



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carina Isabel Matos Oliveira

**Contribuições da Metodologia de Trabalho
de Projeto para a construção de aprendizagens
integradas das crianças**

Carina Isabel Matos Oliveira **Contribuições da Metodologia de Trabalho de Projeto para a construção de aprendizagens integradas das crianças**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carina Isabel Matos Oliveira

**Contribuições da Metodologia de Trabalho
de Projeto para a construção de aprendizagens
integradas das crianças**

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

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

Declaração

Nome: Carina Isabel Matos Oliveira

Endereço eletrónico: caismaol@hotmail.com

Telefone: 918091654

Número do Bilhete de Identidade: 14687938

Título do relatório de Estágio: Contribuições da Metodologia de Trabalho de Projeto para construção de aprendizagens integradas das crianças

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Ano de conclusão: 2018

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

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

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2018

Assinatura: _____

Declaração

Nome: Carina Isabel Matos Oliveira

Endereço eletrónico: caismaol@hotmail.com

Telefone: 918091654

Número do Bilhete de Identidade: 14687938

Título do relatório de Estágio: Contribuições da Metodologia de Trabalho de Projeto para construção de aprendizagens integradas das crianças

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Ano de conclusão: 2018

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

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

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2018

Assinatura: _____

Agradecimentos

Chegado ao fim de mais uma enorme etapa, o concretizar do grande sonho da minha vida, é altura de agradecer a todos aqueles que me acompanharam, me encorajaram e marcaram este percurso de aprendizagens. Obrigada,

À Professora Doutora Cristina Parente pela orientação, pelas sugestões, pelo apoio e por toda a atenção ao longo deste percurso. Obrigada pela partilha de saberes comigo os saberes que ajudaram a melhorar a minha prática.

À Educadora Sara pelo carinho com que me recebeu na sua sala. Por tudo o que me ensinou, pelas experiências e oportunidades que me proporcionou. Por todos os sábios conselhos e palavras de encorajamento.

Às crianças que cruzaram o meu caminho e que me provaram serem realmente a maior riqueza do mundo. Obrigada por me desafiarem em todos os momentos, por despertarem o melhor de mim e me deixarem fazer parte dos vossos incríveis mundos!

À Professora Doutora Íris Pereira e à Professora Paula Marinho por tudo o que me ensinaram, pelo encorajamento e pelo reconhecimento ao longo do percurso.

Aos meus pais, à Mãe Maria, ao Pai Artur, à Mãe Rosa e ao Pai Jorge. A vida abençoou-me com a vossa presença e não podia estar mais grata por tudo que me ensinaram, por todos os esforços e por todas as oportunidades que me proporcionaram. Obrigada por me fazerem crescer!

Ao meu maior tesouro, o meu irmão! Nada disto faria sentido sem ti. És a criança da minha vida, o motor de todos os meus sonhos, a razão para tudo valer a pena.

Ao Rui, por ser a companhia, a força indescritível em todos os momentos. Obrigada por teres vencido comigo cada batalha, por permaneceres a meu lado e me fazeres acreditar que juntos podemos transformar todos os sonhos em realidade.

À Adriana, à Sofia, à Cátia Silva, à Cátia Pereira e ao Rafael, os amigos que a universidade me trouxe e que se tornaram na minha família a cada dia. Juntos vivemos as maiores aventuras, juntos fizemos o impossível! Obrigada pelos melhores anos da minha vida. Sois realmente incríveis. Provámos que juntos conquistamos o mundo!

À Adriana, à Vânia e à Beatriz por terem marcado estes anos e me terem mostrado que na vida o que mais importa são os momentos que vivemos. Obrigada por terem deixado um bocadinho de cada uma de vocês, em mim. Farão sempre parte de mim.

A todos os meus familiares que acompanharam este caminho, que me incentivaram a nunca desistir, a lutar pelo sonho, em especial à minha Clara por preencher o meu coração.

Aos amigos que o destino trouxe até mim e se transformaram na família que escolhi. Por todos os momentos, por todo o apoio mesmo na minha ausência, obrigada.

A todos os excelentes professores, incríveis mestres do saber que desde que comecei o meu percurso escolar partilharam comigo saberes e experiências. Por me despertarem e me fazerem sentir orgulho nesta profissão, por lutarem a cada dia para melhorar pequenos mundos.

... no livro da minha vida, cada um de vocês marcou mais um capítulo de toda a minha história.

Obrigada do fundo do coração.

Resumo

O presente relatório de estágio, integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

A intervenção pedagógica concretizada num contexto de jardim-de-infância, com um grupo de vinte e duas crianças com 5 anos de idade, consistiu na implementação de um trabalho de projeto que possibilitasse perceber de que forma o seu desenvolvimento pode potenciar a construção de aprendizagens integradas nas crianças. O projeto de intervenção sustentou-se num processo cíclico característico da metodologia de investigação-ação que seguiu as diferentes etapas: planificação, ação, observação e reflexão, sempre apoiadas num processo ativo de documentação.

Ao longo deste estudo verifica-se o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem, que motivadas pelos seus interesses e curiosidades, envolvem-se em ciclos de pesquisa onde investigam as respostas às questões por si colocadas na fase inicial do projeto. Estas investigações, das quais as crianças se foram apropriando em conjunto com as experiências vivenciadas permitiram que as crianças pudessem construir, de uma forma integrada, aprendizagens diversas relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Metodologia de Trabalho de Projeto; Construção de aprendizagens integradas.

Abstract

The present internship report, integrated in the syllabus of the Master's in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, presents the project of pedagogical intervention developed within the scope of the Supervised Teaching Practice.

The pedagogical intervention carried out in a kindergarten context, with a group of twenty-two children at 5 years old, consisted in the implementation of a project work that allowed to realize how their development could potentiate the construction of learning integrated into children. The intervention project was based on a cyclical process characteristic of the research-action methodology that followed the different steps: planning, action, observation and reflection, always supporting an active process of documentation.

Throughout this study the active role of children in the learning process is verified. Motivated by their interests and curiosities, they are involved in research cycles where they investigate the answers to the questions they posed in the initial phase of the project. These investigations, of which the children have appropriated together with the lived experiences allowed the children to construct, in an integrated way, diverse learning related to the different content areas.

Keywords: Preschool Education; Project Work Methodology; construction integrated of learning.

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de figuras	xi
Índice de esquemas	xi
Índice de quadros	xi
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização do ambiente educativo	3
1.1. O contexto de intervenção	3
1.2. O grupo de crianças	4
1.3. O espaço pedagógico e os materiais	5
1.4. A rotina educativa	6
Capítulo II – O enquadramento metodológico	9
2.1. Opções metodológicas	9
2.2. Foco e objetivos da investigação	11
2.3. Estratégias de recolha e análise dos dados	12
Capítulo III – O enquadramento teórico da ação pedagógica	17
3.1. A Metodologia de Trabalho de Projeto	17
3.2. A construção de aprendizagens integradas das crianças em contexto de Educação Pré-escolar	25
Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da Intervenção Pedagógica: Trabalho de Projeto “Como são feitos os livros?”	31
4.1. O início do percurso: os primeiros passos	31
4.2. O decorrer do percurso	37
4.3. A etapa final de um percurso	51
Capítulo V – Considerações finais	57
Referências Bibliográficas	65
Anexos	69
Anexo I – Documentação “O que sabemos?”	69
Anexo II - Documentação “O que queremos descobrir?”	71
Anexo III - Documentação “Onde vamos pesquisar?”	72
Anexo IV – Documentação “O que queremos fazer?”	73
Anexo V – Quadro síntese das atividades exploradas	74
Anexo VI – Documentação “O que aprendemos?”	77

Índice de figuras

Figura 1- Diálogo em grande grupo	32
Figura 2- Diálogo em grande grupo para levantamento conceções prévias	32
Figura 3- Representação das ideias iniciais do F. sobre os livros	33
Figura 4- Página do livro em grande formato	37
Figura 5- Interação das crianças a partir do livro	37
Figura 6- Livro já na Área da Biblioteca	37
Figura 7- Registo do Ho. sobre a visita à biblioteca	39
Figura 8- Registo da M.C. sobre a visita à biblioteca	39
Figura 9- Registo da M.R. sobre a visita à biblioteca	39
Figura 10- Registo do E. sobre a visita à biblioteca	39
Figura 11- Crianças a concretizarem a experiência	41
Figura 12- Criança a observar para verificar as hipóteses	41
Figura 13- Registo da A.M. da experiência realizada	41
Figura 14- Exemplos dos marcadores de livro criados pelas crianças	42
Figura 15- Exposição dos marcadores no exterior da sala	42
Figura 16- M.D. a apresentar o livro pop-up	44
Figura 17- Mt. a apresentar uma página com a constituição de um livro	44
Figura 18- T. a divulgar a história e evolução dos livros	45
Figura 19- L. a compara o seu livro com o do colega	45
Figura 20- Processo de pesquisa na Internet	46
Figura 21- Exemplificação dos passos para a pesquisa	46
Figura 22- Ho. apresenta a história do livro	47
Figura 23- Fa. continua a apresentação da história do livro	47
Figura 24- E. termina a apresentação da história do livro	47
Figura 25- Grupo na visita à gráfica	48
Figura 26- Fotografia registada por uma das crianças do grupo	48
Figura 27- Pequenos grupos a organizar a selecionar e organizar as fotografias	48
Figura 28- Pequenos grupos a dar continuidade à tarefa	48
Figura 31- Criança a apresentar o caminho percorrido ao longo do projeto	52
Figura 32- Grupo a cantar e interpretar a música do projeto	52
Figura 29- Início da divulgação do projeto	52
Figura 30- Crianças a representarem papéis de escritores, ilustradores e editores	52
Figura 33- Registo individual da H. na fase inicial (18.10.17) e final do projeto (23.01.2018) ..	53
Figura 34- Registo individual do A.F. na fase inicial (18.10.17) e final do projeto (23.01.2018) 54	

Índice de esquemas

Esquema 1- Processo de investigação-ação	11
--	----

Índice de quadros

Quadro 1- Rotina diária	7
Quadro 2- Características da MTP	19

Introdução

O presente Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, pertencente ao Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como principal objetivo descrever e analisar o projeto de Intervenção Pedagógica, com dimensão investigativa, desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, mais concretamente com um grupo de 22 crianças na faixa etária dos 5 anos.

Desde as primeiras semanas de observação pude constatar a opção pela Metodologia de Trabalho de Projeto como forma de proporcionar à criança a envolvimento num processo ativo de desenvolvimento das suas capacidades físicas, cognitivas e sociais numa perspetiva lúdica, dando liberdade às mesmas para, nas várias fases do projeto, decidirem, opinarem, debaterem, construir e avaliarem. E foi ainda no decurso das semanas iniciais que emergiu uma questão com potencial para ser investigada: “Como são feitos os livros?”, que deu origem a um trabalho de projeto em torno do tópico dos livros.

Assim sendo, considerei que seria vantajoso para o grupo de crianças, e para mim enquanto futura profissional na área da educação recorrer a esta metodologia durante a minha intervenção. Esta escolha justifica-se ainda relevante à luz do contexto em questão, pelo facto de, depois de identificar e analisar os interesses das crianças ter percebido que apresentavam curiosidades sobre temáticas que combinavam diferentes áreas de conteúdo, o que me levou a considerar o Trabalho de Projeto como uma forma de invocar todas as áreas e domínios de conteúdo criando condições para as crianças construir aprendizagens integradas, tendo por base uma perspetiva holística da aprendizagem. Este pensamento é corroborado por Katz e Chard (2009) ao referirem que “O trabalho de projecto não exige que a mente das crianças esteja confinada às fronteiras de cada disciplina.” reforçando ainda que, “quanto mais pequenas são as crianças, mais apropriado se torna o currículo integrado” (p. 12).

Este é um dos princípios característicos da minha identidade enquanto futura profissional que defendo e procuro implementar: a construção articulada de saberes. Desta forma, invoco as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde vem expressa a ideia de que “O desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 10).

Consciente das características do grupo, da necessidade de responder aos seus interesses e necessidades e, depois de um estudo acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto procurei dar resposta, através da investigação e da reflexão, à seguinte questão: quais os contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto para a construção de aprendizagens integradas das crianças? Em função disso, na fase inicial do período de estágio, revelou-se essencial definir um conjunto de objetivos, formulados tendo por base a observação participativa ao longo da minha Intervenção Pedagógica, que se concretizam em aprofundar conhecimentos sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto, proporcionando às crianças experiências diversificadas, onde possam construir aprendizagens integradas, documentando-as e avaliando-as de modo a perceber os contributos da Metodologia para a construção dessas aprendizagens.

Este projeto de investigação foi então realizado segundo a abordagem de investigação-ação, através da qual recorri a uma dimensão teórica e à reflexão sobre a ação contínua.

Deste modo, o seguinte Relatório de Estágio apresenta-se organizado em cinco capítulos. Tendo em atenção que a temática de investigação surgiu da prática num contexto específico e das características do mesmo, considero pertinente que o primeiro capítulo apresente uma contextualização do ambiente educativo através da caracterização do contexto de intervenção, do grupo de crianças e dos vários intervenientes no ambiente educativo como o espaço pedagógico, materiais e a rotina diária. De seguida, o segundo capítulo explicita a abordagem metodológica com a apresentação da metodologia de investigação-ação, do foco de análise e dos objetivos de investigação e de Intervenção Pedagógica e ainda, das estratégias usadas para a recolha e análise dos dados. Segue-se o terceiro capítulo onde se apresenta o enquadramento teórico, elaborado tendo em conta diferentes referenciais teóricos, sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto, as suas fases e características, sobre a construção de aprendizagens integradas em contexto de Educação Pré-Escolar e ainda, é dedicado um espaço para a reflexão sobre a relação entre os dois tópicos apresentados. Por sua vez, no quarto capítulo é feita a descrição, análise e avaliação de todo o percurso desenvolvido ao longo da Intervenção Pedagógica, desde os primeiros passos, passando pelas várias fases até à conclusão e divulgação do projeto “Como são feitos os livros?”. O Relatório termina com um balanço final de toda a Intervenção Pedagógica, um quinto capítulo inteiramente dedicado à reflexão sobre o contributo da realização deste estágio para a construção de aprendizagens profissionais e sobre os desafios e experiências vivenciadas.

Capítulo I – Contextualização do ambiente educativo

No primeiro capítulo, começarei por apresentar o contexto onde foi realizada a intervenção pedagógica acompanhada pela caracterização do grupo de crianças, do espaço pedagógico e materiais e ainda, da rotina diária. Para a elaboração desta caracterização tive por base as informações recolhidas num processo de observação participativa, ao longo de todo o percurso de estágio, bem como as informações fornecidas pela equipa educativa e a análise de documentos reguladores da instituição.

1.1. O contexto de intervenção

A instituição onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio em contexto de jardim de infância, é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada no centro de Guimarães.

No momento da intervenção esta instituição era frequentada por crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos, distribuídas por salas para cada uma das faixas etárias. De modo a garantir o bom funcionamento das dinâmicas de cada sala, em cada uma trabalham conjuntamente uma educadora de infância e ainda, duas auxiliares de ação educativa nas salas pertencentes à creche e, uma nas salas de educação pré-escolar.

No que diz respeito ao modelo curricular adotado, a instituição segue o modelo curricular High/Scope cruzando-o com a Metodologia de Trabalho de Projeto com o objetivo de criar oportunidades para a criança se envolver num processo de aprendizagem mais construtivista, onde a mesma tenha um papel ativo de modo a construir aprendizagens que sejam significativas.

Por sua vez, no que concerne ao Projeto Pedagógico, intitulado “A Criança e a (re)conquista do tempo, para aprender brincando” a instituição adota como objetivos pedagógicos a reconquista do tempo para brincar, destacando a importância para a criança do ambiente positivo, da interação, da comunicação e das relações interpessoais. Assim, este projeto reforça a importância de o adulto apresentar uma postura aberta, disponível para a criança e para as suas brincadeiras, criando oportunidades, recorrendo a diferentes estratégias e situações lúdicas que permitam à criança exprimir as suas emoções, desenvolver-se, brincando num ambiente afetuoso e seguro.

Além destas opções metodológicas, que visam proporcionar às crianças um conjunto de condições que facilitem o seu processo de desenvolvimento, a instituição adota a prática de que, em cada novo ano, as educadoras devem alterar o grupo com o qual trabalham. Esta mudança

tem o objetivo de garantir uma maior interação e cooperação entre todos os intervenientes, evitando que se criem “ilhas”, em que as educadoras limitam as crianças à interação com as restantes educadoras. Estas defendem assim, que cada criança possa desenvolver-se em interação com diferentes adultos, portadores de diversificadas identidades profissionais. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de conhecer a identidade profissional de cada educadora, e em simultâneo, todas as educadoras da instituição conhecem as características das crianças, chamam-nas pelo nome, e sentem-se à vontade para partilhar opiniões sobre a criança com as restantes educadoras.

1.2. O grupo de crianças

O grupo com o qual pude interagir ao longo deste período de estágio é um grupo constituído por vinte e duas crianças, nove do género feminino e treze do género masculino que completaram 5 anos até ao final do período de estágio. Todas as crianças já frequentavam o contexto em anos anteriores, o que leva a que já estejam familiarizados com as práticas implementadas, nomeadamente, já conhecem e estiveram envolvidas diversas vezes na concretização de projetos seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Este grupo pode ser caracterizado como um grupo curioso, com crianças muito participativas, que intervêm nas atividades dinamizadas de forma ativa e que apresentam um grande interesse por construir novas aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.

Estas crianças conhecem bem os espaços disponíveis, são autónomas e diversificam as atividades que diariamente têm oportunidade de escolher. Apreciam brincadeiras de faz-de-conta, imitando os adultos, assumindo diversos papéis e dramatizando experiências do dia-a-dia.

De um modo geral, as crianças correspondem bem às atividades de iniciativa do adulto da sala o que se revela benéfico para o envolvimento das crianças na aprendizagem, tal como refere Castro (2012), “A interação adulto - criança, assume um papel de grande importância na aprendizagem ativa, uma vez que adultos e crianças aprendem através de processos interativos uns com os outros” (p.6). As interações entre os adultos e as crianças do grupo são positivas, respeitam e permitem à criança construir a sua identidade pessoal, dotando-as de um conjunto de capacidades que se revelarão essenciais na sua inserção numa sociedade cada vez mais exigente.

Em termos socio afetivos, as crianças deste grupo são, respeitadoras, exprimem as suas emoções perante as diferentes situações, cooperam, ajudam-se mutuamente, são sensíveis às necessidades dos pares, o que se reflete num clima de companheirismo propício ao desenvolvimento da criança.

1.3. O espaço pedagógico e os materiais

“Os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças.”
(Hohmann & Weikart, 1997, p.160)

No que concerne ao ambiente físico de aprendizagem, no geral este representa um ambiente seguro e saudável uma vez que, todos os espaços se apresentavam cuidadosamente pensados de modo a não representarem situações de risco evidente para as crianças. A título de exemplo, as mesas onde as crianças desenvolviam as experiências de aprendizagem, em pequenos grupos eram mesas redondas e as restantes, apresentavam os cantos arredondados de modo a evitar que as crianças pudessem magoar-se mais facilmente. Todos os espaços apresentavam uma boa luminosidade devido ao facto de uma das paredes da sala ser formada por portas em vidro que permitiam além da entrada da luz solar, um acesso e ligação ao espaço exterior de recreio.

No que toca à organização da sala, denota-se que esta foi intencionalmente planeada, segundo as diretrizes do Modelo Curricular de High/Scope, estando dividida por áreas de interesse devidamente identificadas com o respetivo nome e capacidade de crianças. Estas áreas eram alteradas semestralmente, através da troca com a outra sala dos 5 anos. Embora estivessem definidas as diferentes áreas, o espaço permitia que a criança tivesse um livre acesso entre áreas adjacentes, o que possibilitava uma ampliação das interações desenvolvidas entre os pares que se encontravam nos vários espaços.

De modo a que fosse possível uma boa monitorização das áreas, por parte dos adultos, estas áreas apresentavam uma organização que permitia uma boa visibilidade e locomoção entre as mesmas.

Nos vários tempos de trabalho nas áreas, as crianças distribuíam-se pelos espaços disponíveis, respeitando a capacidade definida para cada uma das áreas, percebendo que se a área que quisessem escolher já estivesse “cheia” teriam de escolher uma nova área. Nestas situações, denotava-se um trabalho de negociação entre a educadora e as crianças de modo a garantir que todas as crianças, numa semana, explorassem todas as áreas da sala.

No que diz respeito aos materiais, as várias áreas possuíam diversos objetos e materiais, muitos deles conhecidos do quotidiano das crianças, acessíveis e atraentes para as mesmas, que se encontravam devidamente organizados e etiquetados de modo a permitir à criança brincar e arrumar, respeitando assim o ciclo “encontra-brinca-arruma”, sempre incentivando à sua autonomia e o seu desenvolvimento social, motor, cognitivo e expressivo. Para além disso, os materiais existentes eram manipuláveis e conduziam a criança à interação, apelavam aos seus múltiplos sentidos, à partilha e exploração o que favorecia a construção de aprendizagens conjuntas que resultavam, na sua maioria, dos momentos de jogo. Tal como refere Hohmann e Weikart (1997), e se verifica realmente na sala onde tive a oportunidade de intervir,

“As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162).

Neste âmbito, a sala apresentava no momento da realização da intervenção pedagógica, diferentes áreas, que passarei a apresentar de forma mais pormenorizada, sendo elas: a área de Acolhimento, a área da Expressão Plástica, a área da Pintura, a área da Biblioteca, a área das Ciências, a área do Disfarce, a área dos Jogos, a área do Computador, a área das Construções e por fim, a área do Quadro.

Além das áreas, a sala apresentava diferentes produções das crianças, que eram expostas nas paredes da mesma de modo a valorizar as aprendizagens e progressos que estas iam desenvolvendo, além do quadro de aniversários das crianças.

1.4. A rotina educativa

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.”
(Oliveira-Formosinho, 2013, p.87)

À semelhança da organização da sala, também a rotina diária foi pensada com o objetivo de promover a aprendizagem ativa por parte da criança.

Todos os dias, os vários tempos se repetiam o que levava a que as crianças se familiarizassem com os mesmos, ao mesmo tempo que facilitavam uma estruturação com significado daquilo que lhes era pedido. Para além disso, as várias atividades dinamizadas ao longo destas semanas de intervenção, quer em grande e pequeno grupo, quer no tempo individual apresentavam-se contextualizadas, refletindo e dando resposta aos interesses das crianças. Procurei ao longo de todo o percurso, e dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela

educadora cooperante dar um especial destaque à participação das crianças nos vários momentos que preenchem a rotina diária, incentivando as mesmas a exprimirem-se perante o grupo desenvolvendo competências sociais de relacionamento com os pares, conduzindo-as num processo não só de aprendizagem da estruturação do pensamento bem como, de desenvolvimento de competências de expressão oral.

Deste modo, a rotina diária deste grupo incluía tempos de iniciativa do adulto, de trabalho livre, sendo eles divididos em momentos de trabalho em pequeno e grande grupo. Mas, para além destes momentos da rotina, e tendo em conta o maior aproveitamento e desenvolvimento das potencialidades de cada criança, a instituição optou por acrescentar na rotina diária dos diferentes grupos, o tempo individual de modo a garantir que a educadora possa trabalhar com a criança promovendo, de forma mais individualizada, a aquisição de determinadas competências, bem como, avaliar as necessidades e interesses de cada um. Neste sentido, apresento de seguida a sequência dos tempos pedagógicos do grupo.

Rotina diária	
9:00 – 9:15	Acolhimento
9:15 – 9:50	Hora do Conto
9:50 – 10: 15	Tempo de Grande Grupo
10:15 – 10:45	Intervalo/lanche da manhã
10:45 – 11:50	Tempo de Pequeno Grupo
11:50 – 12:00	Arrumação da sala e preparação para o almoço
12:00 – 13:00	Almoço e higiene oral
13:00 – 14:00	Recreio/ Jogos
14:00 – 14:20	Tempo de planear
14:20 – 15:20	Tempo de trabalho/Tempo individual
15:20 – 15:30	Tempo de arrumar
15:30 – 15:50	Tempo de rever
15:50 – 16:00	Higiene
16:00 – 16:30	Lanche
16:30 – 17:30	Recreio / AEC /Atividades de animação Social
17:30 – 18:15	Exploração livre nas áreas
18:15 – 18:30	Reforço do lanche
18:30 – 18:45	Saída

Quadro 1- Rotina diária

Ainda no que concerne à rotina, considero relevante referir que a mesma foi definida conforme as alterações proposta pelo Ministério da Educação, aquando de uma inspeção ao Infantário. No entanto, cada educadora faz uma gestão da rotina para o seu grupo, e embora considere que a rotina está adequada à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento holístico

da criança, considero que há pequenas alterações que podiam ser feitas para garantir um maior aproveitamento da criança.

Capítulo II – O enquadramento metodológico

Para a melhoria da sua prática profissional, um profissional da educação deve manter uma postura de permanente reflexão e investigação da sua prática no sentido de potenciar o crescimento profissional contribuindo assim, para a tomada de consciência das aprendizagens que vai construindo através das suas vivências. Neste âmbito, para a planificação e concretização do projeto de intervenção pedagógica, apresentado ao longo deste Relatório de Estágio, tive então por base a abordagem de investigação-ação que implicou uma postura de permanente reflexão tendo em vista o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.

Deste modo, irei ao longo do segundo capítulo fundamentar a minha opção metodológica apresentando a sua relevância à luz do decorrer do estágio, dedicando ainda um espaço para a explicação do foco de investigação e dos objetivos que nortearam todo o processo, terminando com a apresentação das estratégias de recolha e análise de dados utilizadas.

2.1. Opções metodológicas

“Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.”
(Elliott, 1991, como referido em Máximo-Esteves, 2008, p.18)

O projeto de Intervenção Pedagógica concretizado implicou um processo de observação, interpretação e reflexão acerca da intervenção e investigação, ocorrido num contexto com características específicas, processo esse que foi sendo sustentado na permanente e contínua recolha de dados e informações que serão analisados em capítulos seguintes. Assim, com o objetivo de dar resposta aos interesses e necessidades do grupo de crianças e, em simultâneo, tendo em vista a concretização do projeto de intervenção pedagógica foram seguidos os princípios da abordagem de investigação-ação.

A origem desta abordagem surge associada a Kurt Lewin, apresentado por Máximo-Esteves (2008) como um dos seus fundadores, que desde cedo manifestou preocupações com problemas sociais que o levaram a envolver-se em projetos diversos que conduziram à estruturação dos princípios da investigação-ação. Nestes projetos, Lewin defendia que as decisões deveriam ser tomadas por todos os membros do grupo envolvidos na problemática o que implicava também que todos fossem envolvidos diretamente para garantir uma melhoria nas situações vivenciadas.

A inclusão dos membros envolvidos nos projetos e a sua responsabilização na mudança social estão também presentes na investigação-ação na medida em que “não é apenas um método de

investigação, mas também um modo de se articular com os movimentos sociais, isto é, um modo de intervenção social” (Lewin, 1947, como referido Máximo-Esteves, 2008, p.32).

É importante frisar assim a definição de abordagem de investigação-ação que segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Esta abordagem caracteriza-se assim por uma forte relação entre a ação e a investigação reflexiva e, sobretudo no caso específico da educação apresenta-se, de certo modo, como uma forma de trabalho, onde o educador realiza uma constante exploração reflexiva da sua prática diária, garantindo a identificação de problemáticas e a alteração dessa mesma prática (Coutinho, et al., 2009).

O ponto de partida da abordagem de investigação-ação é a identificação de um problema a resolver, no meu caso será perceber de que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto pode contribuir para que as crianças construam aprendizagens integradas. Seguida a identificação do problema, revela-se necessário proceder-se a um diagnóstico no qual será feita uma descrição e respetiva explicação da situação detetada. Face a esse problema é necessário que se procurem hipóteses de ação, definindo propostas para fazerem parte do plano de ação. É reservado também um espaço para a avaliação que “é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada” (McKernan, 1998, como referido em Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Por último, reflete-se, esclarecem-se novos conceitos e apresentam-se os resultados da investigação.

Pretende-se assim que se intervenha numa situação/problemática específica, de modo a encontrar-lhe uma solução ou então, desenvolvendo melhorias para a mesma, recorrendo sempre à investigação sobre a situação em estudo. Desta forma, “a investigação-ação é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (Kemmis e McTaggart, 1988, como referido em Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Este processo dinâmico, sujeito a constantes modificações segue uma espiral de ciclos, que incluem operações como o planeamento com flexibilidade, a ação, a reflexão, a avaliação/validação e o diálogo.

Posto isto, visando o aperfeiçoamento da minha intervenção procurei seguir de forma contínua os ciclos entre a ação e a reflexão participando num processo que “implica um “vaivém” - espiral dialética - entre ação e reflexão, para que ambos os momentos se integrem e se complementem” (Latorre, 2003, p. 32). Segundo este mesmo autor este processo cíclico é complementado por quatro fases, que segui no decorrer do meu projeto de intervenção e

investigação, sendo elas a planificação, a ação, a observação e a reflexão sempre apoiadas por uma recolha de documentação essencial para a recolha e sistematização de dados para análise. Assim sendo, apresento o esquema seguinte representativo dessas mesmas fases:



Esquema 1- Processo de investigação-ação

Em suma, “a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzidos pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42).

2.2. Foco e objetivos da investigação

Posto isto, no caso concreto da minha investigação, depois de identificar e analisar as potencialidades, necessidades e interesses das crianças com as quais tive a oportunidade de interagir pude perceber que apresentavam curiosidades sobre tópicos relacionados com diferentes áreas de conteúdo. Além disso, tendo em conta que a instituição, e respetivamente a educadora cooperante adotavam a Metodologia de Trabalho de Projeto, optei por procurar investigar quais os contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto para a construção de aprendizagens integradas das crianças, sendo esta a minha questão de investigação. Esta questão tal como refere Máximo-Esteves (2008) “é o ponto de partida para conduzir a investigação” permitindo “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos cominhos a percorrer” (p.80).

O Trabalho de Projeto surgiu assim como uma forma de invocar todas as áreas e domínios de conteúdo, envolvendo a participação ativa das crianças num conjunto de experiências sustentadas numa perspetiva holística do desenvolvimento e da aprendizagem. Definida a questão de investigação, atendendo sempre às características do contexto e tendo em vista a criação do

projeto de intervenção e investigação, revelou-se essencial definir um conjunto de objetivos, formulados tendo por base a observação participativa que decorreu no decorrer do estágio. Assim, os objetivos identificados são:

- Aprofundar conhecimentos sobre o processo de implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto;
- Proporcionar às crianças um conjunto de experiências de aprendizagem ricas e diversificadas;
- Favorecer a construção de aprendizagens integradas das crianças;
- Explorar as diferentes áreas de conteúdo de forma globalizante e integrada;
- Reconhecer o papel da criança e do adulto na construção das aprendizagens;
- Documentar e avaliar as aprendizagens das crianças;
- Compreender o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto para a construção de aprendizagens integradas nas crianças.

2.3. Estratégias de recolha e análise dos dados

Tendo em conta que um dos principais objetivos da abordagem de investigação-ação é o de auxiliar o investigador a melhorar a sua prática provocando a mudança, é necessário que se recorra a um conjunto de estratégias que permitam a recolha de informação. Esta recolha de dados será essencial para que se possa organizar um conjunto de informações sobre a ação, informação essa que será então analisada num processo de reflexão que permitirá alterações no contexto em intervenção, conforme afirma Latorre (2003) “o pesquisador precisa de recolher informações sobre a intervenção ou ação para ver que consequências ou efeitos têm na sua prática educacional” (p. 53).

Posto isto, as estratégias e instrumentos de investigação centram-se na observação participante, na recolha e interpretação das produções das crianças e ainda, utilizei como estratégia os registos audiovisuais, as fotografias e o vídeo que me permitiram aceder a um conjunto de evidências das aprendizagens construídas pelas mesmas.

No caso concreto da observação participante, desde as primeiras semanas que este processo teve um papel de grande importância na minha formação por representar um processo para conhecer as crianças, perceber os seus interesses, hábitos e necessidades e até mesmo a forma como estas compreendiam e interpretavam os contextos que as rodeavam, uma estratégia

para analisar a minha prática pedagógica e também a prática dos profissionais com os quais me fui cruzando, partilhando experiências. A observação permitiu-me conhecer as crianças,

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2012, p. 6).

Assim sendo, surgiu a necessidade de observar as crianças a agir nos diferentes contextos que faziam parte do seu quotidiano, isto é, observá-las nos contextos em que iam surgindo diferentes interações, quer com os pares, com a educadora e auxiliar de ação educativa e até mesmo com os próprios familiares, que têm um papel de destaque na vida da criança. A comprovar esta opinião, Oliveira-Formosinho (2002) como referido em Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) expressa a ideia de que observação “requer uma simbiose entre a teoria e prática, pois, requer a observação da criança-em-ação, não a observação da criança solitária, mas da criança que se situa em vários contextos – familiares, profissionais, comunitários e sociais” (p.32). Também Latorre (2003) realça as vantagens da observação participante que “possibilita ao investigador aproximar-se de forma mais intensa das pessoas, comunidades estudadas e dos problemas que lhes dizem respeito e permite conhecer a realidade social que dificilmente poderia ser alcançada por outras técnicas” (p.58).

De forma a conseguir registar aquilo que ia observando fui utilizando as notas de campo e os meios audiovisuais como a fotografia, vídeo e gravação áudio que permitiam não só recolher informações e registá-las, mas também concretizar todo um processo de análise, interpretação e reflexão das mesmas.

No que diz respeito às notas de campo estas são apresentadas como registos que contém descrições e reflexões detalhadas escritas pelo investigador, focadas nos acontecimentos do contexto e com vista a estabelecer conexões entre os elementos que interagem nesse mesmo contexto, informações que emergem no momento da observação ou após uma análise (Latorre, 2003). Tal como sustentam Bogdan e Biklen (1994) como referido em Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são relevantes pois “através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (p. 88).

Tendo em referência Lino (2013) “a documentação é uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc.” (p.132). Desta forma, as produções gráficas das crianças (desenhos, produções orais e

tridimensionais) foram também objeto de análise por representarem as suas interpretações da realidade e evidenciarem as concetualizações das suas vivências e os conhecimentos que iam contruindo, tal como afirma Sarmiento (2006) “Os desenhos das crianças, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta[m], no gesto que ... [os] inscreve, formas infantis de apreensão do mundo” (p.2).

No que concerne aos meios audiovisuais e num primeiro momento, à fotografia, a sua utilização surge corroborada por Castro (2012), Coutinho et al. (2009) e Latorre (2003) que defendem que esta é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, cada vez mais popular, por permitir que, de forma simples, se consigam provas do comportamento humano, que podem ser analisadas em diferentes momentos. Por outro lado, se esta pode ser usada como documentação da ação, pode também “usar-se como prova de comprovação e avaliação” mostrando as mudanças no decorrer do tempo, a participação das crianças numa atividade e ainda, podem servir como um estímulo para que as crianças possam reviver e falar sobre as experiências vividas, reconstruindo-as e atribuindo-lhes significados (Latorre, 2003, p.81). O vídeo vem complementar a fotografia na medida em que permite ao investigador “obter uma repetição da realidade e, assim, detectar factos ou pormenores, que porventura lhe tenham escapado” (Castro, 2012, p. 25). Por fim, a gravação áudio proporciona uma riqueza de dados complementando as anteriores por possibilitar que se registem as interações verbais. Através dela o educador pode analisar e refletir com rigor e maior distanciamento sobre narrativas das crianças e a sua própria conduta verbal para a melhorar.

Terminado o processo de recolha de dados seguem-se os momentos de análise, interpretação e reflexão na procura de atribuição de significado às informações neles presentes. Latorre (2003) refere que estes processos estão fortemente ligados sendo que “nos permitem indagar o significado da realidade estudada e alcançar alguma abstração ou teorização sobre ela” (p.83).

Com efeito, através da análise dos dados, interpretando os seus significados e refletindo sobre eles, num processo de documentação pedagógica, pude tomar consciência das minhas práticas, identificando os aspetos a melhorar de modo a poder proporcionar às crianças a envolvimento num conjunto de experiências integradas e significativas, sempre respeitando os seus interesses e necessidades. Todo este processo foi importante por me permitir rever e avaliar todas as experiências de aprendizagem vividas pelo grupo, interpretando de forma mais completa as vivências e os seus interesses. A análise de toda a documentação, permite ao profissional reavaliar

a sua prática e investigar, no sentido de realizar alterações que levarão a um melhoramento da sua prática pedagógica Azevedo (2009) e Guimarães (2014), sendo assim este “um processo que colabora na (re)construção das práticas de avaliação tornando-as mais justas e mais equitativas” (Azevedo, 2009, p.5). Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) reforçam ainda esta ideia referindo que a documentação pedagógica permite aos profissionais “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e da vida profissional” (p.35).

Termino com uma pertinente citação de Matos (2004) como referida em Castro (2012) que refere a abordagem de investigação-ação como uma “metodologia dinâmica, uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (p.22).

Capítulo III – O enquadramento teórico da ação pedagógica

Quando iniciei a minha prática de ensino supervisionada, em diálogo com a educadora cooperante esta revelou-me que adotava a Metodologia de Trabalho de Projeto como forma de dar resposta aos interesses e curiosidades das crianças, conduzindo as mesmas num processo de construção ativa das aprendizagens. Desta forma, considerei que seria vantajoso, para o grupo, que eu integrasse as práticas seguidas adotando também esta metodologia ao longo do meu estágio.

Neste sentido, no terceiro capítulo deste relatório apresentarei o enquadramento teórico em torno da Metodologia de Trabalho de Projeto, as suas fases e características. De seguida, tendo em conta que através da observação pude perceber que as crianças apresentavam curiosidades sobre temáticas relacionadas com diferentes áreas de conteúdo procurarei explorar a construção de aprendizagens integradas em contexto de Educação Pré-escolar terminando com uma fundamentação sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto como forma de envolver as crianças na construção de aprendizagens integradas.

3.1. A Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto não é uma abordagem de ensino-aprendizagem recente visto que, as suas origens remontam ao início do século XX sob a alçada de Dewey e posteriormente de Kilpatrick que procuravam uma reforma urgente no currículo que permitisse uma reconstrução contínua da experiência das crianças, em que a escola pudesse ser “como vida em si e não como uma mera preparação para a vida futura”, centrando-se não na aquisição de conhecimentos mas na criança e na sua envolvimento em atividades com objetivos que levem a criança a progredir (Paraskeva, 2007, p. 5).

Segundo Vasconcelos (1998) a palavra projeto remete-nos para o verbo latino *projicere* que na sua etimologia significa “lançar em frente” (p.132). Este é então um termo que se adequa ao trabalho de projeto na educação pré-escolar tendo em atenção que esta metodologia acontece quando a criança realmente se lança à procura de respostas às suas perguntas. No fundo, quando a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978, como referido em Vasconcelos, 2012, p.10) e progride na construção de aprendizagens operando na sua zona de desenvolvimento próximo. Deste modo, “Projecto é a “imagem de uma situação ou estágio que se pretende atingir”, é um “esboço de futuro” (Vasconcelos, 1998, p. 132).

Posto isto, revela-se pertinente definir a Metodologia de Trabalho de projeto que nos é apresentada por Katz e Chard (2009) como “um estudo aprofundado de um determinado tema” (p. 3), ideia complementada por Leite, Malpique e Santos (2001) que esclarecem o conceito de Trabalho de Projeto como sendo uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 140).

Uma das características que melhor representa um trabalho de projeto é o facto de implicar uma investigação, uma pesquisa por parte das crianças que apoiadas pelo educador de infância procuram as respostas às questões que elas próprias vão formulando e que vão surgindo no decorrer do processo.

Deste modo, as crianças adotam uma posição de destaque, emergem como os motores de todo o processo sendo elas os principais atores pelo desenvolvimento dos projetos que nascem dos seus interesses, questões e curiosidades. Ao trabalho de projeto está assim subjacente uma visão de respeito pela criança como um ser capaz e competente, com motivações natas direcionadas para a investigação, para a pesquisa e para a resolução dos seus problemas. “Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133).

Por sua vez, no diz respeito ao educador, ao longo do projeto, este deve manter-se envolvido pessoalmente nas várias fases, procurando, ele próprio, construir um conhecimento aprofundado sobre o tópico para poder suportar a pesquisa das crianças. Na verdade, o educador é como um guia que se mantém simultaneamente à descoberta com as crianças. Para isso, deve direcionar a sua ação não só a nível dos tópicos a explorar, mas também nas interações que vão ocorrendo, mostrando-se disponível e atento para ajudar o grupo a construir saberes de forma colaborativa. Além disso, deve ainda manter uma atitude de apoio, não intervindo demasiado no que as crianças estão a fazer, mas sim dando segurança e desenvolvendo a autonomia para que possam agir. “O trabalho de projecto “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor” (Cortesão, Malpique, Torres e Lima, 1979, como referido em Vasconcelos, 1998, p. 145).

3.1.1. Características da Metodologia de Trabalho de Projeto

De modo a auxiliar a concretização dos projetos que, embora apresentem uma estrutura flexível, se revelem realmente pertinentes para as crianças, Katz e Chard (2009) definem um conjunto de características estruturais que devem estar presentes ao longo das várias fases de um projeto. Estas características possibilitam assim aos profissionais criarem projetos que atendam e procurem dar resposta aos interesses do grupo, além disso “podem ajudar as crianças a ficarem altamente motivadas, a sentirem-se activamente absorvidas pela sua aprendizagem e a produzirem um trabalho de alta qualidade” (Katz e Chard, 2009, p. 107). Assim sendo, segue-se um quadro representativo destas cinco características:

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

Quadro 2- Caraterísticas da MTP

No que diz respeito à discussão, segundo as autoras referidas, esta deve ocorrer com a criança a debater as suas ideias e a partilharem descobertas em diferentes momentos e entre os vários intervenientes no decorrer do projeto. A discussão representa assim uma forma de envolver as crianças em momentos que as fazem evoluir e aprender a partilhar as suas descobertas, a fazer perguntas e pedir mais informações debatendo sobre as suas ideias e as dos restantes envolvidos. Desta forma, e à medida que vão descobrindo as respostas para as suas perguntas e construindo conhecimentos sobre o tópico em exploração, as crianças compartilham com os pares, debatem sobre as estratégias relacionadas com a investigação, relembram assim as formas diferentes de aprenderem, pedem opiniões aos colegas e melhoram os seus trabalhos com as ideias partilhadas.

Por sua vez, pode ser considerado trabalho de campo, “qualquer atividade que decorra fora da sala de actividades” (Katz e Chard, 2009, p. 109). Estas atividades podem concretizar-se, numa fase inicial do projeto em entrevistas aos familiares, para na segunda fase passar a envolver o contacto direto com os locais e a comunidade envolvente, onde a criança dispõe de inúmeras fontes de informação às quais tem de se adaptar, desenvolvendo *in loco* competências de

observação e de registo até. Através destas visitas de estudo, podem recolher-se informações essenciais para o desenrolar do projeto, mas para isso, é necessário que o educador consiga “arranjar meios de recolher, selecionar e tomar as suas observações disponíveis para todas as crianças” (Katz e Chard, 2009, p. 109).

A investigação é outra das características que marca esta metodologia tendo em conta que, conforme referem Katz e Chard (2009) todos os projetos implicam que haja pesquisa. Esta pesquisa pode ocorrer através da experiência direta e das descobertas que as crianças vão fazendo com as observações, em experiências de trabalho de campo, ou de entrevista a pessoas que dominem o tópico em análise. Além destas, pode ocorrer ainda com recurso a fontes secundárias como é o caso dos livros, vídeos, Internet, entre outros. A pesquisa que ocorrer dentro da sala de atividades pode ainda concretizar-se em experiências com materiais, substâncias ou objetos. É através destas diferentes estratégias de pesquisa que as crianças vão construindo conhecimentos que serão essenciais para dar resposta às questões que definiram inicialmente.

À medida que vão reunindo informações através do processo de investigação, surge a necessidade de representação através da qual as crianças têm a opção de escolher como apresentar os conhecimentos prévios, as dúvidas, as experiências em que participaram e os resultados das pesquisas realizadas, a evolução do processo. Para isso podem recorrer ao desenho, à construção, dramatização, escrita e até organização de gráficos, combinam assim estratégias representativas que permitem partilhar informações. Durante este processo de representação, o educador tem o papel de auxiliar as crianças a partilharem as suas “experiências, conhecimentos e competências através das representações seleccionadas” (Katz e Chard, 2009, p. 110) lembrando-as das possíveis estratégias a usar.

No que concerne à apresentação, esta é essencial para que as crianças possam divulgar aquilo que investigaram, representaram e as descobertas que foram fazendo. Neste processo, volta a intervir o educador de infância que pode usar para expor as paredes da sala, os placares informativos e até mesmo as paredes do jardim de infância. Estas exposições são importantes para as crianças por permitem dar-lhes mais autonomia ao longo do processo. No caso das apresentações orais, as crianças ganham assim uma oportunidade para desenvolverem as suas competências comunicativas. Os profissionais, devem assim observar, interagir, circular pela sala mantendo contacto com as crianças e incentivando-as, valorizando o trabalho que vão dinamizando. Conforme defendem Katz e Chard (2009), “No trabalho de projeto, o papel do

educador de infância é mais o de conselheiro e orientador do que propriamente o de professor” (p.111).

Além destas, falta apenas referir uma característica que estas mesmas autoras destacam por estar inerente a todo o trabalho de projeto que é a oportunidade para se fazerem escolhas. No decorrer da intervenção pedagógica, foi dada às crianças a oportunidade de tomarem decisões sobre o trabalho e as experiências a realizar. O alargamento dos momentos em que têm oportunidade de fazerem escolhas conduz ao desenvolvimento do interesse e do sentido de responsabilidade por parte das crianças. Para além destes, as escolhas “têm implicações na aprendizagem nas áreas cognitiva, estética, social, emocional e moral” (Katz e Chard, 2009, p. 112).

3.1.2. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

Esta metodologia revela-se eficaz para envolver a criança de forma ativa na sua aprendizagem, favorecendo a criação de condições que permitem à criança o desenvolvimento e exploração “não apenas os saberes e as competências, mas também a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual” (Katz e Chard, 2009, p. 8).

De acordo com Kilpatrick (s.d.) os projetos podem estender-se por diferentes períodos de tempo, diferenciar-se por “favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências” (Kilpatrick, s.d., como referido em Vasconcelos, 1998, p. 139). Mas, todos eles visam a envolvimento da criança que é conseguida através da sua participação nas várias fases de desenvolvimento da metodologia, que embora não apresentem fronteiras definidas, representam diferentes momentos do processo onde são exploradas estratégias para a abordagem dos problemas.

Partindo da abordagem de Vasconcelos (1998; 2012), que fundamentou a minha intervenção pedagógica, é possível definir quatro diferentes fases sendo elas a “Definição do problema”, que corresponde à primeira fase, a “Planificação e desenvolvimento do Trabalho” numa segunda fase, a terceira fase denominada de “Execução” e por fim, a quarta fase que corresponde à “Divulgação e Avaliação”.

Na fase I, tal como a própria denominação indica, Definição do problema, corresponde à etapa inicial em que se formula o problema e as questões sobre as quais se irá investigar, definindo-se possíveis dificuldades a resolver. Para isso é essencial que os envolvidos partilhem os

conhecimentos que já possuem sobre a problemática a explorar sendo essencial aqui o papel do educador que instiga o diálogo e apoia as crianças que “desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto”. O educador ajuda a manter a discussão através da colocação de questões pertinentes, garantindo que todas as crianças têm espaço para se exprimirem e, mesmo aquelas que são menos participativas são estimuladas a participar. Este é o momento também em que respondem com as suas opiniões e experiências à questão “O que sabemos?” (Vasconcelos, 2012, p. 14) e “O que queremos saber?”, tomando consciência do que poderão fazer.

No que diz respeito à fase II, Planificação e desenvolvimento do trabalho, após serem revelados os conhecimentos das crianças do grupo, surgem as questões que permitem às crianças ganhar consciência da orientação que pretendem para o projeto, partido assim para a planificação. Esta planificação deve tratar-se, segundo a perspetiva dos educadores de Reggio Emilia, de uma “planificação não-linear” que consiste na previsão da forma como irá, possivelmente, decorrer o projeto tendo em atenção um conjunto de metas ou objetivos que se vão cumprindo no decorrer do processo (Vasconcelos, 2012). É nesta etapa então que as crianças começam a “ser mais concretas: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Apresentam propostas de como e onde irá ser feita a investigação para poderem construir respostas às questões que vão surgindo, quem poderá intervir no processo e ainda, definem tarefas e propõe o que fazer durante o projeto. Nesta fase o papel do educador é o de observar a forma como o grupo se organiza, orientando-o, aconselhando e fazendo registos.

Por sua vez, na fase III, a Execução, tal como o nome indica, as crianças partem para o processo de pesquisa sendo envolvidas em experiências diretas que implicam um trabalho prévio de preparação do que querem saber através da pesquisa em enciclopédias, livros, revistas... Nestas experiências de trabalho de campo, as crianças socorrem-se de um conjunto de materiais que ajudam a recolherem dados importantes como é o caso das máquinas fotográficas, do papel, lápis e gravadores portáteis. Quando retomam o trabalho dentro da sala, segue-se um trabalho de organização, seleção e registo dos dados encontrados durante a pesquisa, um processo de aprofundamento da informação construída através da consulta de diferentes fontes de informação. Em síntese, “Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais.”, utilizando para isso “uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos, 2012, p. 16).

Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a

pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas. (Vasconcelos, 1998, p. 143)

Por fim, a fase IV da Divulgação e Avaliação que corresponde à última fase, é reservada para os momentos de partilha do saber construído, tornando-o significativo para a comunidade “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto ... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Para que possa ocorrer esta partilha, é necessário que se dedique um espaço para que as crianças, com o apoio do educador, organizem as informações que foram construindo ao longo do projeto, procurando avaliar se as suas questões foram ou não respondidas, procurando atribuir sentido às suas aprendizagens e, optando sobre o modo como irão terminar e divulgar o projeto. Tendo em vista a apropriação dos vários processos de pesquisa, que é uma das finalidades do trabalho de projeto, as crianças tem aqui espaço para refletir e avaliar o conhecimento construído, explicando o que aprenderam, como aprenderem, os meios e instrumentos a que recorreram, quais os momentos que mais e pelo contrário, menos gostaram, justificando as suas opções. “A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 57).

Referidas as várias fases, revela-se pertinente focar uma ideia defendida por Vasconcelos (2012) de que apesar de terem sido apresentadas segundo esta ordem, as várias fases não apresentam uma fronteira definida e não se seguem apenas na sequência do tempo, mas interrelacionam-se como “numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p.17).

3.1.3. Documentação pedagógica

Ao longo de todo o desenrolar do Trabalho de Projeto, a documentação revela-se importante por possibilitar a recolha de evidências do desenvolvimento do projeto e por exprimir a evolução das aprendizagens que as crianças vão construindo.

Conforme defende Parente (2012)

a documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos áudio e vídeo (p.15).

Também Dahlberg, Moss e Pence (2003) complementam o conceito de documentação pedagógica referindo que,

A “documentação pedagógica” como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças (p.194).

A documentação é assim um processo usado para “registrar a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 35) na medida em que, “permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Azevedo, 2009, como referido em Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011).

Trata-se assim de uma ferramenta pedagógica que permite registrar as intervenções das crianças, o que elas dizem e fazem, usando diferentes estratégias como o registo das notas de campo, os meios audiovisuais e as próprias produções das crianças. Porém, nem só do registo se faz a documentação pedagógica, pois mais do que a escuta e o registo é essencial que o educador analise, interprete e reflita sobre os dados recolhidos recolhendo um *feedback* da sua própria prática profissional, e recolhendo informações importantes para a tomadas decisões conscientes que promovam uma melhoria da mesma.

Também para as crianças a documentação pedagógica se revela vantajosa pois, pressupondo uma atitude de respeito pelas mesmas, possibilita que sejam registadas as suas intervenções e simultaneamente, permite que as crianças se sintam envolvidas num processo de análise interpretativa e reflexiva das suas ações, decisões e interações em que são convidadas a revisitarem o processo de construção do conhecimento. A acrescentar, a participação ativa das crianças no processo de documentação pedagógicas permite-lhes também uma “auto-avaliação” crítica dos seus “conhecimentos, dos sentimentos, das competências e das ideias que estão a construir” (Azevedo, 2009, p. 5).

Pode-se assim afirmar que a documentação pedagógica contribui para o desenvolvimento não só dos educadores, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional como também para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências pois, tal como afirma Azevedo (2009) a documentação pedagógica coloca “em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto” (p.4).

3.2. A construção de aprendizagens integradas das crianças em contexto de Educação Pré-escolar

O desenvolvimento da criança a nível motor, social, emocional, linguístico e cognitivo acontece pela interação entre as suas transformações biológicas e as experiências, as relações e as interações que vai vivenciando através do contacto com o meio e com a sociedade envolvente.

Deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem não se podem separar pois tal como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (p.8).

Todas estas vivências criam um repertório de experiências e conhecimentos que a criança traz consigo fazendo com que cada uma seja um ser único, com características, competências e interesses específicos que devem ser tidos em conta pelo educador que parte deles, valorizando-os e desenvolvendo as suas potencialidades. O carácter singular da criança leva a que as aprendizagens esperadas estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, não possam ser analisadas como etapas pré-determinadas para crianças de uma faixa etária específica. Pelo contrário, estas representam uma referência, que possibilita situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem, planeado pelo educador, com uma intencionalidade educativa que o leva a tomar decisões fundamentadas proporcionando à criança experiências ricas e integradoras, com ligação entre si que se concretizem no âmbito de um ambiente rico, consistente e estimulante. Também Siraj-Blatchford (2004) afirma esta necessidade de adaptação das referências referindo que “o currículo da Educação de Infância deverá estar de acordo com a experiência limitada das crianças e com o seu desenvolvimento social e fisiológico no momento” (p. 17).

Ao ser defendida a ideia da criança como sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem, com capacidades para construir o seu conhecimento, e defendendo uma visão holística da aprendizagem, é necessário ter-se ciente a ideia de que a criança não se desenvolve e não aprende apenas no contexto de educação de infância, mas sim noutros contextos em que vive, como é o caso da família. A família representa assim um dos contextos no qual a criança se desenvolve e as experiências que vive, as escolhas que são feitas no seio deste contexto têm influência direta na construção da identidade da criança.

A família conhece a criança, possibilita que esta construa múltiplas aprendizagens. Tendo em conta uma perspetiva holística da aprendizagem revela-se então essencial que a família seja

um dos membros ativos da comunidade educativa a intervir na construção de aprendizagens das crianças. As interações que se estabelecem entre estes vários intervenientes na vida da criança, remetem para o conceito de mesossistema, apresentado por Bronfenbrenner na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano na qual defende que, o desenvolvimento da criança se processa através da interação entre diferentes sistemas. Assim, segundo Bronfenbrenner (1994) “O mesossistema compreende as ligações e processos que ocorrem entre dois ou mais cenários contendo a pessoa em desenvolvimento” (p. 40). Neste caso, as interações que envolvem a família (casa) e o contexto de educação pré-escolar representam o mesossistema que, conforme afirma este autor influenciam o desenvolvimento da criança tornando-o mais eficiente.

Todo este conhecimento que a criança traz consigo junto com a sua cultura intervêm na sua forma de exploração e na descoberta do mundo que a criança vai fazendo através da ação e da reflexão. Esta aprendizagem, que tem que ser feita pela própria criança, é definida por Hohman e Weikart (1997) “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22).

Assim, a criança vai agindo diretamente sobre os objetos, participando em experiências concretas em que a manipulação de objetos e a interação com as pessoas, adultos e pares, ajuda a construir conceitos. Porém, a ação não é o único elemento necessário para que ocorra a aprendizagem. É essencial que além de agir sobre o mundo, a criança interaja e reflita sobre o mesmo pois é esta reflexão que conduz ao desenvolvimento do pensamento e da compreensão. As crianças sentem necessidade de testar as suas ideias, de procurarem respostas para as suas questões e, ao ajudá-las a pensar sobre esses aspetos, o educador incentiva-as a refletirem e a compreenderem o mundo. Em síntese, “a aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de «encaixar» as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann e Weikart, 1997, p.23).

As áreas de conteúdo são apresentadas, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como âmbitos de saber que incluem diferentes tipos de aprendizagens, que não se centram apenas nos conhecimentos e incluem também disposições, atitudes e até saberes-fazer. Embora seja feita, a nível das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma distinção entre as diferentes áreas (área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo), esta representa apenas uma “chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada” (Silva et al., 2016, p. 31).

Esta ideia é-nos complementada pelas autoras que defendem que a construção de aprendizagens pelas crianças se processa de forma integrada e que os conteúdos das variadas áreas se relacionam entre si.

Desta forma, a perspetiva holística do desenvolvimento da criança está presente não só nas aprendizagens das diferentes áreas que preenchem o currículo da educação de infância como também no brincar, uma atividade natural rica e estimulante, um meio privilegiado de aprendizagem através da qual as crianças “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” ao mesmo tempo que, desenvolvem competências e constroem aprendizagens “de diversos tipos de conhecimentos, tais como, a língua, a matemática, as ciências” (Silva et al., 2016, p. 31), transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças ao brincar invocam e retomam os seus conhecimentos, despertam para novas curiosidades e interesses responsáveis por levar a que surjam os projetos que mobilizam tópicos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo. Por este motivo, “Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 31).

Posto isto, para proporcionar à criança oportunidades de construção de aprendizagens integradas, o educador deve auxiliar as crianças a desenvolverem-se na sua zona de desenvolvimento próximo “fornecendo o apoio e o encorajamento de que elas necessitam para serem bem sucedidas no seu desempenho em áreas que, de outra maneira, não estariam ao seu alcance” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 16). Neste contexto, o principal desafio para os educadores “passa a ser definir os limites da zona, igualando ou “sintonizando” o apoio ou “a colocação de andaimes”, para além das reais capacidades de autonomia de cada criança” (Wood, Brunner e Ross, 1976, como referido em Siraj-Blatchford, 2004, p. 16).

É essencial que o educador promova o envolvimento da criança disponibilizando-lhe um conjunto de materiais, ambiente e experiências ricas e diversificadas, onde as crianças tenham um papel ativo, onde possam ter poder de decisão, tornando possível a realização de todas as suas potencialidades. Além disso, tem ainda o papel de estimular a brincadeira, recorrendo a materiais com potencial criativo, apoiando escolhas, explorações, auxiliando à atribuição de significados ao ato de brincar e ainda, potenciando a curiosidade da criança, para que possa partir à descoberta, criando condições para “aprender a aprender”. Todas estas contribuições do educador para o desenvolvimento e aprendizagem são complementadas pela exploração das diferentes áreas “de forma globalizante e integrada” (Silva et al., 2016, p. 12).

3.3. A Metodologia de Trabalho de Projeto como forma de envolver as crianças na construção de aprendizagens integradas

A gestão curricular permite que os educadores possam seguir diferentes percursos, mas no caso do projeto de intervenção pedagógica que se apresenta foi implementada a Metodologia de Trabalho de Projeto por representar uma forma de envolver as crianças na construção de aprendizagens integradas sendo parte importante de um currículo equilibrado.

Esta abordagem pressupõe assim uma perspetiva de currículo centrado na criança, que integra as interações que esta estabelece de forma integradora com os vários intervenientes no seu contexto de desenvolvimento. Deste modo, Kilpatrick, enquanto professor e intelectual da educação, atribui um destaque especial às experiências do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e ainda, sustenta que “essas aprendizagens devem ser significativas para os estudantes e ir ao encontro dos seus interesses” (Marques, 2016, p. 4).

Será a curiosidade e a vontade de aprender das crianças que levarão a que surjam fazer processos intencionais que visam a exploração e compreensão da realidade que domina o quotidiano das crianças. Estes processos são então denominados como “projetos de aprendizagem”, “em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum” que “ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 11). Na mesma linha Katz e Chard (2009) afirmam que o trabalho de projeto “não exige que a mente das crianças esteja confinada às fronteiras de cada disciplina. Em princípio, quanto mais pequenas são as crianças, mais apropriado se torna o currículo integrado” (p. 12).

As experiências dinamizadas no âmbito do trabalho de projeto favorecem a aprendizagem pela ação, geram novas dúvidas, questões e até opiniões por parte das crianças envolvidas que se enquadram nas diferentes áreas de conteúdo, proporcionando um conhecimento transversal que possibilita que de forma organizada e articulada se possa reforçar na criança a “competência de aprender a aprender” (Fthenakis, 2002, como referido em Vasconcelos, 2012, p.21).

Esta metodologia promove o envolvimento dos profissionais e das crianças nos processos de construção de saberes significativos, que vão ao encontro dos interesses das crianças, mobilizando conceitos, procedimentos e atitudes de uma forma integrada (Cortesão, Leite e

Pacheco, 2002). Esta construção de saberes e o desenvolvimento de novas competências, ocorre de forma contextualizada e integrada a nível curricular ao ser dada à criança a oportunidade de exprimir-se, prever, fazer escolhas, pesquisar e questionar. O trabalho de projeto é, portanto, “...um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 76).

Revela-se deste jeito uma nova forma de aprender, “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo das crianças e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 49). Uma metodologia em que a prática e a teoria se interrelacionam de forma a levar a criança a adotar um papel ativo na planificação, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho, partindo à descoberta e construção do seu próprio saber dando sentido à atividade da criança, que passa a tomar a iniciativa pelo trabalho a desenvolver.

É também missão do trabalho de projeto cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança. Para isso são estimulados e aprofundados, ao longo das experiências, nas diferentes fases, os seus saberes e competências, as suas sensibilidades estéticas, emocional e moral através da sua aplicação intencional em contextos diversos que são do seu interesse.

“Para as crianças em idade pré-escolar, o trabalho de projecto confere coerência e continuidade ao trabalho” (Katz e Chard, 2009, p. 11). Pressupõe-se assim que, ao participar em trabalhos de projetos, as crianças sejam o “ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, citado por Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.52) e que ocorra realmente uma aprendizagem ativa, isto é, que a criança seja agente ativo da sua aprendizagem. Vasconcelos (2012) defende também que esta metodologia possibilita “estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8) por proporcionarem a envolvimento real da criança na sua própria aprendizagem.

“No trabalho de projeto, as crianças são encorajadas a avaliar a sua própria capacidade para aplicarem as competências, a controlar a sua própria actividade e a seleccionar tarefas que sejam capazes de executar. Através da experiência que vão adquirindo, as crianças tornam-se especialistas na sua própria aprendizagem” (Katz e Chard, 2009, p. 22).

Em suma, “o Trabalho de Projeto, ao mudar fortemente as condições em que se aprende, leva a que se aprenda mais, em maior quantidade mais coisas” (Leite et al., 2001, p. 59).

Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da Intervenção Pedagógica: Trabalho de Projeto “Como são feitos os livros?”

No decorrer do estágio foi implementado um projeto de intervenção pedagógica, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, que tinha como temática principal os livros. Assim sendo, apresentarei ao longo do quarto capítulo uma descrição do percurso desenvolvido ao longo das várias fases do projeto “Como são feitos os livros?”, procedendo também a uma reflexão e avaliação do mesmo.

Numa primeira fase começarei por explicar o início do percurso, os primeiros passos dados desde o surgimento do projeto, de seguida, passarei para a exposição e reflexão através dos dados reunidos ao longo das várias fases do projeto até à etapa final de todo o percurso onde o projeto foi concluído. Por fim, farei uma avaliação do decurso do projeto e da intervenção numa perspetiva da avaliação enquanto processo contínuo de aprendizagens. Procurarei ainda estabelecer uma relação entre os dados que recolhi, investigando sobre os mesmos à luz dos referenciais teóricos anteriormente analisados.

4.1. O início do percurso: os primeiros passos

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido surgiu tendo por base os interesses e curiosidades das crianças, que tive a oportunidade de observar de forma participante, intitulando-se assim “Como são feitos os livros?”.

Neste sentido, é pertinente começar por referir a situação desencadeadora que levou ao despoletar do tema do projeto. Esta situação ocorreu durante a leitura de uma obra, na Hora do Conto, em que uma criança me questionou “Como são feitos os livros?” e outra continuou “Como é que os senhores conseguem escrever os livros?”. A partir destas questões gerou-se um diálogo, em grande grupo, em que me apercebi que as restantes crianças manifestavam também interesse pelo tema, apresentando novas dúvidas com ele relacionadas, partilhando opiniões e possíveis respostas às questões que iam surgindo. Posto isto, em partilha e reflexão com a educadora identificámos que este podia ser um tópico com relevância para procurarmos saber se seria do interesse geral do grupo.

Neste sentido, de modo a perceber quais os interesses das crianças, os seus conhecimentos sobre a temática dos livros, dinamizei uma atividade em que propus a criação de um livro, em grande formato, cuja capa continha o título “Como são feitos os livros?”. Em cada

uma das páginas, o livro apresentaria um tópico, sendo registadas nessa mesma página as ideias das crianças sobre esse tópico. Desta forma, no final da primeira fase do projeto, o grupo teria um livro, associado à própria temática, que estaria acessível às mesmas na Área da Biblioteca.

Sobre a fase I do trabalho de projeto intitulada de Definição do Problema, Vasconcelos (1998) diz-nos que “Numa primeira fase do projecto, as crianças fazem perguntas, questionam (...) Partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (p.139).

Assim, a partir da apresentação do modelo do livro, representado na figura abaixo, ainda por preencher iniciou-se um diálogo em grande grupo, em que as crianças foram expressando os seus conhecimentos, que registei nas páginas respetivas do livro.



Figura 1- Diálogo em grande grupo

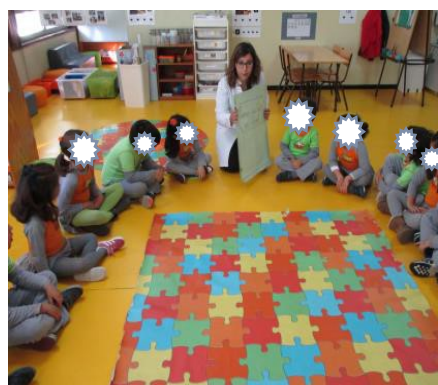


Figura 2- Diálogo em grande grupo para levantamento conceções prévias

Deste primeiro momento surgiram, por parte das crianças, um conjunto de afirmações sobre a questão “O que sabemos?” em que expressaram conhecimentos muitos variados sobre a temática dos livros, o que tornou ainda mais motivante para envolvê-las a posicionarem-se sobre o tema.

O que sabemos? (Anexo I)

“Alguns livros têm histórias e outros são para ensinar coisas”. M.D

“Eu já fiz um livro com um lápis, uma tesoura e um papel. Fiz um desenho com uma princesa, uma libelinha e uma árvore. Os meus pais agrafaram e fizeram letras.” H.

“Os escritores escrevem e os autores pintam.” D.M.

“Os livros estão nas prateleiras da biblioteca.” A.F.

“Podemos usar fita-cola para fazer os livros.” Fa.

“Há fábricas de reciclagem para meter os livros velhos, do caixote, na máquina.” Mi.

No contexto desta conversa, as crianças sentiram-se motivadas a partilharem o que já sabiam, as suas experiências para poderem ver escritos, nas páginas do livro os seus testemunhos. Este envolvimento foi retratado também no seguinte excerto,

“Na quinta-feira, comecei então por relembrar ao grupo a resposta que cada um havia dado à primeira questão “O que sabemos?”. Na sua maioria, as crianças demonstraram-se satisfeitas sempre que lia uma resposta, por terem ali no livro registados os seus contributos para o início do projeto. Assim que começava a ler identificavam de forma alegre quem havia partilhado aquela ideia, mesmo antes de eu confirmar o autor de cada frase, demonstrando a atenção durante a experiência.”

(Reflexão da semana de 17 a 20 de outubro de 2017)

Para completar a recolha de ideias iniciais das crianças do grupo, e tendo em atenção o facto de nem todas se sentirem à vontade para se exprimirem em grande grupo, propus um momento em que as crianças tiveram a oportunidade de desenhar que, além da expressão oral, representou uma forma de poderem fazer registos individuais das ideias prévias que possuíam sobre o tópico. Na imagem abaixo apresentada está representado o desenho elaborado por uma das crianças onde a mesma desenha o que sabe sobre os livros. Este desenho é acompanhado na imagem seguinte pela explicação dada pela criança do que havia representado:



Figura 3- Representação das ideias iniciais do F. sobre os livros

“Eles estão na livraria a comprar, mas um está a estragar. Está errado e pus a dizer. Os livros estão nas prateleiras porque ainda não foram comprados. São diferentes, retângulos, círculos, triângulos, estrelas e coração. Gosto de livros do Noody, do Ruca e da minha mana que ela desenha num livro que ele tem. Os livros têm desenhos, letras e com papel e folhas fazem-se.” F.

Sempre que as crianças produziam um trabalho, conversava com as mesmas sobre as suas produções e realizava um registo daquilo que a criança havia representado, de modo a potenciar a informação a retirar dessas mesmas representações e complementá-la, procurando torná-las reveladoras dos seus conhecimentos, do processo de construção das aprendizagens das crianças, documentando. Katz (1999) destaca a importância de acrescentar às representações das crianças as suas falas pois “os desenhos significam relativamente pouco sem a documentação feita pelos professores daquilo que as crianças disseram sobre o que observaram e viveram”(p.39).

Este registo era feito normalmente na parte de trás dos desenhos, de modo a não interferir nas produções das crianças. Katz e Chard (2009) afirmam a importância desta prática em que o educador se torna num ouvinte interessado referindo que “Quanto mais pormenores dos desenhos forem discutidos mais fácil será para o educador de infância ajudar as crianças a identificar e a analisar as áreas mais confusas ou as lacunas nos seus conhecimentos” (Katz e Chard, 2009, p. 200). De uma forma sintética, esta documentação realizada possibilita que as crianças revisitem as interpretações, observações e reflexões que fazem da realidade aprofundada, permitindo que as mesmas possam ser reinterpretadas de forma mais profunda (Edwards, 1999).

Ainda nesta fase, as crianças continuaram a partilhar as suas ideias sobre o que queriam descobrir, sugestões essas que fui sempre registando no livro que construímos de modo a que estas pudessem ter um registo, ao qual podiam aceder sempre que quisessem, que ilustrassem os seus conhecimentos prévios, as suas questões e interesses.

Nas respostas à pergunta “O que queremos descobrir?” (Anexo II) as crianças apresentaram aspetos pertinentes e variados sobre o tópico.

O que queremos descobrir? (Anexo II)

“Como é que os senhores escrevem histórias?” E.

“Que tipos de livros existem?” C.

“Como é que eles pintam os desenhos?” Ho.

“Como se fazem as lombadas?” D.M.

Pode-se verificar assim que alguns destes interesses incidem sobre o processo de criação do texto dos livros como é o caso dos primeiros dois exemplos e, outros apresentam questões mais ligadas ao processo de impressão e elaboração dos constituintes do livro como as duas últimas acima apresentadas.

Já na Fase II que consiste na Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, Vasconcelos (1998) defendem que “As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar... torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (p.142).

Além disto, as crianças partilharam ainda os locais onde poderiam ser feitas as pesquisas.

Onde vamos pesquisar? (Anexo III)

“Vamos à fábrica dos livros.” H. e Ho.

“Podem vir cá... alguém que faça livros.” Fa.

“Vamos investigar na biblioteca.” T.

“Vamos investigar na Internet.” D.M.

“No Ipad.” J.G.

“No computador.” D.R.

“Nas notícias, na televisão.” J.G.

“No telemóvel.” A.M.

“Nas canções.” J.G.

“No jornal.” H.

“No rádio.” A.F.

Denota-se pelas respostas das crianças que estão já familiarizadas com a realização de projetos uma vez que expressam já diferentes opções para a pesquisa, refletindo especificamente sobre o tópico em análise através da referência a locais de pesquisa em trabalho de campo como a *“fábrica dos livros”* e a *“biblioteca”* e ainda, referindo especialistas sobre o tópico como *“alguém que faça livros”*. Além destes são ainda referidas fontes de informação que envolvem as tecnologias de informação e comunicação, dos seus quotidianos como o *“computador”* e mais especificamente a *“Internet”*, os tablets como o *“Ipad”* e ainda, as *“notícias, na televisão”*, entre outros.

Por fim, ainda no sentido de envolver as crianças na planificação do projeto, dando voz às suas propostas e com o objetivo de as crianças equacionarem hipóteses de trabalho e pesquisa, colocou-se às crianças uma nova questão. Assim sendo, à questão *“O que queremos fazer?”* as crianças responderam com as seguintes propostas a serem tidas em conta durante a execução do projeto:

O que queremos fazer? (Anexo IV)

“Um livro feito por nós.” J.G.

“Podemos pintar um livro.” Ho.

“Podemos escrever um livro.” Mt.

“Podemos recortar as folhas para depois agrafarmos e fazermos um livro.” L.

“Um bolo feito de livro.” J.G.

“Visitar a livraria.” M.D.

“Ir à biblioteca.” L.

Desta forma, verifica-se que as crianças, para iniciar e desenvolver o projeto “formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem e nas suas experiências anteriores” (Vasconcelos, 2012, p. 15), são estas hipóteses e as questões que identificam que irão sustentar o decorrer do processo. Ao envolver de forma ativa as crianças neste processo de definição e planificação do projeto acede-se a um conjunto de aspetos que funcionam como um guião em que se ressalta a ideia da flexibilidade constante, da hipótese de reformulação tendo em atenção a observação e reflexão acerca do desenrolar das situações. Ao longo da prática em projetos, e neste caso concreto no projeto desenvolvido com este grupo, vigorou uma postura de permanente abertura aos desafios da criança que implicaram uma inter-relação de flexibilidade e abertura entre aquela que era a planificação e a ação ou prática no contexto. As experiências dinamizadas, em que as crianças eram convidadas a partilharem com os colegas experiências e conhecimentos, representaram uma estratégia para conhecer a compreensão geral que tinham sobre o tópico dos livros. Além disso, estas partilhas tornaram possível documentar os processos de pesquisa e de construção de novas aprendizagens, recorrendo às representações das crianças e às suas falas e permitiram ainda, ver as conceções iniciais e finais das crianças, os conhecimentos construídos.

O livro em grande formato, criado desde os primeiros momentos do projeto, como forma de as crianças contactarem com os seus registos iniciais, foi disponibilizado na área da biblioteca poderem aceder a ele, sempre que assim o quisessem. Para facilitar o processo de interpretação do registo gráfico feito no livro e desenvolvendo a autonomia das crianças na exploração, diálogos e até momentos de brincar a partir do mesmo, juntei aos registos escritos, as ilustrações que as mesmas fizeram, de modo a que pudessem atribuir significado ao texto escrito através da interpretação das imagens. De facto, em diversos momentos pude observar e registar a interação das crianças a partir do mesmo, conforme vemos representado abaixo.

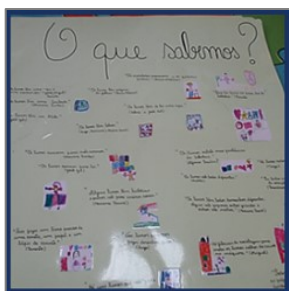


Figura 4- Página do livro em grande formato



Figura 5- Interação das crianças a partir do livro



Figura 6- Livro já na Área da Biblioteca

4.2. O decorrer do percurso

Na fase seguinte do percurso, a fase III que consiste na Execução do projeto, foram ocorrendo diversos ciclos de pesquisa relacionados com as questões colocada pelas crianças. Neste sentido procurei envolver as crianças num conjunto de atividades em que implementassem estratégias diversificadas para descobrirem a resposta para as suas questões, ao mesmo tempo que iam construindo novas aprendizagens.

O envolvimento ativo das crianças do grupo nestas atividades despoleta, tal como afirmam Silva et al. (2016) a que cada uma possa “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados” encontrando assim estratégias específicas para solucionar os seus dilemas, “o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (p. 34).

Assim, durante esta fase de execução do projeto procurei dinamizar com as crianças um conjunto de atividades diversificadas, que se estenderam pelas várias semanas de intervenção pedagógica, experiências essas em que procurei garantir que, tendo como elo de ligação o tópico dos livros, as crianças desenvolvessem competências e construíssem conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo de forma integrada. Pela impossibilidade de descrever, refletir e avaliar todas essas intervenções, selecionei para apresentar algumas experiências mais representativas do projeto, remetendo para anexo um quadro síntese da totalidade das atividades exploradas e das áreas de conteúdos e aprendizagens nelas promovidas (Anexo V).

No que concerne às várias estratégias de pesquisa utilizadas, destaco a pesquisa através dos livros e na *Internet* e ainda, as pesquisas no terreno, com as visitas à biblioteca, à livraria e à gráfica e ainda, a própria visita de uma escritora, avó de uma das crianças do grupo, que se deslocou ao contexto para partilhar a sua experiência.

Estas investigações foram sendo realizadas visando a descoberta da resposta a questões concretas colocadas pelas crianças na fase inicial do projeto. Partiam assim da “curiosidade natural da criança e do seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85).

No que toca à organização dos grupos para a pesquisa, esta foi sendo realizada em pequenos grupos, em que as crianças, com o meu apoio iam selecionando e organizando a informação mais relevantes a apresentar aos colegas.

Para iniciar o primeiro ciclo de pesquisa, questionei o grupo por onde consideravam que seria melhor começarmos as pesquisas. A proposta das crianças incidiu em visitarmos a biblioteca, um interesse que já tinham também manifestado na primeira fase do projeto, justificando que *“lá dá para aprender muitas coisas sobre livros porque tem muitos”* (L), ideia completada por outra criança ao referir que *“deve ter livros para o nosso projeto”* (M.R.). Assim, respeitando o poder de escolha da criança e dando oportunidade de intervirem de forma ativa no processo de aprendizagem começamos então pela pesquisa no terreno. Esta saída da instituição para um contexto exterior tinha o objetivo não só de dar a conhecer às crianças a função deste serviço na comunidade, como também de levar as crianças a recolherem informações ou fontes de informação para o projeto. Para isso, procurei preparar a visita das crianças, dinamizando um diálogo com as mesmas, em que fui questionando o que esperavam com a visita, lembrando ainda regras de conduta a adotar durante a visita.

As crianças manifestaram-se muito empolgadas com a visita referindo por exemplo que *“Já tinham ido lá na sala dos 4 anos e tinha sido divertido.”* (M.C.) ou ainda fazendo referência ao cartão de leitor da respetiva biblioteca declarando que *“costumo ir lá com a minha mãe”* (D.M.).

Durante a visita, a maioria do grupo apresentou-se interessado nas informações que a guia ia fornecendo, fazendo comentários e apresentando questões acerca das mesmas.

“Aqui é para ouvir a contar histórias.” M.C.

“Eu posso ficar com 3 livros na minha casa então?” J.G.

“Como é que sabes onde é que se arruma os livros?” H.

De modo a perceber quais as aprendizagens construídas pelas crianças, através da visita guiada à biblioteca, assim que voltamos à sala foi dinamizado um diálogo onde partilharam ideias, seguindo-se o registo dessas mesmas ideias recorrendo a um desenho ilustrativo. Entre as várias ideias partilhadas, destaco os seguintes exemplos:



Figura 7- Registo do Ho. sobre a visita à biblioteca

“Podemos ver os livros da biblioteca no computador.” Ho.



Figura 8- Registo da M.C. sobre a visita à biblioteca

“Se estragarmos um livro da biblioteca, temos de comprar um novo.” M.C.



Figura 9- Registo da M.R. sobre a visita à biblioteca

“Na biblioteca descobri que os livros estão organizados por temas e têm letras para as senhoras saberem.” M.R.



Figura 10- Registo do E. sobre a visita à biblioteca

“Na biblioteca também há revistas.” E.

Percebi através deste momento de partilha que as crianças conheciam realmente a parte da biblioteca direcionada ao público infantil, não conhecendo ainda as restantes áreas

disponibilizadas. Esta pesquisa no terreno representou ainda uma forma de participação e envolvimento da criança na comunidade que implicou que adotassem posturas adequadas ao espaço e de respeito pelo outro, nomeadamente pelos utentes da biblioteca, e possibilitou que percebessem também o funcionamento e organização da mesma. Através desta visita, e conversando com a bibliotecária sobre o projeto que iriam desenvolver, as crianças conseguiram requisitar livros que, segundo a mesma, apresentavam informações úteis sobre o tópico em estudo, podendo ser relevantes para as pesquisas e construção de novas aprendizagens.

Ainda no âmbito da realização da visita à biblioteca, e mantendo uma postura de permanente observação dos comportamentos das crianças detetei a seguinte situação que registei numa nota de campo,

No momento da visita à biblioteca, encontrava-se em exposição uma coleção de marcadores de livros construídos por alunos de uma escola secundária. As crianças mostraram-se muito curiosas, questionando o que era aquilo, como funcionavam os marcadores de livros e para que serviam.

(Nota de campo dia 24 de outubro de 2017)

Um dos princípios que defendo enquanto futura educadora é o da existência de flexibilidade nas planificações que crio para o grupo. A planificação deve sempre apresentar um carácter flexível e aberto às propostas das crianças que considerarmos serem relevantes para a construção de novas aprendizagens. Silva et al. (2016) reforçam este carácter flexível ao referirem que “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas” (p.15).

Neste sentido, a partir desta nota de campo e tendo em conta o interesse que as crianças manifestaram pelos marcadores de livros, apesar de não ter planificado realizar essa atividade, após refletir sobre a situação observada, analisando as suas potencialidades e significados para a criança, optei por explorar na semana seguinte uma experiência, seguindo os procedimentos da metodologia científica, em que através da utilização de papel crepe colorido, embebido em água quente, as crianças coloriram espátulas de madeira a que juntaram uma figura geométrica construída pelas mesmas, criando assim um marcador de livro personalizado.



Figura 11- Crianças a concretizarem a experiência



Figura 12- Criança a observar para verificar as hipóteses

Através desta atividade, e com o meu apoio na “organização e sistematização das etapas deste processo” (Silva et al., 2016, p. 86) as crianças tiveram a oportunidade de implementar a metodologia científica, desenvolvendo aprendizagens relacionadas com a Área de Conhecimento do Mundo, com a observação, o questionamento, a formulação de hipóteses, previsões, a experimentação e recolha de dados para a verificação das mesmas, como representado na figura seguinte:

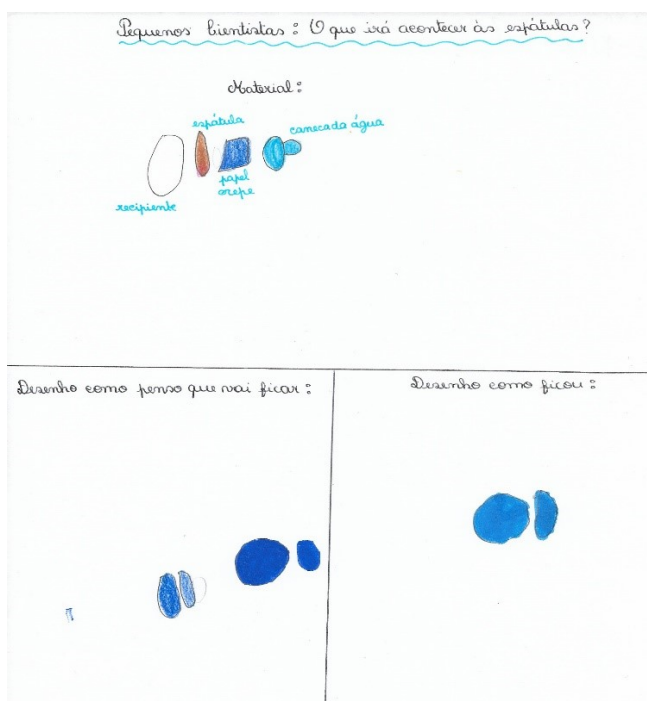


Figura 13- Registo da A.M. da experiência realizada

Neste registo observa-se a representação que a A.M. fez do material utilizado na experiência, acompanhado pela respetiva legenda do mesmo escrita pela estagiária. Na divisão inferior esquerda está representado o que a criança pensava inicialmente que iria acontecer: “A espátula e também o recipiente vão ficar azuis escuros. A tinta sai do papel e mistura-se.”. Por sua vez, na divisão inferior direita está representado o resultado da experiência com a confirmação da hipótese inicial: “A experiência ficou como tinha pensado. O papel soltou tinta, misturou-se com a água e com a espátula”.

Além destas, as crianças tiveram ainda a oportunidade de retomar conhecimentos no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, no do domínio da educação artística, com a decoração das diferentes figuras geométricas e ainda, aplicaram conceitos associados ao domínio da matemática. Estes conceitos dizem respeito ao nome e identificação

das diferentes figuras geométricas, já exploradas numa atividade anterior de dramatização. Neste caso concreto as crianças foram convidadas a selecionar e identificar pelo respetivo nome aquela que era a sua figura favorita para o marcador do livro, construindo-a.

Este trabalho de criação dos marcadores foi exposto, por opção das crianças na parte exterior da sala para serem conhecidos pelos colegas, restantes educadores e auxiliares, e pelos próprios pais e familiares, divulgando-o. Zurawski (s.d.) como referido em Amaral (2012) defende a exposição das produções das crianças como uma estratégia para que as crianças desenvolvam a sua autoestima e se empenhem na sua realização referindo que "O reconhecimento da comunidade é um estímulo para que o aluno se empenhe em produzir o seu melhor".



Figura 14- Exemplos dos marcadores de livro criados pelas crianças



Figura 15- Exposição dos marcadores no exterior da sala

Num ciclo de pesquisa seguinte, partimos da questão "Quais os tipos de livros que existem?". Assim, comecei por identificar às crianças a questão sobre a qual iríamos pesquisar. Seguidamente, com o objetivo de levar as crianças a partilharem as suas ideias prévias para que as pudesse documentar seleccionei um conjunto de diferentes tipos de livros, em termos de aspeto, forma e conteúdo, para explorarem em pequenos grupos. Num primeiro momento, cada criança explorou livremente o livro que escolheu, folheou, observou e foram tecendo comentários, que registei numa reflexão semanal,

"É enorme, tem milhões de páginas." J.G.

"O meu é pequenino, só tem 8 páginas. A Carina já nos disse um dia que assim é de bolso porque olha cabe no bolso." J.M.

"Ei, eu tenho um que é como uma revista, cheio de coisas para comprar. É do Ikea." J.P.

No momento em que J.P. faz o comentário sobre o seu catálogo eu aproveitei para intervir:

– *"J.P. então tu tens um livro com coisas para comprar?"* Estagiária

– *"É, é as coisas que vende lá no IKEA, na minha casa também tenho isto."*

– *"É igual ao dos teus amigos?"* Estagiária

– *"Não é igual, mas tem também coisas iguais."* J.P.

– *"Sabes-me dizer o que têm de igual os livros desta mesa?"* Estagiária

"Olha fácil, tem capa, contracapa e lombada. Olha aqui (apontando para a lombada do catálogo) diz IKEA." J.P.

– *"Muito bem, e o dos amigos o que será que diz?"* Estagiária

– *"Diz os títulos."* J.P.

Gera-se um diálogo entre os vários elementos do grupo:

– *“O meu é muito fininho não tem isso, lombada. O do J.G. tem ali a dizer coisas.”*

J.M.

– *“É o título dele claro e quem escreveu também.”* L.

. – *“Pois é, o autor.”* M.C.

(Reflexão da semana de 14 a 17 de novembro de 2017)

Neste diálogo pode-se já denotar a utilização correta e a apropriação por parte das crianças de termos específicos associados à estrutura do livro, o que demonstra o efeito da exploração destes mesmos conceitos nos vários momentos da rotina em que eram pertinentes, nomeadamente na Hora do Conto que conduziu a que as crianças dominassem os mesmos. Além disso, apresentavam-se interessados e observadores fazendo comparações com os seus livros e os das restantes crianças do grupo.

De modo a conduzir as crianças no processo de pesquisa fui dando sugestões “Olhem bem para a forma dos livros, dos amigos também.”, “Tem muito texto ou pouquinho, e imagens têm?”. As crianças iam observando e tecendo comentários,

“O meu é tão grande, tantas páginas e é só texto, só texto...” J.G.

“Sabes quantas páginas tem?!” Estagiária

(Vai de imediato para a última página do livro) - “Um 7, um 1 e um 0.” J.G.

“Exatamente, tem setecentas e dez páginas. É como contarmos sete vezes até 100.” Estagiária

(Reflexão da semana de 14 a 17 de novembro de 2017)

Assim que levantei as mãos para iniciar as contagens, com recurso dos dedos, as crianças acompanharam-me “cem, duzentos, trezentos, quatrocentos, quinhentos, seiscentos, setecentos”.

– *“E mais dez!”* J.G.

– *“Jesus, demoras anos para ler isso.”* L.

– *“Temos de pôr aqueles marcadores de livros Carina, os que fizemos contigo para depois, no outro dia, saber onde vamos a ler.”* M.C.

(Reflexão da semana de 14 a 17 de novembro de 2017)

Nesta fase do diálogo decorrente da pesquisa, gerou-se uma oportunidade para a exploração de competências relacionadas com o domínio da matemática. Além disso, as crianças demonstram ter percebido a função e aplicabilidade dos marcadores de livros construídos. Desta forma, estão assim a invocar aprendizagens construídas anteriormente e a relacioná-las com as experiências que iam vivenciado, estabelecendo assim um fio condutor entre todo o processo de desenvolvimento do trabalho de projeto.

Na continuidade do processo de pesquisa, cada criança foi tecendo comentários e diferentes interpretações sobre o conteúdo e estrutura do seu livro, enquanto que ia

acompanhando os seus comentários, lendo as partes do livro que me iam solicitando, introduzindo questões de modo a provocar a reflexão, ao mesmo tempo que complementava algumas ideias, de modo a ampliar as construções de significado das crianças. Em conjunto, planeámos a apresentação que iriam fazer aos restantes elementos do grupo, destacando os aspetos principais relativos à identificação do tipo de livro, conforme a sua estrutura.

Esta apresentação foi feita de forma individual, cada criança recorreu-se do seu livro que apresentou aos colegas, umas selecionaram partes concretas da obra e mostraram aos colegas, outras preferiram folhear as várias páginas enquanto iam fazendo comentários. Denotei que a maioria das crianças apresentou um discurso bastante coeso, aplicando termos específicos relacionados com o livro, a título de exemplo destaco duas das apresentações,



Figura 16- M.D. a apresentar o livro pop-up

“Há livros especiais que as páginas saltam para fora, são pop-up. Têm de chamar sempre por esse nome.” M. D.



Figura 17- Mt. a apresentar uma página com a constituição de um livro

“Estão a ver esta página? Diz aqui o nome das partes todas que o livro tem. Olhem, a capa, a contracapa, lombada e este nome que parece a polícia, mas é guardas porque estão a guardar o livro. Depois tem esta folha, que é como a cara, folha de rosto.” Mt.

Este momento de partilha permitiu que todo o grupo conhecesse os tipos de livros explorados, uma vez que apenas metade do grupo realizou a pesquisa em livros, sendo que a outra metade realizou pesquisas com recurso à Internet. A acrescentar, esta experiência viabilizou a que as crianças ampliassem os seus conhecimentos, ouvindo e partilhando com os pares enquanto que desenvolviam competências comunicativas. Desta forma as crianças participaram num momento incrível de partilha em que assumiram a responsabilidade de partilhar com os

colegas, o máximo de informação que conseguiram descobrir. Gerou-se um diálogo intenso em que o grupo comparava as informações dos diferentes livros analisados,



Figura 18- T. a divulgar a história e evolução dos livros

“Antigamente, há mesmo muitos anos um senhor inventou uma máquina de madeira e usava-se essa máquina de carimbar para fazer os livros.” T.



Figura 19- L. a compara o seu livro com o do colega

“Aquilo que dizia ali no livro do T. dos senhores fazerem livros com carimbos devia cansar muito. É que no meu livro tem a autora com aquela máquina de escrever, é muito mais fácil.” L.

Além de denotarem as diferenças, as crianças iam reconhecendo também elementos comuns aos vários exemplos apresentados que permitiam que, apesar dos diferentes formatos todos pudessem ser considerados livros. O meu papel neste momento prendeu-se com a estimulação das crianças a participarem nas conversas, respeitando as regras de diálogo, de sequência de respostas, o tempo de intervenção do outro, valorizando o desenvolvimento de competências comunicativas. Conforme advogam Katz e Chard (2009) “ todos aqueles que se preocupam com o desenvolvimento das crianças pequenas e com a sua aprendizagem reconhecem que a infância é um período crítico no desenvolvimento de todos os aspetos da competência comunicativa” (p. 49).

Num outro ciclo de pesquisa, as crianças que não tinham feito a pesquisa nos livros, optaram por pesquisar, recorrendo à Internet, em dois pequenos grupos, sendo que um procurou as respostas às questões “O que é um livro?”, “Para que serve?” e “Qual a constituição dos livros?”, e o outro procurou a história e evolução do livro.

Para a concretização desta atividade, e tal como nas anteriores, procurei fazer um trabalho prévio para definir os objetivos, as competências que pretendia que as crianças desenvolvessem, as aprendizagens que poderiam construir ao participar de forma ativa nas propostas apresentadas. Neste caso concreto, o meu objetivo principal foi o de envolver as crianças em situações concretas

de pesquisa, desenvolvendo assim competências para que, gradualmente, se sentissem mais preparadas para pesquisar, no computador, de forma autônoma, procurando resposta para possíveis interesses e dúvidas que pudessem surgir.

Demos início à nossa pesquisa com a apresentação das questões sobre as quais teriam de procurar informação. Iniciei o processo demonstrando às crianças os procedimentos para aceder à Internet, seguindo depois para o motor de busca Google, onde cada uma foi copiando as palavras que eu escrevia numa folha para pesquisarem. O diálogo sobre o site onde devíamos realizar pesquisas surgiu também pela necessidade de demonstrar às crianças que é num motor de pesquisa que temos de recolher informação, e não em sites como o Facebook como a maioria referia. A esta estratégia de demonstração, seguia-se sempre uma experimentação, na qual cada uma das crianças executava os vários passos para a proceder à pesquisa.



Figura 20- Processo de pesquisa na Internet



Figura 21- Exemplificação dos passos para a pesquisa

À medida que íamos abrindo os diferentes sites, as crianças iam tecendo comentários sobre as imagens que iam surgindo, “o que é que os senhores têm ali?” pedindo que lesse as legendas e textos que as acompanhavam. Depois de dialogarmos sobre as informações que íamos encontrando, seleccionámos e organizámos o que cada criança considerava importante para revelar aos pares, planeámos assim a apresentação em que cada criança ficou responsável por partilhar uma nova descoberta.

No momento de apresentação aos colegas, recorrendo à projeção dos sites que consultaram na pesquisa, pude perceber que efetivamente as crianças tinham realmente construídos novos conhecimento, uma vez que conseguiram apresentar aos colegas a informação de forma lógica e coerente, inclusive na história e evolução dos livros com o passar dos anos.

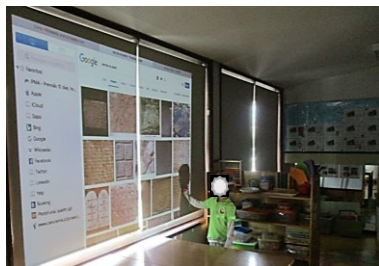


Figura 22- Ho. apresenta a história do livro

“Primeiro, antigamente as pessoas escreviam nas pedras, batiam lá com as pedras e ficava marcado.” Ho.



Figura 23- Fa. continua a apresentação da história do livro

“Depois havia papiro que era feito de folhas, e só depois é que inventaram escrever nos pergaminhos que era a pele dos animais esticadinha.” Fa.



Figura 24- E. termina a apresentação da história do livro

“Depois de passar muito tempo é que começou o papel”. E.

O processo de pesquisa continuou ao longo do projeto através do trabalho de campo, com a visita a uma gráfica na cidade de Braga, com o objetivo de levar as crianças a perceber, de forma mais clara e objetiva, como é feito o processo de elaboração do livro.

Nesta visita sugeri que cada pequeno grupo formado fotografasse os momentos que considerassem mais importantes, sendo que, para facilitar o processo de manipulação do equipamento fotográfico, cada grupo elegeu um responsável, que teria a função de fotografar sempre que algum elemento do grupo, ou ele próprio considerasse relevante uma situação. Esta situação levou a que a maioria das crianças dispersasse do objetivo central da visita, perceber

como são feitos os livros para passarem a fotografar tudo o que viam. Ao observar este acontecimento, e de modo a evitar, que perdessem o foco na informação fornecida pelo guia da gráfica, adotei a estratégia de pedir às crianças que ouvissem primeiro o senhor, e observassem com atenção e só depois, seleccionassem o que fotografar, com um objetivo claro. Assim que seleccionavam algo, depois de uma visão mais concreta e objetiva, eu ia com a respetiva criança fotografar.



Figura 25- Grupo na visita à gráfica



Figura 26- Fotografia registada por uma das crianças do grupo

Num trabalho de projeto, segundo Katz e Chard (2009) as crianças têm oportunidade de tomar decisões a vários níveis tanto a nível processual como a nível estético. Assim sendo, proporcionei ao grupo a oportunidade de escolherem como iríamos registar os conhecimentos que construíram através da visita à gráfica. As mesmas optaram por elaborar um cartaz que pudessem expor no exterior da sala para que *“todos os meninos pudessem ver como é que se fazem os livros”* R. Posto isto, passamos então para a elaboração de um painel onde os pequenos grupos organizados para a visita, recorrendo às fotografias impressas que haviam tirado, bem como àquelas que os adultos fotografaram, organizaram os vários momentos do processo de criação de um livro, momento este que surge representado nas fotografias seguintes.



Figura 27- Pequenos grupos a organizar a selecionar e organizar as fotografias



Figura 28- Pequenos grupos a dar continuidade à tarefa

Ao fazer uma avaliação acerca do decorrer desta experiência posso referir que cumpriu os objetivos que tinha planeado para a mesma, na medida em que, as crianças conseguiram não só justificar a seleção que faziam das imagens como também organizá-las dialogando sobre o que consideravam que seria relevante eu escrever sobre aqueles momentos em análise para que, quem não teve a oportunidade de conhecer a dinâmica da gráfica, nomeadamente as restantes

crianças da instituição e os próprios pais, pudessem conhecer através da divulgação do placar.

Assim, as crianças selecionaram o título do placar “A nossa primeira visita à Gráfica” (H.) e ainda, colaboraram de forma a descreverem o processo nas suas várias etapas, estruturando as ideias e recorrendo a uma linguagem clara e coerente:

“Uma pessoa envia pelo computador as chapas metálicas para a máquina, que tem uma coisa escondida que queima as chapas. Primeiro sai azul e depois vai outra vez para outra máquina para queimar.” J.G. e Mt.

“As chapas metálicas depois de serem queimadas vão para a impressora que é uma máquina assim enorme. A chapa entra na máquina e passa por quatro tinteiros: magenta, amarelo, azul ciano e preto. Da impressora depois saem assim muitas páginas juntas que fazem uma folha enorme, mesmo muito grande.” T. e H.

“As folhas saem assim grandes, com as páginas todas juntas por isso, têm de ir para uma máquina para dobrar.” L. e J.M.

“Depois há uma máquina que cose com fios que estão num tubinho. Depois iam para uma máquina que tinha cola, que parecia vomitado, para ajudar a colar as páginas bem juntinhas, para parecer um livro.” M.C. e D.R.

“No livro depois de colar falta pôr a capa e contracapa e vai para uma máquina nova. Entra lá, passa no tapete rolante para as rodas fazerem a lombada e os livros saem já com a capa, contracapa e lombada.” M.R. e M.D.

“Como as páginas saem todas tortas vão para a guilhotina para o senhor cortar direitinhas.” R. e E.

“Depois de estar aparadas dos lados, que o senhor disse, o livro fica pronto e vai para as caixas para vender na livraria e biblioteca.” I.

Pode-se verificar pela análise das frases ditas pelas várias crianças durante a atividade de construção do placar de divulgação, que a maioria compreendeu as várias fases, o que nos revela que a visita ao terreno foi uma estratégia eficaz de construção de conhecimentos: melhor do que as crianças poderem conhecer através dos livros todo o processo de criação de um livro, é poderem vivenciar e observar de perto este processo a decorrer no seu ambiente real.

Para além disso, optei por expor inicialmente o painel criado, dentro da sala e ao nível das crianças, com a intencionalidade de potenciar o surgimento de oportunidades para as crianças conversarem sobre as informações nele presentes e assim construir conhecimentos em interação com os pares. De facto, estas situações acabaram por acontecer, o cartaz funcionou

como um indutor do diálogo entre as crianças, e devido à pertinência das mesmas, exponho-as de seguida,

Além desta atividade, destaco o facto de ter colocado na sala à disposição das crianças o cartaz relativo à visita à Gráfica. Uma criança, que não tinha ido à visita questionou o que era aquilo e várias outras explicaram que

“É um cartaz que conta a visita à gráfica.” R.

“Nós fizemos grupos e a Carina teve a ajudar a escrever aquilo que dissemos, está ali aquelas letras é a dizer o que dissemos da visita.” Hl.

“Mas cada grupo fez um, uma parte, pusemos as fotografias direitinhas por ordem e depois dissemos à Carina para escrever o que acontecia naquelas máquinas.” M. R.

A pedido das crianças eu fui lendo as frases que disseram sobre cada um dos momentos da visita e respetivamente do processo de elaboração dos livros. Além disso, deixei durante o resto da semana o cartaz na sala, colado à altura das crianças para que estas pudessem dialogar e interagir através do mesmo. Esta situação ocorreu numa situação que registei, ao observar e escutar duas crianças, a dialogarem sobre as imagens:

“Vês, começa ali, depois vai para aquela máquina das chapas.” A. M.

“Chapas metálicas, A.” M.D.

“Isso, chapas metálicas. Depois outro grupo fez aquilo da impressora com quatro tinteiros cheios de azul, amarelo, preto e vermelho.” A. M.

“Parece vermelho, mas é mais rosa encarnado, rosa e vermelho juntos. É magenta.”

M.D.

(Reflexão da semana de 21 a 24 de novembro de 2018)

Estas experiências acima expressas, no âmbito dos diferentes ciclos de pesquisa, representaram fontes de novas aprendizagens que demonstram a cada nova vivência, o impulso dado pela metodologia de trabalho de projeto para a participação e envolvência das crianças em atividades ricas de pesquisa que as levam a construir aprendizagens integradas, que reúnem competências de diferentes áreas.

Conforme já referido neste relatório, ao longo do projeto foram dinamizadas diferentes experiências de aprendizagem, além das apresentadas anteriormente e sobre as quais tive oportunidade de refletir. Durante todo este processo de execução do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de estar envolvidas, de forma ativa num conjunto de atividades muito variado, em que contactaram com múltiplas linguagens, que favoreceram não só conhecimentos, relacionados com as diferentes áreas de conteúdo, exploradas de forma articulada, como também, a oportunidade de aprofundar competências essenciais para os seus desenvolvimentos. No seu geral, representavam oportunidades de a criança “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece” possibilitando ainda o “contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85).

Sempre que surgia um novo interesse, por parte das crianças ou um acontecimento com potencial e relevância procurava incluí-lo no projeto, como aconteceu com a atividade de criação dos marcadores de livros, que já expus anteriormente, e tal como aconteceu com as comemorações das épocas festivas relativas ao Natal em que tentei planificar experiências de

aprendizagem relacionadas com essas mesmas épocas, mas sempre integrando o projeto, dando mais sentido ao mesmo,

“(…) trouxe para a sala dois livros que tinha, já antigos, com conteúdos desatualizados e que se encontravam bastante danificados (inclusive tinham já páginas em falta), dialogando com as crianças sobre o conceito de reutilização, “O que poderemos fazer com estes livros para lhe darmos uma nova utilização, para os reutilizarmos?”. Tendo em conta que estamos a entrar na época natalícia, apresentamos às crianças a ideia de criarmos a decoração da sala recorrendo a esses livros velhos. Assim, estaríamos a aliar a ideia da reutilização dos livros, que já não servem para lermos, por estarem danificados, à decoração de natal da nossa sala e da própria instituição, cuja temática são os anjos. As crianças quiseram de imediato começar a concretizar a ideia.”

(Reflexão da semana de 28 a 30 de novembro de 2017)

4.3. A etapa final de um percurso

Terminados os ciclos de pesquisa que conduziram o grupo na busca de respostas para os interesses manifestados e depois do percurso percorrido ao longo das semanas de intervenção, era chegado o momento de terminar o projeto. Assim sendo, entrou-se na Fase IV, classificada como Avaliação/Divulgação, na qual as crianças divulgaram o projeto aos restantes membros da comunidade realizando uma viagem pelo percurso percorrido, pelas várias aprendizagens que construíram.

Para a decisão da forma de divulgação e tendo como referência Katz e Chard (2009, p. 183) que referem que “as crianças devem discutir e chegar a um acordo prévio e detalhado sobre o que irão mostrar e relatar”, sugeri ao grupo que refletisse sobre a forma como queriam divulgar o projeto, como se pode verificar no excerto da seguinte reflexão,

(…) solicitei às crianças que pensassem como seria a melhor forma de divulgarem as descobertas que haviam feito ao longo do desenrolar do projeto. As mesmas manifestaram-se propondo:

“Podemos cantar para os outros meninos a canção do projeto e explicar.” H.

“Podemos usar as fotografias da visita à gráfica, como fizemos com a Carina para aquele cartaz e apontamos com o dedo para explicar por onde andamos lá.” L.

“Podemos dar conselhos para saberem usar os livros.” J.G.

“Isso já diz na música, no fim. Ho.

(Reflexão da semana de 9 a 12 de janeiro de 2018)

Perante estas sugestões, optou-se por organizar uma exposição onde as crianças do grupo, divididas em dois grupos de trabalho, pudessem apresentar o caminho percorrido durante o projeto aos diferentes grupos da instituição, representando as personagens intervenientes no processo de criação dos livros, desde o escritor, ao editor e ilustrador.

Ainda para a organização da apresentação, retomámos o processo de elaboração dos livros na gráfica, recorrendo-nos dos comentários que as crianças haviam feito na atividade de criação do placar do registo da visita à gráfica, comentários que as mesmas consideraram que seria uma boa forma para explicarem aos colegas de outras salas as várias etapas do processo de fazer os livros. Assim, estaríamos a integrar comentários com significado para as crianças, criados pelas mesmas, que teriam mais facilidade de apresentar aos colegas. Como forma de terminar a exposição, as crianças optaram por cantar a canção que adaptei para o projeto e que já tínhamos ensaiado ao longo do mesmo.



Figura 31- Início da divulgação do projeto



Figura 32- Crianças a representarem papéis de escritores, ilustradores e editores



Figura 29- Criança a apresentar o caminho percorrido ao longo do projeto



Figura 30- Grupo a cantar e interpretar a música do

A divulgação do projeto revela-se assim importante uma vez que “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem de fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 1998, p.143).

No que concerne à avaliação, considero importante referir que a avaliação foi sendo feita ao longo de todo o projeto através da análise das intervenções das crianças e dos registos das aprendizagens, feitos ao longo do tempo, à medida em que as crianças iam construindo novas aprendizagens em resposta às suas questões e interesses. Nesta fase final, não foi exceção, reuni com as crianças em pequenos grupos dando oportunidade para refletirem sobre o percurso

percorrido, sobre o “O que aprendemos?”. Entre as várias partilhas as crianças demonstraram ter adquirido conhecimentos ao longo das várias atividades dinamizadas, afirmando:

O que aprendemos? (Anexo VI)

“O livro tem miolo, a parte de dentro, tem capa e contracapa, páginas de rosto e lombada. Aprendi também que a guilhotina corta as páginas.” T.

“Os livros não têm os mesmos títulos. Os escritores escolhem o título e depois com o computador escrevem e põe na capa ou na lombada. Podemos comprar livros na livraria e na biblioteca é para requisitar.” F.

“Aprendi que podemos reciclar os livros e ele transforma-se numa pasta e depois papel novo.” M.R.

“Primeiro as pessoas escreviam em pedras, depois nas usavam as folhas da planta, o papiro e depois o pergaminho que era a pele dos animais esticada.” Ho.

“A fábrica que faz os livros chama-se gráfica, lá tem máquinas que fazem os livros.” A. M.

“Uns livros são cosidos outros são colados. Eles vão para o tapete rolante, que parece o das compras e depois vão para as caixas para serem vendidos.” M.D.

Além do diálogo, as crianças representaram ainda em suportes escritos o que tinham aprendido com o projeto, sustentados por Katz e Chard (2009) que defendem que “os vários tipos de meios artísticos e de escrita são formas importantes de representar e comunicar os conhecimentos construídos. Destes vários registos, apresento a título de exemplo a evolução nos registos entre a fase inicial e final do projeto, de duas das crianças do grupo:

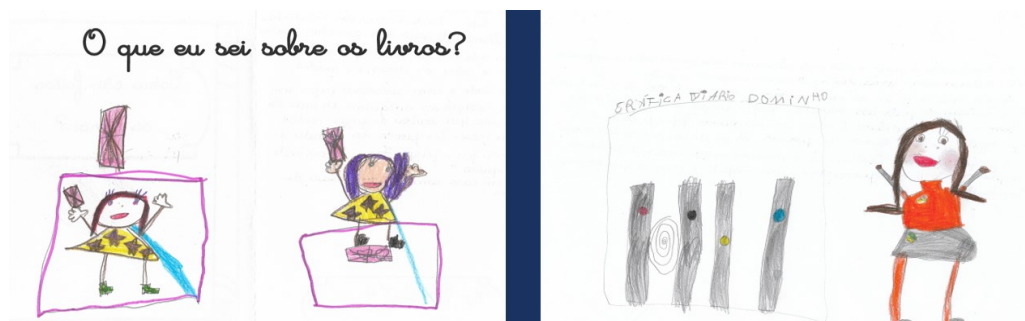


Figura 33- Registo individual da H. na fase inicial (18.10.17) e final do projeto (23.01.2018)

O que eu sei sobre os livros?



Figura 34- Registo individual do A.F. na fase inicial (18.10.17) e final do projeto (23.01.2018)

Analisando os registos, segundo H. vemos representado no primeiro registo uma criança “a ler um livro, na área da biblioteca, com a história das estrelinhas brilhantes com desenhos e letras. Em cima está o outro livro que vai ler sobre doces. Do lado direito está uma senhora a fazer um livro de coração na máquina. Ela precisa da caneta e da tesoura para fazer. Faz e depois mete na máquina.”. Por sua vez, verificámos o impacto do projeto na criança que, num registo na última fase já aplica termos específicos associados ao processo de produção dos livros, “Desenhei-me a mim, com o uniforme, na gráfica junto da máquina que tinha os tinteiros magenta, preto, amarelo e azul ciano, é a impressora onde são postas as chapas metálicas com o que vai dizer no livro.”

Por sua vez, o A.F. no primeiro registo apenas desenhou “os livros na prateleira da biblioteca.” referindo que “Os livros são todos diferentes porque têm formas diferentes.”. No registo seguinte denota-se uma evolução nas aprendizagens em que já desenhou “a biblioteca que visitamos onde o menino pode ir buscar um livro emprestado, requisitar um livro, a livraria onde o menino vai comprar livros e a gráfica que é o sítio onde eles são feitos por muitas máquinas que cada uma faz uma coisa para ajudar o livro a ficar completo e direitinho, com a lombada e tudo.”

Neste sentido, na quarta fase as crianças puderam concluir e revelar as aprendizagens que haviam construído, as competências que desenvolveram no âmbito das diferentes áreas de conteúdo apresentando assim um entendimento aprofundado acerca dos livros. Mas nem só sobre os livros as crianças puderam construir aprendizagens. Este projeto possibilitou ainda que as crianças desenvolvessem competências e se apropriassem do processo de pesquisa, possibilitando a que fossem elas próprias a gerir os processos, desenvolvendo assim competências de autonomia e responsabilidade. O facto de participarem em experiências em grupos, potenciou a que desenvolvessem competências de interajuda, de cooperação e respeito pela opinião do outro. Além destas, puderam contactar diretamente com a sociedade envolvente, percebendo as funções dos diferentes serviços.

De uma forma mais específica, as crianças foram construindo aprendizagens relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social como a aquisição das capacidades de fazer escolhas, tomar decisões, assumir responsabilidades, a capacidade de participar nas decisões acerca dos seus próprios processos de aprendizagem, cooperando com os outros, respeitando os direitos à opinarem e ainda, desenvolvendo uma atitude crítica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia.

No que respeita à Área da Expressão e Comunicação nos seus vários domínios, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciarem experiências relacionadas com o domínio da Educação Física entre os quais, cooperar em situações de jogo, seguindo regras e orientações, praticar o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e ainda o controlo de movimentos de perícia e manipulação. No domínio da Educação Artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, as crianças desenvolveram através da experimentação capacidades expressivas e criativas, sensibilizando as mesmas para a observação e leitura crítica de desenhos, pinturas, fotografias e vídeos. Quanto ao subdomínio do jogo dramático/teatro, as crianças foram estimuladas a inventar e representar personagens e papéis, recorrendo-se de diferentes objetos e espaços, recriando-os. Ainda neste âmbito, surge o subdomínio da música nas em que as crianças tiveram de interpretar com intencionalidade expressiva e musical a música para o projeto, que relata os vários momentos do projeto. No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças foram convidadas por variadas vezes a usarem a linguagem oral em contextos específicos, adequando os discursos aos contextos e intervenientes e ainda, em momentos como as horas do conto, puderam usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros, adquirindo noções relacionadas com a Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto. No que diz respeito ao domínio da matemática, ao longo do projeto fomos explorando conceitos relacionados com a geometria, nomeadamente através de atividades onde as crianças reconheciam e manipulavam figuras geométricas, descobrindo e identificando as suas propriedades e ainda, promoveram-se atividades que potenciassessem o interesse e curiosidade pela matemática levando a que as crianças se sentissem competentes para aplicar noções matemáticas.

Por fim, foram explorados ainda conteúdos relacionados com a área do conhecimento do mundo, como a introdução à metodologia científica e apropriação das diferentes etapas que a compõe e ainda, competências relacionadas com o mundo tecnológico através da utilização de diferentes suportes tecnológicos nas várias atividades dinamizadas.

Efetivamente, retomando a questão inicial que motivou a concretização desta investigação, e depois de todo o trabalho de apresentação e reflexão, pude confirmar que ao concretizarem as diferentes fases do projeto as crianças puderam construir conhecimentos e desenvolver competências das várias áreas de conteúdo relacionando-os de forma integrada, mantendo sempre um fio condutor entre elas, um tópico explorado em diferentes fases que garantia coerência e coesão nas atividades e conhecimentos explorados e construídos. Sobre a temática dos livros, e em busca das respostas às questões dos seus interesses, as crianças sentiam-se motivadas, envolviam-se nas experiências propostas, sentindo-se valorizadas. A Metodologia de Trabalho de projeto contribuí de facto para a construção de aprendizagens integradas.

Capítulo V – Considerações finais

Ao longo da minha experiência de intervenção pedagógica tive a oportunidade de construir diversas aprendizagens sobre as quais considero importante refletir porque contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Numa primeira fase, considero importante referir que o facto de esta ter sido a minha primeira experiência de estágio em contexto de educação pré-escolar, fez com que todos os momentos vivenciados, todas as partilhas com os profissionais envolvidos no contexto, todas as observações realizadas, não só das atividades dinamizadas como também, dos tempos de trabalho nas áreas e dos momentos no exterior, fossem objeto de reflexão e de aprendizagens contínuas, com influência direta na construção do meu papel enquanto futura educadora

Uma das aprendizagens concretas que construí através da realização desta Prática de Ensino Supervisionada foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto, que até aqui apenas conhecia de forma teórica. O facto da instituição, onde realizei o meu estágio, optar pela implementação desta metodologia nos vários grupos, despertou em mim a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da mesma. Desta forma, visava conseguir implementar um trabalho de projeto que possibilitasse às crianças a envolvimento num processo de constante aprendizagem em que, de uma forma ativa, através das pesquisas tendo em conta questões dos seus interesses, construíssem conhecimentos relacionados com as diferentes áreas. Através deste projeto, fui-me superando, aperfeiçoando, tentando cada vez mais dar voz às crianças e conduzi-las no processo de descoberta da resposta às suas próprias questões e interesses.

Enquanto futura educadora, esta experiência de estágio permitiu-me perceber a importância de planificarmos as intervenções tendo como centro a criança, os seus interesses, potencialidades e necessidades. Com as vivências neste contexto percebi claramente que ser educador implica que tenhamos uma atitude contínua de observação atenta, uma abertura constante a novas propostas que se revelem significativas para as crianças, uma postura flexível sempre pronta a garantir que a criança consiga desenvolver competências, que a permitam intervir de forma ativa numa sociedade cada vez mais exigente.

A intervenção pedagógica neste contexto, em que interagi com um grupo de crianças muito ativas, valorizando sempre a identificação e análise dos seus interesses, levou-me a perceber que apresentavam curiosidades sobre tópicos relacionados com diferentes áreas de conteúdo, o que me desde logo me remeteu para um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a

infância, definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a construção articulada do saber. No papel de profissional da educação, percebi a importância de proporcionar às crianças “um conjunto de atividades que se interligam com uma finalidade comum” (Silva et al., 2016, p. 11), que explorem as diferentes áreas de forma integrada e globalizante. O trabalho de projeto, ao longo do meu percurso no estágio, revelou-se assim uma estratégia importante para invocar todas as áreas e domínios de conteúdo, envolvendo a participação ativa das crianças num conjunto de experiências que promovessem o desenvolvimento não só de conhecimentos como também de competências, tendo por base uma perspetiva holística da aprendizagem.

Outra das aprendizagens realizada prende-se com a observação e o desenvolvimento desta competência na medida em que, a observação se revelou uma estratégia fulcral, ao longo de todo o estágio, de modo a garantir uma intencionalidade educativa nas experiências que desenvolvia com as crianças. Percebi ainda, os contributos de aliar à observação o processo de escuta das crianças, tornando ainda mais completo o processo de recolha de dados que ia fazendo, uma vez que, através desta junção além de conhecer as crianças, conseguia também aprender sobre elas, perceber os seus conhecimentos prévios, aptidões e competências. Este processo de observação e escuta foi feito ao longo do tempo, de modo a que pudesse adequar as propostas de atividades aos interesses e níveis de desenvolvimento do grupo, no momento. Conforme defendem Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011),

“A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (p. 33).

Ao observar e escutar as crianças, pretendia valorizá-las enquanto seres portadores de direitos, de conhecimentos próprios e interesses que mereciam ser ouvidos. Inicialmente denotei uma menor abertura por parte das crianças, o que é de esperar visto que ainda não me conheciam, mas há medida que ia proporcionando interações ativas com as mesmas, fui percebendo que começavam a interagir comigo de forma ativa, o que se revelou vantajoso não só para mim, que tive a oportunidade de as conhecer melhor, obtendo informações sobre o tipo de aprendizagens e de atividades que devia propor, como também para as próprias crianças que perceberam que podiam confiar em mim, que tinham voz e expressão própria, que tinham o direito de decidir sobre a sua aprendizagem, de fazer escolhas sobre o percurso do projeto que estavam a desenvolver. É essencial para o processo de desenvolvimento da criança que o educador comunique com a mesma, incentivando-a a participar na planificação e avaliação das atividades.

As observações e registos que ia recolhendo ao longo dos vários dias da semana, nomeadamente registos que as crianças iam concretizando, e que organizava para analisar e avaliar a cada semana, com o auxílio da professora supervisora, revelaram-se materiais muito importantes neste estágio. Através dos processos de análise e reflexão, estes materiais tornaram-se essenciais para documentar e fundamentar uma prática com intencionalidade educativa, concretizada em experiências de aprendizagem que atendessem às características das crianças e aos seus ritmos e que visavam desenvolver nas crianças um conjunto de competências que fossem significativas para a mesma.

Neste sentido, o educador quando interage com a criança deve adequar as suas práticas às necessidades e interesses das crianças, deve apresentar uma postura de contínua avaliação, isto é, deve garantir que todas as atividades que planeia com a criança, bem como os processos durante o decorrer das mesmas, assentem numa constante reflexão e avaliação (antes, durante e após a sua ação).

Posso referir assim que a avaliação, no âmbito do jardim de infância se reporta a um processo contínuo que se vai fazendo ao longo de todo o processo, centrado na prática e tendo em vista uma melhoria da mesma. No fundo, a avaliação é “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Também Parente (2010) defende que a avaliação na educação é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, o modo como pensa e aprende com o intuito de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer.

“Falar de avaliação é falar de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (Portugal e Laevers, 2010, p. 7).

Posto isto, uma das estratégias que implementei ao longo de estágio e que me permitiu recolher as avaliações das crianças acerca das aprendizagens foi a criação de diálogos em pequenos grupos, que facilitavam as dinâmicas de gestão do grupo, dando às crianças a oportunidade de se exprimirem, partilhando pensamentos e experiências e criando uma interação mais rica e significativa.

Refiro ainda que, os adultos que trabalham em contexto de jardim-de-infância devem basear toda a sua prática educativa nos processos de observação, registo, documentação, planificação e contínua avaliação de modo a garantir uma intencionalidade educativa que vise o

maior sucesso das crianças com quem interagem. Ao observar e escutar as crianças, o educador entende a criança com um ser portador de direitos, de conhecimentos próprios e interesses que devem ser ouvidos. Cria-se assim, durante todo este ciclo, uma interação ativa entre o adulto e a criança que se revela vantajosa para os dois intervenientes, para a criança permite que esta ganhe voz, uma expressão própria, por sua vez, ao educador possibilita obter informações sobre o tipo de aprendizagens e apoios que deve explorar.

Esta experiência despertou-me ainda para a importância de uma postura de permanente reflexão e avaliação sobre a nossa prática pedagógica. Há sempre algo que podemos melhorar, há imensas escolhas a fazer que devem ser pensadas sempre com objetivos bem definidos. Este estágio serviu assim para me fazer vencer barreiras, para me fazer perceber a dificuldade de gerir um grupo, de ser capaz de perceber quando uma atividade está ou não a ser significativa para as crianças, quando devia parar ou continuar. Durante o período de intervenção senti a necessidade de fazer escolhas, implementando os princípios da metodologia de investigação-ação, que levava a que fosse refletindo e investigando, de modo a tomar ações e decisões concretas com intencionalidade educativa.

Também para a construção da minha identidade profissional contribuíram, com especial relevância, a observação e intervenção nos tempos de trabalho nas áreas. Todos os dias, depois de realizarem os seus planos, as crianças deslocavam-se para as respetivas áreas que haviam escolhido, e concretizam as atividades que planeavam. À medida que me fui integrando nas rotinas do grupo, denotei que estes eram os tempos da rotina favoritos por parte das crianças, o que na minha opinião se justifica pelo facto de serem os momentos em que as crianças têm oportunidade de brincar livremente. Assim, tentei, sempre que possível, participar nos momentos em que as crianças estavam a brincar pois, tal como refere Cunha (1994) como referido em Silva (2010) “a presença e participação do adulto no desenvolvimento do jogo são muito importantes e têm um valor muito significativo para a criança.”, podendo assim enriquecer e dar prestígio à brincadeira. O autor salienta também que “Brincar junto reforça os laços afectivos e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto quer brincar com elas, pois sentem que o jogo assim se torna mais valorizado” (p. 26).

Estes momentos de trabalho nas áreas, ao longo de todos estes meses, revelaram-se de grande importância para o desenvolvimento do meu percurso durante o estágio pois permitiram-me conhecer melhor o grupo de crianças, criar laços mais próximos com as mesmas de modo a que estas me deixassem aos poucos e poucos, entrar nas suas brincadeiras. A cada dia ia

conquistando um pouco mais a confiança das crianças que passaram a interagir comigo de forma mais ativa melhorando as qualidades das interações e também permitindo-me conhecer melhor as suas características e especificidades. Também para a construção da minha identidade enquanto futura profissional na área da educação, esta experiência no tempo de trabalho nas áreas revelou-se essencial para perceber a importância que estes momentos têm no desenvolvimento da criança uma vez que, a criança tem uma maior liberdade para se exprimir, para imaginar e criar demonstrando os seus interesses e experiências, interagindo com os pares e adultos de forma autêntica, sem estarem delimitados. “Por outras palavras, no tempo de trabalho as crianças de idade pré-escolar constroem o seu próprio conhecimento. Iniciam experiências ativas, concretas, que lhes permitem construir o tipo de conhecimento e as capacidades representadas pelas experiências-chave da High/Scope” (Hohman e Weikart, 1997, p. 298).

Além das aprendizagens construídas através dos tempos de trabalho, também a planificação de uma rotina diária consistente se revelou um aspeto importante a ter em conta para garantir às crianças as melhores oportunidades de aprendizagem. Assim, destaco o facto de a rotina diária de um grupo ter de ser consistente, variada e flexível de modo a permitir a cada criança orientar-se, conseguir organizar o seu pensamento, o que irá transmitir às crianças segurança, autonomia e confiança. Percebi que o facto de todos os dias, existirem momentos que são do conhecimento do grupo, possibilitam que haja uma estruturação com significado daquilo que é pedido à criança. Assim, considero que é papel do educador planear uma rotina pedagógica que permita às crianças desenvolverem uma maior noção do tempo, percebendo o que podem fazer nos vários momentos do dia, prevendo a sucessão das atividades o que leva a que sintam seguras e desenvolvam uma postura de autonomia e também de liberdade para proporem modificações na organização dessas rotinas, percebendo que os dias não têm de se ser todos iguais e que, com as suas propostas podem ganhar novos contornos.

Destaco ainda uma ideia de que me apercebi durante o estágio ser essencial para o bom funcionamento das dinâmicas do pré-escolar: a inclusão das crianças na organização e gestão do tempo, de modo a garantir uma alternância entre os diferentes tipos de atividades, os variados ritmos de aprendizagem e ainda, situações distintas. Ao incluir a criança, o educador estará assim a “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p. 27).

A acrescentar a todas estas aprendizagens, com a prática de ensino supervisionada percebi a relevância que tem um bom ambiente de aprendizagem, com materiais e áreas de aprendizagem que apresentem estímulos e oportunidades, que o tornem num contexto facilitador da aprendizagem e desenvolvimento, não só da criança como também dos próprios adultos que nele trabalham. A organização do espaço da sala revela as intenções do educador e a dinâmica do grupo o que implica que, enquanto futura educadora, ao selecionar e introduzir novos materiais, ao organizar e dividir a sala em diferentes áreas tenha em conta as necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças do grupo. Para além disso, as áreas e a organização das mesmas no espaço, devem ser negociadas com as crianças garantindo que estas sejam acessíveis, que contenham materiais que as crianças conheçam, e que façam sentido para que possa explorar de forma autónoma e livre os diferentes espaços.

Porém, não são apenas as áreas que constituem o espaço da educação pré-escolar, a própria disposição das mesas, tem um papel relevante, que me permitiu perceber que a forma como dispomos as mesas na sala, determina a dinâmica das aprendizagens podendo possibilitar ou não uma maior interação entre as crianças. Com a observação atenta das dinâmicas do contexto onde realizei a minha intervenção, percebi ainda que a exposição dos trabalhos das crianças é um aspeto muito importante no processo de construção de aprendizagens na medida em que, ao verem os seus trabalhos expostos as crianças vão dialogar sobre os mesmos, dando continuidade à construção de aprendizagens sobre os mesmos. Para além disso, o educador deve dar à criança um *feedback* construtivo do trabalho realizado, expondo-o como uma estratégia para valorizar e motivar as crianças que, ao saberem que os seus trabalhos serão afixados, para serem conhecidos pelos colegas, restantes educadores e auxiliares, e pelos próprios pais e familiares, empenhar-se-ão mais na realização do mesmo, desenvolvendo a sua autoestima. Neste sentido, as paredes da sala devem ser “usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (Malaguzzi, 1990, como referido em Gandini, 1999, p. 155).

Com esta experiência, constatei ainda a importância de enquanto futura educadora estabelecer uma relação de cooperação e permanente partilha com os restantes intervenientes no processo de aprendizagem o que traz benefícios não só para o trabalho a realizar como também para o desenvolvimento das crianças. A confirmar os benefícios deste trabalho em equipa Hohman e Weikart (1997) referem que “O trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz

a toda a acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (p.128).

Além da intervenção e partilha com os profissionais da educação e com as crianças, é muito importante, na minha opinião que se integrem também os familiares próximos da criança. A família representa um dos contextos no qual a criança se desenvolve e as experiências que vive, as escolhas que são feitas no seio deste contexto têm influência direta na construção da identidade da criança. Por este motivo, e através da experiência num contexto em que os pais acompanhavam de perto o desenvolvimento das crianças a cada dia, considero que este envolvimento deve acontecer, devendo a família ser convidada a participar, não só para saber o que se passa na sala, como para intervir de forma ativa nas decisões tomadas, tal como aconteceu por exemplo na atividade em que convidámos a avó de uma das crianças do grupo, que era escritora, para partilhar com as crianças as suas vivências.

Deste modo, fui percebendo com o passar do tempo que todas as minhas inquietudes e medos, apesar de normais por esta ser uma fase importante na minha formação académica, eram infundados. Consigo hoje perceber com clareza que todos os sucessos e todas os erros cometidos me permitiram crescer, mudar e principalmente moldar a construção da minha identidade profissional e apesar de sentir que era no sucesso que me sentia tranquila, vejo agora que foi nas falhas e nas dificuldades que mais aprendi. Especificando, uma das limitações que senti ao longo da intervenção pedagógica foi a duração do estágio que se revelou reduzida. Ao atender-se ao facto de que um trabalho de projeto não tem duração definida e apresenta um carácter imprevisível, revela-se importante que haja uma boa gestão do tempo, em conjunto com o grupo, para conseguir cumprir as metas a que nos propomos. Além de uma limitação, esta foi sem dúvida uma aprendizagem, a gestão do tempo.

Em suma, todo o percurso ao longo das várias semanas em prática de ensino supervisionada em contexto de pré-escolar revelou-se essencial para que construísse um conjunto de novas aprendizagens, mas sobretudo teve um papel de destaque na construção da minha identidade profissional, por me ter despertado para a ideia de que há sempre novas informações, estratégias e conhecimentos para aprender. Ao longo da minha vida, tenho presente um espírito de não acomodação que me incentiva a cada vez mais querer saber mais. Por mais experiências vividas, nada é suficiente para que estagnemos o nosso processo de formação e aprendizagem. Ser educador/professor, implica na minha opinião um percurso de permanente aprendizagem, seja através das crianças com a quais vamos interagindo, portadoras de conhecimentos e

experiências em contextos muito variados, seja com as próprias partilhas com os restantes profissionais ou membros da comunidade.

Numa das pesquisas teóricas que realizei, deparei-me com uma obra que reúne uma visão do perfil atual do professor com a qual me revejo e que considero relevante referir,

“... o perfil do professor atual é o de uma profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma *grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (Alonso e Roldão, 2005, p. 49).

Concluo a elaboração deste relatório de estágio, e mais concretamente deste capítulo no qual pude refletir sobre as várias aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, com a apresentação de uma citação de Jean Piaget, que me foi dada a conhecer por uma professora que marcou a minha formação, pelo seu excelente poder de cativar, representando uma referência ao longo de todo o meu percurso,

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Jean Piaget, 1976, p.246).

Referências Bibliográficas

- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, A. (1 de abril de 2012). *A importância de expor o trabalho dos alunos*. Obtido em 27 de setembro de 2018, de Gestão escolar: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/360/a-importancia-de-expor-o-trabalho-dos-alunos>
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em U. Brofenbrenner, *International Encyclopedia of Education* (2º ed., pp. 37-43). Oxford.
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Cortesão, L. L. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em C. P. Coutinho, *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 355-379). Avintes : Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda.
- Dahlber, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - Perspetivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia - Papéis dos Professores de Reggio em Ação. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 156-176). Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, P. (2014). *O contributo da documentação pedagógica para compreender, estimular e tornar visível as aprendizagens das crianças*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Hohman, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1999). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? Em L. G. Carolyn Edwards, *As Cem*

- Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 37-55). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Marques, L. (janeiro-abril de 2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-5.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2007). O Currículo como Reconstrução Contínua da Experiência. Em W. Kilpatrick, *O Método de Projeto* (pp. 5-7). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 34-37.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, pp. 5-18.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. .
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2006). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. Em A. J. Filho, *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-60). Campinas: Autores Associados.
- Sarmiento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. *XVI ENDIPE -*

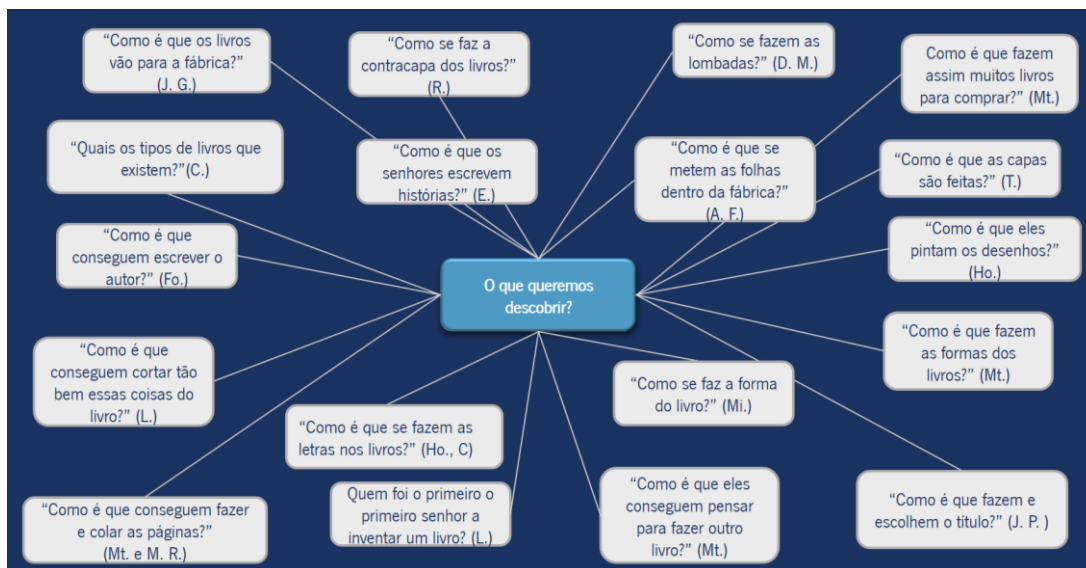
- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 24-36). Campinas: Junqueira&Marin Editores.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representações das Crianças sobre o Brincar*. Braga: Universidade do Minho.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em L. Katz, J. Ruivo, M. L. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-153). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Vieira, M. F. (2010). *A aprendizagem da profissão: um estudo de caso de portefólios reflexivos de educadores de infância*. Braga: Universidade do Minho.

Anexos

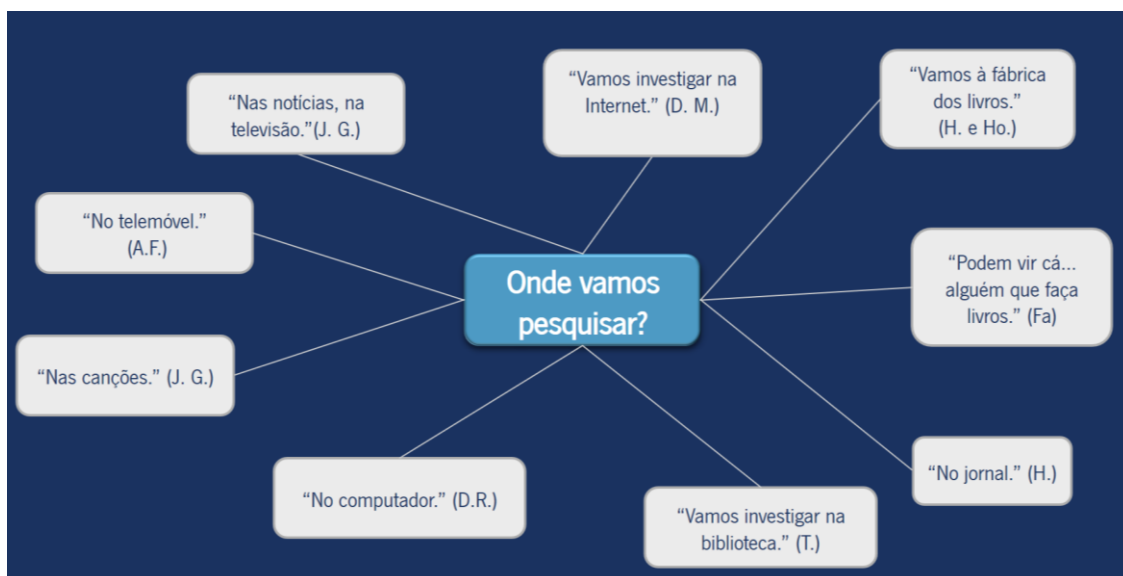
Anexo I – Documentação “O que sabemos?”



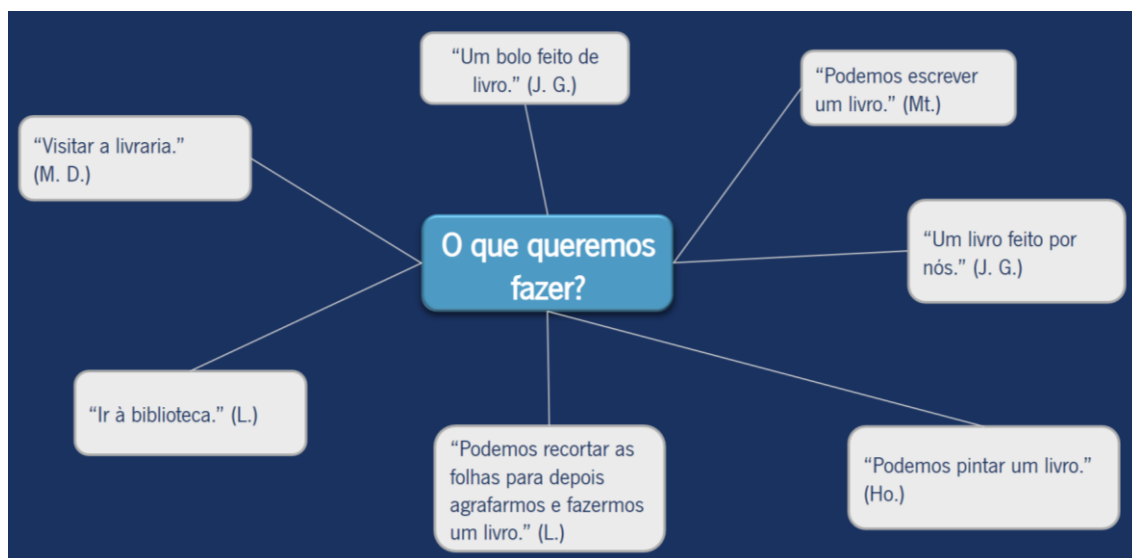
Anexo II - Documentação “O que queremos descobrir?”



Anexo III - Documentação “Onde vamos pesquisar?”



Anexo IV – Documentação “O que queremos fazer?”



Anexo V – Quadro síntese das atividades exploradas

Atividades dinamizadas no âmbito do projeto “Como são feitos os livros?”	Áreas de Conteúdo exploradas e Componentes das aprendizagens a promover
Livros: tudo o que eu sei e quero descobrir – Atividade de levantamento de conceções prévias	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral
A pesquisar é que vou aprofundar – Pesquisas nos livros e Internet e respetiva apresentação;	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.
Visita guiada à biblioteca;	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral.
Experiência de colorir espátulas – construção de marcador de livros geométricos;	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução à Metodologia Científica. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Geometria ○ Interesse e Curiosidade pela matemática.
Visita guiada à gráfica - Construção do cartaz da explicação do processo de criação do livro;	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral.

Atividades dinamizadas no âmbito do projeto “Como são feitos os livros?”	Áreas de Conteúdo exploradas e Componentes das aprendizagens a promover
Visita guiada à livraria;	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral.
Atividade reciclagem de papel partindo da exploração da obra “Felismina Cartolina e João Papelão;	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Abordagem às Ciências
Atividade de reutilização de livros danificados – decoração de Natal;	<p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções.
Calendário do Advento com histórias infantis em formato de livros de bolso criados pelas crianças;	<p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prazer e motivação para ler.
Horas do conto de obras diversas	<p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prazer e motivação para ler.

Atividades dinamizadas no âmbito do projeto “Como são feitos os livros?”	Áreas de Conteúdo exploradas e Componentes das aprendizagens a promover
Exploração obra “O incrível rapaz que comia livros” – fazer biscoitos em formas de letras e números;	<p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Prazer e motivação para ler. <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; <p>Convivência democrática e cidadania</p>
Atividade de Educação Física – “Um dia na vida de um bibliotecário”	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. ○ Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar. ○ Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.
Visita à sala de uma escritora –Entrevista;	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <p>Comunicação oral.</p>
Exploração da música sobre o projeto – “O livro”	<p>Subdomínio da Música</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).
Divulgação do projeto aos restantes grupos da instituição	<p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interdependência e autonomia; ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicação oral.

Anexo VI – Documentação “O que aprendemos?”

