



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO
DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DO CURRÍCULO:**

A Biblioteca

Ana Rita Antunes Oliveira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Básica

2017



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DO CURRÍCULO:

A Biblioteca

Ana Rita Antunes Oliveira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré Escolar

Orientadora: Professora Manuela Rosa

2017

Dedico este trabalho à minha família:

Ao meu pai, por me incentivar a ser cada vez melhor em tudo o que faço;
À minha mãe, pela sua dedicação incondicional e conselhos, mostrando-me
cada e todos os dias como ser uma mulher forte;

Por último, ao meu grande e único amor, pelo apoio incondicional e por me
fazer seguir em frente quando a vontade era desistir. Sem ti nada disto seria
possível!

AGRADECIMENTOS

Este é o culminar de mais de quatro anos de trabalho, durante os quais tive sempre o apoio das pessoas que me são mais chegadas e de algumas que e cruzaram na minha vida e no meu percurso enquanto estudante e estagiária.

Gostaria de agradecer, mais uma vez, à equipa educativa que me acompanhou ao longo da minha intervenção em contexto de creche. Tudo o que me ensinaram foi essencial para a continuação do meu percurso enquanto estagiária e, certamente, para o meu futuro enquanto educadora de infância e pessoa.

Não poderiam faltar os agradecimentos à pessoa que mais me acompanhou durante este estágio, a minha educadora Cláudia. Foi, sem dúvida, um dos meus grandes apoios, sempre com a sua energia positiva e maneira simples de ver o mundo. Fez-me crescer muito profissionalmente, através de tudo o que sempre partilhámos uma com a outra, mas, acima de tudo, pessoalmente. Apenas posso agradecer, do fundo do coração, pela confiança despositada em mim e por tudo o que fez por mim e me ensinou. Quero que saibas que podes sempre contar comigo, da mesma forma que eu pude contar contigo.

Gostaria de agradecer a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e que tanto me ensinaram. Gostaria de dizer o contrário mas, a verdade, é que aprendi mais com elas do que elas comigo.

Agradecer à professora Manuela Rosa não só por me ter acompanhado mas, também, por tudo o que me ensinou. Obrigada pela disponibilidade, apoio e boa disposição com que sempre me recebeu.

Nunca poderia deixar de agradecer a duas loucas que entraram na minha vida durante o mestrado e com quem sofri nestes últimos tempos. Júlia e Joana, foram muitos os momentos de desespero e de vontade de desistir mas foram muito mais os momentos de alegrias, parvoíces e apoio. Não são de sempre mas espero que sejam para sempre. Obrigada por tudo.

E, mais uma vez, não me poderia esquecer da minha Cá. Aquela pessoa que está comigo praticamente desde o início e que sempre me apoiou em todos os momentos. Só tenho a agradecer tudo o que vivemos e o que ainda falta viver. Não foi fácil chegar aqui mas chegámos juntas e, certamente, teremos um sorriso na cara no dia em que disserem que somos educadoras de infância. E que orgulho na pessoa

que és e na educadora que vais ser. Obrigada por nunca desistires de mim! Mais uma vez repito, não fazia sentido ser com outra pessoa.

Aos meus pais, o meu apoio, obrigada por me terem proporcionado tudo isto apesar dos sacrifícios. Sei que foram muitas noites mal dormidas com o som do teclado como música de embalar e, por isso e muito mais, só tenho a agradecer-vos. Serei eternamente grata por tudo. Amo-vos muito papis!

E, por último, agradecer ao meu grande amor, a pessoa que mais me apoiou e amparou nos momentos difíceis. Obrigada por sempre acreditares em mim, mesmo quando eu própria não acreditava. Se não desisti foi por tua causa e por todo o apoio e amor que sempre me deste. Não sei como teria sido este percurso sem ti mas, com certeza, impossível de aguentar. És o meu porto seguro, o meu anjo protetor e eu vou amar-te para o resto da minha vida. Obrigada com todo o meu coração.

RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada, sendo referente à intervenção e investigação concretizadas em contexto de Jardim de Infância.

A investigação realizada retrata uma lógica de investigação-ação relativa à problemática que surgiu no decorrer da prática, ou seja, a Metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento integrado do currículo: A Biblioteca.

Este tema surgiu a partir da concretização de um projeto sobre a biblioteca, realizado segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, e da necessidade de compreender de que forma este possibilita a construção do currículo integrado.

Para a realização desta investigação recorreu-se à utilização de alguns instrumentos que permitiram a recolha de informações, nomeadamente, a observação direta, as notas de campo, os registos fotográficos e conversas informais.

Serão ainda abordadas as aprendizagens efetuadas pelas crianças no decorrer do projeto bem como a sua ligação ao que era esperado que estas adquirissem tendo por base o currículo integrado.

A partir da investigação concretizada e do presente relatório, foi possível concluir que a prática da Metodologia de Trabalho de Projeto potencia a aquisição de novos conhecimentos referentes a diferentes áreas ou domínios de uma forma integrada.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho de Projeto, Currículo Integrado, Aprendizagens diversificadas.

ABSTRACT

The following report came to light from the Supervised Professional Practice, being related to the intervention and investigation made in kindergarten context.

The research made reveals a logic of action-research related to the problematic that came in the course of the practice that is the: Project Work Methodology in the integrated development of the curriculum: The Library.

This theme emerged from the realization of the project about the library, made accordingly with the Project Work Methodology, and from the necessity in understanding how that enables the construction of the integrated curriculum.

Several instruments, such as direct observation, field notes, photographic records, and informal conversations were used, which allowed the collection of information in order to carry out this research.

Furthermore, it will also be discussed the lessons learned by the children during the project as well as their connection to what they were expected to acquired based upon the integrated curriculum.

To sum up and basing myself upon the research carried out and the present report, was able to conclude that the practice of the Project Work Methodology potentiates the acquisition of new knowledge related to different areas or domains in an integrated way.

Key-words: Project Work Methodology, Integrated curriculum, Diversified learning

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação	2
1.1. Meio onde se encontra inserido o contexto	2
1.2. Contexto socioeducativo.....	2
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Grupo de Crianças	5
1.5. Famílias das crianças	8
1.6. Ambiente educativo da sala	10
2. Análise reflexiva da prática	13
2.1. Intenções para a ação.....	13
2.1.1. Com as crianças.....	14
2.1.2. Com as famílias.....	19
2.1.3. Com a equipa educativa.....	20
2.2. Processo de intervenção	21
2.3. Planificação geral	22
2.4. Avaliação das intenções	23
3. A metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento integrado do currículo: a biblioteca.....	28
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	28
3.2. Roteiro metodológico e ético.....	30
3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto: A Biblioteca	32
3.4. Currículo integrado na educação de infância	43
3.5. Conclusões da investigação.....	47

4. Profissionalidade docente	49
Considerações finais.....	54
Referências bibliográficas.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teia do projeto construída pelas crianças do grupo.....	37
Figura 2. Teia do educador para o projeto “A Biblioteca”	44

SIGLAS E ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAAF	Componente de Apoio ao Aluno e à Família
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) no contexto de Jardim de Infância (JI). Terminada a intervenção neste contexto, importa refletir sobre tudo o que foi vivenciado no decorrer da mesma, dando enfoque à apresentação da investigação realizada sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento integrado do currículo.

No decorrer da realização de um projeto sobre a biblioteca surgiu a necessidade de compreender de que forma a metodologia utilizada para a sua concretização, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto, poderia potenciar a aquisição de conhecimentos das diferentes áreas e domínios de uma forma integrada, dando lugar ao currículo integrado.

Assim, foi realizada uma investigação, durante a qual foram recolhidas informações e evidências, que serão apresentadas no presente relatório, com o intuito de dar resposta a esta dúvida. Surgiu, deste modo, a problemática: A Metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento intergrado do currículo: A Biblioteca, fazendo ponte com o projeto realizado com as crianças.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo será apresentada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo no qual foi realizada a prática, em concreto do meio e da instituição, da equipa educativa, das famílias das crianças, do grupo de crianças e, ainda, do ambiente educativa da sala.

No segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da intervenção, na qual são expostas as intenções definidas para o trabalho a realizar não só com as crianças como também com as suas famílias e a equipa educativa. São, ainda explicitados, os processos de intervenção, nos quais são abordados aspetos que tenham sido alterados ou acrescentados com a nossa intervenção, e uma análise da planificação geral da prática bem como da avaliação das intenções inicialmente definidas.

No terceiro capítulo, será explicada, de forma fundamentada e reflexiva, a investigação realizada e a metodologia utilizada ao longo desta, revelando o roteiro metodológico e ético tidos em conta. Neste capítulo serão abordados os conceitos de Metodologia de Trabalho de Projeto e de Currículo integrado, fazendo, posteriormente, a ligação entre ambos no que respeita as aprendizagens das crianças no decorrer do projeto “A Biblioteca”.

No quarto capítulo, será realizada uma reflexão sobre o impacto da intervenção nos contextos de Creche e de Jardim de Infância na construção da minha identidade profissional, abordando as dificuldades sentidas bem como os aspetos que foram essenciais para as aprendizagens realizadas.

Por último, serão apresentadas as considerações finais relativas à intervenção no contexto de Jardim de Infância, sendo este ponto uma forma de terminar não só o relatório mas também um fase de aprendizagem pessoal e profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para que seja possível o educador “adequar a sua intervenção educativa” (Silva et al., 2016, p.19) ao grupo de crianças que tem em mãos é necessário que este realize uma recolha de informações sobre o contexto social e familiar de cada criança (Silva et al., 2016). Assim, neste primeiro capítulo procede-se à caracterização do contexto educativo, no qual desenvolvi a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI).

1.1. Meio onde se encontra inserido o contexto

O estabelecimento de ensino onde foi concretizada a PPS, em valência de JI, situa-se no concelho de Sintra. Esta é uma zona cuja população apresenta características heterogéneas no que respeita a sua origem, sendo que existe um “significativo número de famílias estrangeiras oriundas dos Países de Língua Oficial Portuguesa e da Europa de Leste” (Avaliação Externa, 2010, p.3). A diversidade cultural existente nesta zona torna-se, assim, potenciadora de novas aprendizagens e descobertas relativas aos diferentes países representados pelas crianças e suas famílias.

Ainda importa referir que existe um parque infantil a alguns metros do estabelecimento com equipamentos que não existem na escola. Trata-se de um espaço que proporciona brincadeiras diferentes e, também, o desenvolvimento motor das crianças através da exploração desses equipamentos. Além disso, existem também alguns espaços de comércio nos arredores do estabelecimento que, embora não tenham sido explorados no decorrer da prática, podem, futuramente, ser potenciadores de diversas aprendizagens.

1.2. Contexto socioeducativo

O Jardim de Infância, no qual decorreu a prática, é um estabelecimento de Ensino Público que faz parte de um Agrupamento de escolas que integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de acordo com o referido no Despacho Normativo 20/2012 de 3 de Outubro. Isto significa que engloba famílias económicas e socialmente desfavorecidas, “marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” (<http://www.dge.mec.pt/teip> consultado a 8 de Novembro de 2016). Deste modo, os objetivos deste programa, e também do agrupamento ao qual o JI pertence, passam não só pelo combate ao insucesso e abandono escolar como também pela integração da e na comunidade (Projeto Educativo do Agrupamento [PEA], 2013-2016, p.8).

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

Tratando-se de uma Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI), é possível concluir que este estabelecimento abrange crianças das duas valências, existindo a necessidade de espaços destinados a ambas. Assim, a escola está dividida em quatro edifícios frequentados pelas crianças das valências referidas, sendo que apenas um diz respeito ao espaço maioritariamente utilizado pelo Jardim de Infância. Assim, este edifício é constituído por três (3) andares, o piso -1, rés-do-chão e o piso 1. No piso -1 situa-se a cozinha e refeitório, frequentados por todas as crianças da escola. Quanto ao rés-do-chão, é possível encontrar sete (7) salas de Jardim de Infância em funcionamento, uma sala para as educadoras (Departamento) que contém alguns materiais e, ainda, uma sala para as auxiliares de ação educativa. No 1º andar existem oito (8) salas utilizadas pelo 1º Ciclo. Ainda existem alguns espaços comuns, como a biblioteca, o ginásio e o espaço exterior, que são locais comuns a todas as crianças da escola e que se encontram no edifício principal 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.

Uma vez que um dos grandes objetivos do agrupamento é a criação de um vínculo afetivo com todos aqueles que fazem parte deste, foram criadas diversas parcerias com o intuito de desenvolver um sentimento de pertença e, ainda, de melhorar a vida tanto das crianças do agrupamento como, também, das suas famílias e restante comunidade. Desta forma, a escola onde foi realizada a PPS tem parceria

com uma associação que disponibiliza o serviço de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para as crianças que frequentam o pré-escolar e, também, o serviço de Componente de Apoio ao Aluno e à Família (CAAF) para as crianças do 1º Ciclo (PEA, 2013-2016). Existe, ainda, um projeto implementado no Jardim de Infância, designado de “Brinca Comigo”, e que é orientado pelas Educadoras de Infância do mesmo 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. Equipa educativa

De acordo com Hohmann e 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, o Jardim de Infância no qual decorreu a prática, é constituído por sete educadoras de infância juntamente com cinco auxiliares de ação educativa, que se dividem por todas as salas. Existem, ainda, técnicas de terapia da fala bem como técnicas de intervenção precoce e necessidades educativas especiais que acompanham e auxiliam algumas crianças. A partir de observações diretas realizadas ao longo da intervenção, 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.

Quanto 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. É de realçar 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.

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 e por mim, enquanto estagiária, 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.

1.4. Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual foi realizada a PPS em Jardim de Infância é composto por vinte cinco crianças, sendo onze do género feminino e catorze do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (Anexo A – Portefólio – Anexo A, ver p.228). Porém, existe o caso de uma criança condicional que iniciou o ano letivo com 4 anos, tendo concretizado os 5 anos em Outubro. Importa referir que todas as crianças habitam nas proximidades da escola.

A maioria das crianças do grupo, mais concretamente vinte e quatro das vinte cinco crianças, já frequentaram algum tipo de estabelecimento de ensino pré-escolar, sendo que sete crianças do grupo estiveram com a educadora o ano letivo passado, tendo permanecido com ela este ano. Uma das crianças do grupo encontra-se a frequentar pela primeira vez o Jardim de Infância, dado que esteve sempre com a mãe em casa, contudo a sua adaptação ocorreu sem qualquer problema.

Tendo em conta as minhas observações e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), realizado pela educadora cooperante, existem alguns casos que requerem alguma atenção, nomeadamente a criança condicional, à qual foi recomendado apoio psicológico “ (...) ao nível da regulação do humor e controle da ansiedade” (PCG, 2016/2017). Desta forma, esta criança foi acompanhada, inicialmente, pela Intervenção Precoce e, neste momento, é apoiada por uma psicóloga; 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. 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 necessitam de atenção no dia a dia, em concreto duas 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, não afetando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Importa, ainda, referir que existe uma criança cuja língua materna não é o português, existindo, assim, algumas dificuldades de comunicação. Porém, até ao final da minha prática, ainda não tinha sido possível perceber se esta dificuldade dizia respeito a questões de compreensão da nova língua, ou seja, a língua portuguesa, ou se poderia ser “dificuldades ao nível das aquisições” (PCG, 2016/2017, p. 33). Além disso, foi possível observar em diversas ocasiões a dificuldade visual que esta criança apresenta. “Ao fazer a contagem das vezes que cada criança faltou ao longo do mês, a educadora cooperante chegou ao nome da J.L. (...). A J.L. levantou-se e foi ter com a educadora, afirmando: “Eu não vejo bem.”. A educadora cooperante ajudou-a a percorrer os dias correspondentes ao seu nome e verificou que ao perto a criança já conseguia ver e responder às suas questões.” (Nota de Campo, 31 de Outubro)

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.

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 participativas que demonstram sempre imensa vontade em realizar as atividades ou momentos propostos. “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). 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 ainda sentem muita necessidade de ter um adulto que oriente os vários momentos do dia a dia, estando a adquirir a capacidade de concretizar trabalhos ou utilizar os materiais da sala de forma autónoma. “Sentado ao meu lado, o R.R. pintava algo na sua folha e, de seguida, perguntou-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 também. 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). 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.

Quanto à área de formação pessoal e social, as crianças deste grupo apreciam brincar entre si, 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. As áreas mais escolhidas são a da casinha e da plasticina, sendo, por vezes, necessário resolver conflitos que surgem quanto ao número de crianças que podem estar em cada uma destas áreas. Contudo, a área da biblioteca acaba por ser utilizada como espaço de brincadeira livre e não como um espaço mais sossegado destinado à manipulação dos livros. “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). Algo que acabou por mudar com o Projeto da Biblioteca, que surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, na medida em que as crianças passaram a frequentar a biblioteca da sala para cumprir o seu propósito, ou seja, ter um local mais calmo onde pudessem ver os livros e até mesmo contar histórias uns aos outros.

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, na capacidade de respeitar a vez do outro e na capacidade de concentração em grande grupo, existindo, também, algumas crianças com auto estima baixa e falta de confiança em si mesmas.

“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 B.M. disse prontamente, abanando a cabeça, que não.” (Nota de Campo, 24 de Outubro).

Ainda, considero importante apostar no desenvolvimento da linguagem de algumas crianças deste grupo assim como noções de espaço, visto existirem duas crianças que demonstram não ter este conceito bem adquirido.

1.5. Famílias das crianças¹

“Na atividade diária do Jardim de Infância é atribuído um papel de relevo ao trabalho com as famílias e comunidade, como forma de desenvolver, alargar e enriquecer situações de aprendizagem.” (PCG, 2016/2017, p.33)

Desta forma, importa compreender as famílias e caracterizá-las, com o intuito de as integrar da melhor forma e contar com o seu apoio no dia a dia. Assim, ao longo da intervenção, reuni informações relativas às famílias através de conversas informais com a educadora cooperante, da análise dos processos das crianças e, também, da análise das fichas preenchidas pelas famílias com os seus dados (Anexo A – Portefólio – Anexo B, ver p.230).

No que às estruturas familiares diz respeito (Anexo A – Portefólio), é possível constatar que a maioria das crianças vive numa situação de família nuclear, ou seja,

¹ Note-se que, por falta de informações relativas aos progenitores de duas crianças, são apenas contabilizadas as informações referentes às famílias das restantes vinte e três crianças do grupo.

dezasseis crianças habitam com ambos os pais e com irmãos, caso existam. Existem, também, algumas situações de monoparentalidade, na qual seis crianças habitam apenas com a mãe/pai e com os seus irmãos, caso existam. Por último, importa referir que duas crianças do grupo habitam com um dos pais (mãe/pai) e com outros parentes próximo, neste caso, tias e avó.

Dado que, em alguns casos, os irmãos das crianças são responsáveis pela entrega das mesmas na sala e, no final do dia, vêm buscá-las, considero pertinente compreender qual o número de irmãos das crianças deste grupo. Assim, a partir da grelha dos dados das famílias das crianças (Anexo A – Portefólio – Anexo B, ver p.230), é possível observar que a maioria das crianças não tem irmãos ou tem apenas um irmão. Ainda existem duas crianças que tem cinco e seis irmãos no seu agregado familiar.

Relativamente à faixa etária das famílias, esta encontra-se compreendida entre os vinte e três e 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 das habilitações dos pais. Deste modo, também a partir da análise dos dados das famílias (Anexo A – Portefólio – Anexo B, ver p.230.), depreende-se que um pouco mais de metade das famílias frequentaram o ensino secundário e que mais de um quarto das famílias possui uma licenciatura. As restante famílias possuem o 2º e 3º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito às suas profissões (Anexo A – Portefólio), estas são 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.

É, ainda, de realçar que se trata de um grupo de famílias com alguns elementos bastante participativos no dia a dia das crianças no jardim de infância, existindo momentos dinamizados por alguns familiares, como, por exemplo, modelagem de pasta de açúcar e modelagem de balões. “(...) Todas as crianças estavam envolvidas a fazer o seu boneco de neve com a pasta de açúcar e sempre que a avó da A.M. dava novas indicações, o grupo prestava atenção e tentava fazer

da forma que tinha sido explicado. (...) No final, todos agradeceram à avó por ter ido à sala fazer uma atividade com eles.” (Nota de Campo, 29 de Novembro) Além disso, contribuem imenso com alimentos para os lanches do grupo, sendo frequente as crianças trazerem bolos, ou outros alimentos realizados em casa com a família, para partilhar com o restante grupo. Contudo, dado que a intervenção ocorreu no início do ano letivo, a relação entre a equipa educativa e as famílias ainda se encontrava em construção, não se verificando a participação, por parte das famílias, que era esperada, sendo algo que poderá vir a mudar ao longo do ano.

1.6. Ambiente educativo da sala

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” (Silva et al., 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, planear o ambiente educativo de forma intencional e sempre de acordo com o grupo em questão e com as necessidades e interesses deste (Silva et al., 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. 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 A – Portefólio, ver anexo C, p.233). 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.

Uma das áreas da sala é a Área da Biblioteca que é 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. Importa referir que esta área sofreu alterações no âmbito da intervenção por mim realizada.

Junto à biblioteca é possível encontrar a Área dos Jogos de Tapete e a Área dos Jogos de Mesa. Quanto ao primeiro, diz respeito ao espaço onde o grupo se reúne no momento do acolhimento ou nas atividades de grande grupo sendo, também, o local das brincadeiras com materiais maioritariamente de construção, tais como legos e blocos de madeira. A segunda área referida, trata-se de um espaço no qual as crianças exploram jogos de enfiamentos e magnéticos, assim como puzzles, entre outros. Ambos os espaços são potenciadores de aprendizagens próprias, relacionadas com a motricidade fina e resolução de problemas. Além disso, todos os materiais disponíveis na sala, se encontram arrumados em estantes e armários, existindo um lugar próprio para a arrumação de cada um, ao alcance de todas as crianças, sendo estas autónomas na decisão de os explorar.

As crianças têm a liberdade de realizar o que quiserem e, muitas vezes, o local escolhido é a Área dos Desenhos. Neste espaço, as crianças realizam os seus desenhos de forma autónoma e livre. Importa referir que os lápis de cor, canetas de feltro e folhas se encontram expostas em cima da estante referente à gavetas de cada criança, estando, por isso, ao alcance de todos.

Ainda, existe um espaço destinado à moldagem, nomeadamente a Área da Plasticina. Neste espaço as crianças realizam moldagem de plasticina e dão largas à sua imaginação, sendo frequente a concretização de comida para todos provarem.

Existe, ainda, a 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

a partir da experimentação de situações do dia a dia potencializam a sua capacidade de representação e jogo dramático.

Por último, ao lado na área da casinha, encontra-se a 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. Segundo as OCEPE (2016), é essencial que a criança esteja familiarizada com o espaço e conheça a forma de o utilizar e explorar, sendo que esse conhecimento se traduz no desenvolvimento da sua independência e autonomia na exploração dos diferentes espaços e materiais, não só individualmente como também em grupo.

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.

É de realçar, ainda, 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” (Silva et al., 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 se dá continuidade às atividades e brincadeiras iniciadas no período da manhã, 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 PRÁTICA

2.1. Intenções para a ação

O educador adequa e organiza o ambiente educativo tendo em conta as características das crianças que tem à sua responsabilidade, sendo que é este que serve de “suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade” (Silva et al., 2016, pp.5-6). Ou seja, a forma como o ambiente educativo está organizado auxilia o educador a colocar em prática as suas intenções, potenciando diferentes interações e aprendizagens. Assim, “É a partir deste conjunto de informações (...) que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas” (Silva et al., 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” (Silva et al., 2016, p.17).

Deste modo, ao longo da sua prática, a educadora cooperante pretende não só motivar e incentivar a curiosidade das crianças como, ainda, fomentar o espírito de iniciativa nos vários momentos do dia a dia, incentivando a autonomia e a criatividade. Isto porque, é dada liberdade às crianças para realizarem as suas próprias escolhas. Além disso, é ainda pretendido que as crianças sejam capazes de partilhar e de se ajudar uns aos outros, sendo algo muito reforçado pela educadora, que considera o cooperativismo e solidariedade como algo essencial para o desenvolvimento pessoal de cada criança na sociedade. Ainda nesse sentido, a educadora cooperante incentiva o respeito pelo outro e enfoca o diálogo como base da resolução de problemas e desentendimentos. Por último, estabelecer uma relação adulto/criança baseada na confiança mútua, afetividade e reciprocidade é algo indispensável para todo o trabalho a realizar com as crianças.

Foi, ainda, essencial, enquanto estagiária, definir intenções educativas não só para o grupo de crianças, mas também para as famílias destas e para a equipa educativa que me acompanhou ao longo deste tempo de aprendizagem. Estas intenções foram um apoio e orientação para a minha prática.

2.1.1. Com as crianças

Uma vez que a prática ocorreu no início do ano letivo e que as intenções da educadora cooperante se focam na Área da Formação Pessoal e Social, considerei que as intenções definidas deveriam dar continuidade ao trabalho realizado focando-se, também, nessa área de desenvolvimento.

Assim, a minha primeira intenção para este grupo, ainda que tenha sido definida de forma mais natural, surgindo com a própria prática, foi **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 a criança, na qual esta sabe que pode confiar no adulto que se encontra presente na sala e que tem o seu afeto e o seu respeito.

“De manhã, no momento do acolhimento, a B.M. estava agarrada à cintura da avó. Reparei que estava a chorar e que dizia baixinho que não queria entrar na sala. (...)Eu dirigi-me a ambas e falei com a B.M., 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 B.M., 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).

Acabou por surgir, assim, outra intenção, nomeadamente, **respeitar cada criança como um ser individual com as suas próprias características**, ou seja, com os seus interesses, necessidades e limites. “Ao falar com o J.G., a Cláudia referiu-se a ele como utilizando o diminutivo do seu nome. Muito indignada, esta criança responde que não se chama assim, corrigindo o seu nome. A Cláudia pede desculpa e pede às restantes crianças e adultos presentes na sala que a partir daquele momento chamem apenas o nome e não o seu diminutivo. Desde este momento, tenho o cuidado de respeitar a vontade desta criança, nunca utilizando o diminutivo do seu nome para o chamar.” (Nota de Campo, 11 de Outubro de 2016). Respeitar cada criança é, então, uma “forma de potenciar os sentimentos de segurança, afeto e promover a autonomia.” (Moura, 2014, p.40).

O respeito e apoio transmitidos através da relação construída com cada criança são potenciadores da sua própria confiança. Isto é, com o apoio do adulto, as crianças vão 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). A **promoção da autonomia**, foi, assim, outra das minhas intenções para este grupo, que, inicialmente, se mostrava tão dependente dos adultos para realizar qualquer tipo de ação ou exploração.

“Durante a manhã, o H.P. 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 H.P. 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).

Além de tudo o que foi referido, foi, ainda, uma intenção minha ao longo de toda a prática **promover uma relação baseada no respeito entre crianças**. Isto porque, a maioria das crianças não se conheciam e julgo importante existir uma

relação de respeito uns pelos outros, de forma a existir um ambiente harmonioso na sala, no qual todas as crianças se sentissem bem. No fundo, é a partir dos contextos sociais que cada criança vivencia e das interações com diferentes pessoas, que se vão construindo limites e referências para a vida em sociedade. 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” (Silva et al., 2016, p.33), o que, nos momentos de grande grupo, por vezes, não existia.

“Quando estava a contar as moedas que a J.L. tinha trazido, no seguimento do dia do pijama, mostrei duas moedas, uma de um cêntimo e outra de dois cêntimos. (...) Pedi ao grupo que deixasse a N.D. 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 N.D. pudesse pensar por ela mesma. (...)” (Excerto da Nota de Campo, 23 de Novembro de 2016).

Ainda, algo pretendido foi a **fomentar a participação das crianças** em tudo o que era realizado ou conversado, sendo que existiam algumas crianças que raramente participavam nos momentos de grande grupo ou de escolhas. Desta forma, é necessário incentivar as crianças mais caladas a participar. Ainda, algo que era realizado com alguma frequência na sala eram as decisões democráticas, sendo estas oportunidades para as crianças participarem e, desta forma, decidirem, o que querem fazer.

“Após uma conversa sobre gelo, que surgiu a partir de dúvidas das crianças, (...) 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. (...)” (Excerto da Nota de Campo, 25 de Novembro de 2016)

Esta é uma forma de participação das crianças mais caladas mas também uma forma de **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). A promoção de atitudes e valores levam ao desenvolvimento de cidadãos responsáveis, participativos e conscientes mas, a cima de tudo, respeitadores. Ainda, considero que não é apenas reprimindo ou incentivando atitudes que iremos transmitir este valores mas sim sendo nós, adultos, exemplos daquilo que estamos a tentar inculcar às crianças.

Tal como referi, foquei-me mais em intenções que promovam o desenvolvimento pessoal e social das crianças deste grupo, com o propósito de dar seguimento ao trabalho da educador cooperante. Além disso, esta é uma área transversal que se encontra presente em todos os momentos do dia a dia, mesmo quando se realizam atividades de outras áreas ou domínios. 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.” (Silva et al., 2016, p.33).

Contudo, devido à utilização inadequada da área da biblioteca, como foi referido na caracterização do grupo de crianças, considerei importante definir intenções relacionadas com esta área. Pretendeu-se, então, **proporcionar a alteração da Área da Biblioteca da sala**, para que, através da exploração deste espaço as crianças compreendessem o seu propósito e a sua utilidade, tanto em momento de lazer como para fins de pesquisa sobre dúvidas que possam surgir (Silva et al., 2016). Ao ter um espaço que se adegue aos seus interesses e necessidades, a criança irá frequentar de forma assídua a biblioteca, desenvolvendo-se, assim, um “leitor crítico, criativo e independente.” (Perucchi, 1999, p.83) que irá adotar “hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (Silva et al., 2016, p.67), tornando-se um ciclo, no qual cada criança irá criar o seu próprio projeto pessoal de leitor. Dado que 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 a biblioteca deve estar organizada e disponibilizar materiais, neste caso, livros, tendo em conta os interesses de quem os procura. Ora, o que pretendo é alterar esta área tendo em conta os interesses das crianças do grupo.

Ao longo da mudança da área da biblioteca seria importante **promover a utilização adequada e frequente da Área da Biblioteca**. Ou seja, inculir o sentido de responsabilidade por um espaço que lhes pertence e que foi alterada com as suas contribuições. Assim, 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 apresenta 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. Por conseguinte, para que isso ocorra, considero que a utilização da metodologia de trabalho de projeto é bastante adequada. Assim, **trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto** transforma-se numa intenção a ter em conta na ação. 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 (Anexo A – Portefólio, Anexo D, ver p.234) é possível acompanhar as novas aprendizagens de cada criança e, conseqüentemente, ajustar o currículo de forma a dar resposta ao seu desenvolvimento e necessidades observadas. Este portefólio é

construído pela criança, em conjunto com o educador, 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 tempo, não foi 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.

2.1.2. Com as famílias

A família é o primeiro contexto social ao qual a criança tem acesso, e a partir da qual se vai apropriando das suas características e, desta forma, influenciando “o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9). É a família que melhor conhece a criança e que, em conjunto com o educador, pode contribuir para um crescimento e desenvolvimento efetuado nas melhores condições. Alarcão (2009) afirma que “as famílias são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (p.202). Pelo que estas 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 (Silva et al., 2016).

Tendo isso em conta, importa que o educador tenha algumas intenções definidas para o trabalho a realizar com as famílias. Enquanto estagiária foi essencial interagir com as famílias das crianças e definir algumas intenções para o trabalho a desenvolver com as mesmas.

Portanto, uma das intenções diz respeito à **construção de uma relação baseada na confiança e segurança** com as famílias, na qual o respeito é igualmente importante. Aproveitar, ao longo de toda a prática, todos os momentos para conversar com os familiares das crianças sobre as mesmas é 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.” (Silva et al., 2016, p.19). Ao ter o cuidado de escutar as famílias, tenciono **incentivar 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. Contudo, considero que o seu envolvimento e participação devem ser vistos não só como um direito mas também como um dever que a família tem para com a criança. Isto porque 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. Marques (1991) diz-nos que quando existe, de facto, uma participação e acompanhamento na vida escolar das crianças, estas apresentam melhores resultados relativamente a crianças cujas famílias que não demonstram ser tão participativas.

Ainda, 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, uma das minhas intenções foi **dar a conhecer às famílias o trabalho realizado com as crianças**, para que estas estejam a par e possam contribuir com ideias e sugestões ou, pelo menos, puderem 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.

2.1.3. Com a equipa educativa

Assim, 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** com a equipa educativa foi uma intenção que tive sempre em mente ao longo de todo o período de prática, sendo esta essencial 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.

Algo que foi notório foi a **partilha de conhecimentos e experiências** entre todos os elementos da equipa, sendo esta uma intenção também por mim definida. 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). Ainda, importa que os adultos sejam capazes de partilhar informações relativas a tudo o que se passa na sala, seja sobre as crianças, sobre decisões tomadas relativamente ao grupo ou mesmo decisões relativas ao trabalho em equipa (Hohmann & Weikart, 1997) para que tudo corra da melhor maneira.

2.2. Processo de intervenção

Ao longo de toda a intervenção existiu a necessidade de adequar espaços e/ou materiais e introduzir mudanças em alguns momentos da rotina diária.

Algo que foi mudado logo nas primeiras semanas de prática foi a introdução de um momento de transição na rotina, em concreto antes da leitura de histórias. Este momento de transição traduz-se numa canção sobre a hora da história que incentiva as crianças a estarem atentas e em silêncio. A leitura de histórias ocorria de manhã, pouco depois do acolhimento, ou, à tarde, quando as crianças chegavam do recreio da hora de almoço. Inicialmente, as crianças mostravam-se sempre muito inquietas durante a leitura da história, começando a falar ou a brincar umas com as outras. Assim, considerei indispensável a introdução de um canção que auxiliasse o grupo a realizar a transição para o momento da história, proporcionando um ambiente calmo, no qual cada criança se poderia concentrar e estar atento a este momento. Esta estratégia de transição foi muito bem aceite pelo grupo e pela educadora cooperante e acabou por cumprir a sua função no que respeita a postura do grupo.

Foi, também, introduzida a Metodologia de Trabalho de Projeto, através da concretização do projeto “A Biblioteca”. A partir deste projeto, foi possível implementar a metodologia referida, algo a que as crianças não estavam acostumadas nem conheciam, como foi mencionado anteriormente. O projeto concretizado com e pelas crianças, centrava-se numa área da sala, nomeadamente a biblioteca, e na sua mudança. Isto significa que ao longo da intervenção se modificou um espaço e os materiais que se encontravam presentes no mesmo, em concreto os livros. Além de se ter procedido à alteração do espaço físico da área da biblioteca, existiu o cuidado de escolher mais livros para estarem à disposição das crianças. É de realçar que essa escolha pretendeu representar “uma variedade de conteúdos, características textuais, ilustrações e estilos de escrita.” (Siraj-Blatchford, 2004, p.49), tendo sido acrescentadas novas categorias à biblioteca tendo em conta o tipo de livros. Tudo o que foi realizado no âmbito deste projeto será abordado e aprofundado mais à frente

neste relatório. Ainda assim, importa afirmar que a implementação da metodologia era algo considerado difícil, visto que as crianças não conheciam. Contudo, com apoio e incentivo, o grupo acabou por se adaptar bastante bem a esta forma de trabalhar, chegando mesmo a pedir para fazer outros projetos.

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 planear a sua ação (Silva et al., 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 planear, 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.” (Silva et al., 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 (Anexo A – Portefólio) 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. Avaliação das intenções

Como foi referido anteriormente, é essencial que o educador reflita de forma aprofundada sobre a sua ação. Assim, Moreira & Teixeira (2009) afirmam que a

avaliação é uma ocasião privilegiada 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 que foram realizadas 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 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 grande grupo e em alturas de brincadeira, sendo visível os seus efeitos na forma de estar e interagir das crianças, umas com as outras e, também, com o adulto.

Algo essencial foi a construção de uma relação de afetividade e confiança com as crianças, que ocorreu de uma forma tão 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 limites.

“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)

Ainda foi 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, no entanto é de notar que apesar de esta intenção ter sido concretizada, existe, ainda, um caminho a percorrer com algumas crianças.

“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, estive muito calma e consegui explicar a sua parte ao outro grupo de crianças.”
(Nota de Campo, 16 de Janeiro)

Estas crianças apresentam uma forma de estar insegura, demonstrando inquietação nos momentos em que têm de comunicar para o grande grupo ou outras crianças. Assim, 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 um aspeto no qual se verificou melhorias, é 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 melhoria, necessita, ainda, de muito trabalho a desenvolver com o grupo.

“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)

No caso do projeto “A Biblioteca”, este 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, estas 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, foi incentivada 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 temas. “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). 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 livros.

“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)

No que diz respeito ao portefólio da criança, apesar de ter sido realizada uma boa compilação das produções da criança e conseqüentes 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 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 mesmo.

“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).

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.

Relativamente às intenções para o trabalho com as famílias, considero a maioria foi cumprida, 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 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 com o intuito de partilhar situações ou aspetos relativos às crianças.

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

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

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).

Além disso, todos os trabalhos elaborados pelas crianças iam sendo expostos tanto nas paredes da sala como nas paredes exteriores da mesma. Quanto a projetos que foram surgindo, as famílias tiveram sempre conhecimento dos mesmos e do que iria ser realizado.

Por último, a relação criada com os elementos da equipa educativa foi algo que surgiu logo desde os primeiros dias de prática, tendo existido uma empatia com a educadora cooperante. Foram partilhadas imensas experiências e ideias com o intuito

de proporcionar o melhor para as crianças e de enriquecer a bagagem de cada uma, profissional e pessoalmente.

“Eu e a Educadora 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)

Assim, considero que as intenções definidas para o trabalho a desenvolver com a equipa educativa foram completamente concretizadas.

3. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DO CURRÍCULO: A BIBLIOTECA

Ao longo da PPS em Jardim de Infância foi desenvolvida uma problemática, que será apresentada ao longo deste próximo capítulo, e que aborda a metodologia de trabalho de projeto como forma de desenvolver o currículo integrado na educação de infância.

É de realçar que o tema investigado durante a PPS em creche incidia nos materiais reutilizáveis, na medida em que se tratava de um contexto socio económico desfavorecido e que a própria instituição não possuía muitos materiais. Assim, foquei-me na construção de materiais diversificados e de qualidade como forma de potenciar a exploração e aprendizagem por parte das crianças. Porém, o contexto no qual foi concretizada a intervenção em jardim de infância é muito diferente, existindo diversificados materiais e de grande qualidade, que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, proporcionando novas aprendizagens.

Deste modo, a problemática incide sobre a forma como a metodologia de trabalho de projeto auxilia na construção de um currículo integrado, tendo sido utilizada esta metodologia na prática com o grupo de crianças.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, nomeadamente a caracterização reflexiva do contexto e as intenções definidas para a ação pedagógica, é de realçar que a problemática investigada surgiu a partir de observações, realizadas por mim e pela educadora cooperante, de interesses e, também, de necessidades do grupo.

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 e utilizar os livros como um instrumento de comunicação. 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. No fundo, pretendia-se que a biblioteca se tornasse num local mais reservado e calmo, cuja organização dos livros facilitasse a exploração e arrumação dos mesmos. Além disso, pretendia-se que as crianças decorassem este espaço de acordo com os seus interesses, promovendo a sua apropriação por parte do grupo.

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 surjem 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). Conseqüentemente, 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 e, também, as aprendizagens que cada criança vai realizando ao longo do tempo (Silva et al., 2016). Além disso, o currículo integrado tem como objetivo a articulação entre diferentes áreas e domínios de desenvolvimento, sendo a aprendizagem subjacente ao brincar. É importante, contudo, compreender e reconhecer o brincar como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10), questionando e descobrindo tudo o que a rodeia.

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.” (Silva et al., 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.

3.2. 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 e entrevistas

(Katz & Chard, 2009), tendo recorrido, também, a notas de campo e a 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 os envolvidos na investigação, sendo uma mais valia para o desenrolar desta (Hortas, et al., 2014).

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 (Anexo A – Portefólio, Investigação, ver p.159) 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.

3.3. Metodologia de Trabalho de Projeto: A Biblioteca

A Metodologia de Trabalho de Projeto consiste numa “abordagem pedagógica” (Vasconcelos, 2006, p.3) que visa dar resposta às perguntas das crianças através de um processo de descoberta e pesquisa (Katz & Chard, 2009). Nesta metodologia, as crianças são incentivadas a procurar respostas para as suas próprias dúvidas,

contando com o apoio do educador de infância (Katz & Chard, 2009). Podemos, então, afirmar que um projeto consiste em explorar, de forma aprofundada, um determinado tema, investigando-o, e, conseqüentemente, proporcionar à criança uma ocasião para que esta vá além “do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p.10).

Importa referir que esta metodologia “rompe com a tradição” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) privilegiando a participação ativa das crianças no decorrer do projeto e promovendo aprendizagens significativas e diversificadas, que vão ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Desta forma, a metodologia de trabalho de projeto é importante no que respeita aprendizagens, dado que passa das aprendizagens “mais académicas às aprendizagens sociais e culturais” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.26).

Contudo, é necessário compreender se os temas propostos pelas crianças, ou até mesmo pelo educador, são, realmente, potenciadores de conhecimentos e novas aprendizagens. Assim, enquanto “responsável máximo pela escolha dos temas” (Katz & Chard, 2009, p. 121), cabe ao educador refletir se o tema é, de facto, adequado ao grupo e ao seu desenvolvimento (Rangel & Gonçalves, 2010).

Deste modo, os projetos podem surgir de diferentes maneiras. As crianças, uma ou mais, podem demonstrar interesse em algo que lhe suscitou interesse ou causou dúvidas (Katz & Chard, 2009) e partilham essas dúvidas com o educador, que auxilia na organização do projeto. Porém, alguns projetos começam quando o educador observa os interesses e necessidades das crianças e “apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102) ao grupo. Por este motivo, o educador deve estar em constante observação e reflexão, para que seja capaz de compreender quais os interesses e necessidades de cada criança.

Outro aspeto que esta metodologia favorece no trabalho com as crianças é a cooperação, sendo essencial que exista uma divisão de tarefas. Ou seja, cada criança, ou grupos mais pequenos de crianças, responsabilizam-se por realizar determinadas tarefas com o intuito de ir respondendo às suas dúvidas ou curiosidades ou, ainda, de compreender um tema no qual existia interesse. Cada criança é incentivada a “tomar iniciativa e a ser responsável[!] pelo trabalho” (Katz & Chard, 2009, p.5) a desenvolver, participando ativamente em todas as fases do projeto: planeamento, desenvolvimento e avaliação (Katz & Chard, 2009). Dado que existe divisão de tarefas, as crianças terão

de colaboram umas com as outras para darem resposta ao seu projeto e às suas dúvidas.

Contudo, o trabalho de cooperação não se fica apenas pelas crianças, sendo que a inclusão das famílias é uma mais valia para o sucesso do projeto e das aprendizagens. Assim, existem diversas formas das famílias participarem, cooperando com o trabalho realizado em sala, como, por exemplo, participarem no planeamento do projeto, dando ideias e auxiliando as crianças a tomar decisões. Podem, ainda, ter conhecimento específico em determinado tema e ajudar as crianças a chegar à resposta às duas questões. A participação das famílias, e sua cooperação com o trabalho realizado pelo educador e crianças, são essenciais para a construção de uma relação entre a escola e as famílias. Visto que a família e a escola são ambos contextos sociais importantes para a educação e desenvolvimento da criança, importa que exista uma relação entre ambos os contextos (Silva et al., 2016). Esta relação é incentivada e facilitada pela metodologia de trabalho de projeto, sendo indispensável “que os pais sejam, desde o início, informados da realização do projecto e convidados a participar” (Silva, 2005, p. 62).

O contacto com o espaço envolvente é outro aspeto a considerar na metodologia de trabalho de projeto, sendo esta uma forma de as crianças aprenderem com o mundo ao seu redor. Como se poderá averiguar mais à frente, a apropriação dos diversos espaços do meio envolvente permite à criança realizar novas aprendizagens através daquilo que observa e vivência. Porém, não é só o meio envolvente que potencia descobertas. Existem espaços nas escolas que, por vezes, não são frequentados de forma assídua pelas crianças e, por isso, pouco explorados por estas, que poderão fomentar novas descobertas e conhecimentos.

De seguida, pretende-se fazer o paralelismo entre o que foi referido e tudo o que foi vivenciado no decorrer do projeto “A Biblioteca” (Anexo A – portefólio, Relatório do projeto, p.163) no contexto onde foi realizada a prática.

Deste modo, importa referir que o grupo de crianças com o qual foi realizado o projeto nunca tinha trabalho segundo a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que a educadora cooperante prefere apoiar a sua ação na “pedagogia de situação” (Anexo A – portefólio, Entrevista à educadora, p.219). Assim, o início do projeto realizado foi complicado, no sentido em que foi necessária muita orientação e apoio para que as crianças compreendessem realmente o que estava a ser pedido. Contudo,

esta foi apenas uma dificuldade inicial, uma vez que, com o decorrer do projeto, as crianças foram capazes de compreender a importância do seu papel enquanto responsáveis pelo mesmo e tomar decisões autonomamente.

“Após a exploração de um livro de rimas, dado pela família de uma das crianças, o R.R. levantou o braço para falar. Quando o grupo se acalmou, o R.R. afirma que gostaria de fazer um livro das rimas da sala, onde se iria desenhar as palavras que rimam umas com as outras, e depois colocá-lo na biblioteca da sala. Felicitei-o pela ideia fantástica e começámos a construir o livro nesse dia, sendo que várias crianças quiseram, também, participar.” (Nota de Campo, 3 de Janeiro).

No que respeita a escolha do tema do projeto, este surgiu de interesses e necessidades observados por mim e pela educadora cooperante, como referido anteriormente. Apesar de as crianças não mostrarem, inicialmente, interesse na área da biblioteca, foi notório que gostam muito de histórias, seja de as ouvir ou contar.

“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.” (Excerto da Nota de Campo, 13 de Outubro).

Existia, ainda, a necessidade de criar um espaço que incentivasse a utilização adequada e frequente da área da biblioteca. Isto é, um espaço mais calmo e reservado no qual as crianças pudessem ler e explorar os livros. Assim, criaram-se as condições para conversar com o grupo sobre esta ideia, sendo uma ocasião em que “o educador de infância apresenta um tema” (Katz & Chard, 2009, p.102) e, após as reações das crianças ao mesmo, reflete sobre a sua pertinência e adequação. Neste caso, todas as crianças gostaram da ideias e quiseram participar no projeto.

Como será possível verificar ao longo da explicação das fases do projeto, tanto as crianças como a equipa educativa contavam com a participação das famílias no projeto, tendo sido elaboradas algumas ideias para que isso ocorresse. Tencionava-se que as famílias colaborassem não só com a sua presença na realização de atividades ou outros momentos, relacionados com o projeto, como também que participassem

com ideias para a mudança da área da biblioteca. Apesar de a criança ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, é essencial que o planeamento também se realize em colaboração com as famílias, cujos contributos são uma mais valia para o planeamento (Silva et al., 2016).

Algo que foi importante para a consciencialização da forma de estruturar uma biblioteca foram as visitas à biblioteca da escola, que apesar de não ser muito grande, é a única à qual o grupo de crianças tem acesso. Além disso, as crianças apenas vão à biblioteca uma vez de quinze em quinze dias, sendo muito pouco o tempo que têm para conhecer, efetivamente, este espaço. Posto isto, as visitas realizadas a este espaço foram uma mais valia para que as crianças percebessem de que forma poderíamos arrumar a biblioteca da sala. Mais uma vez, incentivando as crianças a aprender com o mundo que as rodeia.

3.3.1. As fases da metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto é caracterizada por se encontrar dividida em diferentes fases, tendo em conta os diferentes autores. Assim, a partir destas fases, as crianças aprendem a ter acesso às informação e à forma de a procurar. Além disso, surgem como modo de organizar todo o processo de aprendizagem, proporcionando autonomia tanto às crianças que, já estando familiarizadas com a metodologia, sabem o passo seguinte como, também, ao educador para que possa observar as crianças de forma mais distanciada.

Tendo em conta Katz e Chard (2009), o projeto “A Biblioteca” foi organizado em três fases: (i) primeira fase: início do projeto; (ii) segunda fase: desenvolvimento do projeto e, por último, (iii) terceira fase: conclusão do projeto.

(i) Primeira fase: início do projeto

Esta primeira fase diz respeito à escolha do tema e ao início do projeto. Como foi referido, um projeto pode começar de diferentes maneiras. Quanto ao projeto concretizado com as crianças, este começou a partir de uma problemática observada, por mim e pela educadora cooperante, que, posteriormente, foi aceite pelas crianças que se mostraram interessadas em participar.

Antes de se ter dado início ao projeto, realizou-se uma “discussão preliminar” (Katz & Chard, 2009, p.150) que teve o intuito de compreender os conhecimentos que

as crianças já têm sobre o tema do projeto, bem como o que estas gostariam de aprender ou conhecer. Esta conversa aprofundada sobre o tema acaba por ser, também, uma forma do educador ter consciência dos conhecimentos referentes ao tema que cada criança já possui (Katz & Chard, 2009). Este momento teve de ser bastante orientado, uma vez que as crianças, não estando habituadas a trabalhar de acordo com esta metodologia, se sentiram confusas quanto ao que estava a ser pedido. Assim, reunindo todas as ideias das crianças, organizou-se a informação em três questões: (i) o que já sabemos, (ii) o que gostaríamos de saber e (iii) como procurar. Porém, as ideias das crianças foram relativas tanto à biblioteca como aos livros, não existindo um foco no espaço da biblioteca, como esperado.

Deste modo, considerei pertinente a elaboração de uma teia do projeto de forma a clarificar as ideias das crianças sobre o que estas gostariam de realizar e conhecer ao longo do projeto. Foi, então, desenhada uma teia em conjunto com as crianças que contribuíram com ideias para o projeto e mudança do espaço da biblioteca. A construção da teia foi benéfica por diversas razões, nomeadamente, a definição de um tópico concreto e um título para o projeto. Além disso, foi possível contar com a participação ativa de uma criança que, no dia a dia, se mostrava muito desconfortável e envergonhada nos momentos em grande grupo.

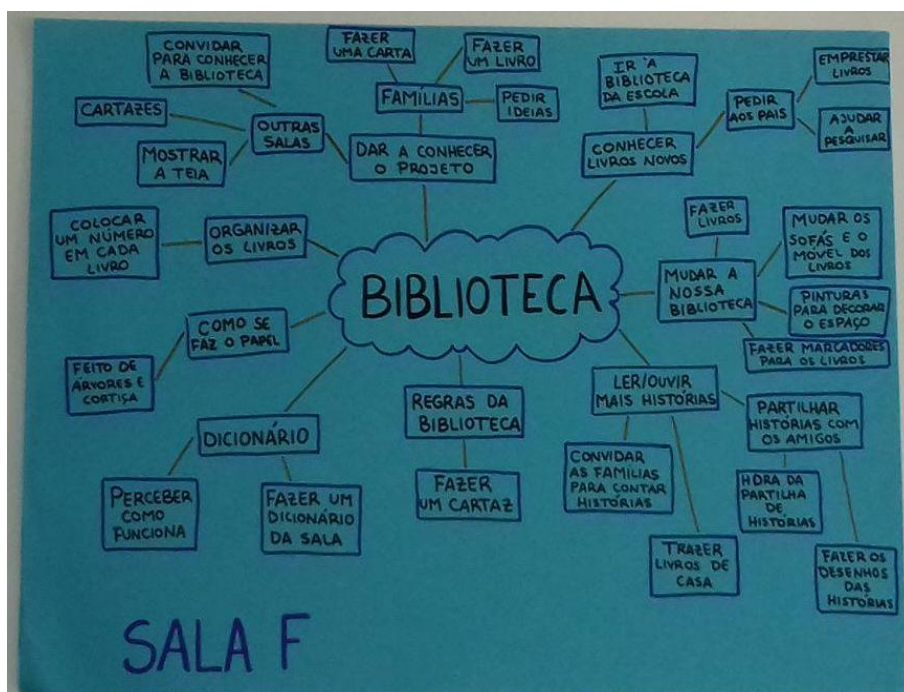


Fig. 1 – Teia do projeto construída pelas crianças do grupo

Ainda, desde o momento em que foi pensada a realização de um projeto que foi disponibilizada um parede da sala para que, neste espaço, fossem colocadas todos os trabalhos e produções das crianças. Este seria o espaço do projeto, o qual as crianças tiveram total liberdade e autonomia para acrescentar o que considerassem importante para o projeto.

Uma das ideias das crianças foi a concretização de uma carta para as famílias com o objetivo de as informar da realização do projeto mas, também, como forma de incentivar a sua participação (Silva et al., 2016). Assim, foi pedida a ajuda das famílias para que estas contribuíssem com ideias para o projeto, em concreto, com ideias para a alteração do espaço da biblioteca e, ainda, com contribuições de livros para a mesma.

Uma vez que todas as crianças quiseram participar no projeto, foi necessário organizar os diferentes momentos que iriam ocorrer. Existiam situações em seria impossível estar com todas as crianças do grupo ao mesmo tempo. Posto isto, o grande grupo foi dividido em grupos mais pequenos que, posteriormente, partilhavam as novas aprendizagens e tudo o que era realizado. Contudo, é de realçar que estes grupos não eram fixos, sendo que a participação das crianças ia ao encontro dos seus interesses quanto ao que estava a ser realizado em determinado momento. Desta forma, algumas crianças participaram em diversos momentos do projeto.

Surgiu, assim, o projeto “A Biblioteca”.

(ii) Segunda fase: desenvolvimento do projeto

Esta fase tem o propósito de dar resposta às dúvidas e interesses demonstrados pelas crianças na primeira fase do projeto. Assim, segundo Katz & Chard (2009), é o papel do educador promover a aprendizagem de novos conhecimentos. É importante não esquecer que as crianças aprendem através da prática e dos conhecimentos que vão adquirindo a partir desta.

Assim, no decorrer desta fase dá-se a concretização de todas as atividades e propostas elaboradas pelas crianças. O papel do educador é, no fundo, apoiar as crianças e as atividades, seja através da disponibilização dos materiais necessários seja através de sugestões para que tudo ocorra de forma mais fácil e adequada às crianças (Katz & Chard, 2009). Desta forma, a partir do trabalho realizado, as crianças irão recolher as novas informações que vão descobrindo, aprofundando o seu

conhecimento sobre o tema em desenvolvimento. Além disso, vão realizando produções dos diversos momentos e das aprendizagens realizados.

Foi realizada, por exemplo, a categorização dos livros da biblioteca, na qual as crianças formaram conjuntos de livros, reconhecendo os diferentes tipos de livros existentes e o seu tema. “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). Desta forma, os livros foram agrupados segundo as suas características e assuntos, tendo sido dado nomes a cada categoria para se colocar na biblioteca as divisões. Posteriormente, pintou-se bocados de folhas para que cada livro e, conseqüentemente, categoria tivesse a sua própria cor, sendo mais fácil para as crianças reconhecerem a categoria. Por último, as crianças arrumaram os livros e colocaram-se etiquetas coloridas com o nome de cada categoria no respetivo local. Esta atividade abordou aprendizagens relativas à matemática, às artes visuais, à abordagem à escrita e à formação pessoa e social. No que respeita o domínio da matemática, esta atividade promoveu a realização de contagens dos livros e a organização deste em conjuntos. Relativamente às artes visuais, as crianças exploraram técnicas e materiais diferentes para pintar os bocados das folhas que iriam identificar os livros, abordando as cores no processo. A abordagem à escrita deu-se a partir do reconhecimento dos diferentes tipo de livros que estavam na biblioteca, diferenciando a linguagem escrita dos desenhos presentes nos livros e, ainda, relatando acontecimentos de forma clara, na medida em que as crianças explicaram ao restante grupo tudo o que foi realizado. Por último, as crianças foram capazes de respeitar a opinião dos outros, esperando a sua vez por participar e expressando, de forma adequada, as suas ideias e opiniões.

Foi, também, criada a “Hora da Partilha de Histórias” na qual as crianças eram responsáveis por contar as histórias ao grupo. Foi interessante observar como cada criança se apropriou deste momento, existindo crianças mais calmas e seguras e outras muito nervosas. “No momento de contar a história ao restante grupo, a L.H. mostrou-se muito 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, L.H. se sentiu mais segura e capaz de

contar a história de uma forma mais calma.” (Nota de Campo, 7 de Dezembro). Estes momentos potenciavam conhecimentos referentes ao domínio da linguagem oral e da formação pessoal e social. Em concreto, as crianças contavam as histórias, utilizando os livros de forma adequada, contando e respeitando a colaboração das outras crianças que, por vezes, também participavam neste momento e sendo capazes de expressar as suas opiniões. Em alguns casos, surgiram novas palavras que foram abordadas no âmbito da construção do dicionário da sala.

Na prática, esta foi a fase em que as crianças se mostraram mais empolgadas em participar, dado que puderam colocar em prática tudo o que tinha sido conversado em grande grupo. Assim, foram concretizadas atividades diversificadas, tendo sido a integração curricular tida em conta em todos os momentos da minha prática. Por vezes, foi difícil conciliar as diferentes atividades e momentos que estavam a decorrer na sala. Isto porque, por exemplo, enquanto eu estava a conversar com um pequeno grupo sobre a forma de divisão dos livros da biblioteca, outra criança encontrava-se a desenvolver as ilustrações para o livro da história, sobre uma princesa. Visto que os livros construídos foram ideias das crianças, estas poderiam continuar a sua elaboração sempre que desejassem. Porém, eu tinha de prestar atenção ao grupo com quem estava a trabalhar mas também às crianças que, autonomamente, continuavam a realizar o livro. “Quando estava a ajudar as crianças a recortar as regras da biblioteca, a C.G. e a N.D. vieram ter comigo algumas vezes. Elas queriam saber se as ilustrações do livro estavam a ficar bonitas. Percebi que estas duas crianças também estavam a precisar do meu apoio, pelo que sugeri que se sentassem na mesma mesa onde eu estava com as crianças que recortavam as regras.” (Nota de Campo, 9 de Janeiro).

É importante que, ao longo desta fase, as crianças consigam responder às suas dúvidas e, neste caso em concreto, adquirir conhecimentos para realizar a mudança da biblioteca. Deste modo, e visto que ocorreu uma melhoria neste espaço, considero que foi realizado um bom trabalho nesta fase.

(iii) Terceira fase: conclusão do projeto

Esta é a última fase de um projeto, na qual se divulga o trabalho concretizado a outras pessoas (Vasconcelos et al, 2011) e, posteriormente, se avalia o mesmo. A divulgação pode realizar-se para as famílias das crianças, para as outras sala do JI e,

ainda, para outras pessoas que demonstrem curiosidade em conhecer o projeto desenvolvido.

É importante que as crianças participem, de forma ativa, na documentação das suas vivências e aprendizagens, sendo esta uma oportunidade para consolidar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo do projeto (Katz & Chard, 2009). Além disso, deve existir uma conversa em grande grupo para que se possa rever tudo o que foi realizado em cada fase.

Existem diversas formas de divulgação de projetos. As crianças têm a responsabilidade de decidir de que forma o querem fazer ou como se sentem mais confortáveis. Podem decidir “convidar os pais e colegas” (Katz & Chard, 2009, p.106) tendo oportunidade para mostrar e explicar tudo o que aprenderam e todos os passos que foram dados para a concretização do projeto. Ou, pelo contrário, podem recorrer a cartazes, vídeos, folhetos ou outras formas de documentação de todo o processo. Esta documentação, de acordo com Vasconcelos et al (2011), é uma forma de compilar todos os momentos que ocorreram ao longo da concretização do projeto sendo possível reconhecer as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Na prática, antes de iniciarmos o processo de divulgação, decidi ter uma conversa com as crianças com o intuito de lembrar tudo o que tinha sido feito e, também, de chegar a um consenso quanto à forma de divulgação pretendida pelo grupo. Com essa conversa consegui, ainda, avaliar os conhecimentos que foram adquiridos pelas crianças e de que modo estas estavam realmente envolvidas no projeto. As crianças deram a entender que não queriam convidar outras crianças para visitarem a sala. Ao invés, gostariam de elaborar de um cartaz grande, para que todos pudessem ver e que evidenciasse todos os momentos e materiais construídos pelas crianças, nomeadamente, o dicionário, o livro das rimas, o livro do projeto e a história. Mais tarde, decidiu-se ir a uma sala explicar o projeto, contar a história elaborada e mostrar os materiais construídos.

Apenas algumas crianças quiseram participar na elaboração do cartaz mas estas foram capazes de expor os conhecimentos que foram adquiridos nos diversos momentos realizados no âmbito do projeto. “Enquanto elaborava a parte da categorização da biblioteca, no cartaz, a C.G. foi-me dizendo as diversas categorias e as cores que lhes foram atribuídas.” (Nota de Campo, 12 de Janeiro). Este cartaz foi exposto na parede do corredor ao lado da porta da sala, para que as famílias tivessem oportunidade de observar o trabalho levado a cabo pelas crianças. Além disso, foram

várias as crianças que incentivaram as famílias a entrar na sala para ver os livros construídos e a biblioteca. Foi possível observar alguns pais bastante interessados em ver o cartaz e conversar com as crianças sobre o que foi concretizado. “Quando a tia da E.S. chegou (...) 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.” (Nota de Campo, 16 de Janeiro).

Quanto à apresentação realizada às crianças de outra sala do Jardim de infância, decidiu-se que apenas cinco crianças iriam ser responsáveis por este momento. Posto isto, conversei com as crianças auxiliando a organização da apresentação que iria ser realizada. Estas mostraram estar muito nervosas e envergonhadas, demonstrando que não estão habituadas a estar neste tipo de situação. Foi, ainda, interessante observar que uma das crianças que, habitualmente, tem um comportamento inseguro e tímido, se mostrou bastante serena na forma de falar com as outras crianças, sendo capaz de participar ativamente na explicação do projeto. No final da apresentação do projeto foi dada a oportunidade de as restantes crianças e equipa educativa da sala colocarem questões ou fazerem comentários.

No que respeita a avaliação, 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. Assim, a avaliação deverá dizer respeito a todos os momentos realizados e vivenciados ao longo do projeto, em vez de se referir somente ao final do mesmo. Além disso, o educador deve ter em conta “o desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto” (Vasconcelos, 2011b, p. 17) bem como a sua opinião quanto ao projeto e ao que mais gostou de realizar, para poder refletir sobre a avaliação.

Deste modo, a avaliação do projeto “A Biblioteca” foi realizada tendo em conta tudo o que foi observado, por mim e pela educadora cooperante, pelas afirmações das crianças e, ainda, pela educadora que contribuiu com a sua opinião. Esta será abordada nas conclusões da investigação, dado que diz respeito à forma como a metodologia de trabalho de projeto contribui para uma “abordagem integrada e globalizantes das diferentes áreas de conteúdos” (Silva et al, 2016, p.17).

3.4. 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. Assim, a elaboração do currículo é da responsabilidade da educadora de infância que contará com o apoio da restante equipa educativo do estabelecimento (Silva et al., 2016). 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). No fundo, o currículo “não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida” (Siraj-Blatchford, 2004, p.10). 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).

As crianças possuem uma forma muito característica de aprender, ou seja, aprendem de uma forma holística. Esta forma de aprendizagem está relacionada com o brincar que, segundo Coelho e Tadeu (2015), promove a aprendizagem pela ação, tendo, assim, mais significado para as crianças. Ao brincar as crianças irão explorar o mundo que as rodeia, apropriando-se “de conceitos que lhes permitem dar sentido” (Silva et al., 2016, p. 31) a esse mundo. Deste modo, visto que o brincar e o aprender estão interligados, é importante envolver ativamente as crianças na construção do seu

currículo. Até porque, “essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (Silva et al., 2016, p.16).

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 diferentes aprendizagens das diversas áreas e domínios. Assim, os conteúdos que foram potenciados de uma forma integrada ao longo do projeto “A Biblioteca” estão expostos na teia realizada por mim.

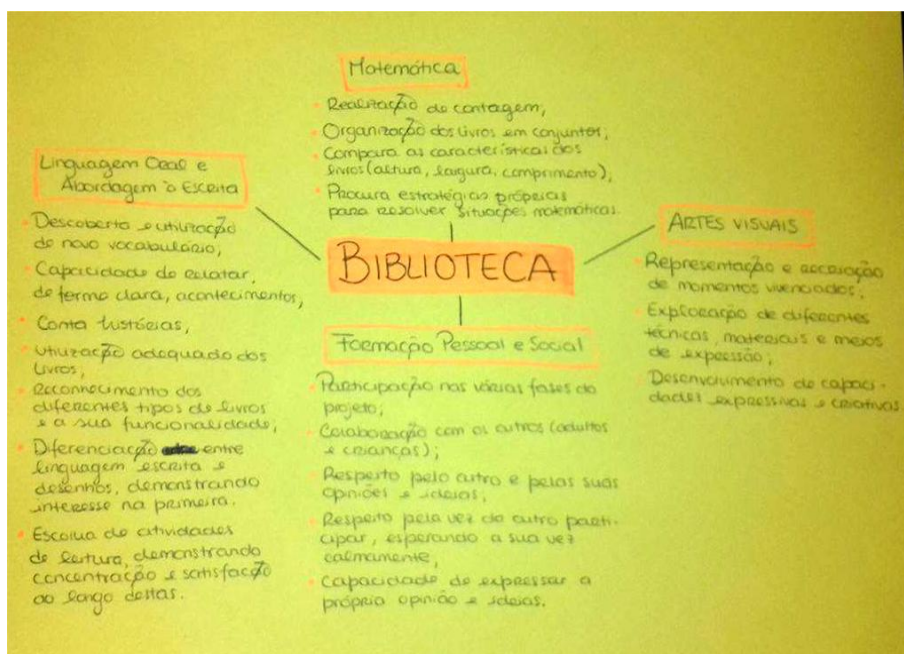


Fig. 2 – Teia do educador para o projeto “A Biblioteca”

Assim, através das atividades e propostas dinamizadas no âmbito do projeto (Ver Anexo A – Portefólio, p.163), 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 mais 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 partilharam 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.

3.5. Conclusões da investigação

Concluído o projeto, importa refletir sobre a concretização do mesmo, avaliando os aspetos positivos como sendo algo a manter e os aspetos menos positivos como algo a refletir de forma mais aprofundada com o intuito de melhorar a prática no futuro.

Inicialmente, existia o receio de as crianças não se adaptarem à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que nunca tinha contactado com a mesma. Na primeira fase do projeto foi necessária uma orientação mais vinculada, dado que as crianças não percebiam o que estava a ser pedido ou não participavam da forma que era esperado. Contudo, com o decorrer do projeto, a adaptação a esta forma de trabalhar foi realizada sem problemas, sendo que as crianças compreendiam que para chegar à mudança do espaço da biblioteca tinham de passar por alguns passos antes de modo a reunir informações pertinentes para o efeito. No final, existiram algumas crianças que pediram para fazer novos projetos sobre outros temas, como, por exemplo, bandeiras dos países.

“Após a exploração do atlas do mundo, o A.A. e a C. G. vieram mostrar-me as várias páginas repletas de bandeiras de países. O A.A. encontrou a bandeira da Alemanha e a C.G. a de Portugal. De seguida, ambos me perguntam se, quando terminássemos o projeto da biblioteca, poderíamos começar um projeto sobre bandeiras. Sorri, afirmando que tinha gostado muito da ideia e

que iria falar com a educadora para saber o que ela achava.” (Nota de Campo, 4 de Janeiro).

Algo que foi bastante óbvio, no início, foi a vontade de todas as crianças de participar no projeto, mesmo tendo sido dada a possibilidade de não participar, uma vez que as crianças só participam nos projetos que vão ao encontro dos seus interesses (Katz & Chard, 2009). Aliás, foi possível observar crianças que, habitualmente, são mais reservadas e tímidas, a participar de forma ativa em todas as fases do projeto. Desta forma, esta participação foi incentivada também fora do âmbito do projeto com o intuito de ajudar estas crianças a perderem o medo de falar publicamente em frente a um grupo de pessoas, neste caso, crianças. Porém, ao longo do projeto, algumas crianças começaram a perder o interesse por este, sendo que só voltavam a ter vontade de participar quando, em grande grupo, eram partilhadas as novas informações e aprendizagens bem como o que tinha sido realizado, tendo sido esses momentos utilizados como estratégia para incentivar a participação das crianças.

Uma fragilidade do projeto foi a participação das famílias, na medida em que esta não foi a esperada. Foram planeados diversos momentos nos quais as famílias poderiam ter participado mas tal não aconteceu, sendo que as únicas participações foram ao nível de contribuições de livros para a biblioteca da sala, por parte de duas famílias. No entanto, este aspeto deve ser refletido por mim, enquanto estagiária e futura educadora, para que, no futuro, possa encontrar diferentes maneiras de incentivar as famílias a participar no dia a dia e nos projetos das crianças.

No que diz respeito à mudança da área da biblioteca, esta ideia surgiu com o intuito de transformar este espaço num local mais apelativo ao grupo e, assim, estimular a sua exploração. O facto de ter responsabilizado as crianças, através do projeto, pela mudança da área da biblioteca foi essencial para que estas tornassem este espaço adequado aos seus interesses e gostos e, desta forma, se apropriassem deste. Ao longo do projeto, as crianças foram alterando e adequando todos os elementos da biblioteca até chegar ao ponto em que já se sentiam confortáveis e incentivadas para a frequentarem com o intuito de explorar os livros, de forma calma. Assim, as crianças passaram a frequentar mais a biblioteca, passando mais tempo a ver e ler os livros, comparativamente ao que acontecia antes da implementação do projeto. Além disso, este projeto foi algo que todas as crianças gostaram de realizar.

Tanto ao longo do projeto como no momento de avaliação do mesmo, as crianças foram muito sinceras quanto ao que gostaram ou não.

Por último, foi importante compreender de que forma se pode desenvolver um currículo integrado através da prática da metodologia de trabalho de projeto. Apesar de ser uma metodologia já utilizada na minha ação, enquanto estagiária, apenas agora senti a necessidade de compreender a ligação entre ambos os aspetos, ou seja, a metodologia de trabalho de projeto e o currículo integrado na educação de infância. Desta forma, foi possível perceber que as atividades propostas possibilitam a abordagem de vários conhecimentos e o seu desenvolvimento. E, ainda, que qualquer que seja o tema escolhido para o projeto, este será uma oportunidade de enriquecer as aprendizagens das crianças em diversas áreas e domínios.

4. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Enquanto futura educadora de infância, é importante que exista uma consciencialização da construção da identidade profissional, analisando o percurso realizado enquanto estudante e estagiária.

Para que seja realizado um trabalho de qualidade e a prática do educador seja adequada ao contexto no qual se encontra, é essencial que este tenha um conhecimento aprofundado sobre a instituição na qual trabalha, as características de cada criança que tem à sua responsabilidade bem como das suas famílias e, ainda, dos elementos que formam a equipa educativa da instituição. Apenas com este conhecimento o educador conseguirá realizar a sua ação de uma forma eficaz e apropriada. Deste modo, algo que foi tido em consideração, tanto na intervenção concretizada em contexto de Creche como na intervenção em Jardim de Infância, foi conhecer bem os contextos nos quais se iriam realizar a prática, para que pudesse adequar a mesma.

Em ambas as intervenções, em Creche e em Jardim de Infância, existiram aspetos positivos e aspetos negativos que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Contudo, é de realçar que considero os aspetos negativos tão importantes como os positivos, uma vez que são estes que nos permitem aprender e evoluir, enquanto pessoas e profissionais.

A intervenção realizada em contexto de Creche foi bastante importante, dado que foi a primeira vez que intervimos junto de crianças desta faixa etária. Assim, recordo que,

inicialmente, foi um período bastante inquietante devido aos receios que tinha. Porém, a adaptação acabou por ocorrer de uma forma natural com a ajuda da equipa educativa da sala que me apoiou em todos os momentos e ajudou a ultrapassar os meus receios.

“(…) Assim, encontrar-me perante um grupo de crianças com esta idade foi um motivo de preocupação e nervosismo para mim, pois não sabia muito bem o que esperar. Contudo, não havia razões para tanta preocupação, na medida em que fui muito bem recebida por toda a equipa aquando a minha chegada. (...) Nesse sentido, considero que a receção por parte da equipa foi muito importante para mim, pois ninguém menosprezou a minha opinião, capacidade de tomada de decisões ou mesmo a minha ação perante as crianças.” (Excerto Reflexão Creche, 10 de Fevereiro de 2016).

Na sua ação, o educador deve definir intencionalidades educativas para o trabalho a realizar com as crianças. Estas intencionalidade surgem de um processo reflexivo que se apoia “num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (Silva et al., 2016, p.5) com o intuito do educador ser capaz de adequar a sua ação às características das crianças e do contexto no qual está inserido. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão permite, ao educador, rever a sua prática, adequando-a e adquirindo novas aprendizagens. Deste modo, é necessário que o educador, no decorrer da sua prática, reflita sobre a mesma.

Assim, de forma a refletir e avaliar a minha prática, realizou-se um portefólio da mesma, que permitiu, também, reconhecer aspetos a melhorar. Este portefólio continha as informações do grupo de crianças, como de todo o contexto, as planificações de atividades/momentos orientados por mim e ainda, reflexões pessoais da prática. É de realçar que, de facto, foi através da reflexão da minha intervenção que foi possível melhorar a prática. Além disso, existiram várias ocasiões em que esta reflexão foi realizada em conjunto com os elementos da equipa educativa que, sendo mais experientes, foram capazes de me ajudar na organização do pensamento bem como da consciencialização das minhas fragilidades e de como superá-las. “Depois de refletir um pouco sobre esta conversa com a equipa da sala, senti a necessidade de voltar a repetir esta atividade no espaço exterior da Instituição (...)” (Excerto Reflexão Creche, 9 de Março). Um dos aspetos positivos no contexto de creche, além da relação estabelecida com a equipa educativa, foi a relação construída com as famílias das

crianças. Inicialmente, notou-se que ficaram um pouco desconfortáveis com a minha presença na sala mas com o tempo, começaram a confiar em mim da mesma forma que na restante equipa educativa. “Quando a S. chegou estava a chorar e não queria entrar na sala. Fui ter com ela e com a mãe e comecei a brincar. A S. começou a brincar comigo também, contudo, não sabia se a mãe se importava que fosse eu a levá-la para dentro da sala. Perguntei à mãe se queria que eu chamasse uma das auxiliares ou a educadora, ao que a mãe respondeu que não e que confiava no meu trabalho com a S.” (Nota de Campo, 16 de Fevereiro de 2016).

Outro aspeto que senti alguma ansiedade, no início da intervenção, foi a gestão dos momentos em grande grupo. Estes sempre foram momentos com os quais não me sentia à vontade, no entanto, ao longo da prática, fui arranjando algumas estratégias para que tudo corresse melhor, como por exemplo, cantar músicas quando as crianças começavam a dispersar e a brincar uns com os outros. As estratégias encontradas deram-me a confiança que eu precisava para estar à frente de um grupo de crianças sem me sentir insegura.

Este foi um aspeto que me ajudou bastante quando iniciei a minha intervenção em Jardim de Infância. Sendo um novo local com novas crianças, existe sempre o sentimento de que não estamos preparados para “enfrentar” um novo grupo de crianças, contudo, sinto que a experiência que trazia de creche ajudou-me a estar mais calma e agir de forma mais natural. Além disso, foi mais fácil adaptar-me ao espaço e à organização destes assim como dos materiais, dado que já existia a consciência da sua importância no trabalho com as crianças.

No que respeita a relação construída com as famílias, também no Jardim de Infância foi possível estabelecer um laço baseado na confiança e na partilha. “Quando a N.D. chegou à sala, a mãe pediu para falar comigo. Queria saber se a N.D. estava bem integrada no grupo de meninas da sala. Expliquei-lhe que sim e que faz parte de ser criança brincar com crianças diferentes todos os dias e que era bom a N.D. não brincar sempre com as mesmas crianças. A mãe mostrou-se mais descansada e agradeceu antes de ir embora.” (Nota de Campo, 14 de Dezembro). Considero que o facto de ter tido oportunidade, em contexto de creche, de experienciar a relação com as famílias de uma forma mais profunda, me ajudou a relacionar com as famílias das crianças do Jardim de Infância. Tive sempre a confiança para conversar com as famílias de modo a transmitir segurança para que estas pudessem falar comigo de forma aberta. No final da minha intervenção foram várias as famílias que me pediram

para ficar e que se mostraram tristes pela minha partida. Porém, senti dificuldade em envolver as famílias nas diversas propostas feitas por mim e pela educadora cooperante. Considero que, no futuro, seria importante encontrar estratégias para potencializar esta participação.

Outro aspeto a ter em conta durante a prática em Jardim de Infância foi a falta de tempo que eu senti que existia. O Plano Anual de Atividades (PAA) do estabelecimento tinha de ser cumprido, o que, por vezes, não dava margem para aprofundar determinados temas com as crianças. Além disso, estes temas acabam por ser impostos ao grupo, não tendo surgido dos seus interesses ou dúvidas. Além do PAA, foi, ainda, realizado o projeto “A Biblioteca” e concretizado um Portefólio Individual da Criança, com um das crianças.

Quanto ao projeto, este foi realizado colocando em prática a Metodologia de Trabalho de Projeto, o que, para estas crianças, foi algo novo. Antes de iniciar este projeto, tive receio que o grupo não se adaptasse a esta forma de abordar e adquirir os conhecimentos. Porém, verificou-se o contrário, uma vez que as próprias crianças se adaptaram a esta metodologia, pedindo, como vimos anteriormente, para realizar novos projetos. Ainda, como as crianças não estão habituadas a expor-se perante outras pessoas, a terceira fase do projeto, em concreto, nos momentos de divulgação, foi notório o pouco à vontade de quem participou. Considero que, apesar do nervosismo ou desconforto, foi muito importante para estas crianças ultrapassarem este receio.

Relativamente ao Portefólio da Criança, este instrumento já tinha sido utilizado em contexto de Creche. Contudo, neste contexto senti que foi difícil conciliar tudo o que existia para fazer com o grupo com a realização do portefólio. Ainda assim, a criança mostrou-se interessada na concretização deste instrumento, pedindo para colocar determinados trabalhos no portefólio. O trabalho desenvolvido com esta criança baseou-se em potenciar a sua confiança, tanto nas produções e trabalhos que realizou sozinha como na comunicação oral realizada em frente ao grande grupo. Embora esta criança ainda necessite de um incentivo mais individualizado, considero que realizei um bom trabalho com ela, dado que existiram diversas ocasiões em que a ajudei a confiar mais em si e nas suas capacidades, como é o caso de utilizar a tesoura, e, também, de se expor oralmente às outras crianças, como no momento em que esta criança contou uma história ao grupo. “No momento de contar a história ao restante grupo, a L.H. mostrou-se muito 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, L.H. se sentiu mais segura e capaz de contar a história de uma forma mais calma.” (Nota de Campo, 7 de Dezembro).

Algo que se verificou positivo também neste contexto, foi a relação estabelecida com a educadora cooperante. Vinda de um contexto, no qual tinha sempre duas auxiliares de ação educativa disponíveis na sala, foi difícil habituar-me a ter uma pessoa diferente na sala em cada dia, chegando a existir dias em que era apenas eu e a educadora com o grupo de crianças. Contudo, acabei por me adaptar a esta rotatividade mas talvez por essa razão, nunca consegui construir uma relação tão próxima com estas pessoas como a que foi construída com a educadora. A educadora cooperante sempre se mostrou disponível para me ajudar em tudo o que eu precisasse, respondendo às minhas dúvidas e ajudando-me a ultrapassar as minhas fragilidades. “Após ter lido a história da lagarta comilona, a educadora cooperante aconselhou-me a aproveitar mais este momento para explorar as imagens, em vez de as mostrar só às crianças. A partir daquele momento tentei ter mais cuidado no momento da leitura de histórias.” (Nota de Campo, 17 de Outubro) Foi muito importante ter alguém a acompanhar-me da maneira como fui acompanhada neste contexto. Além disso, foi, ainda, importante ter alguém que refletia constantemente comigo sobre as situações da sala, o que poderíamos ter realizado diferente, como poderíamos ter reagido a determinada situação. Ao longo da prática fui apercebendo-me de aspetos que, sem esta reflexão conjunta, nunca teria conseguido compreender, assim como ela também teve conhecimento de situações que desconhecia. “Perguntei à educadora se tinha reparado que o A.T. não realizava pinça quando pegava num lápis ou caneta. A educadora referiu que ainda não tinha reparado e chamou o A.T., pedindo-lhe para que este escrevesse o seu nome numa folha. Agradeceu à criança, que foi brincar, e, em conjunto, debatemos algumas ideias para conseguirmos ajudá-lo a melhorar.” (Nota de Campo, 27 de Outubro).

Por ser o último estágio, da minha formação profissionalizante, esta intervenção tinha uma importância acrescida. Tentei absorver tudo o que as crianças e a educadora me poderiam ensinar para me sentir mais preparada para o futuro que se aproxima. Contudo, sinto que existe muito mais para aprender sendo que a profissão docente está em contínua aprendizagem e esta foi apenas uma formação inicial. Ainda assim, tudo o que vivenciei no decorrer das práticas irá acompanhar-me no meu futuro

percurso enquanto educadora de infância. Desta forma, é possível afirmar que todos os momentos experienciados, tanto em creche como em jardim de infância, tiveram uma importância fulcral no meu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo sido uma mais valia para o desenvolvimento de conhecimento essencial para a prática desta profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordar todo o trabalho realizado ao longo da prática, importa refletir sobre o impacto dessa intervenção.

Assim, é de realçar que, apesar de já ter tido contacto com o contexto de Jardim de Infância, não só durante a Licenciatura em Educação Básica mas também através de voluntariado neste contexto, tive receio da responsabilidade que sabia que iria ser imposta. No entanto, com o passar do tempo de prática e ao conhecer cada vez melhor as crianças, a noção de responsabilidade e gestão foi algo que se tornou natural para mim, assumindo o grupo sem problemas.

O nervosismo inicial de conhecer um novo grupo de crianças é algo que sempre me acompanhou e que considero ser algo normal para todos os profissionais, dado que se trata de uma mudança e de algo novo. Porém, vão sendo criadas relações de afetividade, com as crianças e com a restante equipa, que originam um ambiente de confiança e segurança, potenciador de um trabalho de qualidade bem como de aprendizagens.

Como foi referido, existiram alguns aspetos menos positivos no decorrer da prática. O envolvimento e participação das famílias é algo que considero ter sido umas das fragilidades da minha intervenção, na medida em que considero que poderiam ter sido pensadas outras estratégias para incentivar a participação das famílias das crianças. Dado que as famílias têm o direito a participar de forma ativa na vida escolar das crianças (Silva et al., 2016), no futuro, será algo que, certamente, terei mais atenção e tentarei incentivar. Ainda, considero que o portefólio da criança que foi concretizado poderia ter sido realizado de uma forma diferente. Isto porque, senti que não existiu muito tempo disponível para aprofundar este instrumento com a criança, apesar desta ter demonstrado que compreendeu o seu objetivo, pedindo para colocar determinadas produções ou trabalhos realizados na sala.

Por outro lado, considero que a relação criada tanto com as crianças como com a educador cooperante foram aspetos positivos na minha prática e para a minha

aprendizagem pessoal. Foi importante para mim ter o apoio constante da educadora que, desde o primeiro dia, confiou no meu trabalho, confinando-me o grupo de crianças. Além disso, ensinou-me a ter uma postura carinhosa mas assertiva, sendo este o equilíbrio, na minha opinião, necessário para a interação com o grupo de crianças.

No que respeita o desenvolvimento da minha identidade profissional, este foi possível graças a tudo o que vivenciei com as crianças e com a equipa educativa. Este foi um estágio essencial para colocar realmente em prática tudo o que aprendi ao longo de toda a minha formação, tanto ao longo da Licenciatura como, também, do Mestrado. No fundo, é um momento crucial para compreender se estamos, de facto, preparados para ser educadores de infância e, sozinhos, gerir um grupo e as suas aprendizagens e desenvolvimento. Apesar de ser um pensamento assustador, quando pensamos que, a partir de agora, estaremos sozinhos, sem um rede de proteção, é também algo que desejo muito. Porém, é importante reconhecer que o processo de construção da profissionalidade é contínuo e tem por base as aprendizagens realizadas nos contextos pelos quais passamos. O contacto com diferentes crianças e diferentes profissionais irão ajudar a definir a nossa própria forma de estar e ser enquanto profissionais.

Concluindo, é importante realçar que existirão sempre momentos mais positivos e momentos negativos mas o que importa realmente é a forma como nos apropriamos desses momentos como forma de aprendizagem para o futuro. Assim, enquanto educadora de infância, a reflexão estará sempre presente na minha prática para que possa melhorar, evoluir e ser uma profissional melhor.

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.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- 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.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *ESEPF - Revista Saber (e) Educar* nº 6, p. 15-21.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, 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.
- Marques, R. (1991). A Escola e os Pais – Como colaborar? (3ªed.). Lisboa: Texto Editora.
- 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.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação/Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- 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. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. ESEPF - Revista Saber (e) Educar nº12 p,109-117.
- 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/>.