

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

A Documentação Pedagógica no Trabalho de Projeto

Andreia Sofia Costa Pereira

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Andreia Sofia Costa Pereira

A Documentação Pedagógica no Trabalho de Projeto

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Setembro, 2019

**Que nunca nos falte o amor, por quem nos dá o melhor da vida,
A todas as crianças.**

Agradecimentos

No final desta etapa as palavras são poucas para agradecer à minha família por todo o apoio ao longo destes anos. Aos meus pais agradeço a oportunidade de chegar até aqui, agradeço todos os conselhos, todas as forças e todo o amor que me dão.

À minha mãe, por ser o meu porto de abrigo em todos os momentos da minha vida, para sempre.

Às minhas queridas avós, que privilégio é tê-las de mãos dadas comigo, em etapas tão importantes da minha vida.

Ao meu avô que, onde quer que esteja, estará com certeza orgulhoso de mim. Obrigada, Avô.

À minha Pipa, à minha querida amiga que partiu no meio deste percurso. A ela dedico parte deste trabalho. Relembro com saudade e agradeço-lhe cada palavra, cada sorriso e cada abraço, desde o primeiro dia. No meu coração guardo todas as nossas memórias. Que um dia voltaremos a traçar as nossas capas. Juntas. Como sempre. Será, eternamente, a minha Pipa.

À minha amiga Rute por todos os momentos que passámos juntas. Dizem que as amigas da faculdade são amigas para a vida, e assim será.

Às minhas amigas Ana, Juliana, Marisa e Patrícia pelos nossos caminhos se terem cruzado neste percurso, por toda a cumplicidade, entreajuda e amizade.

À Professora Doutora Vera do Vale pela disponibilidade, pelo conhecimento e auxílio na elaboração deste relatório.

À Professora Doutora Joana Chélinho por ser a grande referência que levo, pelos saberes transmitidos e pelo apoio que sempre prestou desde o primeiro ano de licenciatura. Por ser, a minha “Mestre”.

À Educadora Joana Vila Nova por ter acreditado em mim, por me mostrar que nunca devemos desistir e que os grandes desafios nos trazem as maiores conquistas. Às

Tartarugas por permitirem que todo este trabalho tivesse sido possível de concretizar e por me terem ensinado tanto.

À Dra. Ana Carolina por me fazer acreditar em mim, de todas as vezes em que duvidei. Pelas suas palavras e apoio incondicional ao longo destes anos.

A todos aos que, ao longo deste percurso, se cruzaram comigo, aos que se fizeram sempre sentir, aos que contribuíram e viveram de perto as minhas conquistas, obrigada.

A Coimbra, por todo o amor que dá por quem nela passa. *Quem te não viu anda cego, quem te não ama não vive.*

A Documentação Pedagógica no trabalho de projeto

Resumo

O presente relatório final surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelando todo o trabalho elaborado ao longo do estágio em Pré Escolar. O relatório está organizado em três partes-chave – a contextualização e itinerário investigativo; o começo de um projeto de documentação pedagógica; e o processo de construção da documentação. O seu principal objetivo é o de perceber como se elabora o processo de documentação pedagógica num contexto de jardim de infância e qual o seu propósito. Num jardim de infância, inspirado na abordagem Reggio Emilia, a criança é vista como a protagonista de todo o processo de aprendizagem e é através dela que descobrimos os seus reais interesses. Assim, foi através de um projeto de prática localizada que fomos à descoberta da curiosidade que despoletaram pelas sementes e que permitiu a elaboração de um projeto de documentação pedagógica. O processo documental foi realizado através de diferentes registos - escritos, fotográficos ou pequenos trabalhos elaborados pelo grupo - que revelaram como é possível elaborar um projeto documentado tendo em conta outros aspetos característicos da documentação como são exemplos o espaço, o tempo, como e com o que documentar, para quem documentar. Importa referir que a documentação serviu, também, como forma de o educador avaliar o grupo e como forma da criança se autoavaliar, ao observar e recordar tudo o que descobriu e fez durante o projeto.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica, Projeto, Reggio Emilia, Jardim de Infância, Criança, Descoberta.

The Pedagogical Documentation in the project work

Abstract:

This final report was written in the context of the Preschool and Primary Education MA, exposing all the work developed throughout the Preschool internship. The report is divided into three key-parts – the contextualisation and research itinerary, the beginning of a pedagogical documentation project, and the process of elaboration of such documentation. Its main aim is to develop an understanding of how to develop a pedagogical documentation process in the context of a kindergarten and of its purpose. According to Reggio Emilia's approach, in a kindergarten, children are regarded as the protagonists of the whole learning process, and it is through them that we can realise what their real interests are. It was, thus, through a project of localised practice that we could perceive the children's curiosity about seeds, which allowed the elaboration of a pedagogical documentation project. The documental process was held through different records – written, photographic and small pieces of group-work. Those clarified how it is possible to develop a documented project, considering other features of the documentation, such as space, time, how to document and by which means, who the documentation is for. It is important to mention that the documentation was also a means for the practitioner to assess the group and for the children to undertake self-assessment, by observing and recalling what they did and realised throughout the project.

Keywords: Pedagogical Documentation, Project, Reggio Emilia, Kindergarten, Child, Finding.

Sumário

1. Contextualização da temática.....	7
2. Abordagem Reggio Emilia.....	9
2.1. A criança.....	9
2.2. O papel do educador.....	10
2.3. Os espaços e materiais.....	12
2.4. A aprendizagem – descobrir para aprender.....	15
2.5. A Pedagogia da Escuta.....	16
3. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia.....	19
1. Caracterização da Instituição.....	23
2. Caracterização do grupo.....	24
3. O Projeto das Sementes.....	27
1. Problemática, metodologia e objetivos do processo.....	41
2. O começo.....	43
3. O espaço.....	43
4. O tempo.....	45
5. Como e com o que se documenta.....	46
a. Os materiais.....	47
b. A fotografia.....	48
c. O texto.....	50
d. Cores, colocação e organização.....	52
6. Para quem documentar?.....	53
7. Documentar para avaliar.....	55
8. O terminar.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59

Lista de Apêndices..... 68

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares do Ensino Pré Escolar

UC – Universidade de Coimbra

Índice de imagens

Figura 1 – Significado da documentação pedagógica para as crianças.....	8
Figura 2 – Construção da teia de ideias.....	43
Figura 3 – Construção da teia de ideias.....	43
Figura 4 – Pintura em pano cru da Noite Estrelada.....	47
Figura 5 – Pintura em pano cru de um autorretrato.....	47
Figura 6 – Registo fotográfico da evolução do feijão, pela criança.....	59
Figura 7 – Exemplo do texto representativo dos títulos do projeto.....	51
Figura 8 – Exemplo do texto, com expressões\diálogos, que acompanha a documentação.....	51

Índice de Apêndices

Apêndice I – Documentação do começo do Projeto das Sementes.....	69
Apêndice II – Documentação do grupo “Quem é o Pintor?”.....	75
Apêndice III – Documentação do grupo “Como se plantam?”.....	81
Apêndice IV – Documentação do grupo “O que é o cacau?”.....	87
Apêndice V – Documentação do grupo “Que tipo de sementes?”.....	93
Apêndice VI – Competências das crianças ao longo da documentação.....	101

Apêndice VII – Exemplos de texto produzido que acompanhou a exposição do projeto.....	107
Apêndice VIII – Avaliação do projeto: entrevista informal.....	115
Apêndice IX – Categorias emergentes da avaliação do projeto.....	131
Apêndice X – Flyer da documentação do Projeto das Sementes.....	137
Apêndice XI – Exposição da documentação do Projeto das Sementes.....	143

INTRODUÇÃO

Ao longo da infância importa reconhecer que cada criança é o principal agente da sua aprendizagem e é detentora de uma “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p. 9).

Documentar oferece à profissionalidade docente o desafio de refletir sobre a sua prática atribuindo um valor significativo aos reais interesses das crianças, às experiências que lhes são proporcionadas e à avaliação reflexiva de cada momento. Atualmente, é observável o interesse demonstrado pelos profissionais de educação sobre a ideia de uma criança capaz de participar no seu processo de aprendizagem. Só assim é possível, se a criança estiver envolvida num contexto de escuta ativa por parte do educador, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de poder dar a sua opinião influenciando a intencionalidade educativa.

Desta forma, a documentação pedagógica torna-se num elemento, intimamente, ligado ao quotidiano do jardim de infância, quando permite que o educador seja capaz de observar a criança durante o seu processo de construção de conhecimento. Este processo só é possível quando através da escuta, da observação e do diálogo sejam proporcionados momentos e possíveis caminhos a percorrer, com e pelas crianças, e neles encontrem respostas às suas questões e aos seus interesses.

A metodologia de projeto surge como o caminho que permite integrar a prática educativa e os interesses que as crianças revelam. Deste modo, o presente relatório final conjuga um projeto pedagógico com a prática da documentação. Este projeto foi liderado por um grupo de crianças entre os 5 e os 6 anos, num ambiente de jardim de infância. O projeto seguiu as suas quatro fases – a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução; a divulgação e avaliação - centrando o presente trabalho nesta última.

A estrutura do trabalho divide-se em quatro partes.

Na parte I, com a contextualização e itinerário formativo, pretende-se justificar o porquê da temática da documentação pedagógica e abordar alguns aspetos relevantes do modelo pedagógico onde se insere o tema e o JI em questão.

Na parte II, no começo de um projeto de documentação pedagógica, são caracterizados o JI e o grupo de crianças onde decorreu a prática pedagógica e é descrito, em traços gerais, o início do Projeto das Sementes.

Na parte III, o processo de construção da documentação, são evidenciados os pontos tidos em conta para elaborar o projeto documental, que dizem respeito ao processo de construção da documentação, e sua respetiva avaliação.

Concluindo, com a parte IV, as considerações finais, reflito sobre toda a experiência da documentação sustentada pelo Projeto das Sementes.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO INVESTIGATIVO

1. Contextualização da temática

No decorrer do ano letivo 2016/2017, surgiu a oportunidade de estagiar num jardim de infância, situado em Coimbra, diferente das demais oportunidades que tive, ao longo do meu percurso académico.

Iniciei este estágio na certeza de que tudo o que iria vivenciar com as crianças seria diferente de tudo o que, até aqui, experienciei. O contexto onde me integrei é bastante rico e evidencia e valoriza a criança por aquilo que ela é e pelo que quer descobrir, tendo como máxima os interesses individuais de cada uma.

Depois de atentar nos seus valores, refleti que “cada criança é um ser único com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Ministério da Educação, 2016, p.8).

Durante este percurso, a prática pedagógica foi suportada por um projeto exploratório de prática localizada, onde o seu principal objetivo foi o de trabalhar em projeto e perceber de que forma se faz documentação pedagógica e qual a sua relevância e contributos.

Assumindo uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem na infância, a metodologia de trabalho de projeto é uma forma de proporcionar à criança novas aprendizagens onde esta assume um papel de sujeito ativo na construção do seu processo de aprendizagem. É nesta metodologia que, as crianças veem os seus reais interesses, associados à intencionalidade educativa, como motor de todo o processo educativo (Horta, 2016).

Qualquer projeto que seja iniciado e que siga esta metodologia, deve partir da criança, onde uma observação atenta está na base do entender o que realmente importa e o que cada criança se predispõe a fazer. Importa referir que são capazes de “aprender de um modo natural, espontâneo e autónomo, consistindo o papel do educador na coordenação do trabalho das crianças e na organização do ambiente educativo para que possam realizar as suas investigações” (Horta, 2016, p. 86).

No projeto, que apresentarei no âmbito desta investigação, as crianças tiveram o papel principal no seu comando, onde cada uma teve “a sua própria mala de hipóteses sobre os possíveis sentidos e significados das coisas” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 9). Cada opinião foi tida em conta e cada contributo dado pelas crianças permitiu o desenrolar do projeto.

A temática, a que me propus investigar, é a documentação pedagógica em contexto de JI. Antes de estagiar nesta instituição poucas foram as vezes em que ouvi falar sobre a documentação pedagógica. Um conceito novo, que ao entender o seu significado, despertou, em mim, curiosidade para o aprofundar com as crianças. A primeira vez que vi a palavra *documentação*, no JI, foi na grande porta da sala das Tartarugas. Estava, precisamente, documentado o que era a documentação, pelas palavras das crianças. Depois de lido aquele papel, soube qual seria o caminho a percorrer.

“As aprendizagens são quando fazemos projetos para aprendermos coisas (MJ). E os projetos são dos artistas (L), do Arcimboldo (L), da tia Frida (LG), do Rui (R), e do Souza¹ (R). Então é para fazer aquilo da documentação! (L)

- O que é a documentação? (Educadora J.)

Fazer os trabalhos?! (ML)

Já sei! Nós temos os papéis e depois escrevemos algumas coisas que fizemos (MJ)

Sim! E é uma coisa que guardamos por muitos anos. (LG)”

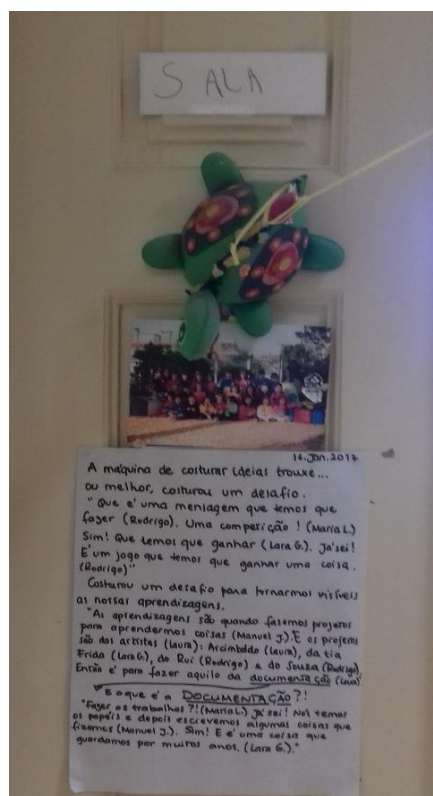


Figura 1 – Significado da documentação pedagógica para as crianças.

¹ Pintores trabalhados no projeto a decorrer, no JI

2. Abordagem Reggio Emilia

A instituição tem por inspiração a abordagem Reggio Emilia, regendo-se por princípios centrados na criança, onde ela é a protagonista ativa das suas experiências de aprendizagem. A criança é reconhecida como experiente na sua vida, comunicando de forma capaz e competente para a construção do seu conhecimento.

Reggio Emilia constitui um modelo pedagógico caracterizado essencialmente “pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48). A criança surge na base de todas as preocupações com o principal propósito de a conhecer e compreender, encontrando resposta para o que lhe faz despertar a sua curiosidade.

Esta abordagem apresenta traços específicos que a caracterizam e que, ao observar o contexto real onde foi colocado em prática o presente trabalho, se evidenciaram. Destaco a criança, o papel do educador, os espaços e materiais, descobrir para aprender, a pedagogia da escuta e a documentação pedagógica, como pontos a aprofundar no seguimento do relatório.

Todos estes aspetos, analisados de seguida, permitem a criação de um ambiente propício a que oportunidades se criem de forma a que a criança desenvolva as suas competências e capacidades em plenitude. (Oliveira-Formosinho, 2013)

2.1. A criança

Como objetivo geral da experiência educacional, em Reggio Emilia, está a necessidade de conhecer e compreender a criança, bem como as suas necessidades e os seus interesses. Para isto, a necessidade de existir uma equipa de trabalho colaborativa constituída pelos pais dos atores principais, os professores e educadores e a restante comunidade educativa torna-se a base para que, aos mais pequenos, se consigam dar as melhores respostas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Oliveira-Formosinho (2013) afirma que esta aprendizagem se realiza de uma forma bilateral e recíproca entre crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos, tornando, assim, este processo muito mais proveitoso e repleto de experiências.

Como principal agente de toda esta metodologia, a imagem de criança começa a reconstruir-se deixando de se encarar a criança como um cidadão sem qualquer saber ou conhecimento, uma *tábua rasa*, para o conceito de uma criança ativa, um sujeito de direitos, competente, que consegue aprender através das experiências e do mundo que a rodeia. Aspectos como permitir a sua opinião nos assuntos do dia a dia, utilizar as suas concepções e opiniões ao valorizar a sua palavra, criar momentos para que esta se interroge e procure respostas, dão a esta metodologia uma visão de que a criança contribui nas suas aprendizagens, trabalhando com a criança e não para a criança.

A sua essência é tida em consideração, é detentora de capacidades e potencial para fazer descobertas por si, através de curiosidades que são despertadas sob aquilo que o espaço onde está lhe possibilita. Sozinha, em pares ou até mesmo com o adulto procura refletir e encontrar respostas para questões que lhe surjam. Para Edwards, Gandini e Forman (2016a), as crianças pequenas são encorajadas a explorar o ambiente que as rodeia, expressando-se através das suas linguagens próprias, bem como através de outras formas de expressão, sendo elas palavras, movimentos e gestos, trabalhos artísticos como são exemplos a pintura e a escultura ou até mesmo sob forma de dramatizações ou teatros de sombras onde está também incluído o uso da música com forma de expressão. Optar por uma educação transmissiva, onde é o adulto que decide e predefine normas e regras seria um caminho mais fácil, mas que Reggio procura não adotar, salientando a importância de dar aos mais pequenos o papel principal e, por isso, a escuta e a permissão de todas as suas linguagens se torna tão importante.

2.2. O papel do educador

O Decreto-Lei nº 241/2001, Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, define que o educador deve conseguir relacionar-se com as crianças, promovendo a sua autonomia, transmitindo-lhe segurança. Deve fazer com que a criança se envolva em momentos da sua iniciativa, sempre que possível, podendo ser realizados em grande ou pequeno grupo, garantindo que todas as crianças se sintam valorizadas e integradas, mas também de forma individual (Ministério da Educação, 2001).

O adulto deve ser um verdadeiro ouvinte das crianças, deve observá-las de uma maneira bastante pessoal, como se tratasse de alguém que entende o que a criança faz durante o seu processo de ensino aprendizagem ou em qualquer outra situação recorrente no dia a dia.

O seu papel deve fazer com que a criança observe que o adulto a valoriza e que, para além de ouvinte, o adulto deve ser um bom observador, distribuidor, organizador e estimulador de oportunidades (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a). Deve ser visto como alguém a quem a criança pode recorrer sempre que precisar, quer seja para pedir ajuda ou apenas para receber um gesto, um elogio ou uma palavra de encorajamento. Salientando o elogio, por se tornar numa forma de comunicação essencial entre educador e criança. É através de uma observação atenta que surge o elogio de um comportamento, de uma atitude ou um qualquer desempenho específico que o educador aprecia na criança. De uma forma sincera, surge através de pequenas palavras, mas também através de uma forma não verbal, quase como se de um código entre ambos se tratasse. Desta forma, o elogio tem um impacto diferente quando é dado através de um sorriso, de um olhar mais direcionado e expressivo, de um encosto de mão nas costas ou até mesmo de um gesto corporal. Ao fazê-lo, o adulto toma uma atitude entusiasta onde as suas expressões faciais assumem contentamento pelo que observou e sentiu por parte da criança (Webster-Stratton, 2010).

O diálogo que se estabelece entre criança e educador é o ponto de partida para uma interação de reciprocidade e interações entre ambos. Para além do diálogo, de igual modo se privilegia a escuta onde “ouvir atentamente é uma das formas mais fortes de reforço que uma pessoa pode dar à outra (...) Ouvir implica dar lugar a quem fala, seja um adulto ou uma criança, permitindo-lhe a expressão sem interrupções dos seus sentimentos ou ideias” (Webster-Stratton, 2010, p. 181).

Quando a criança transmite o que sente ou pensa, através das suas linguagens, o adulto toma o papel de ouvinte, um ouvinte especial que escuta e interpreta o interlocutor, o que nem sempre é uma tarefa fácil quando se trata de uma criança interlocutora. Dizer o que a criança deve ou não fazer, elaborando um caminho para ela seguir, dá lugar a um adulto que guia a criança mediante aquilo que ela lhe transmite, fazendo do adulto

um observador no processo de aprendizagem. Perante uma educação centrada na criança, o papel do adulto torna-se num ponto importante no auxílio da aprendizagem das crianças.

Ser educador, em Reggio, nem sempre é uma tarefa fácil. São colocados perante desafios e tomadas de decisão constantes ao envolverem-se com as crianças.

Edwards, Gandini, e Forman (2016a) salientam que “uma tarefa difícil para os professores é a de ajudar as crianças a encontrarem problemas suficientemente grandes e difíceis para engajarem sua maior energia e pensamento ao longo do tempo” (p. 156). Observar os diversos momentos da criança dá ao educador uma perceção de quando e como proporcionar novas possibilidades de envolvimento máximo, centralizando numa das atividades principais do adulto a provocação de oportunidades que façam as crianças crescer e aprender, por elas mesmo.

O facto de ser um organizador, faz com que tenha igualmente de gerir momentos de conflito que, segundo os autores anteriores, são denominados pela palavra “nós”. Ao educador cabe perceber esses “nós” e dar-lhes uma atenção adicional, ajudando assim a criança a resolver pequenos momentos de confusão interior (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a).

2.3. Os espaços e materiais

No contexto pré escolar, o ambiente é o lugar onde cada criança está envolvida e, por isso, é influenciada por cada pormenor que este apresenta. A sua importância é tão relevante que é “visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipa” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a, p. 148).

Cada ambiente físico é capaz de promover aspetos tão importantes como a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação que é feita entre os membros da comunidade educativa, sejam eles crianças, professores e familiares. Ao incluir estes atores, o ambiente deve refletir um espaço familiar, planeado e organizado para que quem nele está inserido se sinta como se estivesse na sua própria casa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Cada criança é caracterizada pelo seu património cultural, o que faz com que cada espaço seja uma adaptação a todas as crianças de maneira a que cada uma sinta nele refletido os seus valores, ideias e atitudes que, segundo Rinaldi (1990, citada por Edwards, Gandini, e Forman 2016a), “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (p.138).

É considerado um espaço transparente na medida em que transparece tudo o que nele acontece, abordando e contando sobre os projetos e as atividades a serem desenvolvidas, sobre as rotinas diárias da instituição e sobre as interações que tanto adultos como crianças estabelecem, demonstrando que as interações ocorridas refletem momentos significativos no espaço em que estão (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a).

Segundo Hohman e Weikart (1997), os educadores “organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” através de um espaço atraente, interessante, bem dividido e organizado (p. 163).

Dentro de cada espaço, alguns dos materiais que o complementam são escolhidos de acordo com os reais interesses das crianças de tal forma que lhes proporcione um ambiente aconchegante e familiar (Alava & Palacios, 1993). Em Reggio, as salas estão organizadas por áreas onde “o conhecimento do espaço e as suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e o que pode ser utilizado” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

Cada espaço deve conter um tipo de material específico e adequado a cada área. Este aspeto permite não só às crianças aproveitarem ao máximo o que está disponível, como também terem noção de que o ambiente corresponde a algo estruturado e organizado. Quanto ao tipo de materiais, estes podem ser objetos do dia a dia, que as crianças reconheçam; materiais da natureza e desperdício; ferramentas que possibilitam uma ajuda e novas descobertas de utilização de materiais; materiais que sujam, nomeadamente, materiais que sejam possíveis de manipular e moldar; materiais

pesados e de maiores dimensões como caixas, blocos, estruturas para subir; como também materiais fáceis de manipular como são exemplos feijões e massas, botões ou contas (Hohmann & Weikart, 1997). Esta variedade de materiais permite assegurar inúmeras oportunidades diversificadas para que as crianças possam escolher e manipular objetos à sua escolha e consoante a sua vontade. Hohman e Weikart (1997), salientam ainda que “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que quer fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165).

Os espaços tomam ainda uma característica importante, quando existem espaços comuns na instituição. Tanto as crianças como os adultos estabelecem relações e interações, partilham experiências e conhecimentos, envolvendo-se em descobertas semelhantes (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ao falar sobre os espaços, importa referir um dos mais fascinantes e principais num ambiente socioconstrutivista. Segundo as OCEPE (2016), o espaço exterior apresenta tantas ou mais potencialidades educativas, como o ambiente de sala. Assim, o educador poderá demonstrar-se atento face às oportunidades que pode tirar do exterior e refletir se as atividades que são feitas dentro da sala, podem ou não ser realizadas lá fora. Deste modo está a “possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.121). Este deve ser um espaço que necessita ser delimitado por materiais diferentes. Estes limites passam por árvores, arbustos, pedras, troncos ou até mesmo edifícios, de modo a que as crianças se apercebam e compreendam quais os limites existentes sem que o adulto as lembre, constantemente, até onde podem ir (Hohmann & Weikart, 1997). Para além dos materiais comuns que incorporam um espaço exterior, tais como, escorregas e baloiços, este deve ainda incluir estruturas que permitam trepar, baloiçar ou passar por baixo, como são exemplos, troncos, pneus, redes, cordas...

Em semelhança ao espaço interior, o exterior deve também ser adaptado a todas “as idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 122).

2.4. A aprendizagem – descobrir para aprender

Para Malaguzzi, a base teórica, que conferia às escolas um estilo e uma abordagem distintas, assentava em alguns pontos chave que este considerava serem essenciais para as crianças. Alguns deles salientam a criança como comunicadora, detentora de potencial, conectada com a sociedade, com a família, com objetos e símbolos, e também como alguém com uma atitude recíproca, onde não espera só receber, mas também dar. Para além disto, as crianças recebem oportunidades para representar as suas experiências, ideias, pensamentos e sentimentos através das suas inúmeras linguagens, o que significa que cada uma é detentora de competências e saberes (Pound, 2014). É através do que experiencia, ao tentar descobrir algo, que a criança inicia a sua própria aprendizagem. Quando o educador lhe oferece um contexto rico, interessante e que corresponda às suas expectativas e motivações, aquilo a que Hohman, Banet e Weikart (1987) denominam de “problemas que surgem das suas próprias tentativas para compreenderem o mundo”, a criança demonstra um grande nível de envolvimento “na antecipação e resolução de problemas” (p. 175).

Em Reggio, as crianças são desafiadas a encontrarem soluções para os problemas, que lhes surjam, através da procura e busca por significado. Quando esta procura é realizada pela pessoa que aprende, neste caso a criança, e não transmitida pelo adulto, estamos perante o conceito de aprendizagem ativa, uma aprendizagem pessoal onde é a própria que tem a seu cargo a resolução das próprias necessidades (Hohman, Banet, & Weikart, 1987).

Seja qual for a descoberta da criança, ela aprende através da exploração e não pela aparência que algo possa ter, não porque alguém lhe disse ou porque o adulto mostrou. As crianças são exploradoras e o adulto deve respeitar esse desejo de explorar e “compreender que essa é uma das formas mais importantes de as crianças aprenderem”, tomando o adulto “providências para que haja amplas oportunidades de acção” (Hohman, Banet, & Weikart, 1987, p. 179).

Nesta idade pré-escolar, é importante que as aprendizagens que são proporcionadas às crianças façam sentido, e elas as possam utilizar posteriormente em diferentes

situações do dia a dia. Intrinsecamente ligada à aprendizagem, está a capacidade da criança brincar em ambiente de jardim de infância.

Segundo as OCEPE, é através do brincar que as crianças são capazes de adquirir conceitos que dão sentido ao mundo que as rodeia e, ao construir essa aprendizagem, são capazes de aprender e contribuir para a aprendizagem dos outros. Revelam, também, que “esta perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Ministério da Educação, 2016, p. 31).

Ao abordar o currículo, importa referir que este se denomina por currículo emergente ao contemplar interações que se estabelecem no ambiente educativo onde o seu conteúdo é determinado pelas opiniões das crianças, definindo-se não só através de objetivos educacionais. Assim, o envolvimento da criança nos diversos momentos faz do currículo um aspeto que, segundo Portugal e Laevers (2010), se reporta “a tudo o que a criança vê, ouve, faz, pensa ou sente no contexto, tenha isso sido ou não planeado” (p.42).

Na abordagem de um currículo integrado e flexível, centrado nos interesses das crianças, o trabalho de projeto assume uma fase importante no processo de ensino aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Para Katz e Chard (1997 citadas por Katz, 2016), “este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça a sua disposição de continuar aprendendo” (p. 38). O adulto encara um papel de guia, ajudando na promoção de momentos de aprendizagem para a criança.

2.5. A Pedagogia da Escuta

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, nomeadamente o artigo 12, é garantido “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p.10). De facto, a ideia convencional de criança dependente, relativamente à sua voz e

opinião, está a ser reconstruída para uma imagem da criança enquanto ser competente e de direitos, reconhecida na infância. Sobre esta recriação da imagem da criança debruçam-se alguns autores que enfatizam a ideia de criança participante e aprendiz. Dewey, descreve a “criança como ativa e com iniciativa.”. Piaget fala de uma criança vista “como interactiva e construtora de conhecimento” e como “cooperativa” para Freinet e no Movimento da Escola Moderna. Para Malaguzzi, a criança espelha-se como criativa e investigadora” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 17). Podemos afirmar que, uma pedagogia participativa acredita na criança como um ser competente, que sente escutada a sua voz. Esta escuta, segundo Oliveira-Formosinho (2008) constitui um “processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p.33).

Para Palacios (1997) é necessário que se crie uma educação para a escuta, onde saibamos escutar pelos *diferentes ouvidos*. De entre seis descrições que este autor enumera, para definir os diferentes ouvidos que possuímos, saliento o ouvido da *escuta*, que define como uma aptidão que vai para lá do ouvir, que não nos limite só a ouvir, mas sim ir mais além, interpretar aquilo que ouvimos.

Para Edwards, Gandini, e Forman (2016b), a escuta toma igualmente inúmeros significados. Nomeadamente o facto de “ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos” (p. 236). Acrescenta que a escuta sobre nós mesmos, que define como “escuta interna – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 236). No entanto, a escuta não é vista como algo fácil, isto porque “exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 236).

O contexto da escuta também toma características próprias. Dentro deste contexto aprende-se “a ouvir e a narrar, e cada individuo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações das suas teorias por meio da ação, emoção, expressão e representação usando símbolos e imagens (as cem linguagens)” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 236).

Tais características não podem apenas ser tomadas em conta no contexto educativo, mas também num ambiente familiar e pessoal da criança. Estabelecer um diálogo recíproco entre um grupo de crianças, entre criança-adulto é essencialmente denominada por Edwards, Gandini, e Forman (2016b) como uma atitude para a vida. Presentear cada criança com tempo para ser escutada é dar-lhe voz, é permitir-lhe um contexto de escuta e é dar ao adulto um momento único de refletir sobre o que ouve e questionar o porquê de todas as afirmações ou perguntas que está a ouvir.

No contexto da escuta, o adulto tem o poder de proporcionar um ambiente propício a novas descobertas, a mais interrogações, ao motivar a criança e ao valorizar o seu discurso. Neste sentido, falamos de um ambiente característico de Reggio Emilia que, para além de proporcionar um clima de bem estar à criança, valoriza cada linguagem que esta tem. Nesta perspetiva, a escuta assume “um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por significado” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 237). O mais difícil começa aqui, quando o adulto sente a necessidade de ajudar as crianças a encontrarem significado para o que vivenciam. Ajudá-las deve ser um ato singular, uma vez que cada uma é caracterizada por fatores de referência como são “a família, a televisão, a escola e os locais que frequentam” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 235).

É importante entender as suas características e pensamentos desenvolvendo as suas “teorias interpretativas” que se caracterizam como sendo “uma narrativa que dá significado ao mundo em seu redor” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 235).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) “as crianças constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (p. 127). É a partir da construção dessas teorias, que observamos como as crianças estabelecem o seu raciocínio, como interpretam a realidade. No entanto, tais teorias necessitam de ser partilhadas, daí a designação de “pedagogia da relação e da escuta” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 235) que se caracteriza, fundamentalmente, pela capacidade que temos em escutar o outro, permitindo a comunicação, o diálogo, o ouvir e o falar.

Lino (2013) afirma que “em Reggio acredita-se na competência da criança e na competência do professor, e o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (p.138).

3. A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia

Em Reggio, a documentação pedagógica assume um papel de destaque, promovendo a escola como um lugar de “prática política democrática”, permitindo que crianças e adultos se envolvam em questões que lhes digam respeito (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b).

O começo desta prática inicia-se, através do que foi referido no ponto anterior, pela pedagogia da escuta. Uma escuta atenta por parte do educador, onde é capaz de descobrir os interesses e as maiores curiosidades das crianças, num contexto realizado numa linha de reciprocidade, onde se escuta e se é escutado (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, podemos afirmar que “se cumpre o direito que a criança tem em ser ouvida e de ter as suas opiniões consideradas pelos adultos”, melhorando, na relação de ambos, a qualidade do diálogo e das interações (Ruivo, 2014, p. 36).

Quanto à sua génese, é tida como um exemplo de narrativa direcionada para as experiências e descobertas das crianças, o que fazem e realizam em contexto de jardim de infância através de uma variedade de registos como vídeos, fotografias, grafismos e amostras de trabalhos feitos pelas crianças. Documentar ganha o seu significado ao tornar visível o que cada criança, em grupo ou individualmente, observa através destes documentos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Documentar, começa quando o educador toma consciência do valor das ideias das crianças, quando está predisposto a escutar os pensamentos de cada uma, as suas questões e teorias. O colecionar cada trabalho feito pelo grupo, os desenhos, as fotografias de determinadas ações, as transcrições das suas palavras, são aspetos pessoais de cada um que é possível de partilhar com a restante comunidade e, por isso, se torna numa documentação. Este processo toma um carácter pedagógico quando o adulto tenta perceber o significado que está inerente nas ações e no discurso da criança,

tornado a documentação numa ferramenta colaborativa, numa aprendizagem a longo prazo e num currículo em desenvolvimento (Stacey, 2015).

Segundo Stacey (2009) a documentação torna-se numa ferramenta bastante útil porque consegue mostrar o trabalho das crianças, os pensamentos e ideias dos educadores, as demais atividades e aprendizagens tidas em contexto de sala e, o mais importante, todo o processo de construção de conhecimento ou o desenvolver de novas compreensões que, tanto a criança como o educador, passaram.

A história de cada sala é contada. Documentar abrange o narrar de momentos do dia a dia, o contar de um projeto e de acontecimentos que o educador considera importante de comunicar com os outros. Os interesses das crianças estão explícitos e são tidos em conta de uma forma envolvente e significativa (Stacey, 2009).

Para Oliveira-Formosinho (2013), a documentação pedagógica desempenha três funções que considera como chave. A memória constitui uma delas, onde memorizar as experiências realizadas através do uso de imagens e palavras que “constituem o ponto de partida para explorar os conhecimentos prévios e coconstruir os conhecimentos revisitados sobre os temas investigados” (p. 133). Numa segunda função, está a capacidade de proporcionar “aos professores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças” podendo, assim, refletir sobre a sua prática, a imagem que tem da criança e o seu papel enquanto educador. Como terceira função, esta providencia informação para quem está de fora sobre o que acontece na mesma, como é o caso dos pais e da população em geral que visita a instituição, estabelecendo com eles um diálogo e envolvendo-os no processo de ensino aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 133).

Para além das suas funções ela é constituída, em simultâneo, como um processo e um conteúdo. Ao referir-se como um conteúdo, a documentação “integra o material que regista o que a criança faz e diz”. O processo pretende dar uso ao material como forma de reflexão “de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 133).

**PARTE II – O COMEÇO DE UM PROJETO DE DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA**

1. Caracterização da Instituição

A chave para um bom desempenho junto das crianças, que vai ao encontro daquilo que conhecemos como a intencionalidade educativa, é a observação atenta e focada naquilo que se dispõem a fazer, de modo a que sejam dadas respostas a todas as crianças.

“A brilhante máquina de costurar ideias desafiou as crianças (...) a partirem à descoberta da sua identidade, indo para além das suas características físicas e emocionais, tentando situá-las num país e numa cidade de acolhimento e numa Universidade que se reconstrói diariamente pela sua diversidade. A magia desta máquina transporta-nos em experiências que se materializam em indutores que emergem da mesma e que tentam ir ao encontro da imaginação e do brincar, partindo de uma pedagogia dos sentidos que, através de múltiplas expressões artísticas, promove a criatividade e a descoberta”²

O projeto que decorria, no momento, na instituição foi intitulado de “Zascatrapás! A brilhante máquina de costurar ideias”. Teve início em outubro de 2016 e foi inspirado segundo o tema da XIX Semana Cultural da UC “Quem Somos?”.

A casa onde funciona o JI, e que de certo modo a caracteriza também, não é a comum da maioria das instituições destinadas à infância. É uma habitação familiar, com muitos anos e, embora o número total de crianças se aproxime às 75, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e cerca de 25 em cada sala, o ambiente é bastante acolhedor e muito perto do que conhecemos como familiar, com o grande objetivo único de as crianças se sentirem em casa, seguras e envolvidas num espaço especialmente adequado aos mais novos (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a).

A prática educativa presente na instituição é suportada por algumas premissas que a caracterizam que, para além da metodologia de projeto, são exemplos o currículo emergente, a pedagogia participativa, o trabalho em equipa, educadores como investigadores, educação outdoor, atelier e desenvolvimento representativo e a documentação.

² Informação presente no relatório de atividades da Instituição

O desenvolver projetos com as crianças faz parte da rotina da instituição e é feito de uma forma transversal, abrangendo todos os grupos da mesma, independentemente das faixas etárias. Cada criança do JI é livre de integrar o projeto ou o grupo do projeto com que mais se identifica, seja ou não um projeto iniciado na sua sala, permitindo que na instituição existam multiprojetos.

Segundo Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), “considera-se por vezes que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (p.102). Cabe ao educador encorajar as crianças na descoberta, na procura de questões e na interrogação sobre algo. É a partir daí, e de uma atenção focalizada na criança, como um educador guia e gestor do currículo que permite a exploração individual dos mais pequenos, que os indutores de projeto são criados. Para iniciar e percorrer todo o caminho de um projeto é essencial que se escute a criança e se entenda quais as suas preferências e curiosidades demonstrando que a “ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto, por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8).

Esta forma de aprendizagem torna-se num mecanismo de interação entre JI – família, uma vez que ambos trabalham em equipa para ajudar as crianças nas suas descobertas. Na instituição em causa, as famílias têm acesso às descobertas e pesquisas, das crianças, através da documentação pedagógica. Esta prática considera-se essencial para “comunicar e informar as famílias sobre os processos e os percursos que os seus filhos viveram no tempo que passaram nos serviços educativos, um tempo em que elas não estão presentes” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 12).

2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças onde me inseri, caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo, quanto às idades, variando entre os 5 e os 6 anos. Até 31 de dezembro, de 2016, todas

as crianças da sala completaram os 5 anos. Das 25 crianças, 14 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino.

Todo o grupo é acompanhado por uma educadora e uma auxiliar. A equipa conta ainda com duas auxiliares volantes que auxiliam a sala, sempre que se justifica.

A instituição caracteriza-se pela inclusão de crianças de variadas nacionalidades embora na sala das Tartarugas, apenas existisse uma criança cabo verdiana, que frequenta o JI desde os 3 anos.

No grupo, foi sinalizada uma criança com mutismo seletivo tendo vindo a notar-se melhorias significativas na partilha de diálogo com os colegas, bem como com a educadora.

Uma das características mais visíveis no grupo é a facilidade de diálogo com o outro. A linguagem é um aspeto bastante desenvolvido onde a argumentação do discurso está muito presente. As experiências, a que o grupo é exposto, dão-lhes a oportunidade de se interrogarem e de refletirem perante diversas situações o que lhes permite treinar a comunicação. Assim sendo, a maioria das crianças destacou-se no registo gráfico e na comunicação oral.

Enquanto grupo, é de notar o desenvolvimento e envolvimento das crianças, de forma significativa, em todas as propostas realizadas. Ao ser um grupo com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, as crianças têm algumas características das suas personalidades, bastante vincadas, salientando a importância das relações e interações.

Por isso, e citando as OCEPE, “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 24).

Enquanto grupo, este apresenta também um espaço próprio, a sua sala.

A sala das Tartarugas caracteriza-se por ser uma grande sala, dividida em três espaços. Como a habitação é antiga, as janelas são muito altas o que permite ter sempre a sala muito iluminada pela luz natural, com acesso a uma varanda no seu centro. Está

organizada por áreas, onde “o conhecimento do espaço e as suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e o que pode ser utilizado” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

Apesar das áreas estarem delimitadas elas não se identificam ao primeiro olhar. Depois de conhecer a sua constituição e, muito com a ajuda das crianças, percebi que cada espaço era delimitado e identificado com um nome. Um espaço, em particular, que considerei muito importante foi o tapete com as almofadas, onde as crianças reúnem com a educadora, quase todos os dias, para falarem, contarem as presenças, ouvirem uma história ou partilharem ideias. A organização da sala é dividida em espaços bem conhecidos pelo grupo onde é possível de encontrar o espaço de reunião e grandes construções; o espaço da leitura; o atelier de sala; o cavalete de pintura; o canto das sensações; os jogos de mesa; e a *piazza* (sala comum com a sala dos pássaros onde se encontra o espaço do jogo simbólico.)

A educadora prima por trazer para a sala objetos/materiais menos convencionais, ao observar a evolução nas aprendizagens das crianças e as suas necessidades. Deste modo, “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). Ao longo destas semanas, observei a introdução de algum material novo na sala. São exemplos cadeados e chaves, parafusos e porcas, imanes, rolos fotográficos, agulhas. Este tipo de material proporciona à criança o contacto com materiais novos, desconhecidos para alguns, potenciadores de inúmeras aprendizagens e curiosidades.

Ainda dentro do espaço da sala, falta referenciar as paredes. As paredes são locais de exposição temporária de trabalhos feitos pelas crianças, e também lugar onde se situam as regras da sala, quadro dos aniversários, constituindo “uma forma de comunicação que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

Especialmente para as crianças, é essencial que observem que aquilo que fazem e aquilo em que contribuem, como é exemplo o trabalho em projeto, seja evidenciado e exposto. Na sala das Tartarugas, e também em toda a instituição, é importante de referir que as paredes servem de suporte a exposições temporárias, dando ênfase ao que é dito nas *Cem Linguagens da Criança* - “*As nossas paredes falam e documentam*” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a, p. 146).

3. O Projeto das Sementes

O projeto desenvolvido intitulou-se de “O Projeto das Sementes”, nome atribuído pelo grupo, contando com 13 crianças, das 25 existentes na sala, sendo que no seu decorrer, formaram-se pequenos grupos, dependendo dos interesses de cada uma. Na formação dos grupos, considero que “deve ser privilegiado o trabalho em pequenos grupos (máximo quatro ou cinco crianças), uma vez que o contexto numericamente mais reduzido na presença de um educador favorece as trocas entre crianças, as relações e as comunicações. Num pequeno grupo as crianças têm uma maior possibilidade de poder exprimir-se nos seus próprios tempos e modalidades” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 11).

Numa primeira fase, e contextualizando o projeto, este surgiu de alguns momentos que observei, no decorrer das brincadeiras de algumas crianças, no exterior. Depois de entendido o interesse sobre as sementes, através de momentos como a abertura de um limão e da observação das suas sementes, de uma coleção de sementes que uma das crianças trazia no bolso do bibe e de uma possível conclusão de como as flores nasceram no jardim do JI (através das sementes) que, em pequenas conversas que ia tendo com elas, me fui apercebendo de que a curiosidade estava instalada. Como forma de deixar um indutor às Tartarugas, decidi escolher a “Máquina de Costurar Ideias” para o colocar, tal e qual como acontece nos restantes projetos da instituição, a decorrer no momento. O indutor constava de uma caixa amarela opaca, com uma tartaruga, onde nele se podiam encontrar três sacos numerados de um a três e duas questões. Num saco as crianças encontraram o quadro “Doze girassóis numa jarra”, de Vicent Van Gogh, em puzzle, para que em grande grupo o construíssem; noutra saco a

fotografia de Van Gogh; e por último, um saco com sementes de girassol. As duas questões perguntavam “o que é uma semente?” e “o que é o cacau?”. Coloquei ainda outro indutor, diferente deste, embora associado, um saco com um talo de alface, para que, mais tarde, se pudesse articular com uma atividade a realizar pela instituição.

Com estes indutores, pretendi que todos os elementos dos diferentes sacos tivessem um fio condutor que, nesta sequência, seriam as sementes. No entanto, não queria apenas explorar este caminho, pois pretendia também incluir algo que se ligasse ao projeto que decorria na instituição. Como este abordava vários pintores, decidi escolher Van Gogh por poder relacioná-lo com as sementes de girassol, através do quadro “Doze girassóis numa jarra”.

Depois de encontrada a caixa e explorada na sala, surgiram algumas propostas de investigação e de pesquisa sobre o projeto. Dele surgiram as questões fulcrais que deram forma ao projeto sendo elas as questões que constituíram os respetivos quatro grupos de trabalho.

Depois de uma definição do problema surge a fase da planificação e desenvolvimento do projeto onde se discutiu como e onde procurar as possíveis respostas.

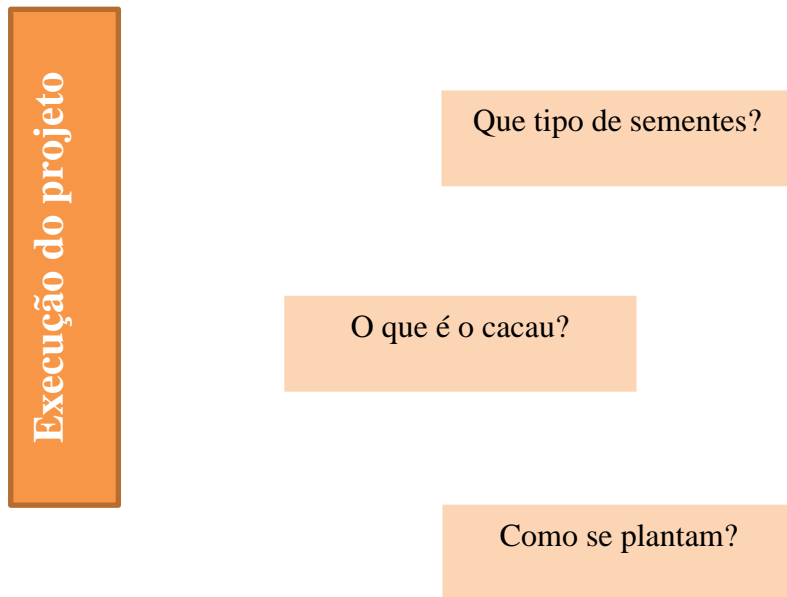
Na execução do projeto, as crianças foram distribuídas pelos diferentes grupos de trabalho originando, assim, quatro grupos distintos.

Sabiam que para iniciarem a descoberta era necessário realizarem pesquisas sobre o que queriam saber para que “o crescimento e a aprendizagem sejam o resultado de um desejo da procura do porquê das coisas, para partilhar e colocar em discussão em pequenos grupos” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 10).

Algumas delas trouxeram, depois de uma pesquisa em casa com as famílias, informação pertinente que depois foi partilhada sempre, em grande grupo.

O grande grupo tem como objetivo ser um lugar onde se partilham todos os resultados e significados das experiências que vivenciaram e das suas reflexões (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos, 2011, p. 16).



"Quem é o pintor?"

Como surgiu a questão?

Esta associação ao pintor, advém do projeto dos pintores, a decorrer no II. A opção de Van Gogh surgiu pelo facto de poder levar também sementes de girassol e associar ao seu quadro.

Neste grupo, as pesquisas não tardaram a chegar. Livros e pequenas pesquisas sobre a sua vida e obra foram, rapidamente, encontrados com a ajuda das famílias.

Foi a partir de um mesmo livro, repleto de imagens ilustrativas sobre o pintor, que se partiu à descoberta. As cores e os temas foram alvo de diálogo, entre o grupo que, de forma inconsciente, demonstravam a sua atenção e envolvimento:

“Ele pintava outras pessoas, mas também se pintava a si próprio.” A.I.

A observação atenta das imagens permitiu esquematizar o que o pintor mais gostava de pintar obtendo respostas como:

“Flores, casas, campos de trigo, paisagens...” M.J.

Depois de observado, quiseram fazer um desenho com as cores que este mais utilizava.

Uma das crianças questionou-me se poderia desenhar-se a ela própria por se aperceber que o pintor também o fazia. Nem todos quiseram pintar o seu autorretrato decidindo cada uma pintar o que mais gostou nos temas de Van Gogh. Primeiramente, fizeram o esboço em folhas de papel e depois, encarando a personagem de pintor, cada uma, auxiliadas pelo cavalete de madeira, pintaram o seu quadro em pano cru, de forma a imitar uma tela, o lugar onde os pintores fazem as suas pinturas.

Como até aqui o grupo estava a trabalhar de forma individual, achei pertinente que todos juntos pudessem elaborar algo sobre o pintor. Depois de observados os quadros que pintaram, imaginaram um único quadro, gigante, onde estivesse “tudo misturado”. Surgiu, assim, a ideia de elaborar uma pintura onde cada um retirasse, do que fez, um aspeto para que no final se pintasse um quadro especial sobre Van Gogh. O sítio escolhido para o fazer foi o atelier, onde cada criança decidiu o que queria incluir no quadro. Depois de pintado, em k-line como suporte da pintura, surgiram expressões como:

“Misturámos tudo, os quadros.” L.S.

“Está igualzinho aos quadros!” A.I.

Através de algumas pesquisas as crianças descobriram, também, aspetos importantes sobre o pintor, como a sua biografia. Deste modo, e de forma a esclarecer algumas dúvidas, levei um livro intitulado de “Artistas com história. Vicente Van Gogh”, de Élia Ramalho. Realizei a leitura do exterior, refletindo com as crianças o que descobrimos no projeto sobre este pintor.

"Como se plantam?"

Como surgiu a questão?

Depois de observadas as sementes que acompanhavam a caixa indutora, algumas crianças decidiram levar sementes para o jardim para experimentem semear, iniciando um diálogo sobre o que seria necessário para o fazer.

Desde logo surgiu a ideia, por parte de uma criança, de elaborar algo para esclarecer as suas ideias:

“Os meninos do projeto podiam fazer...todos os meninos desenhavam o seu melhor regador, cada menino desenhava o seu saco das sementes, o regador a pingar e o buraco na terra e no final víamos o que tínhamos de fazer.” L.

Assim, dividiram uma folha ao meio e cada um desenhou na parte esquerda da folha, o que para si era necessário para plantar, deixando a parte direita, para o final do projeto, onde depois das pesquisas que iriam fazer, completassem com o que falta, sobre o que é preciso para plantar.

Assim, as crianças conseguem aprofundar a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2011, p. 16).

As pesquisas também não tardaram a surgir. De entre livros surge um em particular intitulado de “Flowers. Investigare the colourful world of flowers, fruit and seeds.”. Uma das páginas que a L. mostrou cruzava-se com o grupo do pintor, por falar sobre girassóis e uma outra falava sobre a plantação de feijões.

Este último aspeto despoletou a vontade das crianças na plantação de feijões. Assim, enquanto adulto guia, lancei um pequeno desafio que também considerei uma atividade experimental. Apresentei uma caixa onde nela se incluíram feijões, copos de plástico, algodão e algumas das pesquisas que as crianças levaram.

Como estavam 4 crianças neste grupo, nesse dia, cada uma delas ficou responsável por semear um feijão, onde cada uma o semearia de forma diferente. A questão para a atividade experimental dividiu-se em quatro opções – “O que acontece à semente do feijão se... tiver água e luz? Tiver água, mas não tiver luz? Não tiver água, mas tiver luz? Não tiver luz nem água?”.

Para observarem a evolução dos feijões era necessário que houvesse um instrumento de registo. A decisão entre todos foi a de construir uma tabela e, ao questionar-lhes o porquê de ser essa a opção, as respostas foram – “Para podermos escrever”; “Para não nos esquecermos”; “Tem de ter os feijões nos 15 dias”; “Tem de ter quadradinhos”. Sobre a sua constituição, chegaram à conclusão que devia ter números, que depois denominaram de dias de observação dos feijões, quadrados e desenhos.

Durante esses dias, as crianças observaram os feijões, desenharam na tabela o que observaram e, no final, depois de retirarem as suas conclusões, plantaram no quintal os feijões que tinham raiz.

"Que tipo de sementes?"

Como surgiu a questão?

Depois do observarem o saco das sementes, que vinha dentro da caixa indutora, e de constatarem que nem todas eram iguais, surgiu a questão “que tipo de sementes existem?”.

Também este grupo iniciou as suas descobertas através das suas pesquisas, trazendo um pacote com sementes de salsa para mostrar ao grupo. Levei, também, até elas inúmeras sementes num saco e alguns frutos por, no início do projeto, ao falarmos de sementes, uma criança constatar que a semente da manga era gigante. Ao abrirem o saco começaram a identificá-las e a separá-las fazendo pequenos grupos, onde depois de me aperceber da sua organização lhes cedi uns pequenos copos de papel reciclado, para os ajudar. De seguida, quiseram abrir os frutos – a maçã, a manga e o abacate. Ao abrirem constatarem de que as suas sementes eram muito diferentes lavando-as com cuidado e separando-as também.

Ao compararem as sementes observaram que existiam sementes muito pequeninas que quase não se conseguiam pegar individualmente e outras que eram “gigantes”. Ao ouvi-las questionei-as se as sementes seriam todas iguais. “Não!” – disseram todos, mostrando-me e exemplificando com algumas sementes que tinham. Começaram por agrupar as grandes e as pequenas, deixando algumas de parte, pelo que questionei o porquê de não estarem a incluí-las. A resposta foi, de novo, imediata justificando de que essas seriam as “médias”.

Uma das crianças sugeriu que fizessem a legenda das sementes em pequenos cartões. Para ilustrar os cartões pediram-me que usasse a minha cola especial (cola quente) para as sementes não caírem.

Depois de terem todas as sementes legendadas com os respetivos nomes, dividiram-nas por grupos – sementes pequenas, sementes médias, sementes grandes.

Levei até ao grupo três placas de esferovite e alguns pioneseses para colocarem o que tinham feito. Uma das crianças trouxe ainda para a sala uma batata doce. Ao observá-la, as crianças descreveram-na como “velha, porque tem grelos” e que, por isso, estava pronta para ser semeada. Assim, pediram para ir até ao arrumo, buscar pás e regadores, para semearam a batata. Ao pesquisar como se planta, chegámos à conclusão de que apenas metade da batata, a que está grelada pode ser plantada. Com a restante batata quiseram fazer um batateiro doce com um pedaço de madeira que estava no exterior, colando-a com a cola mágica.

Como no Projeto das Minhocas, um dos grupos tinha trabalhado com massa de modelar, as crianças deste grupo pediram-me se podíamos também experimentar.

Ao conversarmos sobre a massa de modelar uma das crianças sugeriu fazer sementes de barro. Em conversa com a Educadora, falámos sobre o cultivo e o cuidado de outras coisas, sem ser, necessariamente, o de uma planta ou de uma semente. Então, antes de construirmos sementes de barro, questionei-as se para além dos feijões que o grupo “como se plantam?” semeou e cuidou, existe algo mais que cuidamos na nossa vida. As respostas foram bastante interessantes, revelando cuidado pelas pessoas mais próximas e pelos animais. Assim, cada criança moldou uma semente com o intuito de que se ela pudesse crescer para cuidar de algo, o que cuidaria.

Ao chegar o dia da mãe, o projeto das sementes quis elaborar uma prenda com sementes para a mãe, A ideia surgiu através de uma caixa pequenina com sementes que o M.J. trouxe e que costumava comer ao pequeno almoço. Desta pesquisa surgiu a ideia de fazerem granola para oferecer às mães. Com todos os ingredientes que envolviam a receita e com os utensílios de cozinha necessários, foi no atelier que todos os pequenos grupos do projeto fizeram granola, admitindo ser algo que costumam fazer...

“com a mamã”.

Interligação com os restantes projetos:

Por terem gostado de abrir os frutos e descobrir como eram as suas sementes, fomos até ao exterior observar que frutos podíamos abrir. Pedimos ajuda ao Projeto das Árvores do Quintal para nos ajudar a identificar as árvores de fruto. Depois de nos terem ajudado, abrimos um limão e uma nêspira, nas mesas grandes do exterior, para depois juntarmos aos quadros das sementes da sala.

Como sobravam algumas sementes de alpista e ao saberem que o Projeto dos Pássaros estava a fazer comedouros para colocar nas árvores, o grupo levou até eles algumas sementes, para os ajudar.

"O que é o cacau?"

Como surgiu a questão?

A questão surgiu ainda antes do Projeto das Sementes ter iniciado. Depois do grupo estar a comer bolachas com chocolate, e enquanto conversavam, a educadora J. mencionou a palavra cacau e ninguém sabia o que significava. Assim, por ser uma curiosidade despertada e facilmente associada ao tema do projeto, decidi incluí-la.

A palavra cacau originou um momento de muitas gargalhadas e repetições da mesma, sem saberem muito bem do que se tratava. Assim, começaram a chover possíveis significados para a palavra, sobre o que lhes pudesse fazer lembrar, aprofundando o seu campo lexical.

“Chocolate”, “amargo”, “preto”, “bolachas oreo”, “bolos”, “sementes” foram alguns dos possíveis significados. Para esclarecer melhor as suas ideias, algumas crianças decidiram desenhar e legendar, em pedaços de cartão, o significado que tinha para cada um. Na exploração do vocabulário, “a discussão acerca das palavras e da sua definição pode ser feita com base em exemplos, identificação de características, sinónimos ou categorias, devendo a educadora ajustar-se à idade e vivências da criança” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 188).

Para guardarem os cartões, encontraram uma caixa de cartão no atelier que sugeriram que ficasse como a caixa do cacau, atribuindo tarefas entre si para a decorar – desenhar, colar, escrever...

Dando continuidade, levei um livro intitulado de “Adoro Chocolate”, de Davide Calí, que decidi ler no exterior para todos poderem ouvir. Depois de ouvirem e de muito rirem com a história quiseram ir até à sala buscar lápis e canetas para desenharem sobre o que ouviram, nomeadamente, sobre partes da história com expressões particulares como “estilo catapulta” e o “estilo betoneira”, quando se referem à forma de comer chocolate. Enquanto desenhavam, perguntaram-me se alguma vez lhes ia levar chocolate para provarem, o que me fez presenteá-los no dia seguinte com três tipos de chocolate – branco, de leite e 99% cacau.

No dia seguinte, também uma das crianças trouxe uma pesquisa bastante interessante sobre o cacau, onde nela puderam descobrir que este vinha do cacauzeiro, se encontrava dentro de uma semente e só existia em países quentes, como o Brasil. Assim, este foi o ponto de partida para lhes mostrar os chocolates. Em primeiro lugar, quiseram provar o chocolate que desconheciam, o de 99% de cacau, que quando colocado na boca, fez com que o grupo se agitasse demonstrando ser bastante amargo. Depois de provarem todos, questões como – “será que os chocolates são todos iguais?” - levaram as crianças a tirar conclusões interessantes. Fizeram uma comparação dos diferentes chocolates, apercebendo-se de que o mais amargo era o que tinha mais cacau e o mais doce era o com menos cacau, neste caso o branco, por ter mais açúcar. Fizeram então a legenda nos pacotes dos chocolates escrevendo “+ cacau”, no chocolate mais amargo, e “- cacau”, no chocolate branco.

No final, deixei que tocassem no cacau com as mãos, começando todos a brincar com ele. Como estava calor, o chocolate começou a derreter e uma criança começou a amassar o que tinha na mão dizendo que se amassassem o cacau podiam fazer bonecos de cacau. Todos começaram a fazê-lo e ao aperceber-me de que estavam a pintar as mãos distribuí folhas de papel por baixo de cada um. Ao colocarem as mãos nas folhas começaram a desenhar e a decalcar as mãos. O resultado deste momento foi bastante positivo. Os níveis de envolvimento das crianças estavam muito altos, onde as suas expressões demonstravam o que estavam a sentir.

PARTE III – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO

1. Problemática, metodologia e objetivos do processo

Durante todo o processo de trabalho em projeto, surgiu a necessidade de se registar o que as crianças realizaram, pesquisaram e o que descobriram. O Projeto das Sementes serviu de base para que o processo documental fosse realizado e nele se encontrasse o propósito da documentação. Desta forma, a questão que está subjacente a todo o trabalho é o entender de como se elabora a documentação pedagógica, num contexto de jardim de infância, a partir de um projeto que sustenta todo o processo.

Para que todo este caminho tivesse um fio condutor, considerou-se importante traçar alguns objetivos que caracterizassem o que foi feito com as crianças. Assim, desde o início daquilo que é um trabalho de projeto até à sua documentação, considero ser importante (1) perceber como é que as crianças trabalham em projeto, tanto em grupo como individualmente; (2) criar momentos de escuta e partilha entre grupo e criança/educador; (3) perceber de que forma se documenta e qual o seu objetivo; (4) perceber o quê e para quem se documenta; (5) permitir uma avaliação sobre o que se descobriu através da documentação; (6) utilizar diferentes formas de linguagem para documentar – fotos, esboços, desenhos, construções, grafismos; (7) identificar os conhecimentos das crianças através do que revela a documentação pedagógica; (8) perceber quais os benefícios que a documentação revela para as crianças, as famílias e equipa educativa; (9) perceber de que forma o educador avalia as crianças do seu grupo e as mesmas se autoavaliam através da documentação.

A metodologia utilizada ao longo deste trabalho é caracterizada sobretudo pela observação atenta do grupo e de cada criança, aspeto que me permitiu iniciar e desenvolver este trabalho, mas também pelas entrevistas semiestruturadas que me permitiram constatar aspetos relevantes, sobre o decorrer do projeto e do processo documental, que conduziram a uma reflexão sobre todo o processo. Incluo também toda a pesquisa bibliográfica que serviu de suporte ao trabalho e a metodologia inerente à construção do processo das práticas.

A observação de cada criança foi indispensável para que, quase todas as realizações, pudessem partir de si mesmas e do que mais lhes despertava curiosidade e interesse de realizar, sempre acompanhadas por mim como seu único adulto guia.

Assim, como refere Hoyuellos (2006, citado por Azevedo 2009), “não podemos apenas pensar que a criança está capacitada para caminhar sozinha, de explorar o seu caminho individualmente, sem acreditar que o adulto tem igualmente essa capacidade. Nesta sintonia, são movidas as melhores possibilidades de educação, ao acreditar que o adulto é capaz de criar a sua própria cultura e de coconstruir o seu currículo” (p. 33).

A criança é pensada como exigente, exploradora e procura um adulto que esteja preparado para participar no seu percurso de crescimento e conhecimento, de alguém que assuma uma forma metódica e persistente de proceder e uma abordagem científica, que seja organizada, pensada, predisposta e dirigida para um reconhecimento final do que aconteceu (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Ao pensar no processo para a realização de um projeto de documentação foram vários os recursos e as formas documentais utilizadas. Fotografias das crianças captadas por mim ou mesmo pelas próprias; materiais que produziram desde desenhos, esboços, colagens; textos, onde se incluem frases breves, pequenas citações das crianças. Tudo isto faz parte da documentação do projeto.

Stacey (2015), sublinha que, nos dias de hoje, a comunidade educativa interessa-se e valoriza o que é feito e o porquê de ser feito nas instituições de ensino. A documentação torna-se o caminho mais claro e realista de salientar o que é feito e como é feito. A autora acrescenta que, atravessando uma era digital, é recorrente o olhar à documentação dos outros e a comparação perante outras formas de o fazer. Não obstante, a documentação produzida por cada um de nós deve ser apenas isso, a nossa documentação. Deve ser pessoal e deve ser capaz de refletir a voz de quem nela está incluída, bem como a cultura e as crenças de cada um e, mais importante, o papel das crianças dentro de cada ambiente (Stacey, 2015, p. 4).

Neste sentido, considero que este projeto de documentação foi pensado e elaborado em consonância com os principais atores, as crianças, onde a documentação produzida deve-se a todo o trabalho e empenho dos mais pequenos.

2. O começo...

Após iniciarem o projeto, a construção da teia de ideias era a primeira coisa a fazer. Como a “Máquina de Costurar Ideias” estava a muito presente na imaginação das crianças, pensei costurar com elas uma teia. Antes de costurar, a palavra teia foi decodificada pelo grupo, onde anotei algumas das intervenções mais perspicazes.³



Figura 2 - Construção da teia de ideias



Figura 3 - Construção da teia de ideias

3. O espaço

Um dos principais pontos chave para que se inicie um projeto de documentação é a existência de um espaço destinado ao mesmo. Permitir que as crianças saibam onde encontrar todas as suas descobertas fá-las sentirem-se seguras e conscientes de que o seu contributo é tido em conta. Encontrar o lugar onde se pode desenvolver o projeto

³ Consultar Apêndice I

permite que “seja possível visionar muitos e diferentes materiais e elaborar pensamentos e reflexões” (Malvasi & Zoccatelli, 2013, p. 46).

Segundo Malvasi e Zoccatelli (2013) existem algumas questões fulcrais em torno da identificação dos possíveis lugares para que se realize e exponha um trabalho documental que considero terem sido abordadas e, conseqüentemente, respondidas. Nomeadamente “Quais os espaços para trabalhar e criar, para discutir e rever, para reconstruir, recordar e arquivar?” e “Quais os espaços para expor, comunicar, mostrar, contar?” (p. 46).

No caso do Projeto das Sementes, o local escolhido foi a sala das Tartarugas. A sua escolha recaiu sobre o facto de ser um espaço pessoal, um local que as crianças conhecem melhor do que ninguém. A estas características aliam-se outras, que justificam a sua escolha, como ser um espaço bastante amplo, iluminado, onde podem facilmente olhar e observar o decorrer do projeto.

A teia foi a primeira coisa a expor, logo na entrada da sala, lugar escolhido pelo grupo.

Uma vez que o grupo partilhava dois projetos e, por essa razão, a sala tinha de ser dividida pelos mesmos, o grupo das sementes teve a sorte de ficar com o espaço da sala onde, em algumas manhãs, se realizavam pequenos momentos de reunião com todas as crianças e com a educadora, o que permitia às crianças deste grupo poderem mostrar às restantes a evolução do seu projeto, o que iam trazendo e descobrindo.

A disposição do espaço para a documentação foi fácil, pois a cada grupo do projeto foi atribuída uma parede para que se documentasse o que de mais importante havia para documentar. Observava-se, então, a parede do grupo “que tipo sementes?”; a parede do grupo “quem é o pintor?”; a parede do grupo “o que é o cacau?”; e a parede do grupo “como se plantam?”. Como algumas paredes eram divididas por grandes janelas tiveram a sorte de ainda existir uma pequena parede destinada a todas as pesquisas que as crianças iam coletando, para que consultassem sempre que entendessem.⁴

⁴ Consultar Apêndice XI

Apesar de ser a sala o local predominante da documentação, nem sempre era o espaço onde se criava, discutia, revia e se reconstruía. Muitas vezes, o palco principal destas ações passava pelo espaço exterior e pelo atelier, locais familiares a todo o grupo.

Assim, depois de refletido e escolhido o espaço, é observável a importância que este detém sobre um projeto de documentação pedagógica. Nem sempre existiam momentos de partilha e de documentação, aferindo ao espaço um local onde “sabemos poder entrar e sair quando queremos, segundo o momento, as possibilidades e a inspiração” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 79).

4. O tempo

O aspeto temporal de um projeto de documentação pedagógica torna-se importante desde o primeiro dia em que se inicia. Se considerarmos a documentação como a atribuição de respostas, ao que se faz com as crianças, dando significado a todo o percurso e pesquisas por elas feito, o tempo torna-se fundamental tendo na sua génese como uma projeção e organização que reflita a progressão do trabalho (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Se é um trabalho em progressão é pensado e realizado desde o início, atribuindo ao educador a necessidade de encontrar um fio condutor para todo o trabalho podendo despende algum do seu tempo individual de trabalho com o grupo de crianças ou, até mesmo, com a equipa educativa (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Para o presente projeto documental o tempo era, muitas vezes, pouco para o tanto que era necessário fazer. Momentos como o final do dia, a hora do almoço, os tempos em que as crianças estavam a brincar no exterior serviam de tempo extra para delinear aspetos documentais, para adicionar os contributos das crianças e para que novas ideias surgissem.

É importante fazer emergir o tempo da documentação, atribuindo-lhe um lugar de maior relevo no percurso pedagógico (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

5. Como e com o que se documenta

Neste processo que é a documentação, quando nos questionamos com o que documentar referimo-nos a todos os instrumentos que possamos ter ao longo do projeto, tais como “materiais que perscrutam o quotidiano, o momento projetual específico, a relação com as famílias, o desenvolvimento projetual da experiência” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 38).

Elaborar um projeto documentado requer que quem o observe entenda o seu propósito e tudo o que ele integra. Este olhar, por parte de quem observa, leva a uma necessidade de criar algo esteticamente bem idealizado, defendendo uma “ideia de documentação bela e organizada” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 52).

Falar de estética na documentação não significa apenas o apresentar de uma exposição bonita, mas também mostrar clareza no trabalho realizado.

Toda esta multiplicidade de objetos e informação dá ao educador uma margem de trabalho bastante rica, não pelo facto de ter muito material, mas sim por todas as oportunidades e experiências que as crianças tiveram. Permite que o educador reflita sobre o que foi feito e o que daí poderá tirar, tratando-se de um “material precioso que, muitas vezes, representa um verdadeiro tesouro” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 39).

As experiências dadas às crianças espelham as competências que as mesmas foram utilizando, ao longo do trabalho. As crianças foram os atores principais da maior parte do material documental. São elas que, quer no JI quer em casa, com a ajuda das famílias, pesquisaram, registaram, escreveram, legendaram, organizaram, fotografaram e elaboraram documentos importantes que se tornaram num material precioso para elas e para o educador. Para além disto, estabelecem competências sociais através das interações e dos relacionamentos com os outros, quando ouvem, partilham e respeitam as outras crianças.

De seguida, saliento quatro pontos chave que fazem parte do processo de documentação pedagógica que me permitiram elaborar uma exposição documentada, suportada pelo Projeto das Sementes.

a. Os materiais

Ao longo deste projeto, a base de todo o material elaborado tem como personagens principais as crianças do grupo. Por materiais, Malavasi e Zocatelli (2013), entendem que é “tudo aquilo que não é texto nem imagem e que é inserido na comunicação pedagógica” (p. 78). Estes materiais caracterizam-se por todas as marca e trabalhos realizados pelas crianças como são exemplos as pinturas, os grafismos ou pequenas composições.

De entre os materiais saliento a pintura como forma de expressão bastante recorrente no dia a dia das crianças da instituição. Muitos foram os esboços e desenhos realizados que estiveram incluídos na documentação.



Figura 4 – Pintura em pano cru da Noite Estrelada



Figura 5 – Pintura em pano cru de um autorretrato

b. A fotografia

A fotografia caracteriza-se como objeto de grande valor comunicativo e representativo, num processo de documentação, ao confirmar o que se explica através da escrita.

Numa era onde as tecnologias se emancipam, dia após dia, a fotografia torna-se numa forma suportada pelas novas tecnologias, ao alcance de muitos educadores, de tornar algumas experiências visíveis com e pelas crianças.

No Projeto das Sementes, a recolha de fotografias era diária. Todos os dias existiram descobertas, momentos, diálogos que eram captados com o recurso a uma máquina fotográfica digital ou ao telemóvel. Muitos foram os momentos que considerei relevantes de fotografar não só pela ação tida no momento de fotografar, mas também pela expressividade que cada criança mostrava, pelo sentimento que fazia transparecer e que tinha, de todo, de ser captado, salientando o papel da fotografia como uma “ajuda a reter a memória das coisas, das pessoas e dos acontecimentos nela retratados” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 60).

Todas as fotografias, que tentamos captar, constituem parte integrante do processo documental, mas nem todas farão parte da documentação final. Apenas as “boas fotografias” possuem características específicas capazes de comunicar de uma forma eficaz com aqueles que as observam. Saliento imagens cujo primeiro plano é capaz de captar com maior evidência as principais expressões do rosto de uma criança; fotografias simples, em que o que observamos é claro e a mensagem que nela está inerente é fácil de descodificar; fotografias sem presença de elementos perturbadores, com especial atenção ao seu fundo, retirando os elementos desnecessários que possam estar presentes na fotografia e que distraiam a atenção do observador; e uma boa luz que coloque em evidência os elementos principais da fotografia (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Para além destes elementos característicos das consideradas “boas fotografias” aliam-se algumas questões que Malavasi e Zocattelli (2013) consideram ser fundamentais, nomeadamente, o que se pretende relatar através delas, quais os aspetos que se devem

evidenciar, a que processos se procura dar visibilidade, como e quando fotografar, e como produzir boas imagens que permitam a comunicação. Assim, conseguimos suportar os objetivos traçados através da fotografia, possibilitando aos que observam entenderem os pensamentos, o momento, as ideias e até mesmo as aprendizagens que estão escondidas nas ações das crianças (Stacey, 2015).

Por norma, quem fotografa as crianças é o adulto responsável pelo grupo, por saber reconhecer os melhores momentos, aqueles onde realmente acontece algo de valor e com interesse tanto para o adulto, como para a criança. Ao longo do projeto as crianças foram convidadas a fazê-lo. Deixei em aberto a possibilidade de serem as próprias a pegar na máquina e captar o momento que para elas era importante. E como uma fotografia é sinónimo de uma aprendizagem e de atribuição de valor que as crianças dão ao que estão a fazer, captei o momento de igual forma.



Figura 6 - Registo fotográfico da evolução do feijão, pela criança.

Ao longo da exposição documental, as fotografias estiveram presentes, dando novas cores e rostos, às paredes da sala. Todos os materiais produzidos pelos mais pequenos faziam-se acompanhar de fotografias que os ilustravam, revelando o momento em imagens. Sempre que colocava novas fotografias, as crianças eram as primeiras a descobri-las na sala. Identificavam o momento, o grupo, o que fizeram antes e depois e quando se viam nas fotografias desejavam mostrá-las às crianças do outro projeto, da sala, bem como aos seus familiares, no final do dia.

c. O texto

Na documentação pedagógica, o texto ou as palavras escritas andam de mãos dadas com as fotografias. Quem elabora um material documental tem como objetivo que, quem o observa, leia o texto sem que se distraia para que consiga fazê-lo corresponder ao olhar para as fotografias ou para pequenos trabalhos feitos pelas crianças que possam estar juntos, sustentando a documentação.

É imprescindível que a documentação escrita seja clara apresentando um design textual simples. Deve optar-se por frases breves, diretas, expressões das crianças e das pessoas que possam ter participado. Ao invés, devem evitar-se textos longos, repetições ou frases demasiado articuladas (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Na documentação, dei preferência a pequenas frases, na sua maioria expressões das crianças ou pequenas conversas de grupo. Os títulos eram igualmente curtos, mas com um tamanho de letra bastante maior.⁵

Uma vez que a documentação do projeto está sobre o olhar de qualquer pessoa, aberta a toda a comunidade, é importante ter consciência de que nem todas as pessoas leem todas as anotações feitas. Stacey (2015) afirma que existem tamanhos específicos que devemos usar na documentação. Uma vez que a documentação do projeto está sobre o olhar de qualquer pessoa, aberta a toda a comunidade, é importante ter consciência de que nem todas as pessoas leem todas as anotações feitas. Stacey (2015) afirma que existem tamanhos específicos que devemos usar na documentação.

⁵ Consultar Apêndice VII

O tipo de letra deve variar entre os títulos ou outros apontamentos, para que haja uma melhor consistência visual. Devem ser utilizadas fontes maiores para os pontos principais da documentação, para quem apenas tem tempo de observar rapidamente a documentação, e fontes mais pequenas para os que mostram interesse em ler para além disso. No caso das expressões e diálogos entre crianças optei por colocar uma letra mais pequena, mas que ainda assim seja perceptível, de fácil e rápida leitura. Em contraste estão os títulos, que se encontravam com uma letra bem maior, para que fosse fácil o encontrar dos grupos e a separação e associação dos vários momentos do projeto.

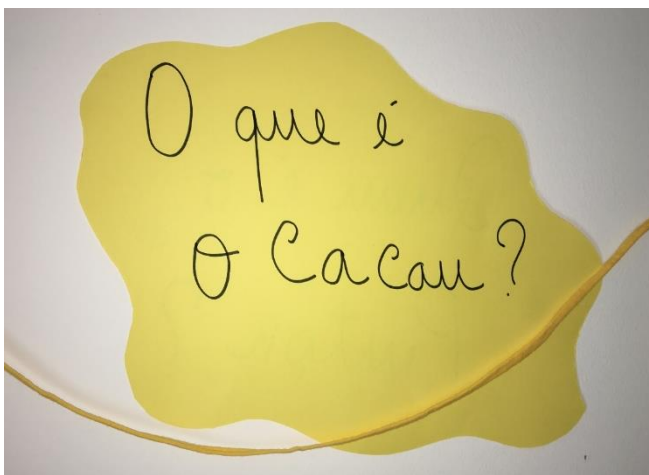


Figura 7 - Exemplo do texto representativo dos títulos do projeto

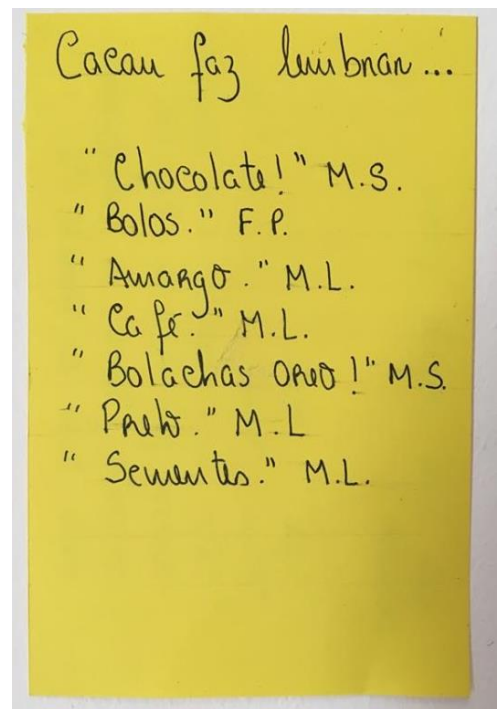


Figura 8 - Exemplo do texto, com expressões\diálogos, que acompanha a documentação

d. Cores, colocação e organização

Como já referido em linhas anteriores, um projeto de documentação necessita de ser organizado de forma limpa, transmitindo uma ideia de dedicação e respeito pelo trabalho realizado. A estética toma um lugar fundamental neste processo, valorizando o esforço e empenho de todos os intervenientes.

Relembrando a “Máquina de Costurar Ideias” e a realização da teia de ideias do projeto com trapilho amarelo, deixado na máquina para as crianças deste projeto, justifico a cor predominante em toda a documentação. Esta cor tornou-se a cor condutora de todo o projeto. A cartolinas, onde se encontrava toda a documentação escrita, bem como os títulos nas paredes, era amarela, podendo em alguns casos ser laranja, pelo aproveitamento de outras cartolinas. Os títulos eram sempre colocados com letras maiores, manuscritas e com caneta de feltro preta, num pedaço de cartolina recortada em ondas e sempre colocados o mais alto possível. À volta dos títulos existiam alguns cartões individuais, com o nome dos elementos que constituía esse grupo. Desta forma, era perceptível, a quem observasse a exposição, que em pequenos cartões da mesma cor se encontrava a documentação escrita.

Como as paredes eram brancas, o amarelo e o laranja contrastavam de forma harmoniosa com o ambiente da sala. Malavasi e Zocattelli (2013) descrevem que “no caso da documentação em parede, é importante procurar contruir um “diálogo” entre o nosso instrumento de comunicação e o ambiente que o rodeia” (p.76).

Para além das cartolinas com a documentação escrita, a colocação dos materiais foi também pensada. Se a cada grupo foi entregue uma parede da sala, então em cada uma delas os diferentes materiais deveriam ser colocados de diversas formas. O facto de cada grupo ter feito coisas bastante diferentes, era necessário dispô-las de forma harmoniosa, escolhendo o que de mais importante se fez. A acompanhar os materiais eram colocadas as fotografias captadas no momento da sua realização, ilustrando-o.

O trapilho, observado ao longo de toda a sala, surgiu como forma de não separar nenhum grupo do projeto. Não obstante de cada grupo ter tido momentos diferentes e de ter feito coisas distintas, não significa que trabalhou de uma forma individual. Todo

o projeto esteve interligado e, se no início a teia foi “costurada” com este mesmo trapilho, pelas ideias estarem interligadas, então todo o projeto documentado está também “costurado” da mesma maneira.

Considero que cada parede contava uma história. Uma história de verdade, com título, personagens, ação, fio condutor e fim. Um fim repleto de momentos incríveis para cada criança.

6. Para quem documentar?

Quando se documenta algo num lugar, como é a instituição onde decorreu este projeto, estamos a comunicar determinados momentos e certas aprendizagens que foram, detalhadamente, escolhidos e expostos num lugar do JI que, neste caso a particular, foi a sala das Tartarugas.

Comunicar torna-se numa partilha diária entre os elementos que constituem o JI, como com as famílias das crianças. Desta forma, quando documentamos estamos perante uma comunicação com múltiplos destinatários – o educador, as crianças, as famílias, a equipa e comunidade educativa.

No caso do educador, este pode observar o que documentou sobre as crianças podendo ajudá-lo na procura de possíveis respostas e diferentes caminhos de abordagem para dar resposta aos interesses das mesmas. A documentação valida o trabalho do educador e das crianças ao comunicar as capacidades que ambos demonstraram ter perante todo o trabalho (Stacey, 2009).

Documentar para as crianças significa dar valor ao seu contributo, transmitindo “confiança à criança favorecendo a construção de uma imagem positiva de si própria” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 35). Com a documentação que foi elaborada na sala, todas as crianças puderam observar-se através de reconstituição de alguns momentos ocorridos durante o projeto pela sua identificação nas fotografias, nos materiais realizados, nas pesquisas que trouxeram. Assim “encorajar a formação da identidade de cada criança significa valorizar a sua história pessoal, através do relato e da descrição dos momentos do crescimento, da construção das relações com outras

crianças e adultos, dos percursos de exploração e das emoções ligadas à criação e à descoberta” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 35).

Uma das relações mais importantes existentes no JI é a relação com as famílias. Devem sentir-se apoiadas e acolhidas pela comunidade e uma das melhores formas de o sentirem é observarem uma documentação que exponha momentos onde os seus filhos e filhas estão inseridos. Estes momentos dizem respeito aos que o adulto não consegue presenciar, mas que escuta pelas crianças e vê na documentação. Desta forma, conseguimos incluir as famílias nas diversas experiências proporcionadas no dia a dia das crianças, podendo, mais tarde, refletir em conjunto o que as mesmas vão vivendo e descobrindo (Malavasi & Zoccatelli, 2013). A sala das Tartarugas era uma porta aberta para visitar a documentação. Não só no final foi possível de observar o projeto documentado, como também ao longo da sua construção era possível de o fazer. Muitas vezes, as crianças levavam os seus familiares, na sua maioria o pai ou a mãe, para visitarem a sala e mostrarem as fotografias onde os próprios apareciam ou para mostrar uma pesquisa que ambos, criança e família, fizeram para trazer. Como se o trabalho em equipa e o contributo da família estivesse, também, ali documentado e sobrevalorizado. Para as crianças é importante serem elas próprias a explicar, enquanto observam, o trabalho aos outros, proporcionando-lhes momentos de discussão e interação (Stacey, 2009).

Quanto a uma documentação destinada à equipa e comunidade educativa saliento a importância da partilha de ideias e opiniões entre colegas. Um trabalho documental tem a capacidade de fazer circular experiências entre colegas cujo seu confronto possibilita a troca e compreensão de experiências diferentes das nossas (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Ter a sorte de poder ter tido uma colega de estágio na mesma sala, com outro projeto, ainda que dentro do mesmo tema, permitiu-me trocar ideias, pedir opiniões. Trabalhámos em equipa fazendo com que os projetos onde nos envolvemos se interligassem, dando a possibilidade de todas as crianças estarem em contacto com as descobertas que iam surgindo. Para além desta partilha, também com as colegas das restantes salas era importante comunicar. Era frequente a visita aos projetos das outras salas não só para poder ver, mas também para poder ajudarmo-nos, dando uma opinião como alguém que vê e conhece um projeto diferente do nosso. Sublinho a ideia de que

documentar não serve só para manter informados pais e colaboradores, mas também para ampliar o círculo e entrar em diálogo com a comunidade.

7. Documentar para avaliar

Avaliar as crianças em contexto de jardim de infância é um dos objetivos presentes pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, ao definir o perfil específico de desempenho do educador de infância.

Segundo este decreto, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Ministério da Educação, 2001, p. 2).

Esta avaliação formativa aproxima-se do conceito de documentação pedagógica quando esta é utilizada no decorrer da experiência educacional. Para além de formativa é também uma avaliação informal quando nela se inclui uma observação direta, vários registos ou amostras de trabalhos das crianças que o educador, por sua iniciativa, guarda (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b).

É observável que as características que incluem a avaliação informal dão significado ao conceito de documentação pedagógica por revelarem os caminhos e descobertas que as crianças fazem, ao longo do ano, numa busca por significado. Esta avaliação é vista como uma prática documental quando é feita com o propósito de “coletar “traços de aprendizagem” que possibilitam a reflexão e a interpretação” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a, p. 274). Reflexões e interpretações acompanhadas pelo educador que as ajuda a levar as suas ideias para a frente, apoiando-as com questões e novos desafios. A criança é tida como um aprendiz que usa a documentação como forma de se autoavaliar à medida que a revisita e repensa sobre tudo o que fez.

Este tipo de avaliação distancia-se da que conhecemos como tradicional “centrada mais nos resultados do que nos processos subentendendo um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 305). Ainda que distante, o educador é enfrentado com um currículo a que se vê obrigado a cumprir, não só pelos padrões pré definidos, mas também por fatores externos como a família ou colegas de

trabalho. No entanto, deve ir além do que é imposto, fazendo um currículo responsivo e “uma aprendizagem negociada que colocam a documentação (...) no centro do processo de ensino-aprendizagem” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b, p. 277).

Ao longo destes meses a documentação tornou-se na maior referência para uma avaliação de todo o trabalho realizado pelas crianças e por mim, enquanto adulto guia.

Depois de atentar na abordagem da avaliação através da documentação, posso afirmar que desde o começo do projeto que todos os momentos de partilha eram considerados momentos de avaliação, em grande grupo. Esta avaliação, através de observação direta, concretizada através da pedagogia da escuta, permitiu-me ouvir atentamente todos os contributos que as crianças ofereciam ao projeto. O discurso de cada uma para com os colegas e para comigo, o entusiasmo com que se expressavam, o mostrar do que cada uma trouxe às outras crianças e a forma como o fazia eram tudo momentos que considereei como avaliativos. Quando estes momentos de reunião eram realizados na sala, junto da documentação do projeto, era possível e observável o caminho que estávamos a contruir. Questionar as crianças sobre o que viam, sobre alguns momentos já vividos era também uma maneira de entender se, o trabalho feito até aqui, estava a ter significado e se respondia às curiosidades delas.

Quando o projeto se deu por terminado e a sua documentação chegou ao fim, decidi levar cada criança, individualmente, até à sala para que, de uma forma informal, avaliássemos o projeto através da documentação. O ter sido individual foi importante para que cada criança sentisse que a minha atenção estava focada em si, sentindo-se mais confiante.

A avaliação individual teve por base uma entrevista semiestruturada realizada à medida que se observavam as paredes da sala. O diálogo que tinha com cada uma passava a ter um terceiro elemento que se parecia juntar a nós, as paredes, por acompanharem o discurso de muitas crianças.⁶

Depois de analisadas as respostas, desta entrevista semiestruturada emergiram algumas categorias onde considereei estarem presentes os pontos fulcrais de toda a

⁶ Consultar Apêndice VIII

avaliação.⁷ As categorias correspondem a todos os conteúdos, científicos e pedagógicos, presentes ao longo do trabalho; os processos pelos quais as crianças passaram; o que mais e menos gostaram ao longo do projeto; e as dificuldades que pudessem ter sentido.

8. O terminar...

No final de toda a documentação estar pronta, e lembrando um dos pontos essenciais mencionados anteriormente sobre para quem documentar, o seu término concretizou-se com a divulgação do projeto.

Esta divulgação realizou-se através da exposição do projeto na sala que se fundiu com o outro projeto a decorrer na sala, o Projeto das Minhocas.

A acrescentar à exposição, aberta a toda a comunidade, elaborei um flyer sobre o projeto.⁸ Este flyer incluiu uma contextualização do projeto – por onde começou e por onde seguiu, a descrição de alguns momentos de grande envolvimento, algumas citações do discurso das crianças, bem como alguns agradecimentos. Foi entregue um flyer a cada família das crianças e foi também colocado um na “Máquina de Costurar Ideias” com um convite para visitarem a documentação do projeto.

Esta forma de documentação foi um ponto importante do projeto, sendo uma ferramenta adicional de construção de relações com as famílias, ao comunicar com os pais o quanto foi importante a partilha de alguns momentos que testemunharam todo o envolvimento das crianças. As fotografias, os diálogos das crianças, os materiais realizados, as experiências vividas fazem com que a família e o JI reflitam, juntos, sobre os significados que as crianças estão a viver, permitindo que estas se sintam valorizadas.

⁷ Consultar Apêndice IX

⁸ Consultar Apêndice X

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero o terminar deste trabalho o superar de um desafio colocado desde o primeiro dia, revelando um contributo importante a nível pessoal e enquanto futura educadora. Nada teria sido possível sem o entusiasmo, a motivação e a dedicação de cada criança e, por isso, nada mais gratificante do que sentir todo o envolvimento do grupo nesta caminhada.

Antes de qualquer início daquele que foi o principal propósito deste relatório, foi importante aprender a observar e a escutar. Observar não significa, apenas, ver a criança, mas também olhar sobre ela, para as suas ações, para onde o seu olhar se direciona, quais as brincadeiras que mais gosta, com quem se relaciona. Escutar não significa só ouvir, mas questionar o que se escuta, deixar que a criança transmita o que sente e perceber quais os seus interesses, demonstrando-lhe segurança e confiança durante o seu discurso.

Certa de que ambos os conceitos estão presentes na intencionalidade educativa, o educador está pronto para refletir sobre a sua prática e dar à criança inúmeros momentos que satisfaçam as suas necessidades e curiosidades.

Foi a partir deste momento que o trabalho, até aqui apresentado, foi possível de ser concretizado. Ao observar e escutar o grupo com que trabalhei, foi possível descobrir o seu interesse pelas sementes. Ao integrar um grupo de crianças com uma curiosidade e desejo de aprender consideravelmente elevado, levou a que muito refletisse sobre como chegar até elas fazendo com que o desejo por descobrir aumentasse e não estagnasse ao dar, de imediato, todas as respostas e soluções. Nesta fase, quando surgem os “porquês?” a criança não está à procura de uma resposta do adulto, mas sim de uma multiplicidade de respostas possíveis que satisfaçam as suas interrogações (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b).

A metodologia de projeto foi a maneira mais aliciante de tratar o tema. De facto, quando as crianças estão inseridas num ambiente onde sentem que as suas ideias são tidas em consideração, envolvem-se muito mais do que quando é o adulto a decidir por elas. Envolver-me num contexto onde a prática da documentação e da metodologia de projeto estavam já enraizadas, fez com que tivesse de levar uma bagagem de conhecimento maior da que detinha.

Refletindo sobre os objetivos que tracei no início deste trabalho considero que para as crianças o trabalho em projeto é um aspeto do quotidiano. É parte integrante da rotina, é com ele que se despertam curiosidades e se fazem descobertas. Cada criança é livre de escolher o projeto ou o grupo do projeto que mais lhe interessa, o que permite que não se percam momentos de interesse e se ganhem momentos de envolvimento total por parte das crianças. As descobertas, tanto as que são feitas em casa como no JI, vão sendo reveladas e documentadas pelo grupo e pelo educador dando vida à documentação e continuidade ao projeto.

É através do revelar das descobertas que se possibilitam momentos de escuta e partilha entre o grupo e criança/educador. O grande grupo tornou-se importante para o diálogo, cada criança ouve, é ouvida e respeita a opinião do outro, criando momentos de partilha bastante enriquecedores. Foi através do grande grupo que se realizavam as grandes partilhas. É neste momento que o trabalho individual de cada uma, aquele que também é feito em casa com a família, que assumiu sempre uma parceria indispensável neste trabalho, é partilhado com o grupo.

De igual forma, foi necessário escutar a criança individualmente. Ficar ao nível dela, ouvi-la não só quando quer partilhar com o adulto alguma descoberta, questão ou interesse, mas também quando surge algum obstáculo. Um ambiente mais pessoal faz com que crianças mais invisíveis consigam partilhar com o adulto as suas opiniões e demonstrem o que estão a sentir.

Quanto aos objetivos que se relacionam diretamente com a documentação, foi necessário perceber de que forma se documenta e qual o seu objetivo. Ao longo de todo o caminho, a documentação mostrou ser muito para além do colecionar de trabalhos. Documentar um projeto não significa expor todo o trabalho conseguido, mas reorganizar todo o material que se criou. Foi uma aliada ao mostrar as aprendizagens que cada criança conseguia atingir através de registos feitos por mim, mas também por elas. Fotografias, desenhos, materiais construídos, registos de conversas das crianças tornaram-se ferramentas indispensáveis ao processo de documentação pedagógica. Estes registos permitiam que não só as crianças vissem o percurso que estavam a construir reproduzido, como também possibilitava às famílias a oportunidade de

acompanhar as descobertas das crianças, dando-lhes a possibilidade de participar, sempre que possível, e de lhes comunicar sobre todas as experiências e significados.

Também para os educadores, a documentação possibilita uma excelente ferramenta de trabalho. Permite que o educador reflita acerca da sua prática, mas também que partilhe ideias e experiências com os restantes educadores e comunidade educativa. Na minha experiência, a documentação ajudou-me a refletir sobre o percurso que o trabalho estava a tomar. Permitiu-me refletir e constatar se as curiosidades e vontades das crianças iam ao encontro daquilo que lhes estava a proporcionar e a transmitir, conjugando os seus interesses com momentos significativos.

Esta reflexão é também importante na medida em que o educador consegue, através da documentação, avaliar cada criança. O findar do processo documental, com a exposição e divulgação do projeto, permitiu-me avaliar formativamente cada criança e que cada uma fosse capaz de se autoavaliar através da revisitação dos momentos. A avaliação feita por mim, através das entrevistas informais, permitiu-me constatar os conteúdos presentes no trabalho desenvolvido, os processos que utilizaram durante todo o trabalho, uma avaliação sobre o que mais e menos lhes agradou e as dificuldades que sentiram. São, essencialmente, nestes últimos três aspetos que cada criança consegue fazer, ainda que de forma inconsciente, a sua autoavaliação. Ao rever toda a documentação, a criança toma conta da sua aprendizagem, reflete e percebe o caminho que percorreu, dando a certeza ao adulto de que todos os momentos proporcionados permitiram um colecionar de momentos importantes.

Não obstante, durante este caminho existiram algumas dificuldades. Um dos aspetos fundamentais para o processo da documentação e para a realização do projeto é o tempo. Na instituição existiam outros projetos a decorrer, tanto os do próprio JI, como os das minhas colegas. Era necessário trabalhar em equipa, não só com as minhas colegas, mas também com as educadoras, para que fosse possível existirem vários projetos, em simultâneo, sem que fosse demasiado confuso para as crianças. Para além disso, a rotina, que incluía as atividades extra, como a casa da mata, decorria normalmente o que nem sempre facilitava a inclusão de todas as crianças nos projetos, com a mesma intensidade, uma vez que nem todas estavam na instituição no horário

das maiores partilhas e de avanço do projeto. Não deixava, também, de ser interessante de observar como as crianças, que não frequentavam essas atividades, partilhavam com os outros o que tinha acontecido durante o dia e quais as descobertas que tinham feito.

A crescer ao tempo, a questão do espaço era igualmente importante de gerir. Ainda que o exterior seja um local privilegiado na instituição, a sala das Tartarugas era um lugar familiar para as crianças, onde gostavam de permanecer por algum tempo. Expor o trabalho documental tornou-se numa tarefa ponderada, pois era necessário incluí-lo sem que se alterassem os espaços reconhecidos pelas crianças. Uma vez que o processo de documentação é gradual e se foram expondo os vários registos ao longo do tempo, foi mais fácil continuar o funcionamento normal da sala. Ainda dentro do espaço, foi bastante desafiador, para mim e para as crianças, conciliar dois projetos documentados na mesma sala, sem que nunca se confundissem. Apesar de cada criança saber qual o seu projeto, conseguiam acompanhar de perto e participar, sempre que possível, no projeto vizinho, o das Minhocas. O único dia em que a sala se tornou num espaço direcionado apenas para a documentação do projeto foi no dia da sua divulgação. Ao final da tarde, as crianças puderam mostrar às famílias a história que ali se contava. Acredito que muitos dos familiares também se reviram ao observarem a documentação final. Considero os projetos elos de ligação entre casa e JI, por me permitir entender o nível de envolvimento de cada criança. De todas as vezes que me presenteavam com pesquisas, materiais ou contributos para o projeto constatava que existia interesse e motivação, por parte do grupo, no que estávamos a construir.

Retomando a primeira vez que observei a palavra documentação, no JI, e de estar legendado como “uma coisa que guardamos por muitos anos”, atento que a documentação se tornará numa prática diária enquanto futura educadora de infância, permitindo-me guardar e recordar vários caminhos percorridos.

Considero que estes meses foram uma viagem extremamente enriquecedora, onde levo na minha mala de memórias uma enorme aprendizagem. Ao recordar o poema de Loris Malaguzzi, “As cem linguagens da criança”, saliento que, efetivamente a criança é feita de cem e pode ser o que quiser.

Bibliografia

- Alava, M. J., & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância* (1ª ed.). Viseu: PsicoSoma.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 - I Série A. Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016a). *As Cem Linguagens da Criança : a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016b). *As Cem Linguagens da Criança : A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. II). Porto Alegre: Penso.
- Hohman, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1987). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática*. Viseu: Psicosoma.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*. Ministério da Educação.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pela Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, F. (1997). *Escuchar : 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Ediciones.
- Pound, L. (2014). *How Children Learn: educational theories and approaches - from Comenius the father of modern education to giant such as Piaget, Vygostky and Malaguzzi*. London: MA Education.
- Ruivo, M. d. (2014). *Relatório Final*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings*. (R. Press, Ed.) St. Paul: Redleaf Press.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: sharing children's learning and teachers' thinking*. (R. Press, Ed.) St. Paul: Redleaf Press.
- Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Edições Almedina.

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis. Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquibrios Edições.

Lista de Apêndices

Apêndice I – Documentação do começo do Projeto das Sementes

Apêndice II – Documentação do grupo “Quem é o Pintor?”

Apêndice III – Documentação do grupo “Como se plantam?”

Apêndice IV – Documentação do grupo “O que é o cacau?”

Apêndice V – Documentação do grupo “Que tipo de sementes?”

Apêndice VI – Competências das crianças ao longo da documentação

Apêndice VII – Exemplos de texto produzido que acompanhou a exposição do projeto

Apêndice VIII – Avaliação do projeto: entrevista informal

Apêndice IX – Categorias emergentes da avaliação do projeto

Apêndice X – Flyer da documentação do Projeto das Sementes

Apêndice XI – Exposição da documentação do Projeto das Sementes

Apêndice I – Documentação do começo do Projeto das Sementes

Lançamento do Projeto	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu vi uma caixa para as Tartarugas. Não abri porque tinha uma fita, tinha um papel a dizer coisas... tinha o símbolo das tartarugas.” B. ▪ “Está lá em baixo uma caixa.” J. ▪ “Talvez seja para o Projeto das Minhocas.” L. ▪ “A máquina trouxe projetos.” F.M. 	
Observação do Saco 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Uma foto e um puzzle” L. ▪ “Tem flores.” F.P ▪ “As sementes fazem aquela flor.” F.P. ▪ “Tem um vaso.” F.P. ▪ “Com girassóis!” M.L.
Observação do Saco 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “É uma fotografia.” M.S. ▪ “Parece um projeto.” F.P. ▪ “O senhor montou o quadro.” L. ▪ “Ou pintou-o.” M.L. ▪ “O pintor pode ser um pintor de girassóis.” F.P. ▪ “Mas ainda não sabemos o nome do senhor...” B.
Observação do Saco 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “São sementinhas.” F.P ▪ “São sementes de girassol.” L. ▪ “É mesmo uma semente de girassol, eu conheço!” L. (depois de abrir uma semente de girassol) ▪ “Vai nascer um girassol na tua barriga” M. (depois de dar a provar, às crianças, as sementes) ▪ “É um caroço.” A.I. ▪ “A semente tem uma casca por baixo da casca.” F.P. ▪ “As sementes de girassol estão protegidas. Tem casca e é duro e por dentro é a semente, está protegida.” M.J.

<p>Observação do Saco 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “São couves.” F.P. ▪ “Parece alho.” F.P. ▪ “É um brócolo.” B. ▪ “Parece e cheira.” L.
<p>O que sabem sobre as sementes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “As sementes são para semear.” B. ▪ “Há vários tipos.” L. ▪ “Não podemos comer todas. Algumas não são para provar, outras são para comer.” M.S. ▪ “Podem ser para plantar e comer.” M.I. ▪ “As flores também se plantam.” L. ▪ “Não vemos os caroços.” M.S.

<p>Elaboração da Teia de Ideias</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Uma teia é onde as aranhas vivem.” M.S. ▪ “É um fio.” M.S. ▪ “Os fios estão ligados” M.S. ▪ “Eu já vi no projeto. Tem duas bolas e fios e escrevemos lá dentro.” F.P. ▪ “O fio está na máquina.” L. (ao comparar o fio\trapilho da máquina com o que iríamos cozer na teia) ▪ “Este senhor é um pintor, eu vi com a mamã.” A.I. ▪ “Eu quero coser!” A.I

<p>Partilha de pesquisas</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu trouxe sementes de girassol.” L. ▪ “Eu disse...mamã posso trazer as sementes de girassol?” L. ▪ “As sementes sabem a noz.” Z. (Depois da L. distribuir pelos amigos)

- “É a praça central.” F.P. (ao observar uma fotografia de França que a L.S trouxe, referente ao pintor)
- “Trouxe de casa, do álbum das viagens do papá e da mamã.” L.S
- “É a casa dele, o quarto dele e a placa da casa dele.” L.S (ao mostrar as fotografias)
- “É a bíblia do Van Gogh.” L.S (Ao referir-se ao livro que trouxe sobre o pintor)



Indutor na Máquina de Costurar Ideias



Descoberta do indutor



Construção da teia de ideias

Apêndice II – Documentação do grupo “Quem é o Pintor?”

Grupo “Quem é o Pintor?”	
Grupo: A.I.; L.L.; L.S.; M.J.	
Partilha de pesquisas sobre o pintor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ele um dia estava com uma doença e depois tinha uma doença e estava baralhado. Um dia foi caçar pássaros e depois ele atirou um tiro para ele na cabeça e morreu. Ele tinha um irmão e dava-se bem com ele, não é como o Tom Sawyer. Ele já morreu há muitos anos. O senhor Vicente Van Gogh pintava muito bem quadros. Eu tenho um quadro que o Van Gogh pintou, mas não é em puzzle. É só colocar e pronto. Está lá escrito Vicent Van Gogh.” A.I. ▪ “Porque é que ele estava com a cabeça baralhada?” A.I. ▪ “Porque é que me vez de atirar aos pássaros atirou a ele?” A.I. ▪ “Onde é que ele viveu?” L.L. ▪ “Como é que ele desenhava?” L.S.
1. Análise dos quadros (com auxílio do livro que a L.S. trouxe, bem como das imagens das pesquisas feitas)	<p>Depois de analisados os quadros, questionei as crianças sobre quais as cores predominantes, nos quadros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Azul, verde, laranja, amarelo, branco, preto, vermelho, roxo.” M.J. <p>Análise dos vários quadros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ele pintava outras pessoas.” A.I.

<p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A.I.; ○ L.L.; ○ L.S.; ○ M.J. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ele pintou-se a si próprio. É um autorretrato.” A.I. ▪ “Eu adoro lírios. Se calhar ele adora flores” A.I. ▪ “Se eu me pintasse a mim própria era um autorretrato.” A.I. ▪ “Ele pinta casas.” L.L. ▪ “Pinta a Noite Estrelada.” L.S.
<p>2. Esboço do retrato do Van Gogh</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A.I.; ○ L.L.; ○ L.S.; ○ M.J. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu usei as cores laranja, azul, vermelho e amarelo.” A.I. ▪ “Verde, azul, laranja e amarelo.” M.J. ▪ “Usei as cores que estão aí...laranja, azul, vermelho, verde, amarelo.” L.S. ▪ “Usei vermelho, laranja, verde e amarelo.” L.L.
<p>3. “Se eu fosse o Van Gogh...”</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A.I.; ○ L.L.; ○ L.S.; ○ M.J. 	<p>A.I.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu gostava de me pintar a mim própria.” ▪ “Esta sou eu!” ▪ “Usei verde, laranja, vermelho, roxo e azul.” ▪ “Ontem descobrimos que ele se desenhava a ele próprio.” ▪ “Eu quero pintar aquela casa.” ▪ “O que é uma paisagem?” ▪ “É o que tu quiseres...casas, árvores!”

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Usei amarelo, azul, vermelho, verde, azul escuro.” ▪ “Tem uma casa, duas árvores e céu.” <p>L.S.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Quero fazer a noite estrelada.” ▪ “Isto são remoinhos.” ▪ “Tem azul, o preto e o amarelo.” <p>M.J.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Posso pintar os campos.” ▪ “Descobrimos que ele desenhava, que ele pintava campos de trigo.” ▪ “Tem o céu, a lua, pássaros, trigo e ervas.” ▪ “Usei preto, azul, amarelo e verde.”
<p>4. Pintura, em k-line, onde cada criança retirou alguns detalhes do quadro que pintou, para pintarem, em conjunto, um quadro sobre o pintor.</p>	<p>O que é que cada um de vocês retirou da sua pintura para construirmos este quadro sobre o Van Gogh?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu fiz-me a mim própria porque chama-se autorretrato.” A.I. ▪ “Fiz a Noite Estrelada. Tirei as estrelas, estrelas cadentes, a lua e rodopios.” L.S. ▪ “É uma paisagem. Uma casa com telhado, janelas, desenhei a porta e as árvores e o céu.” L.L. ▪ “Eu fiz do meu desenho que era o campo de trigo, a lua, pássaros com cabeça e trigo.” M.J.

	<ul style="list-style-type: none">▪ “Misturámos tudo, os quadros. Está igualzinho aos quadros!” L.S. ▪ “No Amadeo fizeram parecido.” M.J.
--	--

Apêndice III – Documentação do grupo “Como se plantam?”

Grupo “Como se plantam?”	
Grupo: L.; L.F.; M.; M.J.	
<p>1. O que achamos que é preciso para semear...</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ M.J.; ○ L.F.; ○ M. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Os meninos do projeto podiam...todos os meninos podiam desenhar o seu melhor regador, cada menino desenhava o saco das sementes, o regador a pingar e o buraco na terra e no final viam o que tinham de fazer. Cada menino apresentava o que fez. Fazíamos uma folha, com um quadrado.” L. ▪ “Água, terra e sementes” M. <p>O que acham que é preciso para semear? (desenho)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Água e terra” M.J. ▪ “Água, terra e sementes” M. ▪ “O saco das sementes, sementes que saíram do saco e caíram para o chão, terra e água.” L. ▪ “Saco das sementes e as sementes estão a cair para a terra. Regador, sementes, terra, buraquinhos onde caem as sementes.” L.
<p>2. Semear no algodão + Construção da tabela</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ M.J.; ○ L.F.; ○ M. 	<p>Para que serve uma tabela?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Para escrevermos.” L. ▪ “Para não nos esquecermos.” M.J. ▪ “Para pôr os dias.” L.

<p>3. Observação dos 7 dias</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ M.J.; ○ L.F.; ○ M. 	<p>Coluna do copo 1, L.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dia 1: “Está murcho. O algodão secou porque estava sol.” ▪ Dia 2: “O feijão está maior e branco.” ▪ Dia 3: “Ficou verde, saiu da casca.” ▪ Dia 4: “Ficou na mesma que estava ontem.” ▪ Dia 5: “O feijão abriu. A raiz ficou em cima. O feijão tem leite.” ▪ Dia 6: “O meu feijão cresceu, cresceu, cresceu e ficou quase na parede!” ▪ Dia 7: “O feijão cresceu e temos de o levar para a terra.” <p>Coluna copo 2, M.J.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dia 1: “O feijão está mais branco. O algodão estava molhado porque estava ao escuro e não secou.” ▪ Dia 2: “Está mais vermelho e cheira a feijão.” ▪ Dia 3: “O meu feijão ficou um bocado sem casca. O algodão está castanho e a casca ficou absorvida. E agora saiu o rebento, saiu as raízes e o feijão pode apoiar-se.” ▪ Dia 4: “Hoje acho que não aconteceu nada. Está algo no meio dos feijões.” ▪ Dia 5: “O meu feijão ficou maior. Sem casca. É uma couve? A casca está no copo.” ▪ Dia 6: “Cresceu e agora não cabe na caixa. Fica muito alto!” ▪ Dia 7: “Vamos por o feijão na terra, porque descobrimos que ele já tem raiz!”
---	---

	<p>Coluna do copo 3, L.F.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dia 1: “Nada.” ▪ Dia 2: “O feijão desapareceu.” ▪ Dia 3: “Nada.” ▪ Dia 4: “Nada.” ▪ Dia 5: “Nada.” ▪ Dia 6: “Nada.” “O vosso feijão não cresce porque não tem água e ela é tudo.” L. sobre o feijão da L.F. ▪ Dia 7: “Nada.” <p>Coluna do copo 4, M.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dia 1: “Nada.” ▪ Dia 2: “Não aconteceu nada.” ▪ Dia 3: “Nada.” ▪ Dia 4: “Nada.” “Porque não levou água.” ▪ Dia 5: “Nada.” ▪ Dia 6: “Nada.” ▪ Dia 7: “Nada.”
<p>4. Análise da tabela</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ M.J.; ○ L.F.; ○ M. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Fizemos uma tabela. Tinha 15 dias” M.J. ▪ “Observamos 7 dias. Eu sei que são 7 dias porque completámos até 7.” M.J. ▪ O meu feijão tinha raiz desde o dia 5.” M. J. ▪ “O teu (MJ) foi o 1º a crescer.” L. ▪ “O meu não teve água.” (não cresceu) L. ▪ “O meu não cresceu porque não teve água todos os dias.” M. ▪ “Vimos o feijão durante 7 dias. 7 dias são uma semana.” M.

Apêndice IV – Documentação do grupo “O que é o cacau?”

Grupo “O que é o cacau?”	
Grupo: M.L., F.P., M.S.	
<p>1. Elaboração da caixa do cacau</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M.L.; ○ M.S.; ○ F.P. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “O cacau é amargo.” M.L. ▪ “Não tem açúcar.” M.S. ▪ “Tipo chocolate, mas sem açúcar.” M.L. ▪ “Dá para pôr no café.” F.P. ▪ “Quando inventaram o chocolate, pensaram inventar o chocolate sem açúcar e ficou o cacau.” M.L. ▪ “O cacau sai de uma semente. Semeávamos sementes de cacau, elas começam a subir e caíam na boca.” F. P. <p>O que vos faz lembrar a palavra cacau?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Chocolate.” M.S. ▪ “Bolos.” F.P. ▪ “Amargo.” M.L. ▪ “Café.” M.L. ▪ “Sementes.” M.L. ▪ “Bolachas Oreo.” M.S. ▪ “Castanho.” M.L. ▪ “Preto.” M.L. ▪ “Chocolate Branco.” M.S. <p>O que vamos usar para fazer a caixa do cacau?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Vamos forrar.” M.L. ▪ “Usar papel.” M.L.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “mas podemos virar a caixa...” F.P. ▪ “Eu quero escrever!” M.S. ▪ “Eu quero desenhar e escrever.” M.L.
<p>2. Leitura da História “Adoro Chocolate”, de Davide Calí</p> <p>A leitura foi feita no exterior, sendo que qualquer criança podia ouvir.</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R.; ○ B.; ○ A.I.; ○ F.M. 	<p>O que mais gostaram na história?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Gostei mais da betoneira.” F. P. ▪ “Gosto do cão vadio.” M.L. ▪ “Do chocolate. É bom porque é doce. Porque tem açúcar.” M.C. ▪ “Eu gostei da catapulta.” F.M. ▪ “Gostei de tudo!” B. <p>Desenho sobre a história:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Desenhei um menino a segurar o chocolate. Como no livro.” R.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Desenhei a catapulta, o chocolate, com a boca aberta e o chocolate. Tem o coração a bater.” F.M. ▪ “Desenhei a mãe e o filho com chocolate.” B. ▪ “Desenhei a catapulta do livro. Esta é bola que vai para a boca.” A.I.
<p>3. Vamos provar chocolate</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R.; ○ B.; ○ A.I.; ○ F.M.; ○ F.P.; ○ L.; ○ M.L. 	<p>Apresentação de uma pesquisa sobre o cacau:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O cacau vem do Brasil.” M.L. ▪ “Nasce no cacauero.” M.L. ▪ “O cacau é amargo e doce.” A.I. ▪ “O cacau de Portugal é doce.” A.I. ▪ “Quando é amargo o chocolate é bom.” R. ▪ “É o açúcar que torna o cacau doce.” M.L. ▪ “Só nos países quentes é que há o cacau.” R. <p>Que tipos de chocolate conhecem?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Branco.” F.M. ▪ “Castanho.” F.P. ▪ “Preto.” B. <p>Apresentação dos 3 tipos de chocolate e degustação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “O preto é o mais amargo, porque quanto mais preto, mais amargo.” M.L. ▪ “Não gostei do preto porque sabia a ovos podres.” F.P.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “É muito ácido e odeio.” F.M. ▪ “Era muito amargo.” M.L. ▪ “Era muito amargo.” R. ▪ “Era muito amargo e era muito <i>blhac</i>.” B. ▪ “Aquilo era horrível!” A.I. ▪ “Eu adorei porque era amargo.” L. ▪ “O branco é o mais doce.” F.P. ▪ “O branco não vai ver-se na boca, como no livro.” F M. ▪ “O branco tem pouco cacau porque é o mais doce.” F.M.
<p>4. Pintar com cacau</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ R.; ○ B.; ○ A.I.; ○ F.M.; ○ F.P.; ○ L.; ○ M.L. 	<p>“Amassámos o cacau e fazemos bonecos de cacau.” A.I.</p> <p>“Está a derreter nas mãos.” F.M.</p> <p>Ponham os vossos dedos aqui! (numa folha de papel)</p>

Apêndice V – Documentação do grupo “Que tipo de sementes?”

Grupo “Que sementes?”	
Grupo: M., A., M.I., L.	
<p>1. Observação de sementes variadas</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M.; ○ A.; ○ L. 	<p>Observação de uma caixa cheia de sementes e 3 frutas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tantas sementes!” L. ▪ “Está aqui café.” A. ▪ “Há feijão branco.” A. ▪ “E feijão castanho.” M. ▪ “Feijão preto.” A. ▪ “É grão!” L. ▪ “Milho!” L. ▪ “Feijão frade, eu vi.” A. ▪ “Feijão vermelho.” M. ▪ “Isto é salsa.” M. ▪ “Uma maçã.” M. ▪ “Uma manga.” L. ▪ “Uma pera abacate.” A. <p>Observação das sementes dos frutos (manga, abacate, maçã):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A manga tem um caroço enorme!” L. ▪ “Cheira a diospiro.” L. ▪ “É grande!” M. ▪ “A semente da manga é a maior.” L. ▪ “Eu acho que é a da pera abacate.” A. ▪ “A semente da manga é um retângulo.” L. ▪ “A forma do abacate é um ovo.” M. ▪ “A semente da maçã é pequenina.” M.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu gostava de ver a semente do limão e da laranja.” L. <p>As sementes são todas iguais?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Não, estas são pequeninas” (maçã) M. ▪ “Temos 3 grupos.” L. ▪ “O grande. A manga e a pera abacate.” L. ▪ “As médias temos 10. Milho, feijão preto, feijão frade, café, feijão castanho, sementes de girassol, feijão branco, grão, feijão vermelho.” L. ▪ “Estas são muito pequenas. Temos 3, a salsa a maçã e a alpista.” A.
<p>2. Pedido de ajuda ao projeto das Árvores do Quintal, para ir até ao limoeiro e à nespereira</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M.; ○ A.; ○ L.; ○ S.; ○ V. 	<p>Abertura de uma nêspera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tem 3 sementes.” S. ▪ “São da árvore.” V. ▪ “São da nespereira.” L. ▪ “As do chão estão secas.” M. ▪ “São grandes como as da manga e da pera abacate.” L. <p>Abertura de um limão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tem umas sementes muito pequenas.” M. ▪ “É das pequenas.” L. ▪ “As sementes vão para a terra. Para crescer. E vai nascer uma nespereira.” V. ▪ “A do limão nasce um limoeiro.” A.

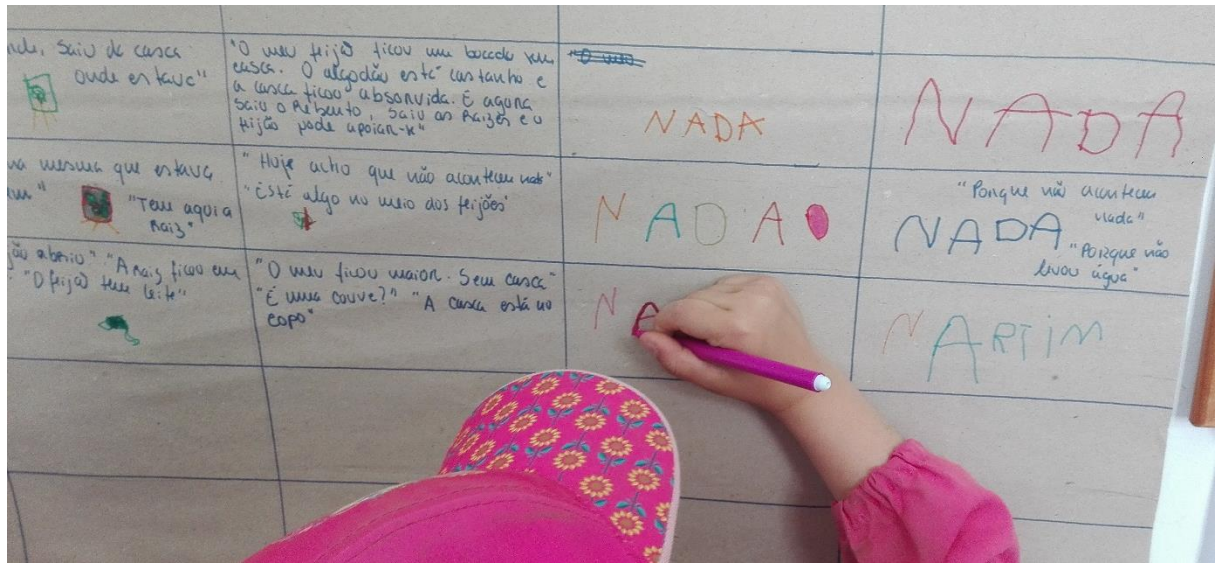
<p>3. Vamos plantar um batateiro</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ M.; ○ L.; ○ M.R.; ○ M.; ○ L.G.; ○ B.; ○ M.L. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu trouxe uma batata doce.” M. <p>O que vamos fazer com a batata?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Vamos plantar um batateiro!” L. ▪ “Vamos plantar a batata que eu trouxe. Isto são os grelos.” M. ▪ “É uma batata doce.” M. ▪ “Eu não gosto.” M.C. ▪ “Podemos plantá-la aqui, mas não pode ser muito perto do limoeiro porque depois cresce.” L. <p>Como vamos plantar? Fazemos um buraco com as mãos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Não, com as mãos não.” M. ▪ “Temos de usar pás.” M.R. ▪ “Há no galinheiro.” L.G. ▪ “E regadores!” L. <p>Depois de prepararmos a bata e cortá-la ao meio para a plantar...</p> <p>O que vamos fazer com o resto da batata?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Podemos usar cola quente, colar esta batata num papel grande, e dizer - fizemos um batateiro doce.” L.
<p>4. Vamos fazer granola para o dia da mãe</p>	<p>Depois do M.J. trazer sementes comestíveis surgiu a ideia de fazer granola.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu já fiz em casa com a mamã.” L.

<p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A.I.; ○ L.S.; ○ L.L.; ○ M.J.; ○ L.; ○ L.G.; ○ M.; ○ M.S.; ○ M.L.; ○ M.P.; ○ M.I.; ○ A.; ○ M. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A granola é cereal.” M.J. ▪ “Usei comida de pássaros, aveia, nozes, avelãs, cajus e chocolate e sementes de abóbora.” L. ▪ “Eu como com iogurte.” A.I. ▪ “A minha mãe faz.” M.
<p>5. Observação das sementes usadas para fazer a granola</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ A.; ○ M.; ○ B. 	<p>Será que as sementes são todas iguais?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A diferença é que estas são para comer e não para semear!” L. <p>O que vamos fazer com elas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Podemos colar nos quadradinhos de papel e fazer a legenda.” L.
<p>6. Construção de sementes com</p>	<p>Quando plantamos os feijões tivemos de cuidar deles.</p> <p>O que fizemos?</p>

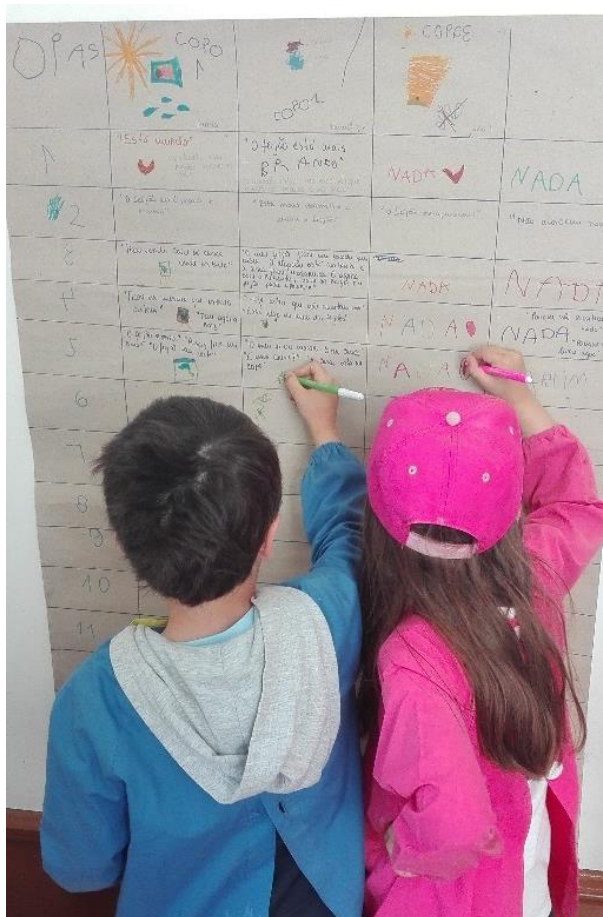
<p style="text-align: center;">massa de modelar</p> <p>Quem fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ L.; ○ F.P.; ○ M.J.; ○ M.L.; ○ L.S.; ○ M.; ○ M.S.; ○ M.I.; ○ L.G. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Regámos.” M.S. ▪ “Pusemos na terra quando tinha raiz.” L. <p>O que cuidamos mais na nossa vida?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Podemos cuidar de cães.” M.J. ▪ “De ti, Andreia.” M. ▪ “Das mães.” A. <p>Como cuidamos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Dar abraços.” L. ▪ “Amor.” M.I. ▪ “E se plantássemos um amor perfeito? Porque assim estávamos a celebrar o amor.” L. <p>Ao olharem para a massa de modelar que estava dentro de uma caixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Podemos semear com barro.” M. ▪ “Se fizéssemos sementes de barro?” L. <p>Se cada um fizer a sua semente, para cuidarmos de algo, que semente fazia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A minha é a semente do feijão verde da amizade porque eu gosto da mamã.” L. ▪ “Semente de dar amor aos gatinhos fofinhos porque eu adoro gatinhos.” F.P. ▪ “Semente de dar carinho aos cães porque gosto muito de cães.” M.J. ▪ “Eu quero fazer uma semente do carinho. Quero dar carinho e abraços e beijinhos a toda a gente. Dar aos pais também.” M.L.
--	---

	<ul style="list-style-type: none">▪ “Eu quero uma semente do espaço porque eu sempre quis ir ao espaço e queria que elas me levassem. Ela crescia, crescia, crescia e levava-me. Nesse espaço também vai haver carinho e dá-se.” L.S.▪ “A semente da árvore da lua. E também de dar carinho aos porquinhos da Índia.” M.▪ “A semente da amizade às mães. Quando chego da escola dou um abraço e um beijinho à mãe.” M.S.▪ “Dou beijinhos e porto-me bem. É a semente da amizade aos pais.” M.I.▪ “Quero a semente do amor. Dou-te a ti,▪ Andreia.” L.
--	--

Apêndice VI – Competências das crianças ao longo da documentação.



Registo diário da evolução dos feijões, de cada criança, através da escrita e do desenho



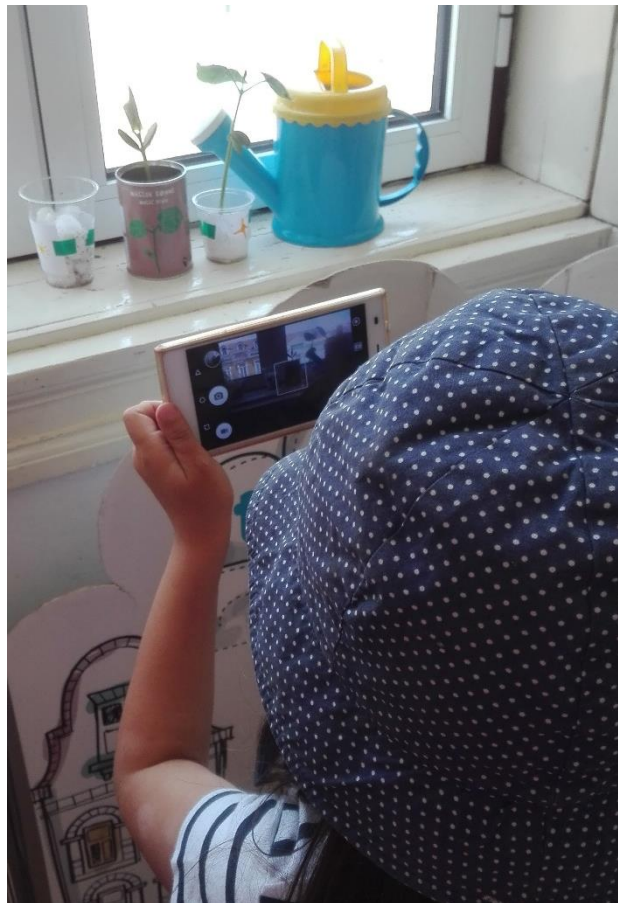
Registo diário da evolução dos feijões, de cada criança, através da escrita e do desenho



Organização e legenda das sementes

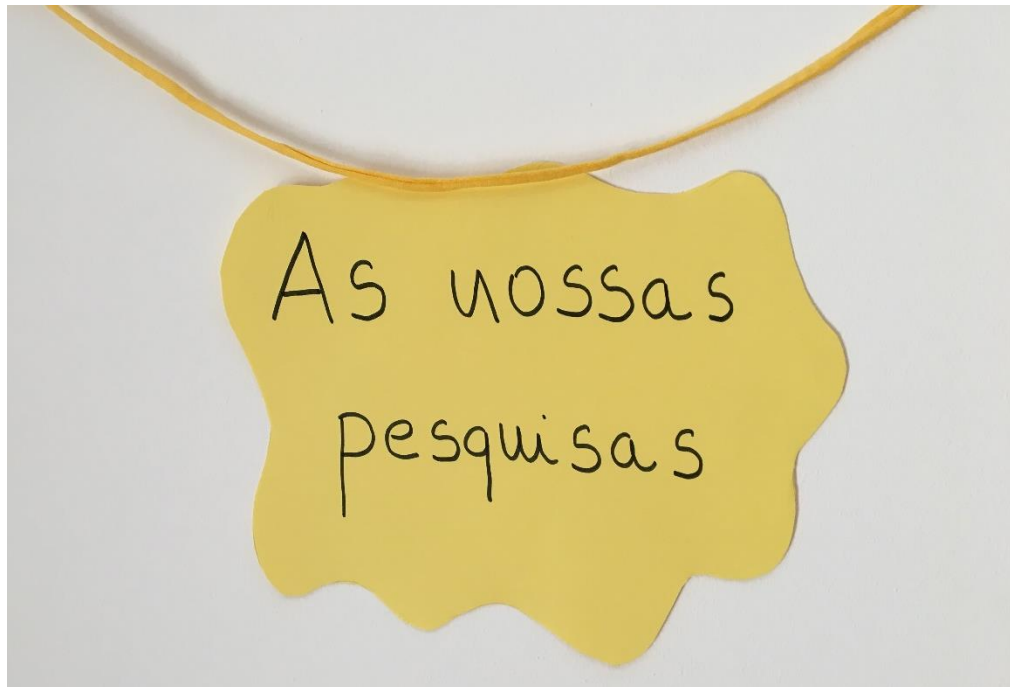


Registo fotográfico da evolução do feijão, pela criança

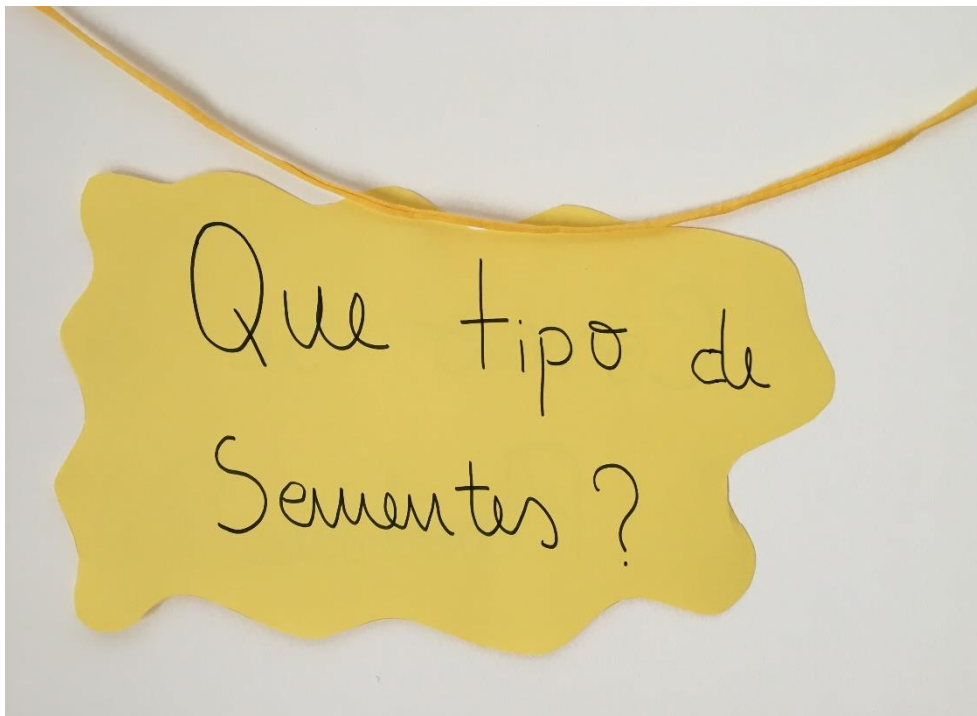


Registo fotográfico da evolução do feijão, pela criança

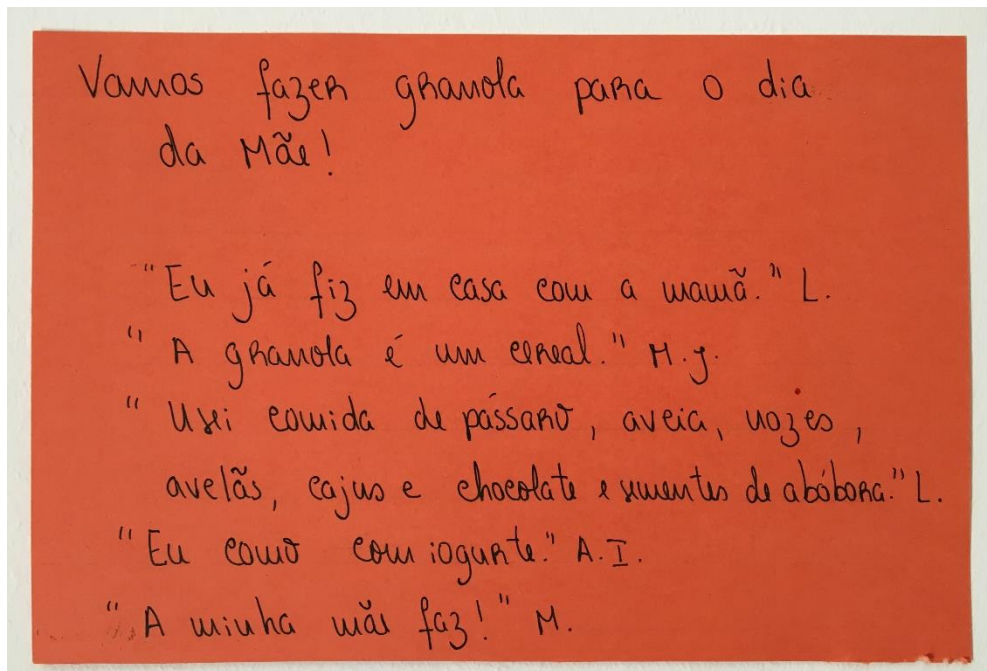
Apêndice VII - Exemplos de texto produzido que acompanhou a exposição do projeto



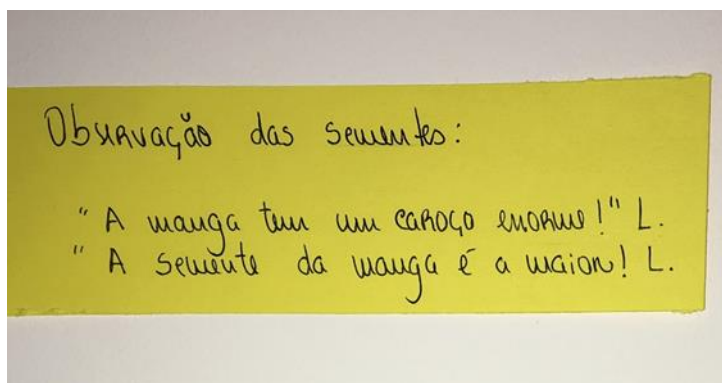
Texto atribuído ao título "As nossas pesquisas"



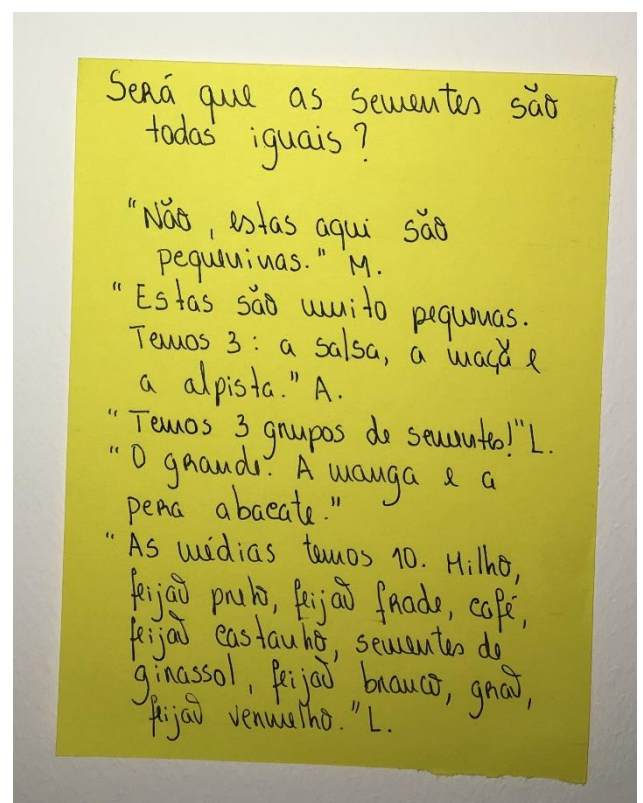
Texto atribuído ao título "Que tipo de sementes?"



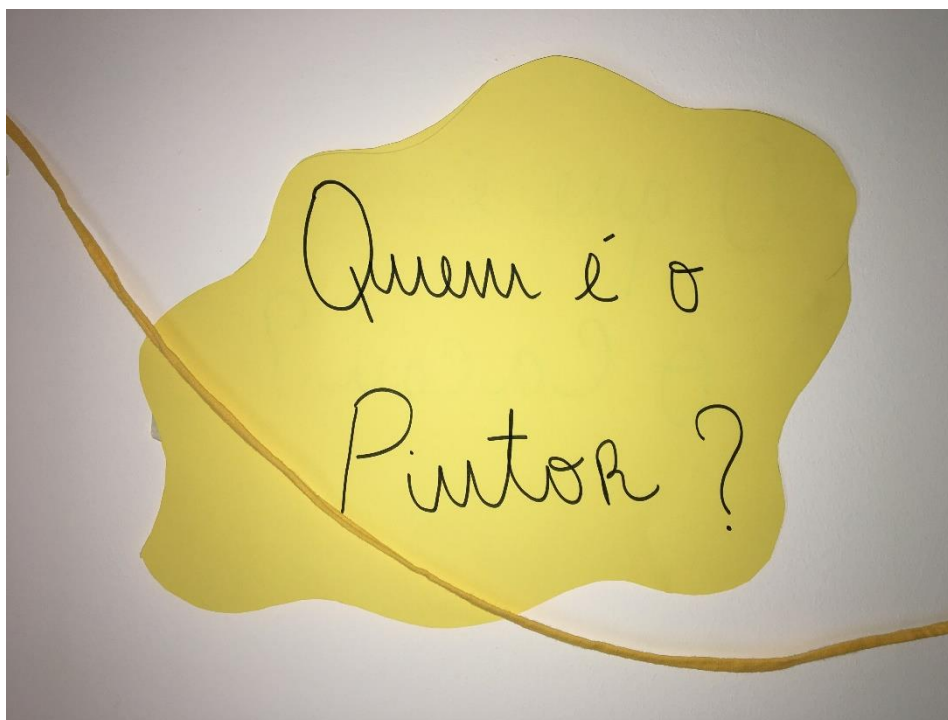
Expressões das crianças colocadas na documentação de parede



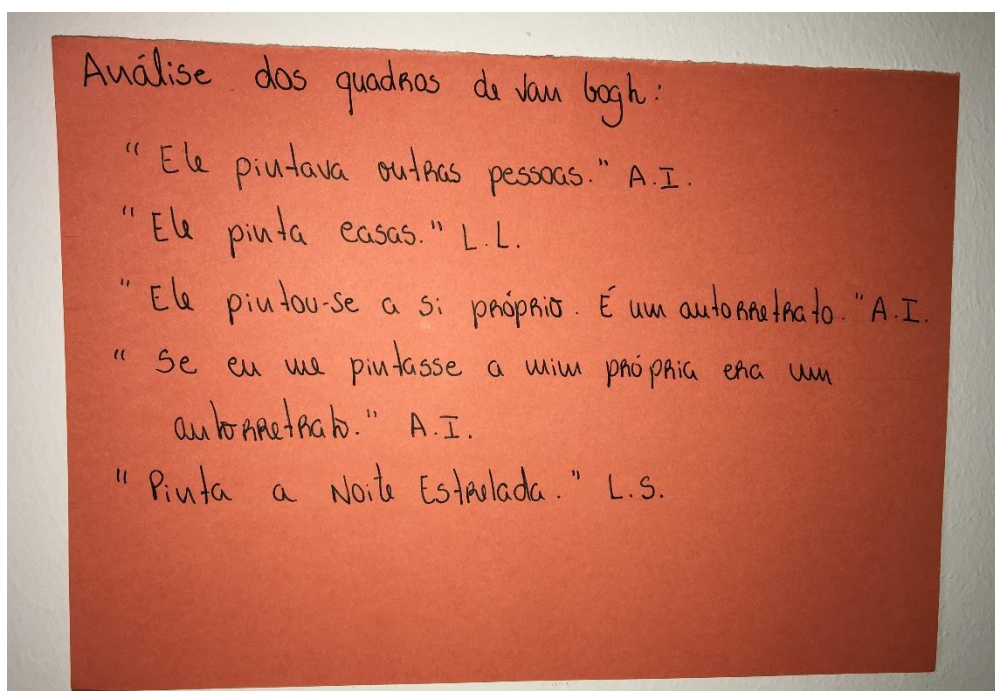
Expressões das crianças colocadas na documentação de parede



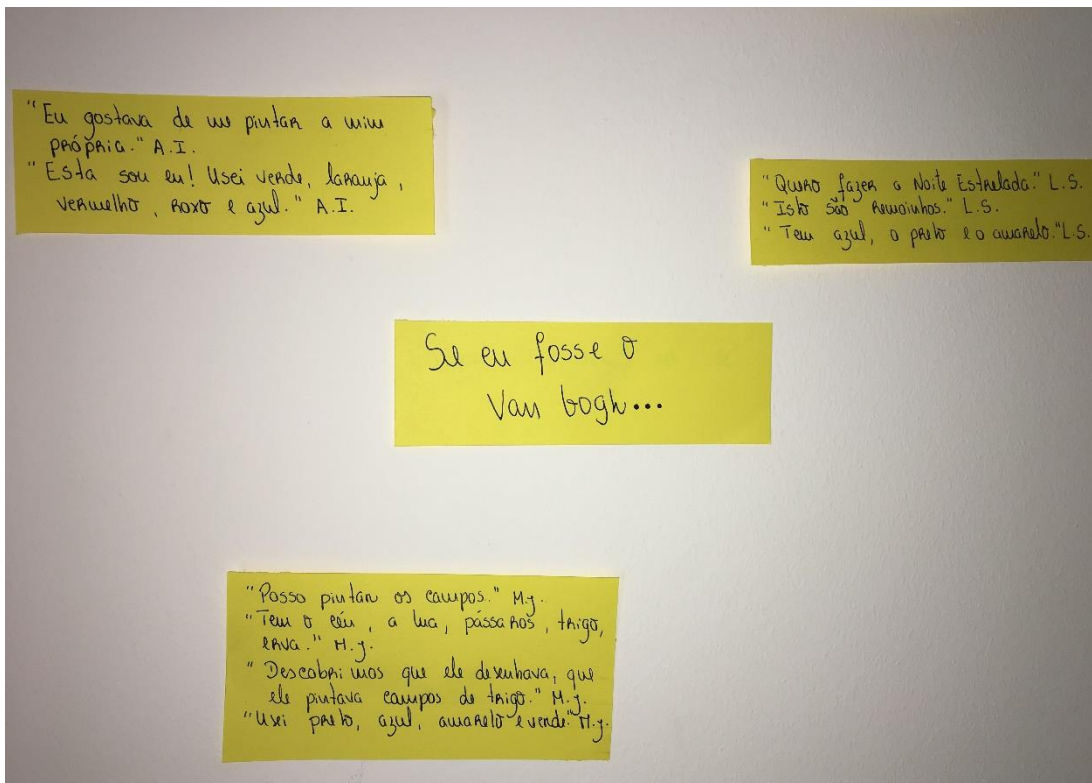
Respostas das crianças, a uma questão colocada pelo adulto, que acompanham a documentação de parede



Texto atribuído ao título "Que tipo de sementes?"



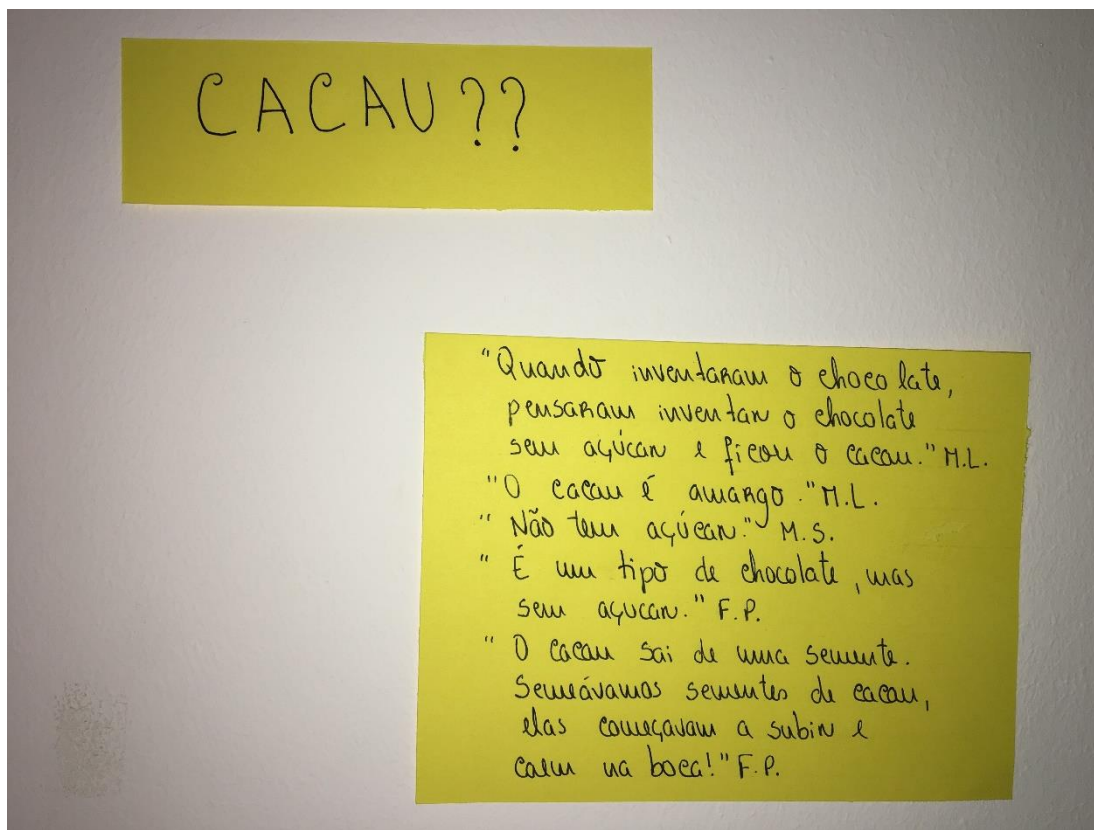
Expressões das crianças colocadas na documentação de parede



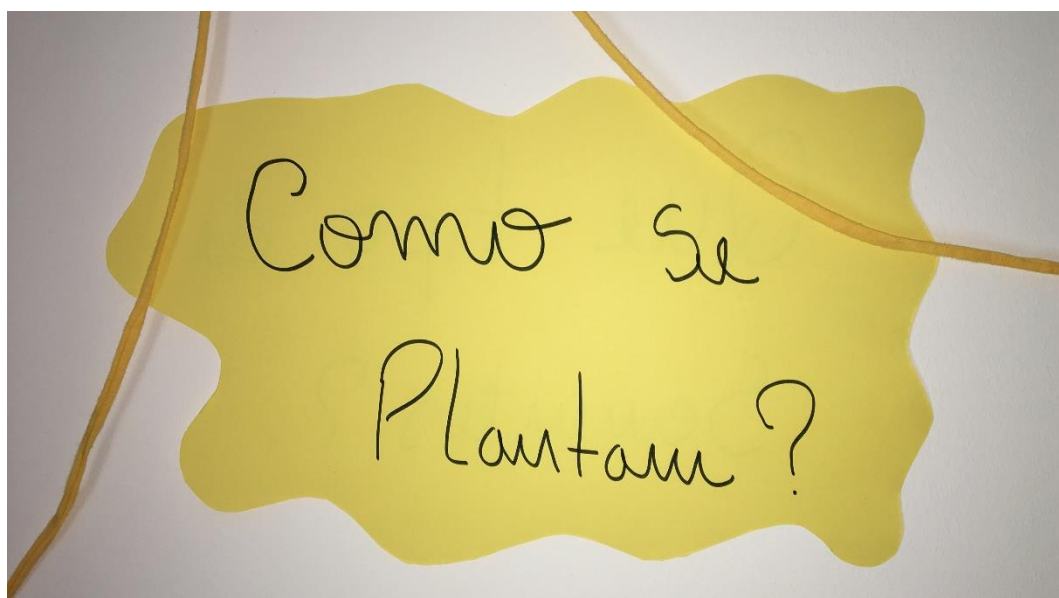
Expressões das crianças colocadas na documentação de parede



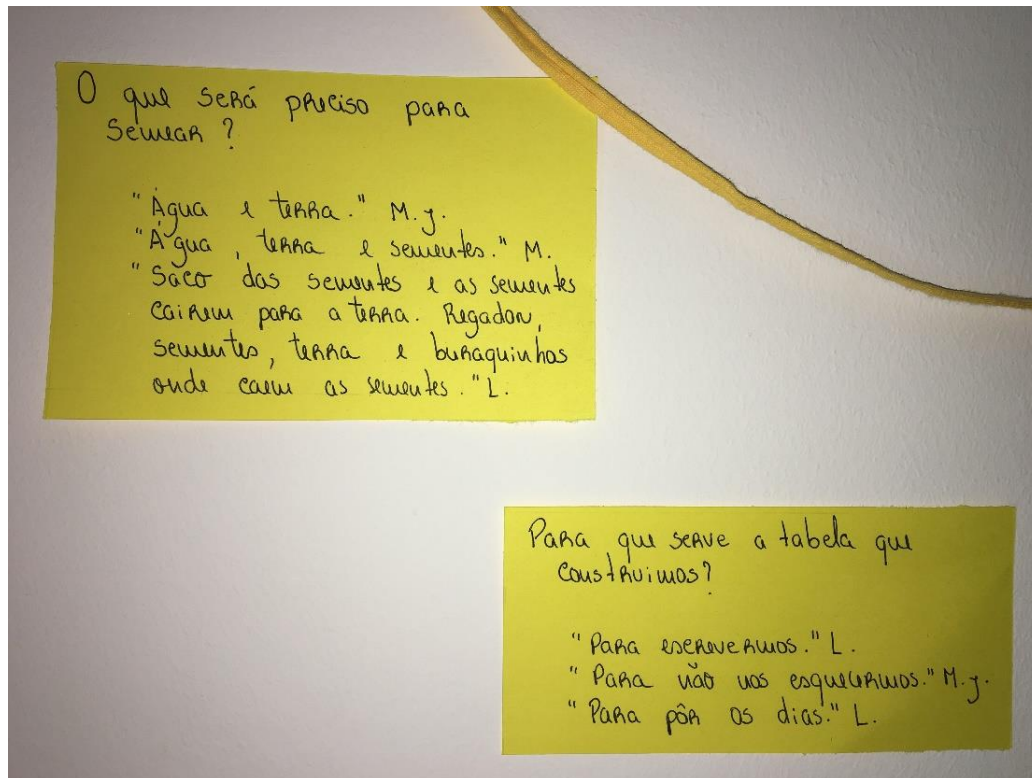
Palavras escritas, pelas crianças, que acompanham a documentação



Expressões das crianças colocadas na documentação de parede



Texto atribuído ao título "Como se plantam?"



Resposta das crianças, a questões colocadas
pelo adulto, que acompanham a documentação
de parede

Apêndice VIII – Avaliação do projeto: entrevista informal

Avaliação do Projeto

A presente documentação corresponde à avaliação do projeto. Privilegiei um diálogo individualizado com cada criança, onde cada uma teve a oportunidade de observar a sala, com a documentação do projeto já completa, de modo a olhar para todos os momentos que fizeram o Projeto das Sementes e a identificar-se naqueles em que participou.

Pretendi perceber, através de uma conversa/entrevista informal, o que cada um descobriu; o que mais gostou e menos gostou; se em algum momento sentiu alguma dificuldade e em quê.

- L.

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Aprendi como se plantavam. É preciso água, sementes e sol e chuva.”

“Plantámos alfaces com o senhor que veio trazer.”

“Os feijões da L. e do M. não cresceram porque não levaram água.”

“Já não me lembro do nome do quadro. Ah! Era uma tabela e servia para escrevermos os dias e vermos quando eles cresciam”

“Fomos semear lá fora porque cá dentro não cabia porque ele estava muito crescido e grande e as raízes estavam a ficar grandes e velhas.”

“Aqui foi o projeto (grupo) do cacau que eu também entrei nele. E nós provámos os chocolates e depois havia um que era muito amargo porque era cacau e não levou açúcar. E é diferente. O chocolate que nós comemos é com açúcar e os adultos, às vezes, comem é sem açúcar. O chocolate, ele derrete e fica assim derretido. Fiz um desenho que está ali em cima (na parede).”

“O livro foi do chocolate. Não me lembro do nome...acho que era “o que é o cacau?”

Lembraste da pesquisa que a M.L. trouxe? Lembraste de onde vinha o cacau?

“Sim! Vinha do cacauero. É de vários países, é castanho e amarelo. Ele tem sementes.”

“O chocolate que tinha mais cacau era o preto e o que tinha menos era o branco porque o branco era adicionado leite e tinha mais açúcar que o outro. Havia pessoas que gostam mais do preto que do branco.”

“Vimos várias sementes. Vimos alpista, salsa e maçã eram as pequenas. Que as sementes do limão eram parecidas às da laranja.”

“As outras eram a pera abacate e a nêpera e eram as grandes.”

“As outras todas eram a médias.”

“Aqueles ali são de comer. Usámos para fazer uma coisa, para o dia da mãe. Aquelas ali temos de cozinhar, estas não.”

“Fizemos uma coisa para o dia da mãe para elas comerem. Sabes que a minha mãe já comeu? Sabes que ela gostou. Deu um bocadinho à J.”

“Ali fizemos outras sementes. Era da amizade. A minha é aquela ali.”

“Fizemos um placard para colar a batata.”

E antes disso?

“Vimos se ela tinha grelos ou não e fomos a plantar. Se ela não tivesse não podíamos plantar porque assim não dava o batateiro e porque assim ela ainda estava muito nova e aquela estava muito velha.”

“Com a tábua, colámos a batata e escrevemos batateiro doce.”

O que mais gostaste?

“Foi desta parte. Destas todas. De colar as sementes e escrever a legenda.”

O que menos gostaste?

Não há nada que eu não gostei. Gostei de tudo.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Às vezes tive dificuldade a escrever porque eu tive um erro.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“Sim! Trouxe a ensinar como se plantam. Nós vimos aqui!”

“E o desenho das alfaces e das sementes a caírem.”

- **M.J.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Sei que para plantar podemos usar algodão e é preciso água e sol. E terra. Usámos a terra para plantar os feijões.”

“Fizemos uma tabela. Para dizermos o que fizemos e o que aconteceu os feijões do grupo como é que se plantam.”

“Lembro-me que devemos lavar as alfaces, aprendi nesse dia.”

“Ele desenhava campos de trigo, pássaros, lua, erva. Autorretratos é quando nos desenhamos a nós próprios. Paisagens também.”

“Eu esqueci-me de dizer uma coisa, ele também pintava o céu.”

“Ele nasceu na Holanda. O irmão era o Theo e eles eram amigos.”

“Ele era um pintor do impressionismo.”

“As cores eram o verde, amarelo, laranja, vermelho, azul, preto.”

“Fizemos granola para a mãe com sementes de girassol, aveia. Eram as que podíamos comer.”

“Fizemos as sementes de dar carinho aos cães.”

O que mais gostaste?

“De tudo!”

O que gostaste menos?

“Nada.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Sim. Sabes porquê? Porque eu desenho um bocadinho mal. A caneta e o pincel e essas coisas vão para o lado e por isso tive alguma dificuldade a pintar.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“A pesquisa era do Van Gogh. Tinha a data de nascimento, quatro quadros.”

- **L.F.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Fizemos esta tabela para ver quando os feijões crescem.”

“Escrevemos os dias, os feijões.”

“Precisamos de água, sementes, terra, sol e algodão.”

“Aqui o meu feijão não cresceu porque não tinha a coisa mais importante que falta que era a água.”

“Fizemos granola. Levava mel e só sementes que podíamos comer. E eu estou aqui (fotografia)”

“Construí a semente de amor. Sou aquela grande. E eu dava-te a ti.”

O que mais gostaste?

“De fazer e de dizer o que era a minha semente”

O que menos gostaste?

“Não, eu gostei de tudo!”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“De nada.”

- M.

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Semeamos sementes de feijão. E o meu não cresceu porque não levou água.”

“Precisámos de água. Também de terra, sementes e sol.”

“Aprendi que as plantas precisam de água e precisam de uma semente.”

Será que estás em alguma foto?

“Estou. Estou a meter granola. Fizemos granola. Com sementes de girassol e outro tipo de sementes. Podíamos comer essas sementes todas!”

“Aqueles da pera abacate não.”

“Fizemos as nossas sementes. A semente de dar carinho aos porquinhos da Índia!”

“O André nesta fotografia está desfocado. Meio zabolho.”

O que mais gostaste?

“Adorei fazer a granola.”

O que menos gostaste?

“Quando nós fomos fazer os desenhos e por causa da minha semente não crescer.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Acho que não.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“Sim, a dizer o que é preciso para plantar. Está aqui.”

- **M.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Aprendi que algumas sementes também podem se comer. E outras não.”

“Dá para fazer comida com as sementes. Fizemos uma prenda para a mãe. Uma comida com sementes para a mamã com mel e canela.”

“Há sementes mais maiores que outras.”

“Tínhamos 3 tipos de sementes. As grandes, as médias e as pequenas.”

“Isto é a minha batata. A batata é a própria semente. Só dá para semear se tiver grelos. A minha tinha.”

O mais gostaste?

“De descobrir os tipos de sementes diferentes.”

O que menos gostaste?

“Gostei de tudo.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Não.”

- **M.I.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Há sementes que não se podem comer e há outras que se podem comer.”

“Comemos sementes se quiséssemos, tu deste. Fiz granola com mel e com as sementes que se podiam comer. Eu não comi, mas se quisesse podia ter comido.”

“Fiz a minha semente da amizade aos pais.”

O que mais gostaste?

“Foi fazer a semente de barro, acho eu. Porque era feita de barro e eu adoro. Sabias que eu também já tive barro?”

O que menos gostaste?

“Acho que não.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Acho que não também.”

- L.L.

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Aprendi muito sobre o Vicent van Gog.”

“Era um pintor. O amigo do Gauguin fez com que ele cortasse a orelha esquerda.”

“Que nasceu na Holanda.”

“Aprendi que ele pintava com várias cores. Azul, vermelho, azul claro, preto, laranja, amarelo, roxo.”

“Pintava paisagens, pintava retratos, autorretratos, campos de trigo, girassóis.”

“Fizemos casas, janelas, arvores, retratos, autorretratos, trigo.”

E o Van Gogh é capaz de pintar tudo isso num só quadro?

“Não. Fizemos como o quadro do Amadeo, misturámos. Aqui misturámos os quadros.”

“Fizemos granola com as sementes que só são de comer. Mel, flocos de aveia. Comi aveia hoje de manhã.”

O que mais gostaste?

“Gostei mais de pintar. De pintar a casita e as árvores e o céu.”

O que menos gostaste?

“Gostei de tudo!”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Não sei.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“Trouxe do Van Gogh.”

- M.S.

O que descobriste com o projeto das sementes?

“O cacau é como se fosse bolachas de Oreo.”

“O Cacau é amargo porque não tem açúcar.”

“O cacau é duro, é para dentes fortes. E vem do Brasil e chama-se cacaueiro. Tem sementes.”

“Fiz a semente da amizade às mães. É importante porque ela vem trazer-me à escola.”

O que mais gostaste?

“De fazer o chocolate castanho, na caixa do cacau.”

O que menos gostaste?

“Não houve.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Acho que não.”

- **M.L.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Eu aprendi que o cacau era amargo porque não tinha açúcar. E o cacau vinha do cacauzeiro. E só existe nos países com muito calor, como o Brasil!”

“O branco usa mais leite e açúcar. Tem menos cacau, porque o cacau não leva nada de açúcar.”

“Eu gostei de sujar as mãos e gostei de escrever com cacau e sujar as mãos para fazer desenhos.”

“Ele começou a derreter porque estava muito calor nas nossas mãos. As nossas mãos ficam assim fechadas e se espalharmos ele começou a derreter.”

Gostei de fazer granola que se faz com mel, sementes de girassol e mais outras sementes que não me lembro bem dos nomes. Podíamos comer essas sementes que usámos.”

“A semente que fiz é do carinho. Se não dessemos carinhos andávamos sempre a dar murros e encontrões e não éramos amigos de ninguém.”

O que mais gostaste?

“Foi de sujar as mãos com cacau e de comer cacau e outros chocolates!”

O que menos gostaste?

“O que gostei menos foi quando fomos tirar à casa de banho o sabor da boca e lavar as mãos.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Não.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“Sim, sobre o cacau e trouxe amêndoas de chocolate.”

- **A.I.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“No cacau eu aprendi que o chocolate preto é amargo.”

“O mais doce é o branco porque tem pouco cacau. O cacau pode ser amargo, mas é o que faz melhor.”

“Olha, Andreia, eu aprendi muitas coisas!”

“Primeiro aprendi que o Van Gogh pinta pessoas. Ele faz retratos. Também faz autorretratos quando se desenha a si próprio.”

“Ele também desenhava paisagens. Gosta muito de girassóis.”

“Nas cores ele usava azul, preto, verde, vermelho, amarelo, laranja.”

“Nasceu na Holanda. Ele morreu porque um dia foi calçar pássaros.”

“Quando ele foi para Paris, os amigos chatearam-se. Ele tinha um café com o nome dele.”

“Para fazermos a granola usámos sementes que podemos comer.”

O que mais gostaste?

“Eu gostei de comer chocolate!”

“Do Van Gogh adorei tudo! Gostei muito de trabalhar, sabias? Quando for grande vou adorar trabalhar e trabalhar e trabalhar!”

O que menos gostaste?

“Não hou nada que eu não gostasse, gostei de tudo!”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Nenhuma.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“Sim, eu trouxe uma pesquisa do Van Gogh, fiz com a mamã.”

- **L.S.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Não me lembro de nada do que fiz...”

(Observámos, em conjunto, as paredes. Ao olhar foi vendo as fotografias e a descodificar o que tinha realizado.)

“O Van Gogh pintava quadros. A noite estrelada, retratos, autorretratos, campos de trigo...”

“Nasceu na Holanda. Em Arles ele tinha a casa e o café Van Gogh.”

“Também fiz granola. Com várias sementes e podíamos comê-las porque eram de comer.”

“Nas sementes de massa a minha era do carinho e do espaço. É bom darmos carinho.”

O que mais gostaste?

“Todas as coisas. Adorei pintar no Van Gogh.”

O que menos gostaste?

“Gostei de tudo.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Ah...não.”

E as tuas pesquisas trouxeste alguma? Lembras-te?

“O livro do Van Gogh, as fotografias.”

- **F.P.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“O cacau era amargo porque era muito forte.”

“O que tinha mais cacau era o preto. Nós provámos e ardeu-me muito a boca.”

“O cacau quando está num sítio muito quente, como as mãos, começa a derreter. Depois pintámos nas folhas. Eu não pinteí muito...”

“O cacau vem do cacaeiro e em sementes, do brasil.”

“Também fizemos granola, podíamos comer as sementes. Tinha 4 tipos e mel. Eu adorei o mel!”

“Estas sementes eu fiz a do amor aos gatos. Dou amor aos gatos ao pegar ao colo. O amor é amizade.”

O que mais gostaste?

“Foi a granola, provar o mel e fazer a semente.”

O que menos gostaste?

“Do cacau a derreter nas mãos, eu não gostei muito.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Não.”

- **A.**

O que descobriste com o projeto das sementes?

“Neste projeto aprendi que cada semente te, um tamanho e um formato diferente. Algumas são médias, outras pequenas e grandes.”

“Fizemos uma comidinha para o dia da mãe com sementes para comer. Juntámos mel e aveia e canela.”

O que mais gostaste?

“De lavar a semente da manga. Fui o único que consegui.”

“De pôr as sementes da granola e misturar.”

“De separa as sementes também gostei.”

O que menos gostaste?

“Gostei de tudo.”

E durante o projeto, tiveste alguma dificuldade?

“Não tive.”

Partilha do projeto, em contexto de grande grupo, com a Educadora

“ Fizemos uma tabela onde registamos as coisas, a escrever ou a desenhar.” M.

“ Tivemos feijões no algodão.” L.

“ Aconteceu uma desgraça pequena, um feijão murchou, mas pusemos água.” L.

“ Pusemos um garrafão com a tampa aberta nas alfaces.” A.I.

“ Fizemos comida.” M.S.

“ Sabem como se chama?” A.

“ Tinha sementes de girassol, mel, canela, flocos de aveia.” M.I.

“ Há sementes que comemos e outras não.” L.

“ Alguns feijões não levaram água e, por isso, não cresceram.” L.G.

“ Nós trabalhámos o Vicent Van Gogh.” A.I.

“ Ele já morreu. Eu quero contar a história. Quando o Vicente Van Gogh estava com uma doença, ele trocou a cabeça e deu um tiro nele.” A.I.

“ Ele não pintava como a Frida. Ele não teve sorte quando pintou quadros.” A.I.

“ Ele tem um café Van Gogh.” L.S.

“ O Vicente Van Gogh zangou-se com o amigo e cortou a orelha esquerda.” A.I.

“ Conhecemos o Van Gogh através da máquina.” A.I.

Apêndice IX – Categorias emergentes da avaliação do projeto

Categorias	
<p>- Conteúdos ⁹</p>	<p>Científicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e tratamento de dados através de uma tabela; - Comparar as sementes atribuindo-lhes características de medida (maior do que, menos do que); - Quais os fatores necessários para uma plantação; - Identificação de quantidades através da contagem, desenhos e escrita de números; - Reconhecimento de unidades básicas de tempo (dias e semanas); - Reconhecimento das diferenças entre animais e plantas; - Descrever e procurar explicações para transformações que observa no meio; - Manifestação de cuidados com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; - Utilizar a leitura e a escrita com diferentes funções em atividades e interações com outros; - Aperceber-se do sentido direcional da escrita; - Leitura e escrita como forma de comunicação e capaz de proporcionar prazer e satisfação. <p>Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com outros no processo de aprendizagem e ser capaz de participar nas decisões; - Respeitar o outro e as suas opiniões; - Trabalho em equipa.

⁹ Conteúdos baseados nas OCEPE.

<p>- Processos</p>	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisaram; - Fotografaram; - Registaram; - Relembrar através de registos; - Organizaram; - Observaram; - Comunicaram; - Pensaram.
<p>- O que mais gostaram</p>	<p>Colar e fazer a legenda das sementes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>Fazer granola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 crianças <p>Modelar a massa de modelar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 crianças <p>Todo o projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>Construir a caixa do cacau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>Sujar as mãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>Comer chocolate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 crianças <p>Pintar como Van Gogh:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 crianças
<p>- O que menos gostaram</p>	<p>O cacau derretido nas mãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>Terem de lavar as mãos depois do chocolate derreter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 criança <p>A semente não ter crescido no final da atividade experimental:</p>

	<p>- 1 criança</p> <p>Não existiu nada que não tenham gostado:</p> <p>- 10 crianças</p>
<p>- Dificuldades sentidas ao longo do projeto</p>	<p>Escrever:</p> <p>- 1 criança</p> <p>Desenhar:</p> <p>- 1 criança</p> <p>Nenhuma dificuldade:</p> <p>- 10 crianças</p> <p>Não sabe se teve:</p> <p>- 1 criança</p>

Apêndice X – Flyer da documentação do Projeto das Sementes.

Apêndice XI – Exposição da documentação do Projeto das Sementes



Painel dos projetos da sala – Sementes e Minhocas



Teia de ideias



Parede “As nossas pesquisas”



Parede “Que tipo de sementes?”



O batateiro doce.



Parede "Quem é o pintor?"



Parede “O que é o cacau?”



Parede "Como se plantam?"