática” (Ponte, 2008, p.177) reforçando o desenvolvimento crescente da cultura profissional.

Dado que os métodos e técnicas utilizados na recolha de dados e informação têm o objetivo de “conferir credibilidade ao trabalho desenvolvido.” (Hortas, et. al, 2014, p.12), foram utilizadas algumas técnicas, qualitativas, de recolha de dados. As técnicas qualitativas passam por:

- consulta documental;
- observações;
- entrevistas;
- notas de campo e
- registos fotográficos.

No que respeita à pesquisa documental, foram consultados o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), assim como os processos referentes às crianças do grupo que representam a amostra da investigação. A consulta destes documentos constitui uma forma de realizar novas descobertas sobre o tema da investigação (Hortas, et al., 2014) e, neste caso, sobre os envolvidos na mesma, auxiliando na caracterização do contexto. Além dos documentos fornecidos pelo estabelecimento, foi, ainda, realizada uma pesquisa em literatura específica ao tema da problemática. A consulta de literatura específica é essencial para a consolidação de informações já obtidas sobre o tema ou mesmo para a aquisição de novas informações e conhecimentos.

Quanto à entrevista, esta tem o objetivo de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Katz & Chard, 2009, p.134). Assim, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante tendo o intuito de compreender as suas intenções para a área da biblioteca e os seus conhecimentos sobre a metodologia de trabalho de projeto e o desenvolvimento integrado do currículo.

Foram, ainda, utilizados registos fotográficos de diversos momentos que evidenciam o trabalho desenvolvido com as crianças, uma vez que, segundo Katz e Chard (2009), esta técnica fornece “fortes dados descritivos”.

Por último, foi concretizada observação participante ao longo de toda a prática, permitindo “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” (Tomás, 2011, pp. 148-149). As notas de campo resultantes das observações realizadas e da interação com as crianças visam registar “os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações” (Ponte, 2002, p.14). Estes registos são indispensáveis não só para a investigação como também para a reflexão pessoal enquanto educador e a ação levada a cabo diariamente.

Todos os dados e informações conseguidos a partir das técnicas referidas serão utilizados para a análise de dados.

Num ponto de vista ético, é essencial compreender que se está a realizar um “trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011, p.160) e que estas devem ser

respeitadas em todos os momentos. Assim, é imprescindível ter em conta alguns princípios éticos que irão orientar a ação com as crianças.

Deste modo, ao longo de toda a intervenção e investigação foram tidos em conta alguns princípios, nomeadamente, o cuidado de informar todos os intervenientes sobre o trabalho realizado. Por intervenientes compreende-se não só o grupo de crianças e a equipa educativa, como também as famílias das crianças, colocando em prática “uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). No decorrer da prática, as produções e trabalhos das crianças foram sempre expostos nas paredes da sala e do corredor como forma de devolver às famílias o trabalho que está a ser desenvolvido na sala. Além disso, importa partilhar os objetivos definidos para a ação com a equipa educativa, ou seja, educadora cooperante e a auxiliar que estiver presente na sala, para que exista um ambiente educativo no qual todos sabem o que é esperado.

Outro princípio foi o respeito pela confidencialidade e privacidade de cada criança e sua família. Com o intuito de respeitar este princípio nunca foi referido o nome do estabelecimento ou das crianças do grupo em questão, sendo utilizadas as iniciais dos seus nomes como forma de identificação. Além disso, existiu o cuidado de tapar a cara das crianças em todos os registos fotográficos presentes tanto no portefólio como no presente relatório.

Ainda, um documento que sempre orientou a minha prática foi a Carta de Princípios para uma Ética Profissional realizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Tendo em conta este documento, foram colocados em prática alguns dos compromissos nele mencionados, nomeadamente a resposta adequada às necessidades de cada criança, respeitando a como um ser individual com características únicas e reconhecendo o seu potencial e capacidade de aprendizagem.

Em suma, a investigação da problemática referida foi realizada tendo em conta uma natureza qualitativa, numa lógica de investigação-ação. Assim, após a realização do que foi planeado, realizou-se a análise reflexiva de tudo o que foi realizado e as mudanças e aprendizagens resultantes dessa ação.

3.2. Metodologia de Trabalho de Projeto: A Biblioteca

No decorrer da prática foi realizado, no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, o projeto “A Biblioteca”. Ao

longo deste projeto foram vivenciadas as diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto com o intuito de dar resposta a interesses e necessidades das crianças que foram observadas por mim e pela educadora cooperante, como referido na caracterização.

Assim, este ponto apoia-se no relatório do projeto, realizado para a unidade curricular referida anteriormente.:



RELATÓRIO DO PROJETO: A BIBLIOTECA

Ana Rita Oliveira (Nº 2015155)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância Mestrado em Educação Pré-Escolar Docentes:
Natália Vieira, Otília Sousa, e Sandra Fernandes

2016-2017

ÍNDICE

Introdução	1
Caracterização da ação	4
Fundamentação do projeto	6
Projeto: a biblioteca	10
Considerações finais	22
Referências Bibliográficas.....	24
Anexos.....	26

SIGLAS E ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

Nos sonhos das crianças, e nos meus, deu-se início ao projeto “A Biblioteca”, desenvolvido em conjunto com o grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI). Este projeto surgiu a partir de diversos momentos que ocorreram na sala e que foram observados por mim, alguns contando com a minha observação participativa. Desta forma, o projeto aqui apresentado surgiu de uma necessidade do grupo e não de uma dúvida ou questão específica. Ao longo da minha intervenção, fui observando que a Biblioteca não era utilizada pelas crianças tendo em conta a sua finalidade, ou seja, a leitura e a exploração dos livros. Ao invés, as crianças utilizavam este espaço para brincar com outros materiais ou mesmo brinquedos de casa²⁸. Além disso, os livros encontravam-se sempre desarrumados e empilhados sem qualquer preocupação pela sua disposição na estante. Ainda, existiu um momento em que uma criança construiu o seu livro e quis contar a sua história ao restante grupo. Não foi apenas o facto de as crianças ter tido a vontade de construir um livro e a sua própria história que me chamou à atenção mas, também, a atenção que o restante grupo prestou quando esta criança contava a história, mostrando interesse e curiosidade naquilo que a criança “lia” (ver Anexo A – Nota de Campo nº1). Assim, a partir destes momentos, considerei que seria importante falar com as crianças sobre este tema, dos livros e da biblioteca, com o intuito de compreender se, realmente, era algo que as interessava e se existia algo, em específico, que estas gostariam de abordar. Deste modo, conseguiria ir ao encontro não só das necessidades do grupo, mas também dos seus interesses, caso estes se manifestassem ao longo da conversa que pretendia realizar. No fundo, foi algo introduzido por mim, o que não é despropositado, na medida em que “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Além disso, tal como referido, foram tidos em conta as necessidades das crianças do grupo, sendo, portanto, algo significativo para as mesmas.

Após ter ocorrido a conversa com as crianças sobre o tema da biblioteca e dos livros, foi notório o interesse por parte de todo o grupo relativamente a este assunto, tendo sido colocadas diversas ideias. Assim, e após a realização da teia do projeto, foram estabelecidas como intenções (i) proporcionar a alteração do espaço da Área da

²⁸ “O Martim, o André e o João encontram-se sentados no sofá da área da biblioteca a brincar com os seus brinquedos.” (Nota de Campo, 4 de Novembro).

Biblioteca da sala; (ii) promover a utilização adequada e frequente da Área da Biblioteca; (iii) promover a participação do grupo nas várias fases do projeto; (iv) promover práticas democráticas, nomeadamente no diálogo, na cooperação e na tomada de decisões. Quanto aos pressupostos teóricos que nortearam a minha intervenção, importa referir que um deles é a Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia pressupõe a inclusão do trabalho de projeto no currículo do grupo, auxiliando as crianças a tornarem-se cidadãos capazes de participar e de contribuir para uma sociedade democrática (Kratz & Chard, 2009). Também o contato com um local adequado para a manipulação de livros, em concreto, a biblioteca da sala, foi tido em conta ao longo da minha prática. Desta forma, a própria transformação da área da biblioteca foi uma oportunidade para a ocorrência desse contato. No que diz respeito à metodologia utilizada, esta foi a metodologia de trabalho de projeto. Uma das intenções definidas, inicialmente, foi a de promover práticas democráticas e, nesse sentido, esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento da formação pessoal e social de cada criança. Segundo Vasconcelos et al (2011), “é importante que as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projectos que realizam: sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros (p.18). Além disso, esta metodologia promoveu a participação das crianças, tratando-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). Ao longo de todo o projeto, a observação foi a técnica de recolha de dados mais utilizada, tendo sido utilizadas as produções das crianças como outra forma de recolher dados, bem como registos fotográficos e a realização de notas de campo. Ainda, quando se trabalha com criança, existe um mínimo de respeito pelas mesmas e pela preservação da sua identidade. Assim, tive em conta alguns princípios éticos ao longo de toda a minha intervenção, nomeadamente, respeitar sempre as crianças; informar sempre a criança daquilo que está a acontecer, dando segurança à criança para agir e participar; a privacidade e confidencialidade da identidade de todas as crianças foi algo que sempre respeitei, tendo o cuidado de não revelar informações pessoais ou mesmo a cara das crianças nas fotografias; e, também, a igualdade de oportunidades para todas as crianças em qualquer que seja a situação. No fundo, baseei-me nos princípios éticos descritos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, com o intuito de evoluir enquanto profissional e pessoa.

CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO

Tendo por base a caracterização apresentada em Anexo (Anexo B), importa compreender de que forma o projeto apresentado neste relatório foi, de facto, significativo para as crianças do grupo com o qual decorreu a ação, ou seja, se realmente foi ao encontro dos seus interesses. Assim, importa referir que se trata de um grupo de vinte e cinco crianças, catorze do género masculino e onze do género feminino. Têm idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, existindo apenas uma criança condicional que concretizou os cinco anos no início do ano letivo.

Trata-se de um grupo muito participativo, que tem bastante interesse em histórias, seja contar ou ouvi-las. As crianças do grupo demonstram ter, ainda, alguma dificuldade ao nível da formação pessoal e social, tendo dificuldades no cumprimento de regras, na capacidade de respeitar a vez do outro e, também, na capacidade de concentração quando em grande grupo. Existem algumas crianças com baixa auto estima e cuja participação é afetada por este aspeto. Assim, ao colocar em prática a Metodologia de Trabalho por Projeto, são proporcionadas “oportunidades de participação a todas as crianças (Costa & Pequito, 2007, p.108), bem como a partilha de ideias com o restante grupo.

Contudo, no início da minha intervenção, a área da Biblioteca existente na sala de atividades era bastante desvalorizada pelas crianças, que a utilizavam como espaço de brincadeira livre.²⁹ Dado que esta área muito raramente se destinava a momentos mais calmos de manipulação de livros, foi considerado, por mim e pela educadora, uma necessidade a promoção da utilização deste espaço de forma mais adequada. Além disso, a Área da Biblioteca era uma espaço sem regras e sem organização. No fundo, não dispunha de um ambiente propício para que as crianças o utilizassem de forma calma ou segundo o seu propósito, nomeadamente, a manipulação dos livros. Ainda assim, também foi possível observar que, embora não seja dada importância à biblioteca, as crianças gostam de construir livros e, também, de contar histórias uns aos outros, mostrando-se muito mais atenção nessas situações (ver Anexo A – Nota de Campo nº1).

²⁹ “O Martim, o André e o João encontram-se sentados no sofá da área da biblioteca a brincar com os seus brinquedos.” (Nota de Campo, 4 de Novembro).

Importa, também, referir que as famílias das crianças, no geral, têm uma participação muito fraca nos diferentes momentos e propostas que são elaborados tanto pela educadora da sala, como pela escola (Anexo B). São poucas as famílias que realmente tendem a participar e envolver-se no dia a dia das crianças no JI.

FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

Como foi referido anteriormente, a Área da Biblioteca era um espaço da sala desvalorizado pelas crianças do grupo, que a utilizavam para as suas brincadeiras, ao invés da exploração dos livros. Assim, em conjunto com a educadora, foi considerada uma necessidade a alteração da biblioteca, tornando-a mais pessoal para as crianças. O projeto “A Biblioteca” não surgiu, então, de uma dúvida ou curiosidade por parte das crianças mas sim de uma necessidade/interesse observada por mim e pela educadora cooperante. Visto que “alguns projectos têm início quando o educador de infância apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102), a ideia de alterar a biblioteca foi levada ao grupo com o intuito de saber se se tratava realmente de algo que o grupo, ou apenas alguns elementos deste, gostassem de realizar. Foi notório o interesse de todas as crianças em participar neste projeto, surgindo, assim, o projeto “A Biblioteca”. Após a realização de uma conversa mais séria sobre este projeto e a concretização de uma teia (Anexo C), existiu a necessidade de definir alguns objetivos tanto na ótica do educador como, também, na ótica da criança, servindo os mesmos para potenciar as características individuais de cada criança e do grupo.

Uma vez que este grupo de crianças nunca tinha contactado com a Metodologia de Trabalho de Projeto, um dos objetivos com este projeto foi promover atitudes de curiosidade e descoberta, sendo que a criança deve ser incentivada a explorar e a questionar o que a rodeia, construindo assim novas aprendizagens e conhecimentos (Ministério da Educação, 2016).

Pretendeu-se, ainda, incentivar a participação das crianças do grupo em todos os momentos/fases do projeto, na medida em que “As crianças e os jovens possuem capacidades e competências para darem um contributo inovador para melhorar dos espaços sociais em que vivem e por isso necessitam ser ouvidos.” (Chawla, 1997; Willow, 2002; Percy- Smith e Thomas, 2010 citado in Tomás & Gama, 2011). Ou seja, no âmbito deste projeto, é uma mais valia que o maior contributo seja das crianças, uma vez que o espaço em questão é utilizado por estas. Além disso, a participação é,

segundo Tomás e Gama (2011), um direito essencial da infância que vai ao encontro da interiorização dos seus valores democráticos.

Desta forma, pretende-se, também, promover valores democráticos, principalmente de respeito para com o outro. Como descrito no ponto 5 do capítulo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pretende promover um espírito democrático, no sentido de respeitar as trocas de ideias e opiniões dos outros num diálogo livre. Através da participação, as crianças sentem-se seguras para “tomarem iniciativas e assumirem responsabilidade, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação.” (Ministério da Educação, 2016, p.36).

Contribuir para a melhoria da Área da Biblioteca foi outro objetivo a ter em conta ao longo do projeto, tornando esta área mais adequada e cativante para as crianças. Martins (2010) afirma que é essencial que qualquer biblioteca esteja organizada e disponibilize os materiais, neste caso, os livros, tendo em conta quem os procura. É, portanto, importante que sejam as crianças, com o auxílio dos adultos presentes na sala, a modificar o espaço de acordo com os seus interesses e necessidades. Assim, “A biblioteca deve ser um espaço acolhedor, estimulante, aberto, com luz suficiente, convidando à emoção.” (Martins, 2010, p.76).

Promover um aumento do vocabulário, alargando o mesmo, é outro objetivo a ter em conta, na medida em que foi do interesse das crianças a construção de um dicionário da sala. Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), é importante que o educador crie um clima de comunicação que incentive o domínio da linguagem, alargando o vocabulário das crianças. (Ministério da Educação, 2016).

Ainda, Promover o conhecimento de diferentes gêneros de livros, uma vez que, para além dos livros de literatura infantil, “são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças.” (Ministério da Educação, 2016, p. 67). Além disso, a biblioteca da sala não tem uma grande variedade de livros, existindo, maioritariamente, livros de histórias infantis e alguns livros sobre animais.

Por fim, pretende-se promover o envolvimento das famílias, visto tratar-se de uma fragilidade do contexto. Ao longo de todo o projeto, incentivou-se a participação

das famílias não só no planeamento do mesmo como, também, através do “envolvimento dos pais nas atividades” (Ferreira, 2013, p.15). Aliás, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que ao participarem na construção de projetos e envolverem-se nas práticas, as famílias irão sentir-se mais seguras não só como pais mas também no trabalho levado a cabo pelo educador. Ainda, a participação das famílias contribui para a melhor compreensão da infância e da educação de infância (Hohmann & Weikart, 2007).

Quanto aos objetivos definidos na ótica da criança, pretende-se incentivar o grupo a participar nas diferentes fases do projeto, sendo através desta participação que as crianças tomam consciência do outro e da existência de diferentes opiniões e perspectivas. Desta forma, promove-se “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.” (Ministério da Educação, 2016, p.39), levando a criança a colocar em prática valores democráticos.

Tendo em consideração o tema do projeto, foi definido como objetivo que o grupo de crianças fosse capaz de utilizar a área da biblioteca com maior frequência e de forma mais adequada, uma vez que este espaço raramente era utilizado pelas crianças e não servia o seu propósito. Isto é, não servia para a exploração dos livros mas sim para outras brincadeiras das crianças. Pretendia-se, ainda, integrar novas palavras no vocabulário de cada criança do grupo, através da participação oral e da exploração dos livros em diferentes momentos, sendo estes, propícios para a aprendizagem de novas palavras. Por fim, o último objetivo definido na ótica da criança foi o de conhecer novos gêneros de livros, através da ajuda das famílias, idas à biblioteca da escola ou mesmo livros apresentados pela educadora cooperante ou por mim, enquanto estagiária.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais valia no que diz respeito à concretização dos objetivos definidos, seja na ótica do educador ou na ótica da criança. É importante que se compreenda que, ao incluir esta metodologia no currículo de um grupo, se promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Além disso, alguns dos objetivos referidos anteriormente vão ao encontro da formação pessoal e social, em concreto, a participação, a prática de valores democráticos e o respeito pelo outro, nos momentos de partilha. Assim, de acordo com Katz e Chard (2009), a metodologia em questão tem como um dos objetivos

principais o auxílio na participação de forma correta e adequada, contribuindo para a prática de valores democráticos, ou seja, para uma sociedade democrática.

Por conseguinte, a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma forma de incentivar o grupo a seguir os seus interesses/necessidades com o intuito de, ao longo de todo o processo, realizar novas aprendizagens que são significativas para cada criança, uma vez que tem a sua participação e o seu contributo. Assim, "participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista" (Guerra, 2002 citado por Figueiredo & Sarmiento, 2009, p.2212).

PROJETO: A BIBLIOTECA

Como forma de organização do projeto, este dividiu-se em três fases sequenciais, nomeadamente (i) primeira fase: início do projeto; (ii) segunda fase: desenvolvimento do projeto e, por último, (iii) terceira fase: conclusão do projeto (Katz & Chard, 2009).

(i) Primeira fase: início do projeto

Como foi referido anteriormente, o tema do projeto surgiu a partir da observação, realizada por mim, enquanto estagiária, e pela educadora cooperante, da necessidade da alteração da Área da Biblioteca.

Desde o início da minha intervenção que foi possível observar, em diversas ocasiões, a forma como as crianças do grupo ocupavam a Área da Biblioteca. Tratava-se de um espaço que nunca se encontrava arrumado e que apenas servia para brincadeiras das crianças, que utilizavam os sofás como parte dessas brincadeiras (Anexo A – ver Nota de Campo nº2). Além disso, esta é uma área que, na minha opinião, poderia ter sido organizada de uma forma diferente (Anexo D), proporcionando um espaço mais reservado, no qual as crianças pudessem estar calmamente. Isto porque, a biblioteca da sala encontra-se mesmo ao lado do tapete, não existindo uma delimitação definida entre ambos os espaços.

Ainda foi possível observar que as crianças, apesar de não utilizarem a biblioteca para a exploração de livros, têm bastante interesse em histórias (Anexo B). Ocorreu, num momento anterior ao projeto, uma situação que acabou por obter a minha atenção e que reforçou ainda mais a minha ideia da necessidade de um local na sala onde seja possível ver livros e, também, expor os livros ou histórias realizadas

pelas crianças. Como descrito na Nota de Campo nº1 (Anexo A), uma criança construiu um livro com uma folha e pediu para ler a sua história ao restante grupo. Porém, o que mais me surpreendeu foi a atenção que foi prestada a esta criança enquanto esta lia a história que tinha escrito. Foi, então, que percebi o quão imprescindível era abordar o tema da biblioteca e incentivar as crianças a tornarem aquele espaço seu.

Por essas razões, em conversa informal com a educadora cooperante, decidimos que era importante alterar a organização da biblioteca. O intuito dessa mudança era transformar a biblioteca num espaço com uma delimitação bem definida para que, conseqüentemente, fosse mais calmo e reservado para as crianças. Contudo, ambas concordamos que essa mudança só faria sentido com a participação das crianças. Não só porque este é um espaço delas mas também porque ao contar com a participação das crianças na modificação da biblioteca, esta irá ficar de acordo com os interesses do grupo. Segundo as OCEPE (2016), é essencial que a criança conheça bem o espaço e de que forma o pode utilizar e explorar, sendo que esse conhecimento traduz-se no desenvolvimento da sua independência e autonomia, tanto da criança como do grupo. Deste modo, é imperativo que as crianças participem na “organização e nas decisões sobre as mudanças a relizar.” (Ministério da Educação, 2016, p.26) num determinado espaço da sala.

Posto isto, decidi levar esta ideia ao grupo, realizando com as crianças uma chuva de ideias sobre o tema. Ao longo da conversa sobre o tema, conseguimos juntar a informação mais importante e pertinente em três formas: o que sabemos sobre a biblioteca, o que queremos saber e onde podemos procurar informações que nos ajudem (Anexo E). Importa referir que este momento teve de ser muito orientado, na medida em que o grupo nunca tinha trabalhado com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Contudo, o grupo abordou mais a questão dos livros, da sua composição e utilização, do que da biblioteca. Assim, considerei importante realizar uma teia do projeto, na qual fosse decidido realmente o que as crianças queriam fazer e conhecer ao longo do projeto. Em conjunto, foi, então, desenhada uma teia do projeto (Anexo C) que, tratando-se de um ponto de partida do projeto, começou logo a dar mostras dos seus benefícios. Isto porque pude contar com a participação ativa de uma criança que, no dia a dia, não costuma participar e quando incentivada a fazê-lo, mostra-se muito envergonhada (Anexo A – ver Nota de Campo nº3). Foi, sem dúvida, uma surpresa o facto de esta criança se mostrar tão empenhada e participativa ao longo das

conversas e decisões relativas à biblioteca. Além da teia que foi concretizada com as crianças, senti a necessidade de elaborar uma teia para a minha própria organização (Anexo F), sendo que esta ficou apenas para mim e para a educadora cooperante que acompanhou todos os passos dados no projeto.

Importa referir que, no momento de exposição do tema ao grupo, todas as crianças se mostraram interessadas em participar neste projeto, tendo contando, então, com as vinte e cinco crianças para a concretização de todo este processo.

Uma das ideias das crianças foi conceber uma carta para os pais, para que estes estivessem a par do projeto que iríamos dar início mas também como forma de pedir ajudar. Ajuda não só na pesquisa que pudesse ser realizada, como também com ideias novas para o nosso projeto e com a contribuição de livros para a biblioteca da sala. Visto tratar-se de um projeto que engloba livros, sugeri que a carta fosse realizada em formato de livro, ideia esta que teve imenso sucesso entre as crianças do grupo, que aceitaram prontamente a minha ideia. Desta forma, existe um ambiente no qual todos os elementos da sala e do grupo, mesmo a educadora cooperante ou eu, enquanto estagiária, podem participar e partilhar ideias e opiniões.

Ainda, como forma de introduzir o projeto no ambiente educativo da sala, decidi, em conjunto com a educadora cooperante, disponibilizar uma das paredes da sala para a exposição de todos os trabalhos elaborados no âmbito do projeto. Este seria um espaço livre para que cada criança pudesse colocar os seus desenhos, ou outros registos, dos vários momentos do projeto. Inicialmente, apenas se encontravam expostos os cartazes da chuva de ideias e o cartaz com a teia do projeto, sendo que, com o avançar da concretização do projeto, este se tornou um espaço das crianças, no qual se encontravam expostos os seus desenhos do projeto (Anexo G).

Dado tratar-se de um grupo com tantas crianças, foi necessário chegar a um entendimento quanto à organização dos vários momentos que iriam ocorrer. Isto porque existiam ocasiões em que não era possível ter o grupo todo a trabalhar ou contribuir para uma mesma proposta ou momento ao mesmo tempo. Posto isto, decidimos dividir o grande grupo em grupos mais pequenos, os quais partilhavam tudo o que se realizava com as restantes crianças dos outros grupos. No entanto, estes grupos não eram fixos, existindo a possibilidade de várias crianças puderem participar em vários momentos do projeto. No fundo, a participação das crianças ia ao encontro dos seus interesses relativamente ao que ia sendo realizado.

(ii) Segunda fase: desenvolvimento do projeto

Terminada a fase de negociação dos vários momentos do projeto, iniciou-se outra fase, nomeadamente uma fase de pesquisa e execução prática do projeto. Nesta fase, ocorreu a constante pesquisa, de diversas formas, sobre a forma como poderíamos colocar em prática tudo o que tinha sido decidido concretizar. Ou seja, não existiu uma pesquisa inicial para dar início ao desenvolvimento do projeto. Dado

tratar-se da mudança física de um espaço, foi importante que a pesquisa acompanhasse todo o processo de alteração da biblioteca, como iremos perceber a seguir.

Começámos, então, pela elaboração da carta para os pais, referida na alínea anterior. Cada criança decorou uma folha A5 da forma que quis, com os desenhos que desejava, tendo em mente que esta folha iria ser, posteriormente, a capa e contracapa de um livro. Em conjunto com as crianças, foi decidido o que se iria escrever na carta e elaborou-se um texto. Na carta explicitou-se os motivos da realização do projeto, solicitando ajuda para efetuar pesquisas necessárias, dar ideias para o nosso projeto e, ainda, para a participação na Hora da Partilha de Histórias (explicitado mais à frente).

Algo que foi referido, tanto na chuva de ideias como na teia, foi o dicionário (Anexo H). As crianças pretendiam perceber como funcionava e construir um para a sala com palavras que fossem surgindo no dia a dia. Após termos visto um teatro na escola, algumas crianças perguntaram-me o significado de algumas palavras que foram ditas a longo do mesmo. Deste modo, quando voltámos à sala, fui buscar um dicionário e, em conjunto, procurámos as palavras cujo significado as crianças desconheciam. Expliquei que temos de procurar as palavras no dicionário tendo em conta a ordem alfabética das letras que as constituem. Abordámos, um pouco, o alfabeto mas rapidamente voltámos ao dicionário e ao significado das palavras. Após ter sido compreendido o significado das palavras pretendidas, as crianças que demonstraram a dúvida ilustraram o significado das palavras numa folha, tendo sido acrescentado, por mim, a palavra e o seu significado escrito. A partir deste momento, as crianças começaram a criar novas entradas no dicionário tendo em conta novas palavras que iam surgindo nos livros ou mesmo no dia a dia (Anexo A – ver Nota de Campo nº4), sendo algo que ainda se encontra em prática. Isto é, apesar do projeto

ter terminado, as crianças continuam a colocar entradas no dicionário quando descobrem o significado de uma nova palavra.

Como foi referido anteriormente, notou-se uma maior participação de uma criança que, habitualmente, não costuma participar, tendo sido esta menina a dar algumas das ideias para o projeto. Uma dessas ideias foi existir um momento no qual as crianças, ou as famílias destas, iriam contar histórias ao restante grupo. Foi uma ideia muito bem aceite por todas as crianças, embora nem todas se mostrassem à vontade para o fazer. Em conjunto com a Bruna, a menina que teve esta ideia, este momento foi denominado “A Hora da Partilha de Histórias”. Ao longo da concretização do projeto, apenas seis crianças tiveram oportunidade de contar uma história ou explorar um livro com o grupo (Anexo I). Porém, esta ideia é algo que continua, também, em prática na sala de atividades. Quanto à forma como estes momentos decorreram, foi notório que foi ao encontro dos interesses de todas as crianças do grupo. Isto porque, mesmo as crianças que não quiseram contar uma história se mostraram muito envolvidas na leitura das histórias realizadas pelas outras crianças. Apesar da insistência da minha parte, não existiram famílias a contribuir neste momento do projeto.

Algo que ficou combinado desde a elaboração da teia e que, com o avançar do projeto, se tornou mais evidente foi a vontade de criar um livro de histórias (Anexo J). Pela elaboração da história foram responsáveis seis crianças, sendo que destas seis, três crianças criaram a história e quatro concretizaram as ilustrações e da capa. Foi algo que demorou algum tempo e que apenas era realizado quando as crianças o pediam, tratando-se de uma escolha sua o momento em que davam continuidade ao livro. Importa referir que, para a concretização do livro, foi necessário orientar as participações das crianças, principalmente no momento de criação da história. Uma vez que cada criança queria a sua ideia foi imprescindível a minha orientação como forma de facilitar a comunicação e decisão, por parte das crianças, das ideias que realmente ficavam na história. Katz e Chard (2009) dizem-nos que “em ambientes de equipa, os indivíduos trabalham em conjunto para alcançarem objetivos comuns.” (p. 13) e, no fundo, foi isso que ocorreu nesta situação.

Quanto a conhecer livros novos, começámos por abordar o dicionário, como foi referido, uma vez que era algo que as crianças tinham pedido decidido. Porém, o grupo apenas tinha conhecimento de livros de histórias, de jogos e pinturas e, ainda, revistas/jornais. Dado que tínhamos pedido ajuda às famílias no sentido de ajudar na

procura de diferentes livros, decidi esperar por uma resposta por parte destas. No entanto, a participação neste sentido também não foi a esperada, uma vez que não obtive qualquer resposta. Assim, optei por dar a conhecer mais variedades de livros na sala. Levei duas enciclopédias, do corpo humano e da natureza, abordando com as crianças este género de livro e explicando que o mesmo aborda um tema concreto, neste caso o corpo humano e a natureza. Foi visível o interesse por parte das crianças nestes livros, visto que, a partir da sua introdução na biblioteca da sala, têm sido os livros mais escolhidos (Anexo K). Ainda, quase no final do projeto, consegui adquirir um atlas do mundo, levando para a sala e abordando o mesmo com as crianças.

Conversámos sobre os diferentes continentes, ainda que sucitamente, e procurámos os países que as crianças conheciam e iam perguntando onde ficavam (Anexo A – ver Nota de Campo nº5). Quando colocado na biblioteca, este livro foi bastante explorado pelo grupo, até mesmo por crianças que raramente iam para a biblioteca (Anexo A – ver Nota de Campo nº6). O interesse foi tal que algumas crianças desenharam bandeiras a partir de imagens do atlas e pediram para criar o dia das bandeiras.

Posto que um dos objetivos principais deste projeto era a alteração da biblioteca da sala, havia a necessidade de introduzir uma forma de manter os livros sempre arrumados e separados por categorias. Assim, inicialmente, no momento da construção da teia, foi sugerido, por uma criança, colocar números nos livros, tendo sido uma primeira ideia. Contudo com a ida à biblioteca da escola, tive o cuidado de chamar à atenção do grupo para a forma como os livros eram arrumados e divididos neste local, chegando à conclusão, em conjunto, que estavam divididos por temas/categorias e por cores (Anexo A – ver Nota de Campo nº7). Na sala, as crianças que quiseram participar nesta parte, chegaram a um consenso quanto à forma como poderíamos dividir os livros, aproveitando o que tinha sido observado na biblioteca da escola. Posto isto, foi decidido que iríamos dividir os livros tendo em conta o seu género, dando uma cor a cada tipo de livro que fosse encontrado. Em primeiro lugar foi realizada a separação dos livros por categorias. As crianças que participaram encontraram cinco categorias: as histórias, as enciclopédias, “o mundo dos animais” (Anexo A – ver Nota de Campo nº 8), pinturas/jogos e revistas. De seguida, foi realizada uma correspondência entre as categorias escolhidas e diferentes cores. Desta forma, foi escolhida a seguinte correspondência: (i) histórias – azul; (ii) “Mundo dos Animais” – cor de laranja; (iii) enciclopédias – cor de rosa; (iv)

jogos e pinturas – verde e (v) revistas – roxo (Anexo L). Cada criança pintou bocados pequenos de papel de cada cor escolhida e recortaram os mesmos em tiras, tendo sido colocadas as tiras de cada cor nos livros correspondentes.

No que respeita as regras do espaço da biblioteca da sala, estas acabaram por ser abordadas na chuva de ideias, ainda que de forma vaga. Posteriormente, em grande grupo, foram decididas quais as regras que iriam estar em vigor na área da biblioteca: (i) arrumar o espaço da biblioteca; (ii) arrumar os livros; (iii) ter cuidado com os livros; (iv) fazer silêncio e (v) partilhar os livros . Após ter sido realizadas as regras, cinco crianças, que decidiram participar, foram pintar, com guaches e recorrendo a carimbos de esponjas, folhas de papel manteiga (Anexo M). Quando estas secaram, escrevi as regras nas folhas, desenhando formas de nuvens ao seu redor e outras cinco crianças recortaram as regras. As regras já prontas foram expostas, numa primeira fase, no corredor, como forma de dar a conhecer o trabalho realizado às famílias, e, depois, colocadas na área da biblioteca (Anexo N).

Quanto à mudança do espaço da biblioteca, optei por deixar para o fim a mudança dos sofás, uma vez ser algo que iria tentar perceber qual a melhor forma, não só através da forma como cada criança mudava os sofás enquanto estava na biblioteca mas, também, posteriormente, em conversa com o grande grupo. Posto isto, em grande grupo foi decidido que iríamos virar os sofás contra a estante dos livros e, conseqüentemente, contra a parede. Desta forma, foi criado um espaço mais reservado e delimitado, relativamente ao tapete. Os sofá foram mudados e, ao longo da manhã, três crianças estiveram na biblioteca já com esta disposição. À tarde, quando voltámos para a sala, voltei a falar com o grupo com o intuito de confirmar se, realmente, esta era uma boa disposição para os sofás, tendo em conta a opinião das crianças que passaram a manhã nessa área. Todos concordaram que os sofás iam ficar naquela disposição (Anexo O).

Como foi falado no momento da elaboração da teia do projeto, algumas crianças queriam decorar a biblioteca. Deixei esta parte do projeto completamente nas mãos das crianças, deixando ao seu critério que decorações gostariam de fazer. Foram realizados alguns desenhos, em concreto, desenhos de uma princesa, de flores e de bonecos de neve, transformando a área da biblioteca num espaço mais personalizado (Anexo P).

Ainda, ao longo de todo o projeto, as crianças foram realizando registos, em formato de desenho, dos vários momentos que iam ocorrendo, relativos ao projeto.

Estes desenhos foram expostos na parede destinada ao projeto e, no final, foram recolhidos e organizados num livro do projeto (Anexo Q). Sendo que, inicialmente, se pretendia construir um livro do projeto para as famílias, este livro acabou por responder a essa ideia.

Por fim, foram dados, por duas famílias, dois livros à biblioteca da sala. Visto que um dos livros era de rimas e que, ao longo da minha intervenção, apostei no desenvolvimento da consciência de rima nos momentos da leitura de histórias, as crianças estavam já dispostas para isso. Assim, uma criança deu a ideia da construção de um livro de rimas, dando exemplos de palavras que rimam. Aproveitei que algumas crianças acharam interessante esta ideia e avancei com a construção deste livro (Anexo R). Foram concretizadas várias entradas neste livro, sendo que, sempre que uma criança se lembrava de palavras que rimassem vinha ter comigo para, juntos, fazermos mais uma página do livro.

Por último, importa referir que, ao longo do desenvolvimento deste projeto, algumas crianças começaram a perder o interesse pelo mesmo, recuperando o interesse quando eram realizadas conversas em grupo sobre as atividades que iríamos concretizar.

(III) Terceira fase: conclusão do projeto

Divulgação do projeto:

Após a conclusão do desenvolvimento do projeto e termos dado resposta ao que nos tínhamos proposto concretizar na teia do projeto, é importante divulgar todo o trabalho levado a cabo pelo grupo. Para que fosse possível decidir de que forma iríamos divulgar o projeto da biblioteca, foi necessário, primeiramente, lembrar tudo o que foi concretizado ao longo do mesmo. Assim, numa conversa em grande grupo, as crianças foram lembrando tudo o que foi feito, desde a teia até à mudança do espaço da biblioteca. De seguida, perguntei às crianças de que forma queriam divulgar o projeto e, ao fim de algumas ideias, chegámos ao consenso de criar um grande cartaz com todo o projeto e, posteriormente, irmos a uma sala explicar o projeto e mostrar os livros construídos ao longo do mesmo.

Juntamente com algumas crianças que quiseram participar na construção do cartaz, elaborámos uma proposta de divisão do projeto com o intuito de organizar o cartaz de forma adequada (Anexo S). Decidimos, então, colocar tudo o que foi

realizado em termos de produtos, ou seja, os livros que foram realizados, as participações na “Hora da Partilha de Histórias” e a mudança da biblioteca, incluindo as regras desta, a categorização dos livros, a sua decoração e a alteração da posição dos sofás. Elaborei, então, uma proposta a lápis num bocado grande de papel de cenário e perguntei às crianças que se tinham juntado a mim nesta fase se gostavam do cartaz com aquela disposição. Todas concordaram e sugeriram fazer com cores diferentes, não só para “ficar mais giro”, segundo a Nataly, mas também como forma de manter o texto organizado no cartaz. Passei então todo o texto com canetas de feltro de várias cores. Foram, ainda, impressas algumas imagens referentes a alguns momentos do projeto, à biblioteca antes e depois do projeto, às regras e divisão dos livros por categorias e às capas dos livros realizados pelas crianças. Apenas o livro do projeto, com os desenhos das crianças, não foi incluído no cartaz, por ser um instrumento de divulgação do projeto, juntamente com o cartaz (Anexo T).

O cartaz foi exposto na parede de fora da sala para que as famílias tivessem a oportunidade de ver o trabalho realizado pelo grupo, tendo sido convidados a entrar e ver os livros. Foi possível observar que alguns pais se mostraram muito interessados em ver o cartaz e falar com os filhos sobre o que foi concretizado. Até as próprias crianças incentivaram os pais a conhecer melhor o projeto da biblioteca e os materiais construídos no seguimento deste.

Quanto à divulgação numa das salas do JI, cinco crianças, em parte responsáveis pelas ideias principais do projeto, prepararam a divulgação do projeto para as crianças da sala ao lado. Posto isto, a divulgação consistiu na explicação das alterações ocorridas na biblioteca, como a criação de regras, a categorização dos livros por cores, a mudança dos sofás, entre outras. Além disso, mostraram os livros construídos, explicando, também, o propósito de cada um. Foi, ainda, lida a história “A princesa e o príncipe”, realizada por algumas crianças do grupo ao longo do projeto. Ainda, as crianças da sala onde foi divulgado o projeto, foram convidadas a visitarem a sala e, em concreto, a área da biblioteca. Foi bastante curioso observar o comportamento das crianças ao apresentar o seu projeto, na medida em que as crianças que costumam estar mais à vontade na sala, foram aquelas que estavam mais envergonhadas. Pelo contrário, foi importante observar uma das crianças, que costuma ser muito tímida, adotar um comportamento sereno de forma a explicar o projeto da melhor forma.

Na minha opinião, a divulgação foi bastante simples, existindo um suporte de divulgação para toda a comunidade que tivesse interesse em ver o trabalho realizado, tal como as famílias e outras educadoras ou adultos da escola. Tal como decidido pelas crianças, deu-se, também, a conhecer o projeto às crianças de outra sala. Considero que esse momento de divulgação entre pares foi essencial para que as crianças se sentissem realmente valorizadas, uma vez que o outro grupo de crianças mostrou bastante interesse no projeto e, principalmente, na história realizada e dinamizada no momento da divulgação. Assim, de um modo geral, considero que ficou bem explícito tudo o que foi realizada ao longo do projeto, bem como as aprendizagens adquiridas, tendo sido a apresentação oral a outro grupo uma forma de complementar aquilo que estava no cartaz e, ainda, uma boa forma de terminar o projeto.

Avaliação do projeto:

Considero que “Na conclusão de qualquer projecto é útil para as crianças e para o educador de infância reflectirem” (Katz e Chard, 2009, 190) sobre todo o processo vivenciado ao longo do projeto. É essencial compreender não só os aspetos positivos como, também os aspetos negativos, ou seja, compreender o que poderia ter sido realizado de outra forma. Assim, a avaliação do projeto foi realizada pelas crianças, principais envolvidas em todo o processo, pela educadora cooperante e, também, pelas famílias através das reações e comentários feitos ao ter observarem o cartaz e os livros.

Quanto à avaliação efetuada pelo grupo de crianças, optei por conversar com uma criança de cada vez, perguntando o que mais tinham gostado de fazer no projeto. Ponderei realizar uma conversa em grande grupo, no entanto, tive receio que algumas crianças se deixassem levar pelas opiniões de outras e, deste modo, influenciar os resultados reais da avaliação.

Posto isto, e após ter recolhido a avaliação das crianças presentes no dia em que esta foi realizada, foi possível constatar que as respostas são muito diversificadas mas existem algumas atividades/momentos que foram escolhidos com maior frequência pelas crianças como sendo o seu preferido. Assim, o que as crianças mais gostaram de realizar foi a “Hora da Partilha de Histórias”, a construção dos vários livros (o livro das rimas, o dicionário, o livro do projeto e a história) e, também, a

mudança da biblioteca e a categorização dos livros por cores. Algo que foi referido por algumas crianças foi que gostariam de continuar a contar histórias uns aos outros, o que, para mim, é apenas uma forma de frisar a importância que estes momentos tiveram não só para as crianças responsáveis por contar uma história mas, também, para todo o grupo.

As atividades menos escolhidas pelas crianças foram a elaboração das regras da biblioteca e a realização do cartaz.

No que respeita a avaliação feita pelas famílias, esta surge a partir de observações e conversas realizadas por mim e comigo, sendo que as famílias não avaliaram de forma intencional o projeto. Portanto, o que foi possível compreender, da parte das famílias, foi a surpresa quanto ao momento da “Hora da Partilha de Histórias. Os pais de algumas crianças que participaram nestes momentos mostraram-se bastante surpreendidos e felizes por verem os seus filhos a realizar atividades e tarefas importantes e divertidas (Anexo A – ver Nota de Campo nº9). Ainda, as crianças que construíram os livros, chamaram à atenção dos seus pais para os mesmos, mostrando o que tinham feito e recebendo em troca um sentimento de orgulho visível (Anexo A – ver Nota de Campo nº10).

Quanto à avaliação que eu própria, enquanto estagiária e orientadora do projeto, faço em relação à concretização do mesmo, considero que correu muito bem, na medida em que se trata de um grupo que nunca tinha abordado esta metodologia (Metodologia de Trabalho de Projeto) no seu dia a dia. Apesar de, inicialmente, ter sido bastante orientado no sentido de incentivar o grupo a pensar nas diversas questões e ideias que tinham do assunto da biblioteca, as crianças aproveitaram muito bem esta forma de trabalhar e, no fim, já elas próprias pediam para realizar projetos sobre algo, como foi o caso das bandeiras, após a exploração do Atlas do Mundo. Porém, uma fragilidade deste projeto foi a fraca participação das famílias, sendo este um aspeto, sem dúvida, a melhorar e a ter mais em conta no futuro.

No início do projeto foram definidos alguns objetivos a atingir com a realização deste projeto. Assim, é possível concluir que, de um modo geral, as crianças participaram de forma ativa em todas as fases do projeto, sendo as grandes mentes por trás das ideias mais engraçadas e dinâmicas. Além disso, o objetivo de melhorar a biblioteca foi cumprido, tendo sido realizadas alterações na disposição deste espaço e também na arrumação dos livros. Quanto à aquisição de valores democráticos, de respeito pelo outro, é algo que foi muito trabalhado, principalmente nos momentos de

diálogo em grande grupo. Existe, porém, a necessidade continuar a trabalhar esta questão no futuro, uma vez que as crianças demonstram dificuldades em ouvir as outras crianças sem interromper, querendo dar as suas ideias primeiro. Com a construção do dicionário da sala e com a leitura de mais histórias, as crianças descobriram novas palavras e, conseqüentemente, potenciaram o seu desenvolvimento linguístico. Ainda, quanto a conhecer diferentes tipo de livros, considero que, com a ajuda das famílias, teria sido mais fácil e teriam aparecido livros mais diferenciados. Contudo, e visto que as famílias não participaram muito ao longo do projeto, as crianças ficaram a conhecer o dicionário, a enciclopédia e o atlas do mundo, o que, na minha opinião, já foi ótimo. Isto porque, algumas crianças nunca iriam ter acesso a este tipo de livros em casa.

Por fim, a educadora cooperante também avaliou todo o processo realizado com o projeto, chamando à atenção para os seus benefícios para o grupo. Nomeadamente, a criação de um espaço mais adequado para a exploração e leitura dos livros, a forma de categorização dos livros, a própria participação em todo o projeto, por parte das crianças, tendo sido uma mais valia para as crianças mais tímidas ter tido a oportunidade de expressar a sua opinião e contribuir para algo tão importante. A fraca participação das famílias foi considerado um ponto menos positivo no projeto.

Concluindo, considero que, no geral, o projeto correu muito bem, potenciando diversas aprendizagens, sendo que, como em tudo, algumas coisas poderiam ter sido feitas de diferentes maneiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das intenções e objetivos definidos, inicialmente, importa refletir sobre as aprendizagens das crianças ao longo do projeto, bem como as suas interações.

Assim, como referido, considero que, de uma forma geral, os objetivos foram cumpridos, à exceção do objetivo de envolver as famílias no projeto, que acabou por ser um aspeto menos positivo.

Inicialmente, o tema da biblioteca surgiu a partir de uma necessidade observada por mim e pela educadora cooperante mas rapidamente se tornou algo do interesse do grupo. O facto de ser algo que pertence ao seu espaço, contribuiu para que as crianças se sentissem mais responsabilizadas pela manutenção e mudança

desta área e, com o projeto, a tornassem mais personalizada aos seus gostos e interesses. É possível notar as diferenças do antes e depois do projeto, na medida em que, agora, as interações das crianças na biblioteca são mais calmas e adequadas ao espaço em questão. Além disso, o interesse e gosto pela exploração de livros foi crescendo à medida que o projeto ia avançando, levando-me a crer que, realmente, este projeto foi uma mais valia para este grupo de crianças.

Algo que também tentei proporcionar foi a participação ativa das crianças em todas as fases do projeto. No início foi um pouco complicado contar com a participação adequada das crianças mas, através da minha orientação, foi visível que algumas crianças começaram a sentir-se muito mais à vontade para participar e contribuir com as suas ideias. O que foi mais importante para mim, relativamente à participação das crianças, foi perceber que as crianças que raramente participam no dia a dia da sala, foram as que prestaram um maior contributo em termos de participação e de contribuição para o projeto da biblioteca.

Quanto ao papel do educador enquanto mediador do processo de metodologia de projeto e, em concreto, do meu, enquanto estagiária, considero que o apoio e orientação das crianças são deveras importantes, principalmente num contexto como aquele em que foi colocado em prática o projeto explicitado. Isto porque se tratam de crianças que não conhecem esta metodologia e não estão habituados a trabalhar por projetos. Assim, a minha orientação foi essencial para que todas as crianças do grupo se sentissem seguras para participarem e realizarem o projeto tendo em conta as suas próprias ideias. Nesse sentido, tudo o que foi planeado na teia do projeto foram hipóteses do que poderia ocorrer ao longo do mesmo.

Por conseguinte, todo este processo fez-me crescer enquanto pessoa mas, também, enquanto profissional e futura educadora. Aprendi imenso sobre a metodologia colocada em prática, reconhecendo a importância da reflexão para a evolução da minha prática junto das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, I. C. & Pequito, P. (2007). "... e aprendemos muitas coisas novas!..." Projectos simples... Complexas Aprendizagens. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 115-126.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). A Abordagem de Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas. Porto: Afrontamento.

Martins, A. (2010). O mini-planetário e a biblioteca escolar. (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real).

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. In In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca e M. Peralbo (Orgs.), Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 221-226). Braga: Universidade do Minho.

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades) (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.

Documentos da Instituição:

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2016);

Avaliação Externa 2010;

Fontes de Informação: Despacho Normativo 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – 2ª Série. Ministério da Educação e Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sites consultados:

<http://www.dge.mec.pt/teip> em 8 de Novembro de 2016.

Carta de Princípios para uma Ética Profissional consultada em
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.

ANEXOS

Anexo A – Notas De Campo

Nota de Campo nº1:

À tarde, quando todas as crianças estavam sentadas no tapete à espera para beber o leite, a Mafalda aproximou-se de mim e mostrou-me uma folha dobrada ao meio. Perguntei-lhe o que era e ela disse que era um livro que ela tinha escrito com uma história muito gira e que queria contar aos outros meninos enquanto estes bebiam o leite. Perguntei-lhe se ela sabia realmente a história visto que se fosse contar às outras crianças precisava mesmo de a saber. Ela respondeu-me que tinha sido ela a escrever e que, portanto, sabia muito bem a história. Pedi, então, ao restante grupo para que se acalmasse para que pudéssemos ouvir a história da Mafalda. O grupo mostrou-se muito interessado e fizeram silêncio quase imediato. A Mafalda abriu a folha e começou a contar a história como se estivesse realmente a ler, no entanto apenas se encontravam escritas na folha algumas garatujas. Ela continuou a contar a sua história com o encanto dos outros que pensaram que ela estava a ler. No final, pediram para que ela mostrasse o interior do seu livro e ficaram bastante confusos quando perceberam que não havia letras e que a Mafalda não estava a ler.” (13 de Outubro).

Nota de campo nº2:

“O António, o Gonçalo e o Gil encontravam-se a brincar no tapete com os brinquedos que trouxeram de casa. Quando reparei, estavam os três, concentrados na brincadeira, na área da biblioteca e tinham virado o sofá de forma a torná-lo num muro para os seus bonecos.” (18 de Outubro).

Nota de Campo nº3:

“Como acontece todas as segundas-feiras de manhã, as crianças são incentivadas a partilhar o seu fim de semana. Quando chegou a vez da Bruna, ela ficou calada, muito envergonhada, a olhar para as outras crianças e para mim. Eu incentivo a Bruna a dizer algo sobre o seu fim de semana mas ela continua calada e coloca um dedo na boca, mostrando desconforto. Pergunto-lhe com quem passou o fim de semana, com a mãe ou o pai, ao que ela responde, muito baixo, que foi com o pai. Fico à espera que ela partilhe mais alguma coisa mas ela mantém-se calada a olhar para mim. Assim, perguntei-lhe o que é que fez com o pai nesses dias e ela

respondeu que apenas viu televisão. Perguntei se ela queria partilhar mais alguma coisa. A Bruna disse prontamente, abanando a cabeça, que não.” (24 de Outubro).

Nota de Campo nº4:

Enquanto lia uma história sobre o Natal, surgiu a palavra “azevinho” na história. Perguntei a alguma criança se conhecia o significado da palavra e apenas a Mia me soube responder que era uma flor. Assim, após a leitura da história, fui buscar o dicionário e procurei, com a Carolina, criança que se mostrou mais interessada, o significado de azevinho. Conseguimos perceber que era um arbusto ou árvore pequena que tinha folhas verde-escuras e pequenas bagas vermelhas. Contudo, a Carolina continuava sem compreender o que era azevinho. Deste modo, decidi utilizar o telemóvel para realizar uma pesquisa na internete (a escolha do telemóvel deve-se à falta de um suporte informático na sala, nomeadamente, um computador). Procurámos, então, e encontrámos várias imagens de azevinhos tendo ficado mais claro para a Carolina do que se tratava. Com apoio às imagens observadas, a Carolina ilustrou a palavra e eu acrescentei o seu significado em formato escrito. (12 de Dezembro).

Nota de Campo nº5:

Após ter sido iniciada a manhã, decidi começar por abordar o projeto, relembrando os tipos de livros que já conhecíamos. As crianças foram relembrando e dizendo os livros que conhecíamos: livros de histórias, livros do “mundo dos animais”, enciclopédias, dicionário, revistas e jornais e, também, livros de jogos e pinturas. Posto isto, contei às crianças que tinha um livro novo para lhes mostrar e levantei um atlas do mundo. Perguntei se alguma criança sabia que livro era e algumas crianças tentaram adivinhar, dando sugestões como “histórias sobre o mundo” (Carolina), “fala dos países” (Nazar). Até que a Mafalda leu a palavra “atlas”. Eu aproveitei e repeti “sim, é um atlas do mundo.”, ao que as crianças ficaram bastante agitadas e a pedir para ver o livro. Decidi abrir o livro e começar a mostrar as imagens, referindo o nome do continente que cada página tratava. O André perguntou logo onde ficava a Alemanha e quando chegámos ao continente Europa, mostrei-lhe, apontando, a localização da Alemanha. Quando apareceu o continente africano, o Rodrigo disse que sabia onde ficava Cabo Verde e eu pedi-lhe para nos vir mostrar. O Rodrigo

apontou para outro país africano próximo e eu mostrei-lhe onde Cabo Verde ficava no mapa.” (4 de Janeiro).

Nota de Campo nº6:

O antónio veio ter comigo e perguntou se podia ir para a biblioteca. Disse-lhe que sim, que estava à vontade de ir para a área que quisesse. Ele dirigiu-se à biblioteca, remexeu os livros como se procurasse algo em concreto. Pega num livro e vem ter comigo novamente, perguntando-me se aquele era o livro que eu tinha mostrado de manhã, dos países. Respondi-lhe que sim e ele voltou para a biblioteca, ficando concentrado a ver o atlas do mundo. (4 de Janeiro).

Nota de Campo N°7:

Enquanto esperávamos que todas as crianças requisitassem o seu livro, chamei à atenção das crianças para a forma como os livros eram arrumadas naquela biblioteca. A mafalda percebeu logo que tinham cores diferentes. Perguntei o porquê de os livros estarem marcados com cores diferentes e o diego respondeu-me que eram de cores diferentes porque eram livros diferentes. Concordei e perguntei em que é que eles eram diferentes, ao que me foi respondido, pela mia, que falam de coisas diferentes. Reformulei dizendo que cada tipo de livro tinha a sua cor, levando à discussão entre grupo sobre as cores que estavam presentes na biblioteca. (2 de Dezembro).

Nota de Campo N°8:

No momento em que estava a fazer a divisão dos livros com algumas crianças, ficámos sem saber como chamar à categoria de livros que falam de animais mas que não eram enciclopédias. Passado algum tempo, a Carolina dá uma ideia “e se chamássemos o mundo dos animais? Os livros falam de animais por isso acho que ficava bem.”. Todos concordaram e ficou decidido o nome desta categoria e divisão da biblioteca. (7 de Dezembro).

Nota de Campo N°9:

No momento de saída do Jardim de Infância, a Mafalda corre para os braços do pai que, por sua vez, se encontra muito concentrado a ver o cartaz do projeto. Já no colo do pai, a Mafalda mostra ao pai uma fotografia sua a contar uma história ao restante grupo. O pai pergunta-lhe se ela gostou, ao que ela responde que adorou

muito contar uma história aos outros meninos. O pai sorri com ternura para a Mafalda. (16 de Janeiro).

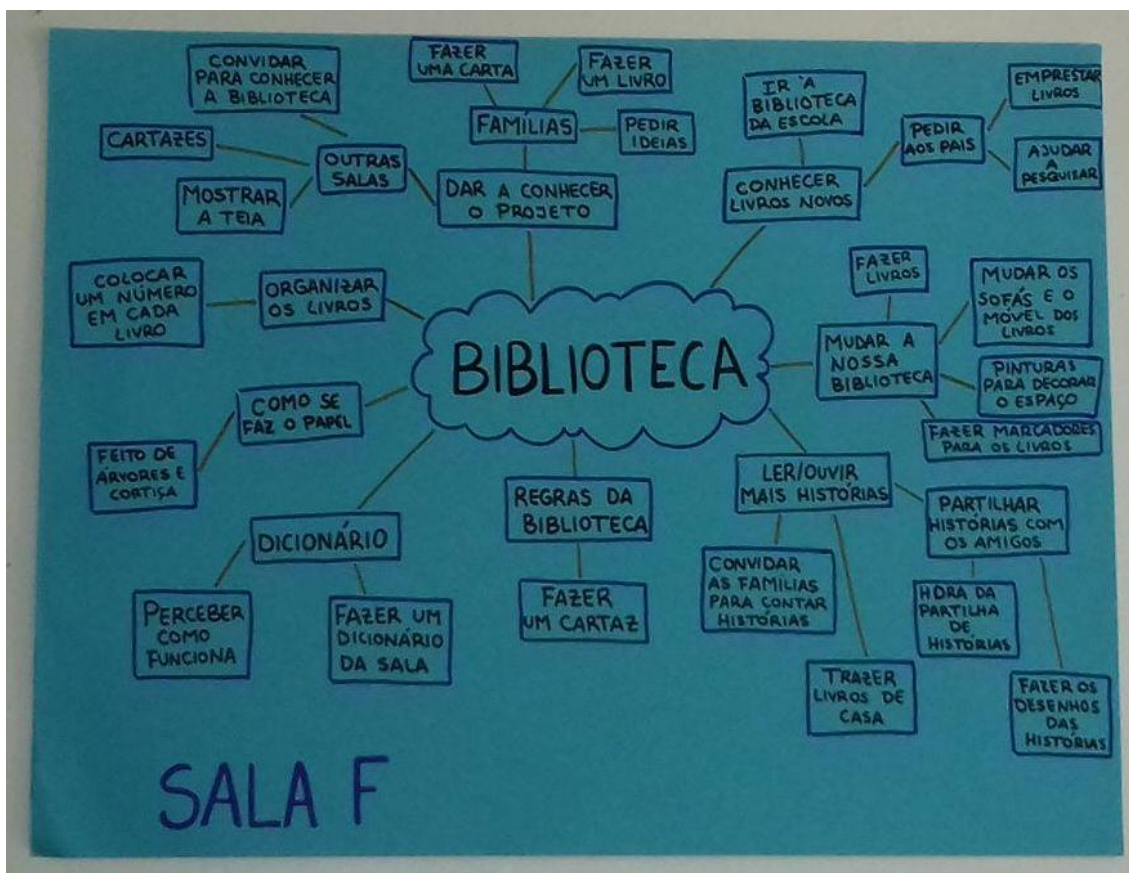
Nota de Campo nº10:

Quando a tia da Emília chega para a vir buscar, a criança chama-a à atenção para a capa da história “A princesa e o príncipe” que se encontrava exposta no cartaz do projeto. A tia pergunta-lhe se foi ela que fez e ela responde, sorridente, que sim, puxando a tia para ver o livro. Ao mostrar o livro, a Emi ia dizendo quais as suas contribuições e a sua tia, muito orgulhosa, ia felicitando-a pelo trabalho fantástico. (16 de Janeiro).

Anexo B – Caracterização do meio

No presente portefólio

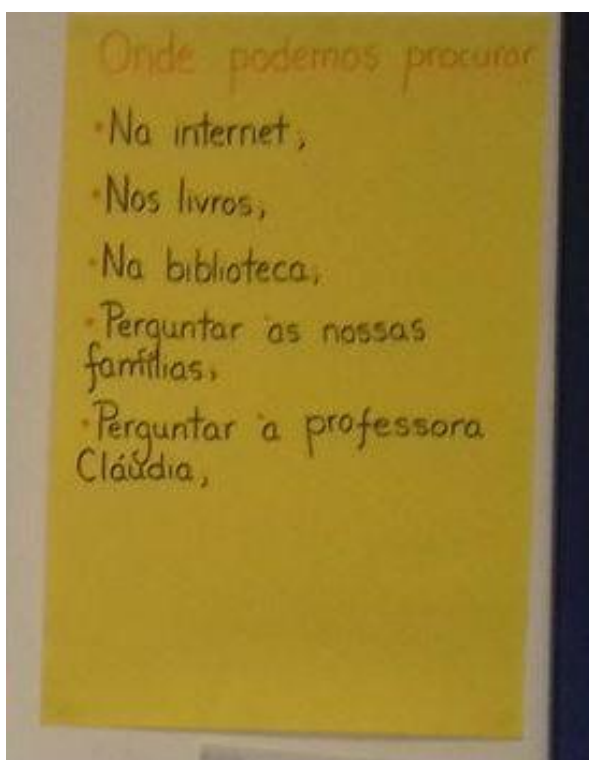
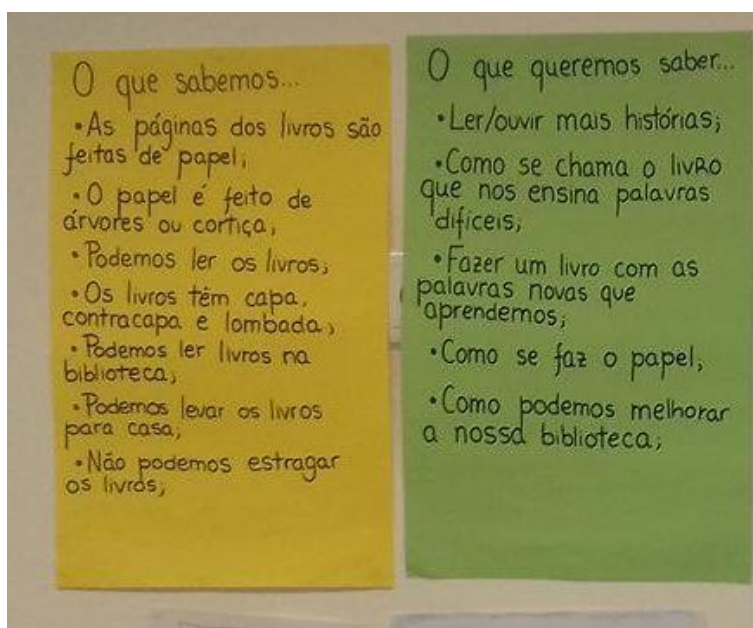
Anexo C – Teia do projeto



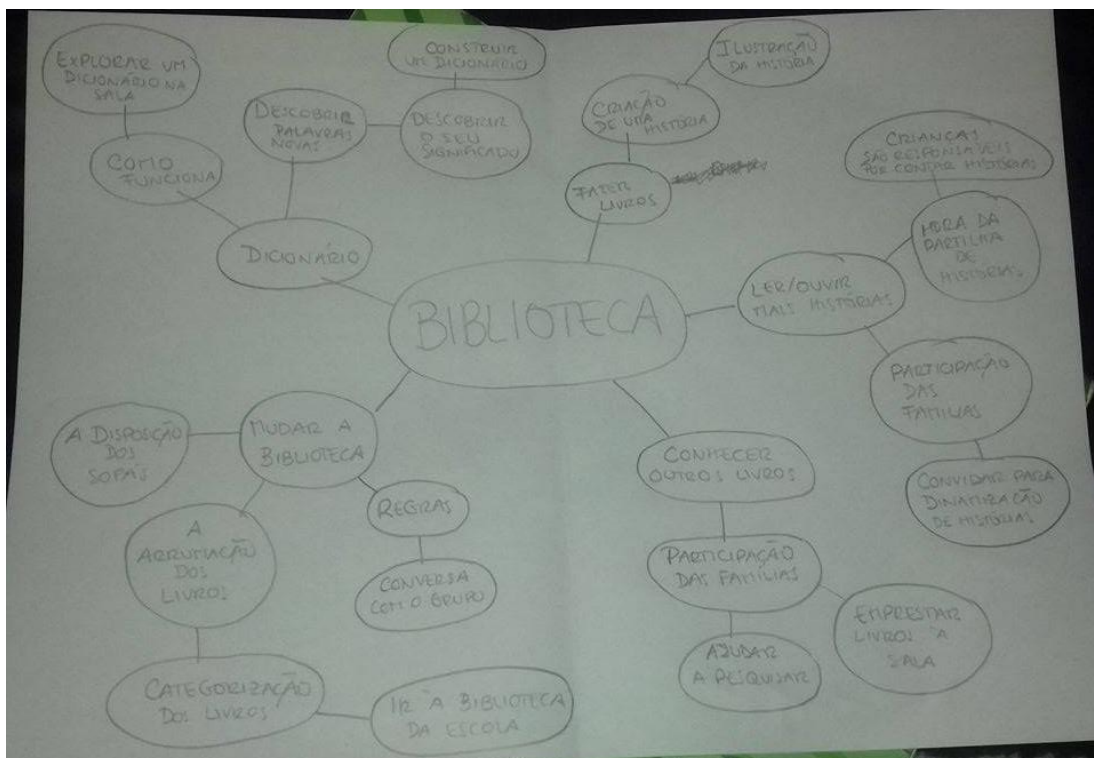
Anexo D – Área Da Biblioteca



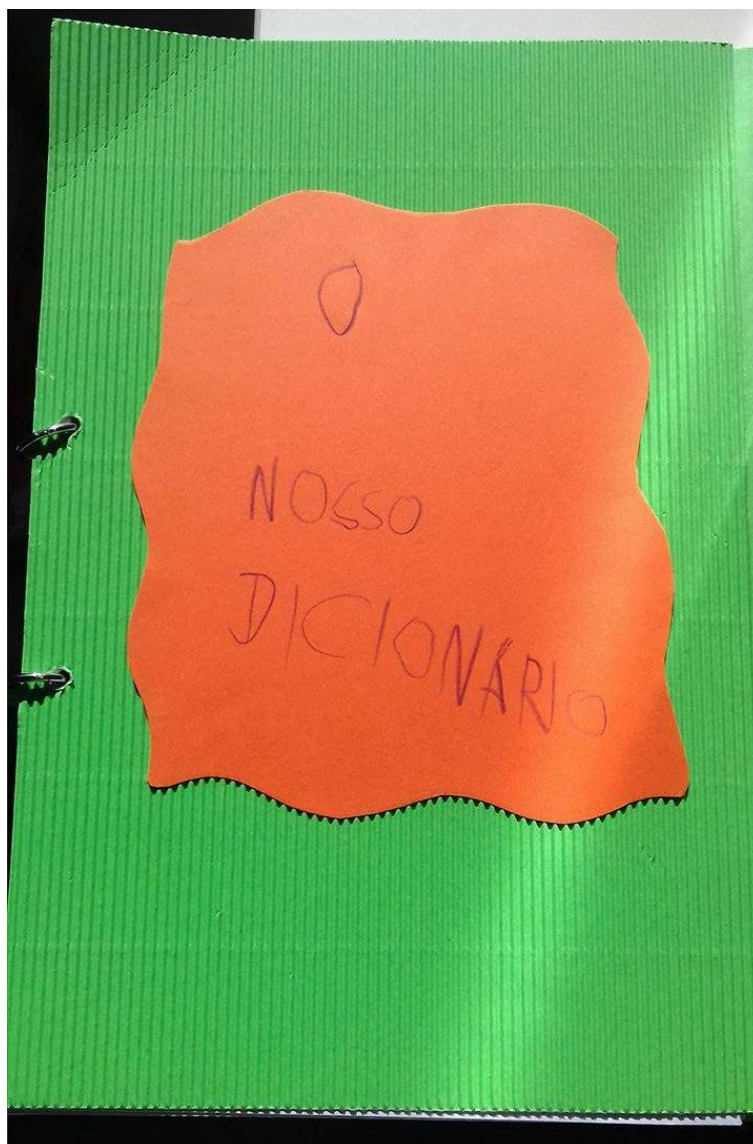
Anexo E – Chuva De Ideias Sobre A Biblioteca.



Anexo F – Teia Do Projeto (Da Estagiária)



Anexo H – Capa Do Dicionário Realizado Pelas Crianças

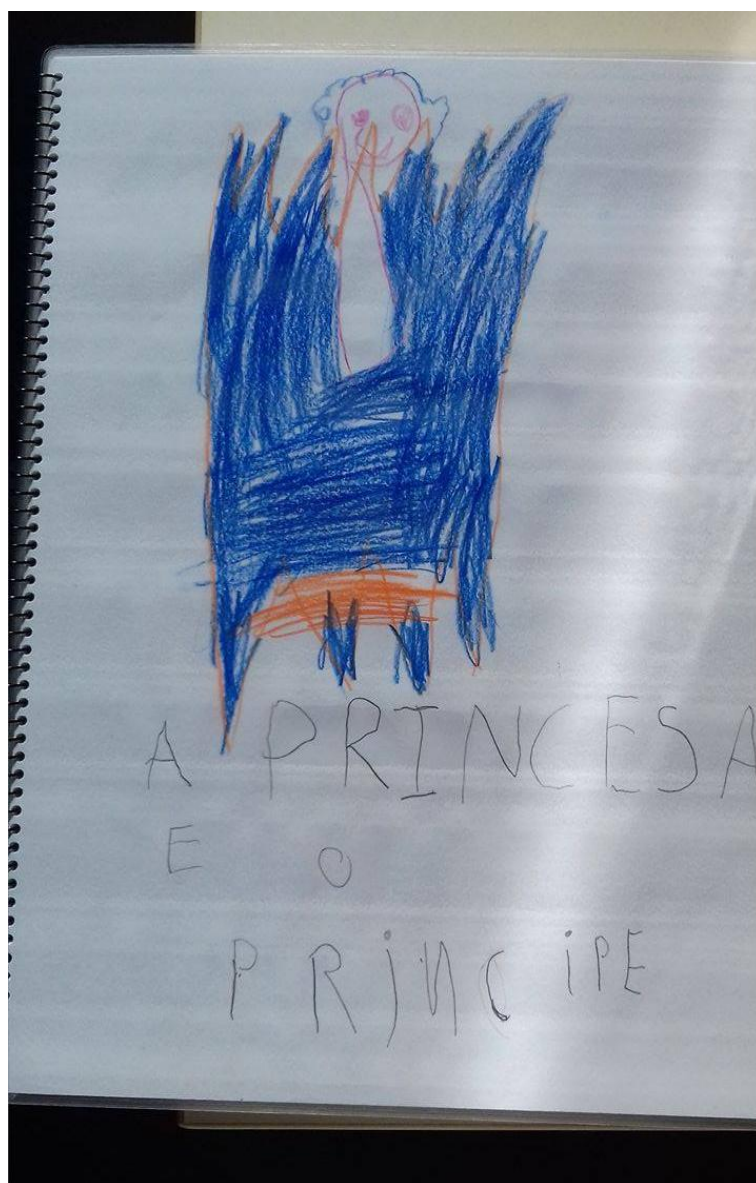


Anexo I – “Hora Da Partilha De Histórias”





Anexo J – Livro “A Princesa E O Príncipe”, realizado pelas crianças



Anexo K – Crianças a explorar uma enciclopédia



Anexo L – Categorização Dos Livros Da Área Da Biblioteca



Anexo M – Crianças a pintar uma folha e e recortar as regras da Área da Biblioteca



Anexo N – Regras Da Área Da Biblioteca



Anexo O – Nova disposição dos sofás da Área da Biblioteca



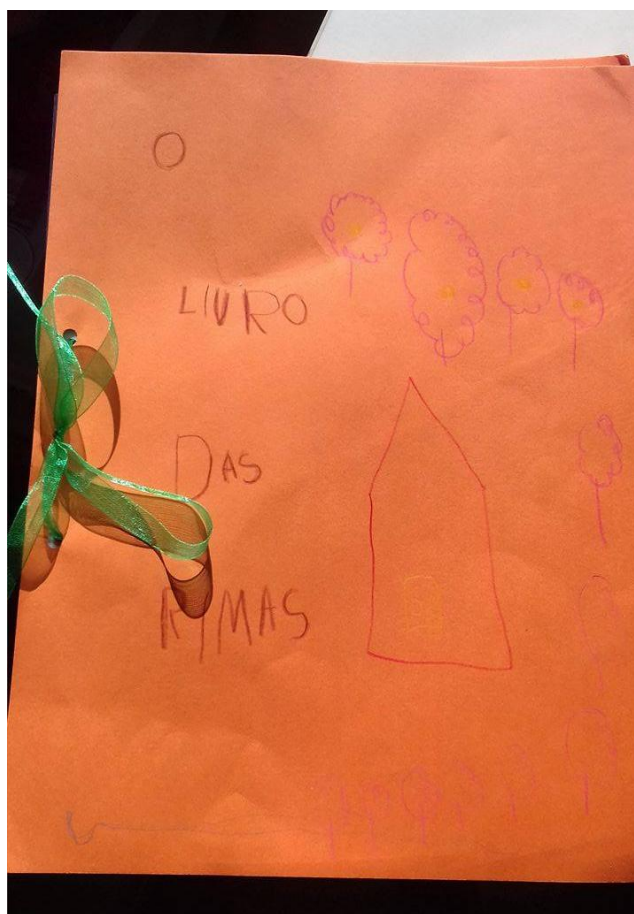
Anexo P – Decoração da Área da Biblioteca



Anexo Q – Capa do Livro do Projeto



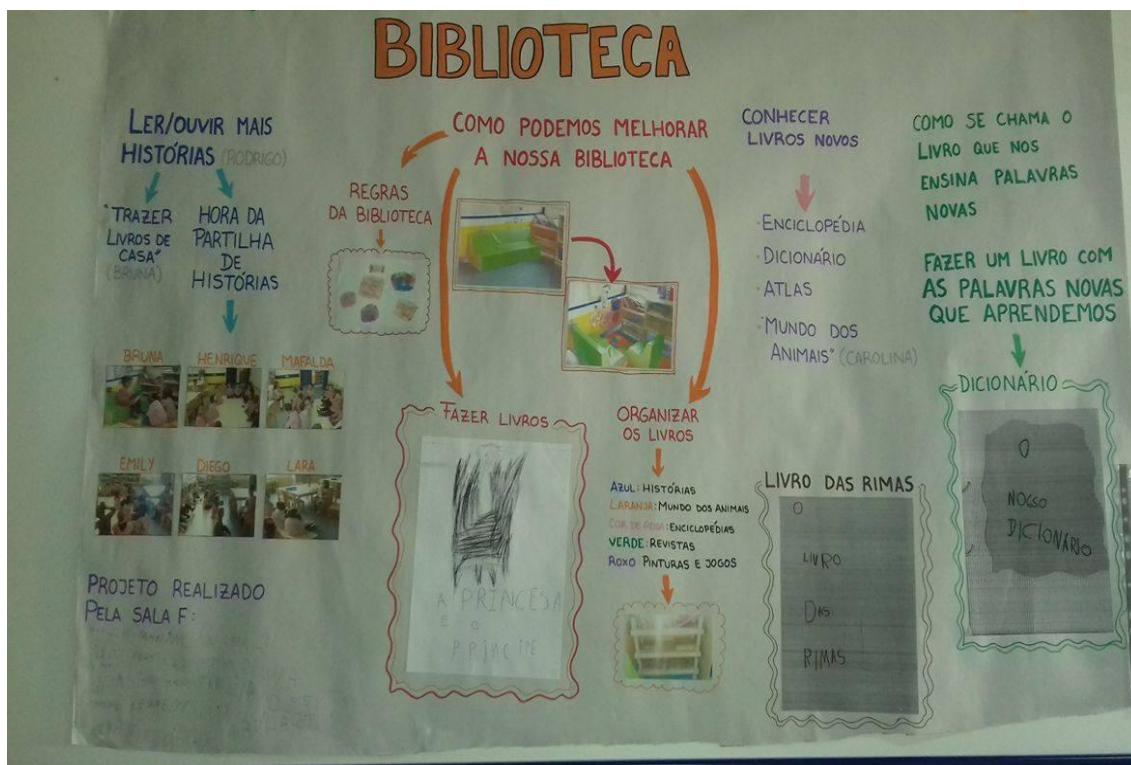
Anexo R – Capa do Livro das Rimas



Anexo S – Crianças a ajudarem na elaboração do cartaz de divulgação do Projeto



Anexo T – Cartaz de divulgação do Projeto



3.3. Currículo integrado na educação de infância

Uma das características da metodologia de trabalho de projeto é a integração curricular. Assim, importa abordar o próprio conceito de currículo integrado para que seja possível perceber de que forma a metodologia de trabalho de projeto possibilita a sua construção e desenvolvimento.

Roldão (1999) define currículo como sendo o conjunto de aprendizagens que se espera que a escola promova e as crianças adquiram, sendo estas proporcionadas a todos os cidadãos, de forma igual. Porém, essas aprendizagens têm de partir de algo. Para que a educadora consiga construir este instrumento de apoio da ação, é essencial que ela conheça os contextos aos quais as crianças pertencem. Ou seja, esta deve reunir informações relativas ao contexto social e familiar de cada criança, tentando compreender as suas experiências anteriores e, ainda, a sua forma de interação com o restante grupo, observando se esta se encontra integrada e quais os seus conhecimentos e interesses bem como necessidades (Silva et al., 2016). Além disso, o desenvolvimento do currículo deve acontecer de uma forma contínua, adequado o mesmo ao grupo e às alterações que possam ocorrer.

Desta forma, na elaboração do currículo, é de realçar a importância de “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante.” (Silva et al., 2016, p. 31). Assim, para que isso seja possível, é essencial que o currículo seja desenvolvido tendo em conta a articulação das aprendizagens pretendidas e que as crianças possam participar ativamente na sua planificação (Silva et al., 2016).

Deste modo, foram definidos alguns conteúdos para cada área de aprendizagem que apoiaram a prática no decorrer do projeto. São, inicialmente, vistas como aprendizagens individuais, no entanto, ao serem planeadas propostas integradas, promove-se a articulação de das diferentes aprendizagens das diversas áreas e domínios. Assim, os conteúdos que foram potenciados de uma forma integrada ao longo do projeto “A Biblioteca” estão espostos na teia realizada por mim.

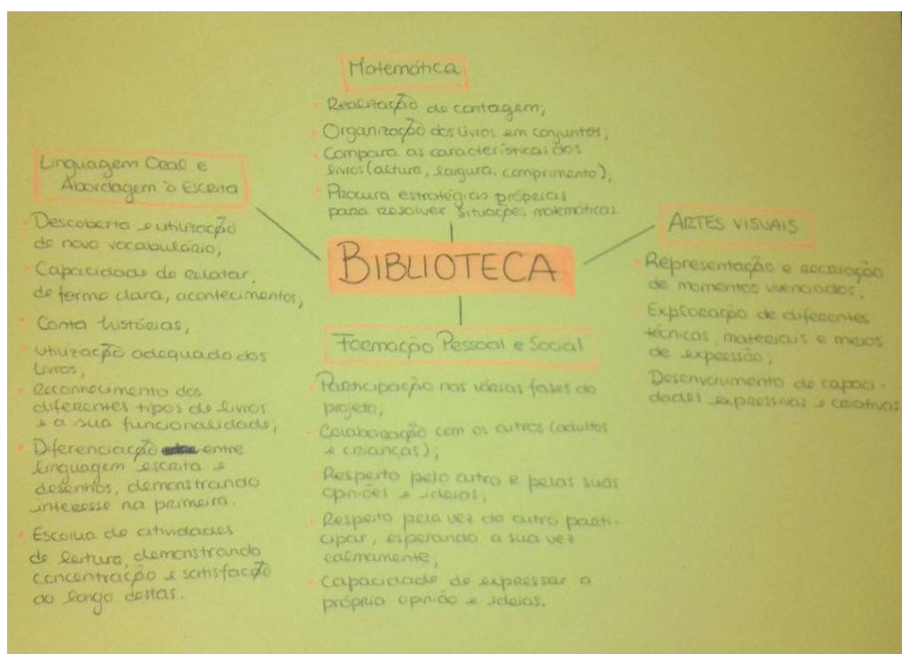


Fig. 2 – Teia do educador para o projeto “A Biblioteca”

Assim, através das atividades e propostas dinamizadas no âmbito do projeto, foi possível promover a aprendizagem, de forma integrada, dos conteúdos mencionados na teia. No fundo, tencionou-se abordar alguns conteúdos de cada área que se esperam que as crianças desta faixa etária já sejam capazes de colocar em prática.

Após a abordagem do conceito de currículo integrado, faz-se, agora, a ponte com a metodologia de trabalho de projeto e como esta contribui para o desenvolvimento integrado do currículo.

Uma vez que os projetos surgem de interesses, dúvidas ou necessidades das crianças e que estas aprendem através da ação, é possível perceber que esta metodologia e a concretização de um projeto, em concreto, não se encontram dependentes de uma área, ou domínio, em concreto. Os temas dos projeto tendem a ser abrangentes o suficiente de modo a proporcionar uma aprendizagem integrada, na qual se elaboram propostas que incidem sobre diferentes áreas. Deste modo, ao ser proporcionado à criança a abordagem de diferentes áreas de uma forma integrada, a aprendizagem será mais acessível e terá mais significado, dado que o conhecimento surge através da abordagem de uma determinada área e é enquadrado num contexto que faz sentido para a criança (Beane, 2003).

A curiosidade é um aspeto essencial para a concretização de um projeto visto que as aprendizagens e o conhecimento se constroem através do questionamento de tudo o que nos rodeia (Roldão, 2004). Posto isto, é importante que o educador seja capaz de conhecer as crianças e reconhecer as suas dúvidas para que, em conjunto com estas, possam realizar um projeto que proporcione momentos e atividades diversificados que sejam “contemplados de um modo equilibrado” (Silva et al., 2016, p.17).

Através da concretização do projeto “A Biblioteca”, foram construídas aprendizagens significativas a partir da realização de propostas relacionadas com diferentes áreas de conteúdo, “abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p.31).

O projeto realizado focou-se nas Áreas de Formação Pessoal e Social e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita apesar de também ter envolvido aspetos relacionados com o Domínio da Matemática e da Educação Artística.

Tendo em conta a caracterização que foi feita do grupo de crianças foi considerado importante, por mim e pela educadora cooperante, a continuação do trabalho com as crianças no que respeita o seu desenvolvimento enquanto pessoas. Assim, este projeto acabou por incitar as crianças a desenvolver “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p.33). “O A.T., o K.C. e L.M. estavam na biblioteca a ver uma enciclopédia, quando o T.L. se aproximou e pediu para ver. Fiquei surpreendida ao observar que as três crianças se apertaram para que a quarta se pudesse sentar no sofá, uma vez que, no início da minha prática, existiam conflitos quando alguma criança tentava entrar numa área.” (Nota de Campo, 17 de Janeiro). Além disso, a Área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal, o que significa que pode ser abordada em qualquer momento do trabalho realizado com as crianças.

Ainda visto que o projeto se centrou na biblioteca da sala e na sua organização, fez sentido abordar de forma mais aprofundada o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. “As oportunidades de aprendizagem mais valiosas para as crianças utilizarem a linguagem são as situações que têm um objectivo claro, aquelas que desenvolvem a aprendizagem anterior e que estão enraizadas na realidade das crianças.” (Siraj-Blachford, 2004, p.42). Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver as suas capacidades comunicativas nos diversos

momentos do projeto em que participaram oralmente. Não só nas ocasiões em que as próprias crianças contavam as histórias como nas várias situações em que compartilharam com o restante grupo, e com o grupo de crianças a quem foi feita a divulgação, o que tinham concretizado e aprendido. Existiu, ainda, oportunidade de proporcionar momentos de contato com o suporte escrito nos momentos de exploração dos diferentes livros e na construção dos vários materiais, também eles livros. Apesar de as crianças ainda não saberem ler ou escrever, é essencial integrar no dia a dia da sala variedade textual. Ou seja, para além dos livros de histórias, aos quais as crianças já se encontram habituadas, é importante fornecer outros suportes (Silva et al., 2016). Na prática foram disponibilizados enciclopédias, dicionário, atlas do mundo e revistas que foram explorados pelas crianças ao longo do projeto e após a concretização do mesmo.

Tal como referido, foram realizadas propostas relacionadas com o Domínio da Matemática. Essas propostas foram um meio para atingir um fim, na medida em que as crianças realizaram contagens de livros, divisão tendo em conta as diferentes características dos livros e formação de conjuntos dos livros que tinham as mesmas características, entre outras. Desta forma, as aprendizagens realizadas estavam interligadas com os interesses e ao quotidiano das crianças, tornando-as mais significativas (Silva et al., 2016).

Foi, ainda, abordado o Domínio da Educação Artística, em concreto as Artes Visuais. No decorrer do projeto, as crianças fizeram diversas produções dos diferentes momentos vivenciados. As crianças realizaram desenhos das atividades e momentos que mais gostaram de fazer e, também, alguns desenhos para decorar a área da biblioteca da sala. Além disso, foram construídos alguns livros, nomeadamente, um dicionário, um livro das rimas e o livro de uma história, nos quais as crianças tiveram oportunidade de desenvolver as suas capacidades artísticas.

Todas as aprendizagens não dizem respeito a apenas uma área ou domínio, sendo perceptível a integração destes nos diferentes momentos realizados com as crianças. Desta forma, foi possível colocar em prática a metodologia de trabalho de projeto, tendo sido realizadas propostas que vão ao encontro de um currículo integrado.

3.4. Entrevista à educadora cooperante

Guião de Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito da investigação sobre a metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento integrado do currículo, tendo como destinatária a educadora cooperante. As repostas dadas irão fornecer informações sobre o tópico para que se compreenda a posição da educadora quanto à metodologia abordada, bem como a sua visão da área da biblioteca na sala de atividades.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Legitimar a entrevista▪ Motivar o/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Indicar ao/à entrevistado/a as linhas gerais do trabalho e os objetivos da entrevista.▪ Informar o/a entrevistado da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.▪ Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">▪ Caracterizar o/a entrevistado no plano académico e profissional.	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Fale-me p.f. da sua experiência profissional e do seu percurso académico.</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Habilitações académicas e profissionais;▪ Tempo de serviço e em que cargos/funções (noutros contextos e no atual);

C. Caracterização da área da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as intenções do/a entrevistado/a para esta área ▪ Compreender as funções desta área de acordo com o/a entrevistado/a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>De que forma estruturou a área da biblioteca?</i> ▪ <i>Quais as intenções em mente para a área da biblioteca?</i> ▪ <i>Que funções tem a área da biblioteca, na sua opinião?</i> ▪ <i>Que características deve ter uma biblioteca?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposição dos materiais, sofás, estante ▪ Intenções tidas em conta no momento de estruturação da área da biblioteca
D. Abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a opinião do/a entrevistado/a quanto a esta metodologia ▪ Compreender a opinião do/a entrevistado/a quanto ao desenvolvimento integrado do currículo ▪ Compreender a opinião do/a entrevistado/a quanto à relação entre a metodologia de trabalho de projeto e o desenvolvimento integrado do currículo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhece a metodologia de trabalho de projeto?</i> ▪ <i>Costuma colocar em prática esta metodologia?</i> ▪ <i>Qual a sua perspetiva sobre a utilização da metodologia de trabalho de projeto na prática com crianças?</i> ▪ <i>O que pensa sobre o desenvolvimento integrado do currículo?</i> ▪ <i>O que pensa sobre a metodologia de trabalho de projeto como forma de desenvolvimento integrado do currículo?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o que conhece da metodologia: características, diferentes fases ▪ Forma como pode ser desenvolvido o currículo integrado através da metodologia de trabalho de projeto
E. Formalização da conclusão da	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalizar a finalização 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pretende acrescentar algo mais, que considere</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a

entrevista

da entrevista.

*ser relevante em relação aos assuntos
abordados?*

- *Necessita de algum esclarecimento?*

disponibilidade.

- Reforçar a importância da informação disponibilizada

Transcrição da entrevista:

Experiência profissional e percurso académico:

A minha formação foi feita na Escola Superior de Educação João de Deus e acabei em 1992, à imenso tempo. Como na altura era bacharelato e depois voltei para lá e fiz a licenciatura em gestão escolar. Quanto à questão profissional, trabalhei como educadora numa IPSS, em Lisboa. Depois vim para aqui e trabalhei, numa escola em Rio de Mouro, como diretora pedagógica durante 6 anos. Passei para coordenadora de creche para outra instituição privada e estive lá durante 10 anos. Em 2010 consegui entrar para a função pública como educadora, portanto este é o meu sétimo ano na função pública.

Caracterização da área da biblioteca

De que forma estruturou a área da biblioteca?

Eu não estruturei de uma maneira específica porque eram muito poucos livros. Portanto, juntei todos os livros que tinha e pus à disposição deles. Não estruturei de nenhuma forma, isso depois foi o teu trabalho que acho que está maravilhoso. Eu acho que, sem dúvida, o teu trabalho foi uma mais valia tanto para eles como para mim porque me ajudou a focar algumas ideias que a partir de agora é muito fácil abordar, para eles e para mim.

Quais as intenções em mente para a área da biblioteca?

A leitura de imagens, que é o que eles conseguem fazer. Depois a noção visual de letras, que eles ainda não sabem qual é o significado delas. Ainda, a questão de saberem a página, saber dividir o livro, explicar-lhes o índice. Os livros deles não têm índice porque são histórias curtas mas nos livros complexos já tem. A parte do meio do livro, a história e as conclusões. Explicar-lhes que normalmente todos os livros têm um princípio, um meio e um fim. Até agora não foi trabalho como eu pretendia mas tu chegaste e tomaste conta dessa área perfeitamente.

Que funções e características tem a área da biblioteca, na sua opinião?

Acho que é muito importante. Para já acho que é uma área na qual eles podem relaxar porque todas as áreas são muito dinâmicas e esta é uma área que, eventualmente, eles conseguem relaxar. Tento sempre pôr num espaço mais reservado mas nem

sempre é possível. Vai depender da área da sala mas pelo menos esse é o meu objetivo.

Abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto

Conhece a metodologia de trabalho de projeto?

Sim, acho que a metodologia de trabalho de projeto é realmente importante porque é a partir daqui que nós conseguimos perceber quais é que são os interesses de cada criança. Através desses interesses, trabalhando com eles, chegar também às famílias. Acho que é realmente importante.

Costuma colocar em prática esta metodologia?

Sempre. Como tu sabes, eu acho uma mais valia a colaboração dos pais para todas as atividades dentro da sala. Quanto maior for a confiança que ele depositam em mim mais facilmente eu consigo chegar até eles e até às crianças. Eu trabalho muito com pedagogia de situação. Às vezes tenho as coisas muito bem organizadas, vamos fazer isto e isto porque agora estamos a trabalhar este tema. Depois chego aqui no dia a seguir e não faço nada do que tinha pensado porque surge alguma questão que acho que é mais importante na altura. Depois adio o que tinha planeado para fazer.

Qual a sua perspetiva sobre a utilização da metodologia de trabalho de projeto na prática com crianças?

O que pensa sobre o desenvolvimento integrado do currículo?

Penso que eles têm todo o tempo do mundo para terem os currículos divididos e nós podemos trabalhar todos este currículo de forma integrada porque é muito mais fácil para ele, visto que vamos utilizar isto tudo de uma forma lúdica mas adequada à faixa etária.

O que pensa sobre a metodologia de trabalho de projeto como forma de desenvolvimento integrado do currículo?

Acho que o projeto tem de ser integrado porque tem a ver com o teu eu e com as tuas experiências e com as lacunas e as necessidades que eles sentem e das coisas que

eles querem pesquisar. Através de um conjunto de pesquisa, que é feita contigo, que é elaborada contigo e com eles, através disso eles chegam às dúvidas deles.

Formalização da conclusão da entrevista

Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?

Não, quero dizer que gostei muito de trabalhar contigo e que tenho muita pena que vás embora. Foste, sem dúvida, uma mais valia. O teu projeto da biblioteca, como eu já te disse, foi super importante para eles percebem que há diferentes tipos de livros, como abordar e como catalogar e dividir, como organizar e arrumar. Para eles é uma coisa muito difícil. Como eu ainda não tinha trabalhado essa área, só tinha posto os livros todos juntos, acho que é muito mais fácil de procurar. Preciso disto, pronto, está aqui. Nós estivemos a falar sobre as bibliotecas e eu estives-lhe a explicar que numa biblioteca grande há centenas de milhares de livros mas as pessoas têm de conseguir organizar de uma maneira fácil para conseguir chegar lá senão é completamente impossível. E eu acho que eles perceberam muito bem. Ontem, antes de sairmos, estiveram a organizar aquilo tudo da maneira que tu tinhas deixado e acho que isso foi bom para ti e foi bom para mim. Foi um tema que tu já abordaste e que eu não vou precisar de fazer da mesma maneira.

Necessita de algum esclarecimento?

Não preciso de nada. Só quero que sejas feliz e que arranjes emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a intervenção, torna-se importante refletir sobre todo o percurso realizado, ao longo destas semanas, com as crianças. Além disso, é, também, importante compreender de que forma a prática influenciou o meu percurso enquanto estagiária e, principalmente, enquanto futura educadora de infância.

No decorrer da minha prática foram definidas intenções para a ação, seja com o grupo de crianças, com as suas famílias ou com a equipa educativa, que serviram de apoio em todos os momentos da minha intervenção. Refletindo sobre a sua concretização, considero que estas foram conseguidas, na medida em que não só foi construída uma relação de confiança e afetividade com as crianças mas também com as famílias e com os elementos da equipa educativa. Além disso, o trabalho realizado com as crianças foi ao encontro das suas necessidades e interesse, estimulando a aquisição de novas aprendizagens e fomentando uma forma de estar com os outros mais calma.

Contudo, existem aspetos a ter em conta e que terão de ser alvo de uma reflexão mais profunda da minha parte. Como a forma de potenciar a autonomia das crianças, na medida em que poderia aproveitar mais os momentos do dia a dia para encorajar as crianças a realizarem determinadas tarefas de forma autónoma. Além disso, a participação das famílias não foi a esperada. Não consigo evitar pensar que poderia ter encontrado mais estratégias para incentivar a sua participação e envolvimento nas propostas dinamizadas na sala. Algo que sinto que deveria ter sido realizado de uma forma mais ponderada e organizada foi o portefólio da criança. Porém, este começou a ser desenvolvido tarde relativamente ao meu tempo de prática com este grupo. Ainda assim, faço um balanço positivo da minha intervenção, tendo noção que as fragilidades abordadas são, também, aprendizagens para o futuro.

Tendo sido o último estágio do meu percurso antes de ser educadora de infância, este teve uma importância imensa no meu desenvolvimento profissional. É neste período de tempo que temos a possibilidade de colocar tudo o que aprendemos em prática e é o derradeiro momento para perceber se realmente estamos prontas para ser educadoras de infância. Deste modo, este grupo de crianças e tudo o que vivenciei com elas foi fundamental para as minhas próprias aprendizagens, nunca esquecendo que se tratam de crianças e que, acima de tudo, é necessário respeitá-las. Algo que foi importante para mim, e para a construção da minha profissionalidade,

foi observar a evolução das crianças, as suas novas aprendizagens, compreendendo que estas aprendem com tudo o que as rodeia e que o meu papel é, no fundo, apoiá-las nas suas descobertas e na exploração dos diferentes espaços e materiais.

Concluindo, considero que este percurso foi muito positivo não só para mim, no respeito a construção da minha identidade profissional, como também para as crianças. Na medida em que fui uma mais valia para a sala e para o trabalho a desenvolver com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.114-127). Lisboa: ME.
- Alvarenga, I. J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino aprendizagem. Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Orgs), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 106-114). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Figueiredo, B. & Sarmento, T. (2009). (Re)Pensar a participação dos pais na escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 48 2212 – 2226). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. A. (1984). As «rotinas» no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 17-18.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família, as fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Hortas, M.J., Campo, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução à Metodologia de Investigação e Intervenção: recolha e análise de dados* (adaptado). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Moreira, I. A. & Teixeira, S. M. (2009). Currículo e avaliação em creche. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Moura, J. (2014). Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Roldão, M.C. (1999) *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. (6), 61-72.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.
- Silva, I.S. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (coord). (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- VILLAS BOAS, B.M. (2004, 2006). *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico*. (5ªed.). São Paulo: Papyrus.

Documentos da Instituição:

- Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2016);
- Projeto Curricular de Grupo (2016/2016);
- Avaliação Externa 2010;

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República nº 192 – II Série.
Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República nº201 –I Série A.
Ministério da Educação, Lisboa.

Sites consultados:

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (s.d.). Consultado a 8 de
Novembro de 2016, em <http://www.dge.mec.pt/teip>.

A Educação de Infância: Modelos pedagógicos (s.d.). Consultado a 10 de Novembro de
2016, em <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>.

ANEXOS

Anexo A – Informações das crianças

Nome da criança	Gênero	Data de nascimento	Idade		Frequência no JI	Observações
			Set.	Jun.		
A. M.	Fem.	27-10-2011	4	5	1º ano	Intolerância à lactose; Acomp. psicológico
A. A.	Masc.	16-9-2010	6	6	2º ano	Terapia da fala
A. T.	Masc.	5-4-2011	5	6	1º ano	
B. P.	Fem.	18-8-2011	5	5	1º ano	
B. M.	Fem.	22-8-2011	5	5	1º ano	Asma
C. G.	Fem.	29-7-2011	5	5	1º ano	
D. V.	Fem.	21-5-2011	5	6	1º ano	
D. M.	Masc.	13-1-2011	5	6	2º ano	Asma; Intervenção Precoce
E. S.	Fem.	28-4-2011	5	6	1º ano	
G. J.	Masc.	28-11-2010	5	6	1º ano	
G. S.	Masc.	30-12-2010	5	6	1º ano	
H. P.	Masc.	5-4-2011	5	6	2º ano	
I. B.	Fem.	15-9-2011	5	5	1º ano	Intolerância à lactose
J. G.	Masc.	1-6-2011	5	6	2º ano	Atraso de desenvolvimento
K. C.	Masc.	2-9-2011	5	5	1º ano	
L. H.	Fem.	3-9-2011	5	5	1ºano	Asma
J. L.	Fem.	23-8-2011	5	5	1º ano	Problemas de visão*; Língua Materna: Francês

L. M.	Masc.	19-3-2011	5	6	1º ano	
M. S.	Fem.	7-7-2011	5	5	1º ano	
M. F.	Masc.	19-12-2010	5	6	2º ano	
N. D.	Fem.	28-10-2010	5	6	2º ano	
N. S.	Masc.	9-5-2011	5	6	1º ano	
R. R.	Masc.	3-4-2011	5	6	1º ano	
S. C.	Masc.	13-11-2010	5	6	3º ano	
T. L. G.	Masc.	6-3-2011	5	6	1º ano	

Anexo B – Dados das famílias das crianças

Criança	Mãe				Pai				Estrutura Familiar
	Profissão	Habilitações	Idade	Naturalidade	Profissão	Habilitações	Idade	Naturalidade	
A. M.	Escriturária	Licenciatura	31	Portuguesa	Supervisor Restaurantes	Licenciatura	34	Portuguesa	Pais e irmão
A. A.	Gerente Loja	10º ano	37	Portuguesa	Carpinteiro	9º ano	42	Portuguesa	Pais e irmão
A. T.	Desempregada	11º ano	38	Guiné - Bissau	Segurança (vigilante privado), porteiros, similares	11º ano	40	Guiné-Bissau	*
B. P.	Emp. Hotelaria	12º ano	39	Romena	Motorista	11º ano	40	Romena	Pais
B. M.	Operadora Especializada	9º ano	34	Portuguesa	Jardineiro	9º ano	39	Portuguesa	Mãe ou Pai ¹
C. G.	Doméstica	11º ano	39	Guineense da Guiné-Bissau	Sub Chefe	12º ano	42	Guineense da Guiné-Bissau	Pais e irmã

D. V.	Lojista	12º ano	27	Angolana	Lojista	9º ano	27	Guineense da Guiné-Bissau	Mãe
D. M.	Empregada de Refeitório	9º ano	26	Portuguesa	Servente Construção Civil	9º ano	26	Portuguesa	Mãe, padrasto e irmão
E. S.	Administrativa	12º ano	35	Portuguesa	Op. Armazém	12º ano	35	Portuguesa	Pais e irmã
G. J.	Jornalista	Licenciatura	39	Portuguesa	Administrativo	12º ano	43	Portuguesa	Pais
G. S.	Desempregada	12º ano	33	Portuguesa	Segurança	7º ano	35	Portuguesa	Pais
H. P.	Empregada Balção	12º ano	32	Portuguesa	Segurança	11º ano	35	Portuguesa	Pais e irmão
I. B.	Bancária	12º ano	44	Portuguesa	Metalúrgico	12º ano	39	Portuguesa	Pais
J. G.	Receção Bancária	12º ano	29	Portuguesa	Técnico de Rede	12º ano	30	Portuguesa	Mãe ou Pai ²
K. C.	Cabeleireira	11º ano	36	Angolana	Motorista	12º ano	51	Angolana	*
L. H.	Empregada Balção	8º ano	30	Portuguesa	Jardineiro	9º ano	-	Portuguesa	Mãe e irmão
J. L.	Comerciante	6º ano	41	Ganesa (Gabão)	Pedreiro	6º ano	41	São Tomé e Príncipe	Pais e 6 irmãos


L. M.	Esteticista	9º ano	30	Cabo-Verdiana	*	*	*	Portuguesa	Mãe e irmão
M. S.	*		39	Portuguesa	Técnico de secretaria do	10º ano	45	Moçambicana	Pai, avó paterna e tia
M. F.	Doméstica (Desempregada)	6º ano	28	Portuguesa	Pasteleiro	5º ano	44	Portuguesa	Pais e irmã
N. D.	Empregada balcão	12º ano	37	Brasileira	Motorista de pesados	12º ano	38	Portuguesa	Pais e irmã
N. S.	Desempregada	Licenciatura	36	Russa	Comerciante	Licenciatura	43	Paquistanesa	Pais e irmã
R. R.	Continente Online	12º ano	32	Cabo-Verdiana	Eletricista	10º ano	27	Portuguesa	Mãe e tia
S. C.	Doméstica	12º ano	40	Portuguesa	Assistente call center	9º ano	36	Portuguesa	Mãe e 5 irmãos
T. L. G.	Operadora de Caixa	8º ano	23	Portuguesa	Mecânico	8º ano	29	Portuguesa	Pais

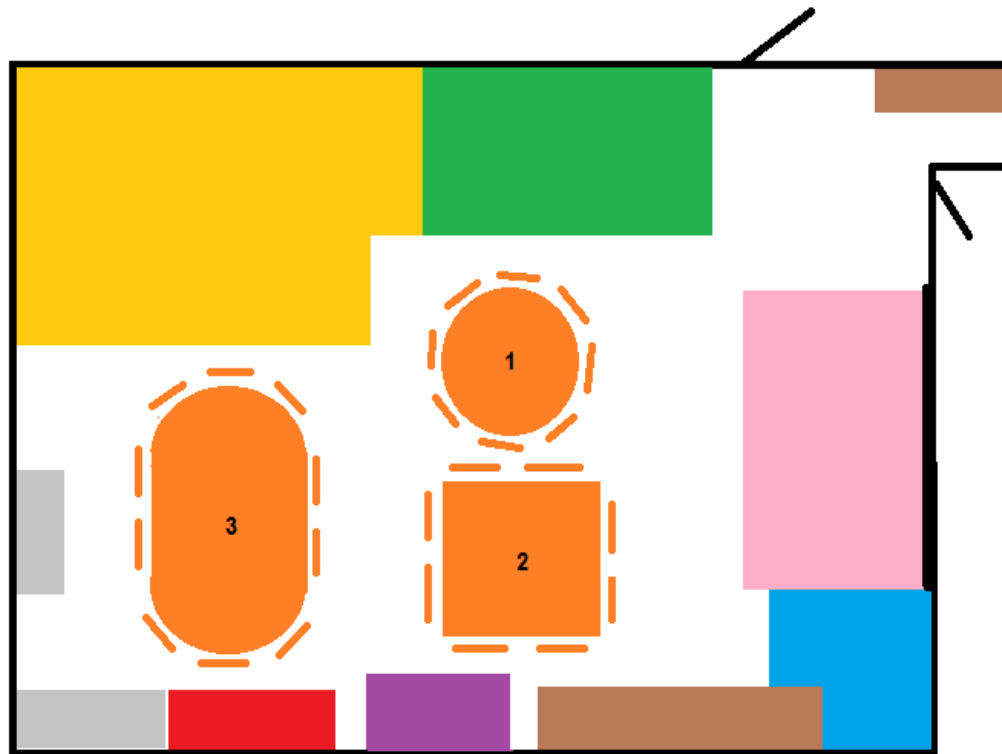
* Sem dados.

¹ Pais divorciados. A criança vive com a mãe e vai a casa do pai aos fins de semana alternados.

² Pais divorciados. Guarda partilhada.

Anexo C – Planta da Sala

-  Área do Tapete
-  Área da Biblioteca
-  Armários com Jogos/Materiais Didáticos
-  Área da Plasticina
-  Área da Casinha
-  Área da Garagem
-  Mesas: 1 - Desenhos; 2 - Jogos;
3 - Trabalhos gerais
-  Armário com trabalhos das crianças
-  Armários da educadora



Anexo D – Portefólio da Criança



EU SOU A LARA SOFIA
OLIVEIRA HENRIQUES E
TENHO 5 ANOS
GOSTO MUITO DE BRINCAR
COM O MEU PADRINHO E
COM O MEU IRMAO A BOLA
E COM OS MEUS
BRINQUEDOS TAMBEM
GOSTO DE PINTAR, DE LER
E BRINCAR COM A
PLASTICINA
GOSTO DE ESTAR NA
ESCOLA COM OS MEUS
AMIGOS

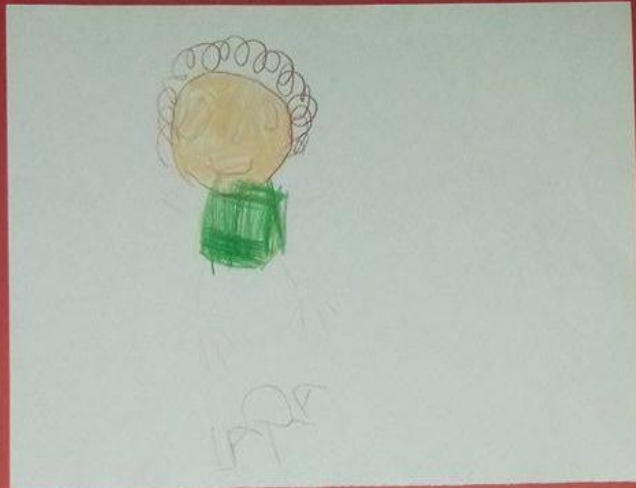
GOSTO DE VER
TELEVISÃO

A COMIDA QUE MAIS GOSTO
SÃO SALSICHAS

A MINHA COR FAVORITA É O
COR DE ROSA

MAS TAMBÉM GOSTO DE
VERMELHO

E esta sou eu...





"Escrevi
na
capa

O
meu
portefólio."



"Cortei uma cartolina
para fazer a capa.



Depois pintei.





"Vem ver a casa que eu fiz!"



"Podes tirar fotografia?"

Enquanto recortava as col-
ças do pijama, a Lara afirma-
va repetidamente que não
consegua. Expliquei e demon-
trei a forma correta de recor-
tar e afirmei convictamente
que sabia que ela era capaz.

Conforme ia cortando, a Lara
mostrava-me e perguntava
se estava bem. Fui elogiando
o seu trabalho...

Quando acabou de recor-
tar, mostrou-me mais uma
vez, pelo que elogiei o seu
trabalho e a forma empenha-
da com que trabalhava.

21 de Novembro

"Contei uma história aos outros meninos."



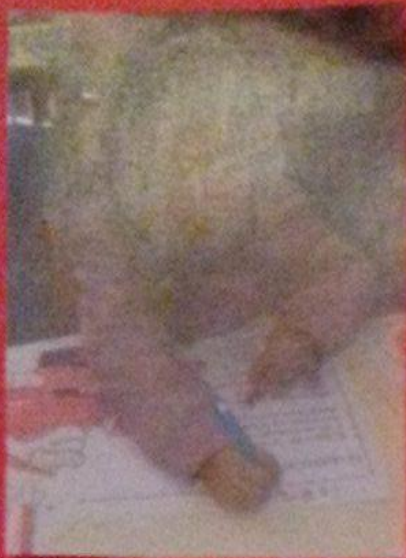
Inicialmente, a Lara estava muito envergonhada e desconfortável.

Mas, ao contar a história, e com a ajuda de outras crianças, a Lara foi capaz de contar a história de forma mais calma.

No momento de contar a história ao restante grupo, a Lara mostrou-se nervosa e desconfortável. Quando começou a contar a história dizia apenas algumas palavras de cada vez. Contudo, algumas crianças foram ajudando.

Foi notório que, com a ajuda destas crianças, a Lara se sentiu mais segura e capaz de contar a história de uma forma mais calma.

7 de Dezembro



"Olha as estrelas
que eu fiz.
Estão bem?"

Muito concentra-
da, a Lara dese-
nhou cada traço
com muito
cuidado.

Quando se es-
quecia da cor que tinha de
usar, voltava atrás para perce-
ber a sequência de cores.



"Podemos pôr no portfólio?
Eu fiz bem as estrelas."

Quando terminou a moldura de estrelas na folha do poema de Natal, a Lara veio mostrar-me e perguntou se estava bem feito.

Respondi-lhe, com um sorriso, que estava perfeito e que estava muito feliz com o seu trabalho.

Envergonhada, a Lara perguntou se podíamos colocar este trabalho no seu portefólio, pelo que respondi afirmativamente.

9 de Dezembro



"Rita não sei
desenhar árvo-
res de Natal!
Ajuda-me!"



Depois de algum
incentivo, a Lara
pintou uma árvore
e decorou-a.
No fim, quis mos-
trar a sua árvore
a todos.



" Rita, olha!
Fiz as letras
do meu
nome. "

Inicialmente, a
Lara não reconhecia
as letras do seu
nome.

Foi importante
perceber que
ela tem interes-
se em melhorar
e aprender.



Quando todas as crianças estavam a escolher a área para a qual iam brincar, a Lara aproximou-se de mim e perguntou se podia brincar com o jogo dos copos e das folhas dos animais (jogo de memória).

Disse-lhe que sim e ela, juntamente com o Henrique e o João passaram a manhã a explorar este jogo.

5 de janeiro



"É SÓ SEPARAR AS RODAS.
AMARELAS AQUI, VERDES AQUI,
AZUIS AQUI E VERMELHAS AQUI."



Sem dificuldade, a Lara
separou as peças por cores
em cima da mesa e depois
colocou-as no ábaco

Considerações finais

Este portfólio teve como objetivo dar a conhecer momentos vivenciados pela Lara ao longo de um mês e meio de prática, ou seja, desde o momento em que foi entregue a autorização até ao presente dia. Assim, apesar de não ser sido possível registar todos os momentos, foi realizado um breve análise tendo em conta o trabalho que foi realizado com a criança.

Relativamente às fotografias que se encontram presentes neste portfólio, é de realçar que foram escolhidas por mim e pela criança, tendo existido momentos em que a própria pediu para tirar fotografias ao seu trabalho com o intuito de colocar no portfólio. Assim, no momento da escolha das fotografias foi tido em conta a opinião da criança ao longo do desenvolvimento do portfólio.

Relativamente às produções realizadas pela criança, era notória a dificuldade em representar a figura humana. Contudo, foram realizados alguns momentos mais dinâmicos com a criança em frente a um espelho para que esta conseguisse realmente compreender o seu corpo, numa primeira fase, e, conseqüentemente, ser capaz de representar de forma semelhante a figura humana. É importante, ainda, afirmar que, inicialmente, a Lara escrevia o seu nome através de garatujas, não sendo possível compreender o que estava escrito. Neste momento, é algo do qual ela se orgulha, ou seja, ser capaz de escrever o seu nome a partir das letras do mesmo, ao invés do uso das garatujas.

A Lara demonstra ser insegura, seja na realização de trabalhos seja em momentos em que se encontra exposta perante o grupo de crianças. No decorrer da realização de trabalhos, a Lara precisa muito de feedback positivo para conseguir continuar a sua concretização. Contudo, foi notório que a criança acabou por depender muito da minha opinião para continuar todos os seus trabalhos, tendo sido necessário distanciar-me um pouco com o intuito de a auxiliar no desenvolvimento da sua autonomia bem como confiança em si mesma. Além disso, foram desenvolvidos momentos nos quais a Lara teve de comunicar oralmente, através do conto de uma história, para todo o grupo de crianças, sendo algo que, inicialmente, a deixou desconfortável mas que, com a ajuda das outras crianças, acabou por se tornar numa experiência enriquecedora e potenciadora de auto estima para a Lara.

Assim, o trabalho desenvolvido com a Lara centrou-se muito na parte da sua formação pessoal e social, tendo como objetivo o seu desenvolvimento enquanto pessoa, tendo consciência das suas capacidades e dificuldades mas tentando sempre melhorar.

Este portefólio foi construído tendo como base as opiniões da Lara, tendo sido a maioria dos trabalhos escolhidos por ela para estarem aqui. No fundo, o meu papel foi mais de incentivar, numa primeira fase, e apoiar e orientar o restante processo. Foram várias as situações em que a Lara pediu para tirar fotografias às suas produções e chamou à atenção para os trabalhos que queria ter presentes neste portefólio.

Tendo em consideração as observações, por mim, realizadas é de realçar que apesar da sua insegurança, a Lara é uma criança sociável que interage e brinca com todas as crianças da sala, estabelecendo, com alguma facilidade, relações interpessoais, não só com as crianças como também com os adultos. Aquando da realização do portefólio foi notório o seu interesse por um jogo, introduzido pela educadora, que estimula a concentração e a memória. Desta forma, a Lara tentava sempre ficar na área dos jogos de mesa para poder participar neste jogo com as outras crianças. Além deste jogo, a Lara aprecia fazer construções com blocos de madeira e, ainda, de frequentar a casinha, na qual realiza jogos simbólicos com as crianças com quem interage neste espaço.

Concluindo, considero que a Lara é uma criança que necessita muito de alguém que lhe proporcione confiança e ao mesmo tempo espaço, para que ela saiba que está a fazer bem e, sozinha, ganhar essa confiança em si e em tudo o que faz. Penso que a realização deste portefólio ajudou no sentido de responsabilizá-la pelas suas aprendizagens e por tudo o que ela faz, dado que a Lara expressou várias vezes que queria fazer bem para depois colocar no portefólio. Assim, a continuação do portefólio deveria ser algo realizado de uma forma contínua com o intuito de promover aprendizagens significativas tendo em conta o desenvolvimento e vontade da criança.

Pessoalmente, foi muito importante realizar este portefólio em conjunto com a Lara, não só pela gratificação de saber que estou a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagens mas, também, por ter sido possível contactar com este instrumento de avaliação. O mais importante foi todo o processo realizado, visando as pequenas conquistas da Lara e o seu empenho na realização deste portefólio. Ainda, é de realçar que foi importante ter tido oportunidade de trabalhar com apenas uma criança, de forma individual, uma vez que estes momentos proporcionam um maior conhecimento de cada criança e da forma como é possível potenciar determinadas aprendizagens.