

Refletindo sobre a prática pedagógica – Viajando entre o  
projeto “Os Comboios” e as opções metodológicas da  
Abordagem de Projeto

Relatório de Mestrado

Cláudia Patrícia Costa Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo

Dr. Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, Abril, 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço a quem, de alguma forma, me apoiou durante este processo de aprendizagem.

Ao meu marido que, apesar de me questionar muitas vezes se era esta a profissão que eu queria, me ajudou de uma forma incomparável. As incertezas que por vezes me colocava obrigaram-me a provar que fui feita para trabalhar com crianças.

Aos meus pais e irmãs que me transmitiram a motivação que por vezes me faltava.

A todas as crianças da minha vida: sobrinhos (biológicos e emprestados) e afilhadas que serviram tanta vez de “cobaias” para testarem as minhas propostas educativas.

Aos meus amigos por me atestarem a minha escolha profissional.

Aos professores orientadores pela disponibilidade. Ao professor Miguel Oliveira pela partilha de vivências e por estimular o prazer de trabalhar com crianças. À professora Isabel Rebelo pela exigência e questões sábias que me fizeram refletir.

A todas as professoras e educadoras cooperantes que me receberam na sua sala sempre com vontade de ensinar. Obrigada Isabel, Edite e Teresa.

A todas as crianças que estiveram presentes no meu percurso académico e que me proporcionaram grandes momentos. Obrigada pelo carinho mútuo e por me mostrarem que a vida é simples.

A todos os funcionários da biblioteca pela paciência e prestabilidade.

Agradeço a todos, pois sem cada um de vós... não seria a mesma coisa.

## RESUMO

O presente relatório diz respeito à componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório divide-se em duas partes onde se apresenta uma dimensão reflexiva expondo e analisando de forma crítica e fundamentada algumas vivências relativas aos contextos de Prática Pedagógica: creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 4.º ano).

No enquadramento teórico apresento uma revisão da literatura sobre o currículo na educação pré-escolar, a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a Abordagem de Projeto.

O percurso investigativo está organizado em duas fases. Na primeira apresenta-se os dados recolhidos durante o desenvolvimento do projeto “Os Comboios”, com crianças em contexto de educação pré-escolar, por observação direta e recolha documental. Na segunda fase examino as opções metodológicas assumidas por um conjunto de educadoras perante a Abordagem de Projeto, no seu trabalho com as crianças em contexto de educação pré-escolar e analiso o percurso tido ao longo do desenvolvimento do ensaio do projeto. Nesta fase a recolha de dados foi feita através de entrevista presencial pessoal a cada uma das educadoras que participaram no estudo.

Os dados recolhidos corroboram a importância que esta metodologia tem na promoção da aprendizagem ativa das crianças em contexto pré-escolar.

Todo o percurso realizado contribuiu para a construção da minha identidade profissional como educadora e docente de 1.º Ciclo do Ensino Básico e é com algumas considerações sobre esse processo que termino o relatório.

Com este ensaio investigativo e com as entrevistas consegui perceber que as opções metodológicas são muitas, inseridas nas diferentes fases da realização de um projeto, desde o despoletar, à sua conceção, desenvolvimento e avaliação, e ainda à interligação com as interrupções letivas e instrumentos de gestão curricular da instituição.

Foi possível perceber que as opções metodológicas diferem de profissional para profissional e de grupo para grupo. O mesmo profissional pode ter atitudes diferentes com grupos diferentes. Importa salientar que todas as opções metodológicas podem ser válidas desde que tenham em conta o

sucesso do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças envolvidas.

**Palavras chave**

Abordagem de Projeto; Construção de identidade profissional; Entrevistas; Pré-escolar.

## ABSTRACT

This report concerns to the Supervised Teaching Practice of the Master's in Pre-school and Primary Education First Cycle.

This report is divided into two parts which presents a reflexive dimension where I analyze and expound in a critical manner some experiences concerning the contexts of Teaching Practice: Day Nursery, Kindergarten and Primary School (2nd and 4th years of school).

In the theoretical framework, I present a literature review about the curriculum in preschool education, the relationship between learning and the development of children and the Methodology by Project.

The investigative course is organized in two phases. The first presents the data collected during the development of the project "The Train", with children in the context of pre-school education, by direct observation and document collection. In the second phase I examine the methodological choices made by a group of educators before the Methodology by Project, in their work with children in the context of pre-school education and analyze the path taken over the development of the experimental project. At this stage the collection of data was taken through personal face to face interview with each of the teachers who participated in the study.

The collected data corroborate the importance that this methodology has in the promoting of active learning for children in pre-school context.

The entire course performed contributed to the building of my professional identity as an educator or first cycle of basic education teacher is with some considerations about this process I finish the report.

With this investigative test and with the interviews I could realize that methodological choices are many , inserted in the different phases of the completion of a project, from the arise, their conception , development and evaluation , and further interconnection with the term interruptions and instruments of the curriculum management of the institution.

It could be observed that the methodological options differ from professional to professional and from group to group. The same professional may have different attitudes to different groups. It should be accentuate methodological options may be valid since they take into account the success of the development and learning of all children involved.

## **Keywords**

Methodology by project; Construction of professional identity; Interviews;  
Pre-school.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Gráficos .....	x
Índice de Quadros .....	x
Índice de Tabelas .....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução .....	1
Parte 1 – Dimensão reflexiva.....	3
1. Educação de Infância .....	4
1.1 Ser educador em contexto de creche.....	4
1.1.1 Creche: o que é?.....	4
1.1.2 Educar na creche: como? .....	5
1.1.3 Educar na creche: porquê? .....	8
1.2 Ser educador em contexto de Jardim-de-Infância .....	8
1.2.3 Jardim-de-infância: o que é?.....	8
1.2.2 Educar no jardim-de-infância: como?.....	9
1.2.3 Educar no jardim-de-infância: porquê? .....	11
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.1 O professor como mediador da aprendizagem cooperativa .....	13
2.2 Comunicar em sala de aula.....	16
2.3 O professor reflexivo.....	19
3. Reflexão sobre o caminho percorrido .....	21
Parte 2 – Dimensão investigativa.....	25

Introdução .....	25
Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	26
1. O currículo na Educação Pré-Escolar .....	26
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	27
Áreas de conteúdo .....	30
2. Relação aprendizagem/desenvolvimento - três concepções .....	31
3. Abordagem de Projeto .....	32
3.1 Um pouco de história .....	32
3.2 Abordagem de Projeto – conceito e objetivos .....	33
3.3 Fases .....	36
3.4 Pontos fortes e fracos da Abordagem de Projeto .....	38
3.4 Gestão curricular do trabalho de projeto .....	39
4. Síntese .....	42
Capítulo II – METODOLOGIA .....	45
1. Percurso investigativo .....	45
1.1 Tipo de estudo .....	46
1.2 FASE I – Projeto “Os Comboios” .....	47
1.2.1 Descrição do projeto e suas fases .....	47
1.2.2 Breve caracterização do grupo de participantes .....	50
1.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	51
1.3 FASE II – A opinião das educadoras de infância .....	52
1.3.1 Breve caracterização dos participantes .....	52
1.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	54
2. Apresentação, análise e discussão dos dados .....	57
2.1 FASE I – Descrição e apresentação do Projeto “Os Comboios” .....	57
2.1.1 Definição do problema (Fase I do projeto) .....	58
2.1.2 Planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase II do projeto) .....	58
2.1.3 Execução (Fase III do projeto) .....	62

2.1.4 Reflexão/Avaliação (Fase IV do projeto) .....	69
2.2 FASE II – A opinião das educadoras de infância .....	71
2.2.1 Bloco 1 – Lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador .....	71
2.2.2 Bloco 2 – Fases da Abordagem de Projeto .....	72
2.2.3 Bloco 3 – Tempo disponibilizado para a Abordagem de Projeto .....	76
2.2.4 Bloco 4 – Vantagens e desvantagens da Abordagem de Projeto .....	78
3. Reflexão sobre o estudo .....	80
Considerações finais .....	83
Limitações.....	84
Recomendações.....	84
Metareflexão .....	85
Referências bibliográficas.....	87
Anexos .....	0
Anexo I – Reflexão referente ao 1º semestre – 24 de setembro a 1 de outubro de 2012....	1
Anexo II – Reflexão referente ao 1º semestre – 8 a 25 de outubro de 2012.....	3
Anexo III – Reflexão referente ao 1º semestre – 5 a 8 de novembro de 2012.....	6
Anexo IV – Reflexão referente ao 1º semestre – 12 a 15 de novembro de 2012 .....	8
Anexo V – Reflexão referente ao 3.º semestre – 11 e 12 de novembro de 2013.....	10
Anexo VI – Reflexão referente ao 3.º semestre – 13 e 14 de janeiro de 2014.....	13
Anexo VII – Reflexão referente ao 2.º semestre – 6 a 8 de maio de 2013 .....	14
Anexo VIII – Guião de entrevistas .....	17
Anexo IX – Questionário aplicado às educadoras .....	20
Anexo X – História coletiva realizada com as crianças.....	21
Anexo XI – Matriz de categorização .....	22
Anexo XII – Transcrição da entrevista 1 - educadora Anabela.....	24
Anexo XIII – Transcrição da entrevista 2 - educadora Inês .....	30
Anexo XIV – Transcrição da entrevista 3 - educadora Catarina .....	36
Anexo XV – Grelha de análise das entrevistas.....	42

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Cadeiras dispostas pelas crianças a simular um comboio.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 2 – Cartaz colocado à entrada da sala "As notícias da sala - Comboios" .....</i>	<i>62</i>
<i>Figura 3 – Fotografias dos comboios iniciais das crianças.....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 4 – Recortes e palavras das crianças resultantes das pesquisas.....</i>	<i>65</i>
<i>Figura 5 – Comboio visualizado pelas crianças na visita à estação .....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 6 – Desenhos das crianças da ilustração da história.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 7 – Comboio realizado pelas crianças .....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 8 – Capa do livro com os trabalhos de cada criança ao longo do projeto .....</i>	<i>70</i>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Anos de serviço dos participantes: informação retirada dos questionários.....</i>	<i>53</i>
--	-----------

## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Fases do projeto, atividades e intervenientes de cada fase.....</i>	<i>48</i>
<i>Quadro 2 – Normas para a transcrição de entrevista orais .....</i>	<i>56</i>
<i>Quadro 3 – Registo da conversa com as crianças no momento em que se desencadeou o projeto.....</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 4 – Registo da conversa com as crianças quando se decidiu onde seriam feitas as pesquisas.....</i>	<i>60</i>
<i>Quadro 5 – Registo da conversa com as crianças quando se decidiu o que se vai fazer em torno do projeto .....</i>	<i>61</i>
<i>Quadro 6 – Calendarização das atividades a realizar.....</i>	<i>61</i>
<i>Quadro 7 – Registo da conversa com as crianças quando se introduziu a atividade de desenho .....</i>	<i>63</i>
<i>Quadro 8 – Registo da conversa com as crianças na estação no momento de chegada do comboio.....</i>	<i>66</i>

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Ano de conclusão e instituição onde foi feita a formação académica.....</i>	<i>53</i>
---	-----------

## ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento da Educação Básica

DGIDG – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta prática permitiu-me vivenciar experiências distintas nos diversos contextos. A primeira etapa foi realizada em creche com crianças com dois anos de idade com pouco grau de autonomia necessitando de muito auxílio nas atividades planeadas e nos momentos de rotina diária. A segunda etapa aconteceu no jardim-de-infância com um grupo de crianças com 4/5 anos e caracterizou-se pelo contexto onde foram recolhidos os dados deste estudo. A terceira e quarta etapas foram realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico com duas turmas muito distintas. A turma do 2.º ano caracterizava-se por ser um grupo com lacunas a nível da leitura, da compreensão e do cumprimento das regras de comportamento. Já na turma do 4.º ano vivenciei uma realidade bastante diferente, o grupo era bastante homogêneo a nível de conhecimentos e com muita facilidade para respeitar regras de comportamento.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira diz respeito à dimensão reflexiva das experiências ocorridas em contexto de creche, de jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram escolhidos referentes que foram mais significativos para se analisar e fundamentar criticamente todo o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos.

A segunda parte do relatório diz respeito à dimensão investigativa e está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a revisão da literatura sobre o currículo em educação pré-escolar, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a Abordagem de Projeto (onde se define o conceito, as fases desta metodologia, seus pontos fracos e fortes e a integração desta na gestão curricular). No segundo capítulo apresenta-se o percurso metodológico que está dividido em duas fases com o objetivo de responder à questão de partida: *Quais as opções metodológicas a tomar numa Abordagem de Projeto em contexto pré-escolar?*

Para melhor orientar esta investigação foram criados objetivos, que se centravam em compreender que efeitos pode ter uma Abordagem de Projeto na aprendizagem de crianças em contexto pré-escolar; entender de que forma os educadores integram a abordagem de projeto na sua gestão curricular; perceber como os educadores de infância experientes exploram o desenvolvimento do trabalho de projeto; identificar as aprendizagens das crianças a partir das áreas de conteúdo e conhecer as opiniões das educadoras em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças, numa Abordagem de Projeto em contexto pré-escolar.

O estudo dividiu-se em duas fases distintas. A primeira caracteriza-se pela descrição e análise de um projeto aplicado em contexto pré-escolar. Na segunda fase foram analisadas entrevistas aplicadas às educadoras da instituição onde foi realizada a prática.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da dimensão investigativa e uma metareflexão onde reflito sobre todo o percurso e a contribuição que este teve para a construção da minha identidade profissional.

## PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva constitui a primeira parte do presente relatório de Mestrado.

Ao longo de toda a minha vida profissional sempre ambicionei “ser” e não apenas “fazer” alguma coisa. Sempre que me perguntavam o que fazia, respondia trabalho ali ou faço aquilo. O que me impulsionou para estar agora a concluir o Mestrado foi o facto de querer mudar a resposta à mesma questão e poder responder sou educadora/professora.

As práticas pedagógicas (PP) realizadas validaram o peso que esta mudança teve para mim. Ao constatar que as crianças nos valorizam, nos gratificam com carinho e deixam tantas saudades percebi que segui a profissão certa. Por outro lado a vontade de ajudar as crianças a crescer percorrendo com eles um caminho de aprendizagem faz-me perceber que estou a seguir o percurso ideal.

A primeira PP realizada foi em contexto de creche com crianças de 2 anos de idade. Apesar de ter sido muito pouco tempo (5 semanas) foi gratificante conseguir descobrir as facilidades e dificuldades de cada criança seja a nível motor, social e cognitivo.

A reflexão realizada neste contexto foi feita de forma a responder à questão “O que é ser educador em contexto de creche?” com os referentes: “Creche: o que é?”; “Educar na creche: como?” e “Educar na creche: porquê?”

O contexto de jardim-de-infância, com crianças com 4/5anos, revelou-se um pouco mais fácil na escolha de propostas educativas pois estas eram mais autónomas e tinham as barreiras linguísticas superadas, ou seja, conseguia com maior facilidade perceber os seus interesses, motivações e necessidades.

A reflexão realizada neste contexto foi feita de forma a responder à questão “O que é ser educador em contexto de jardim-de-infância?” com os referentes: “Jardim-de -infância: o que é?”; “Educar no jardim-de-infância: como?” e “Educar no jardim-de-infância: porquê?”

As PP em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foram realizadas em duas turmas bastantes distintas. A prática do primeiro semestre foi desenvolvida numa turma do 2.º ano com crianças bastantes heterógenas a nível de conhecimentos. Esta turma era composta por crianças com lacunas a nível da leitura, da compreensão e do cumprimento das regras de comportamento. Apesar de todos os obstáculos que a turma apresentava foi muito gratificante trabalhar com estas crianças pois as dificuldades superadas eram vividas com grande intensidade. As dificuldades resumiam-se essencialmente à adequação das atividades propostas a um grupo tão heterógeno, em organizar as crianças com mais tendência para

destabilizar e apoiar todo o grupo com especial atenção nas crianças que apresentavam maiores dificuldades.

No terceiro semestre a prática foi realizada com um grupo de crianças do 4.º ano (e um elemento do 3.º ano) bastante homogêneo a nível de conhecimentos e com muita facilidade para respeitar regras de comportamento. A experiência que a PP anterior me conferiu fez com que a intervenção com a turma do 4.º ano ficasse mais facilitada pois as dificuldades anteriormente apresentadas já tinham sido superadas.

Ao longo deste relatório será apresentada uma reflexão sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem cooperativa, a comunicação em sala de aula e a atitude reflexiva. Estes foram os referentes que foram comuns às PP em contexto de 1.º CEB.

A primeira parte deste relatório será finalizada com uma reflexão sobre o caminho percorrido.

## 1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

### 1.1 SER EDUCADOR EM CONTEXTO DE CRECHE

No decorrer da PP os momentos de reflexão foram muitos. Num deles foi-me pedido a busca reflexiva com o objetivo de responder à questão: “O que é ser educador em contexto de creche?”

Neste relatório reflexivo achei importante referir o que é uma creche e quais os objetivos que esta deve cumprir. Pode ler-se ainda uma ponderação sobre os referentes: como e porquê educar na creche.

#### *1.1.1 CRECHE: O QUE É?*

Numa tentativa de caracterizar creche defini-a como um local onde as crianças se desenvolvem a todos os níveis num ambiente estimulante, seguro e de bem-estar. Para mim creche não é apenas um espaço físico, um conjunto de crianças ou os demais intervenientes educativos. “Creche” são as produções das crianças, os sons que fazem, as suas brincadeiras, as “birras” e os diálogos na sua forma de comunicar.

Tal como refere Didonet (2001) a creche é muito mais do que uma instituição, com as suas qualidades e defeitos, é uma necessidade social e educativa.

Na primeira semana de PP senti que faltava a verdadeira essência da creche. A sala parecia-me vazia e as paredes muito claras, com a ausência de trabalhos das crianças, como é referido na reflexão 1 <sup>1</sup>:

*como estamos no início do ano letivo a sala de atividades ainda não está completa, faltam livros para as crianças usarem de forma autónoma e está a ser construído o quadro de presenças e de aniversários.*

Ao longo das cinco semanas as paredes “passaram a ter vida”: podemos construir o quadro de aniversários, o painel das presenças, cartazes e imagens do outono e desenhos feitos livremente pelas crianças.

### 1.1.2 EDUCAR NA CRECHE: COMO?

Torna-se pois fundamental perceber os objetivos da creche para enquadrar toda a reflexão que pretendemos apresentar. Segundo o Ministério da Solidariedade e de Segurança Social os objetivos são:

*facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família (...); assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança e promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.*

Educar é um dos objetivos propostos pela sociedade para a creche. O que nos leva a refletir: educar, como?

Gabriela Portugal (2012) considera que na creche é importante garantir que as experiências e rotinas diárias assegurem a satisfação das necessidades da criança, sejam físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de atribuição de competência ou de valores.

Assim é possível afirmar que nos primeiros dias, em contexto de creche, a primeira preocupação de um educador deve ser conhecer as crianças de forma a se integrar nas suas rotinas diárias e criar laços afetivos.

A rotina foi uma prioridade a observar nos meus primeiros dias de PP. Esta obedece a uma sequência de ordem prática (acolhimento, atividades planificadas, higiene, almoço, sesta, higiene, lanche, atividades livres) com vista a proporcionar um ambiente seguro e confortável à criança. Conhecer as rotinas é mais do que saber a que hora a criança faz determinadas coisas.

Na PP foi possível conhecer as crianças de forma a perceber quem faz “birra” para dormir, quem necessita de ser lembrado para ir à casa de banho, quem precisa de auxílio para comer, entre outros.

---

<sup>1</sup> Referente ao 1.º semestre de 24 de setembro a 1 de outubro de 2013 (Anexo I)

*O papel do adulto é aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o seu comportamento perante novos objetos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado, perceber, enfim aquilo que a criança comunica.* (Portugal, 2012:9)

Na primeira semana de PP, em contexto de creche, a minha preocupação ficou centrada na criação de laços com as crianças e na integração das suas rotinas, citando reflexão 1 <sup>2</sup>:

*No primeiro dia, com o grupo de crianças, quase não foi possível fazer observação pois este foi dedicado à criação de laços de forma a facilitar a nossa integração.*

Na primeira infância as experiências da criança estão relacionadas com os cuidados que recebem, a qualidade destes traz benefícios para o resto da vida. Tal como refere Portugal (2012), a satisfação das necessidades físicas e psicológicas pressupõe o estabelecimento de uma relação em quem as crianças confiam, oferece oportunidades para a interação com cada criança e permite libertá-la para explorar e descobrir o mundo num ambiente seguro e saudável. Durante a PP foi possível perceber a importância da qualidade da relação criada com as crianças. Surgiram momentos em que as crianças pediam a minha atenção; ora para brincar, para ir à casa de banho ou porque tinham sede; o que possibilitou a existência de laços afetivos mais fortes.

Assim torna-se fundamental, segundo Portugal (2012), que a creche funcione com grupos pequenos, um baixo rácio criança-adulto e com pouca mobilidade de técnicos.

Quando se desenvolvem atividades mais específicas é importante que se dê preferência a pequenos grupos onde o diálogo entre adultos e crianças se torna facilitado (porque há menos pessoas e menos barulho), torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades (Portugal, 2012).

No meu contexto de PP as atividades de artes funcionavam desta forma. Uma das razões era a referida acima, outra razão era pelo facto de as crianças desta faixa etária, ainda não serem autónomas em todos os momentos das atividades propostas.

A afirmação da autonomia é muito importante nas crianças com dois anos de idade. A minha prestação no estágio foi sempre desenvolvida neste sentido. Em todas as atividades foi dado apoio às crianças de forma a saberem fazer sozinhas, a escolherem autonomamente e a resolverem problemas como acharem melhor. Desta forma a criança também aumenta a sua autoestima pois sente-se valorizada. Esta autonomia deve ser promovida na rotina diária assim como nas atividades planificadas. Portugal (2012:11) refere que

*torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de*

---

<sup>2</sup> Referente ao 1.º semestre de 24 de setembro a 1 de outubro de 2012 (Anexo I)

*oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.*

A criança, nesta fase, está a aprender mas para isso precisa de experimentar, tentar, e até mesmo, errar. Por isso deve ser dada mais importância ao processo e menos ao produto final.

Nesse sentido é importante planificar as atividades adequadas a cada estágio de desenvolvimento das crianças para que estas sejam promotoras de aprendizagens. Por isso, ao iniciar a prática senti necessidade de fazer pesquisas de forma a desenvolver atividades adequadas e pensar nas intencionalidades educativas a atingir.

Neste sentido quando se planifica uma atividade deve-se experimentar primeiro, tentar prever ao máximo como é que elas fariam, o tempo que demoram, as dificuldades que poderão sentir, entre outros. Mesmo assim no momento de intervenção acontece, por vezes, que as atividades não correm como esperamos ou não despertam o interesse desejado nas crianças. Nestas situações temos ter a capacidade de improvisar, de pensar noutra forma de fazer a atividade adaptando-a ao momento que está a ser vivido. Durante a prática senti que a planificação das atividades foi melhorando. A este respeito, um dos momentos mais marcantes foi a leitura de uma história, com bonecos realizados por mim, seguida de prova de frutos, como referido na reflexão 2<sup>3</sup>:

*O conto da história foi do ânimo de todas as crianças: algumas saltitavam, outras olhavam muito fixamente e outras queriam tocar nos “bonecos” (...) as crianças provaram alguns frutos/legumes comidos pela lagarta da história. (...) No exterior existe uma romãzeira, apanhámos uma e todas as crianças quiseram provar e não pararam de repetir até que não restasse fruto.*

No momento da planificação são muitas as ponderações a ter. O educador deve utilizar uma linguagem adequada ao grupo de crianças com o qual lida, caso contrário não será compreendido. Aos dois anos a criança está a descobrir o mundo que a rodeia atribuindo-lhe significado, como refere Portugal (2012), a linguagem assume-se como uma ferramenta crucial neste processo de descoberta. Na minha prática pedagógica foi uma constante preocupação a adequação da linguagem à faixa etária das crianças. Parece algo simples mas não é, este cuidado tem de estar sempre presente, seja na leitura de história, nos momentos de higiene ou na explicação de todas as tarefas a serem realizadas. A adequação da linguagem deve ser feita de forma a simplificar o discurso, sem “infantilizar”, mantendo o rigor daquilo que é dito, com uma dicção clara e de ênfase carinhoso.

Em creche é importante realizar uma avaliação formativa que visa a melhoria do processo de desenvolvimento e aprendizagem. No que se refere a esta avaliação deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que lhes foram oferecidas. A avaliação tem de estar interligada com o contexto e com os seus intervenientes,

---

<sup>3</sup> Referente ao 1.º semestre de 8 a 25 de outubro de 2012 (Anexo II)

uma vez que avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas. É importante que a avaliação sirva também para uma constante reflexão sobre o processo educativo, de forma a perceber se este contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta reflexão permite ao educador ir corrigindo e adequando as propostas educativas à evolução da criança.

### *1.1.3 EDUCAR NA CRECHE: PORQUÊ?*

Será a creche apenas um local para guardar crianças? Surge a necessidade de refletir “Porquê que é importante educar na creche?”

Didonet (2001) refere que um dos objetivos da creche é social, ou seja, a creche precisa de preencher o espaço que a mãe trabalhadora não consegue cumprir a tempo inteiro.

Mas até as mães que não trabalham deixam os filhos em instituições que apoiam o desenvolvimento e promovem a aprendizagem. Pois a “creche cumpre um objetivo educacional proeminente” (Didonet, 2001:14).

Didonet (2001) refere ainda que o terceiro objetivo da creche é político, ou seja, é aqui que a criança inicia a sua formação como cidadão. O autor defende ainda que é na creche que a criança encontra tudo o que precisa de saber: como viver, o que fazer e como ser.

Durante os dias de PP percebi bem a resposta a esta questão. As crianças passam a maior tempo, em que estão ativas, na creche logo é aqui que vão fazer aprendizagens significativas. Estas aprendizagens podem ser a nível cognitivo, motor ou socio afetivo. Quando as crianças vão para casa nem todos os pais têm disponibilidade de promover o desenvolvimento das crianças a estes níveis. Por outro lado é na creche que as crianças passam 8 a 10 horas do seu dia por isso não pode faltar a parte afetiva com a mesma qualidade que seria dada pelos pais.

O trabalho de um educador passa essencialmente por proporcionar atividades interessantes e desafiantes para cada criança tendo conhecimento das características de cada faixa etária.

## **1.2 SER EDUCADOR EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

No decorrer da PP uma das reflexões essenciais a fazer foi perceber a importância do educador em contexto de jardim-de-infância

Nesse sentido apresento uma reflexão sobre a definição de jardim-de-infância, e sobre o como e porquê educar no jardim-de-infância.

### *1.2.3 JARDIM-DE-INFÂNCIA: O QUE É?*

Jardim-de-infância não é um espaço onde se toma conta de crianças mas sim um espaço promotor de aprendizagens significativas e onde as crianças se desenvolvem a todos os níveis num ambiente seguro.

Pereira (2009) refere que só a partir de 1997 é que a educação pré-escolar passa a ser considerada como um serviço à criança e à família trabalhadora, assumindo uma vertente educativa e social, exposto por Teresa Vasconcelos (2000).

Com esta nova forma de encarar a educação de infância foram criados objetivos que visam o desenvolvimento de competências a nível intelectual e social numa tentativa de esbater as diferenças sociais favorecendo a igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2000 *cit.* Pereira, 2009).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) entretanto definidas, pelo Ministério da Educação, constituem-se como princípios orientadores da prática educativa, permitem ao educador organizar a sua atividade adaptando-a ao grupo com que está a trabalhar e às características sociais do meio, tendo presente que se reconhece, nesse documento, a importância que assumem a família e a comunidade no processo educativo.

### 1.2.2 EDUCAR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: COMO?

Segundo as OCEPE a intervenção do educador, no processo educativo das crianças em contexto pré-escolar, passa por diferentes fases que devem estar interligadas e que se vão sucedendo: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (DEB, 1997).

Observar é sem dúvida a primeira atitude do educador. Costa *et al.* (1988) refere que o educador deve observar as crianças em situação de jogo, nas refeições e todas atividades de rotina, na relação com os colegas, durante as atividades quando esta se encontra sozinha pois só assim poderá ter o conhecimento global das crianças. A minha primeira preocupação na chegada à instituição foi observar as crianças ao mesmo tempo que criava laços afetivos, tal como referido na reflexão 2 <sup>4</sup>:

*Aqui foi possível observar (...) quem precisa de ser lembrado para estar em silêncio, os elementos que destabilizam, a reação das crianças à história, a capacidade de escuta (...).*

Conforme as OCEPE

*Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (DEB, 1997:25).*

Com a observação é possível fazer uma diferenciação pedagógica e desenvolver atividades de acordo com o tempo que cada criança necessita para a executar, pois cada uma tem o seu

---

<sup>4</sup> Referente ao 1.º semestre de 5 a 8 de novembro de 2012 (Anexo III)

ritmo e este deve ser respeitado. Durante a minha PP existiam cerca de cinco crianças que precisavam de muito mais tempo que as restantes para realizar a mesma atividade. A estas era dado esse tempo e a estratégia adotada era permitir que estas começassem as atividades primeiro para que quando fosse feita a pausa para brincadeira livre estas já tivessem terminado e não se sentissem pressionadas. As OCEPE referem que esta diferenciação permite alargar os interesses das crianças e desenvolver as suas potencialidades (DEB, 1997).

Assim a observação é necessária para fazer um planeamento adequado. Planear de acordo com aquilo que o educador sabe de cada criança é permitir uma igualdade de oportunidades. Para isso é fundamental respeitar o contexto familiar e social de cada criança de forma a obter um ambiente estimulante promotor de aprendizagens significantes (DEB, 1997).

Para planificar o educador tem de refletir sobre as intencionalidades educativas, as diferentes áreas de conteúdo e a articulação entre elas, a participação das crianças e da comunidade. Depois de planificar vem o momento de concretizar a ação. Na intervenção é então o momento para colocar em prática o que foi planificado mas esta tem de ser adaptada às propostas das crianças, ao contexto de cada dia, às situações imprevistas, à participação de elementos inesperados, entre outros. A realização das propostas educativas planeadas pelo educador é apenas uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo (DEB, 1997).

Na minha PP nunca conseguir seguir “à risca” a minha planificação. Apesar de esta já ser uma situação esperada existiam dias em que era possível seguir mais a planificação e outros em que isso não acontecia. Mas verifiquei que existiram momentos muito ricos, situações emergentes que não tinham sido planificadas. Um dos momentos mais marcantes desta PP foi um jogo dramático que fiz com as crianças, citando reflexão 3<sup>5</sup>:

*Neste dia, surgiu um momento, entre transição de atividades em que foi necessário distrair/entreter as crianças. Como não tinha nada planeado, para estes momentos, lembrei-me de ir contando uma história com gestos e expressões em que as crianças tinham de me imitar. Para meu espanto todos aderiram, até as crianças que estavam mais distraídas. Todos se mostravam felizes e animados. Neste dia aprendi que é muito mais importante olhar para o grupo e ver o que é que eles estão a precisar neste momento, brincar com eles, viver algo diferente (...).*

Este foi um jogo que até no último dia de PP as crianças me pediram para repetir vezes sem conta.

Para melhor adequar as propostas o educador precisa de refletir e avaliar o processo educativo. As OCEPE mencionam que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (DEB, 1997:27). Na planificação é importante pensar como, quando, quem e o que se avalia pois

---

<sup>5</sup> Referente ao 1.º semestre de 12 a 15 de novembro de 2012 (Anexo IV)

possibilita ao educador perceber a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

A avaliação não serve apenas para o educador. O conhecimento que adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com os outros adultos, também com responsabilidade sobre a criança – colegas, assistentes operacionais e os pais/ encarregados de educação (DEB, 1997).

Por último mas com um grau de importância muito elevado cabe ao educador articular de forma a promover a continuidade educativa num processo de transição para o 1.º CEB. Segundo as OCEPE é função do educador proporcionar condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, para isso é necessária a colaboração dos pais e a articulação com os colegas do 1.º CEB, facilitando a transição da criança para a escolaridade obrigatória (DEB, 1997).

### *1.2.3 EDUCAR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA: PORQUÊ?*

É no jardim-de-infância que a criança faz as primeiras aquisições básicas. Costa *et al.* (1988) refere que este é o período caracterizado por um conjunto de aquisições pessoais importantes, como: a formação da imagem do esquema corporal, a orientação no tempo e espaço, o domínio da linguagem, o desenvolvimento social, entre outros. Este “é um espaço de vida antes de ser um local de aprendizagem”. Os autores referem ainda que é no jardim-de-infância que a criança aperfeiçoa o processo relação/comunidade, estrutura a personalidade (nomeadamente autoconfiança e respeito individual e coletivo), aprende a respeitar e a interiorizar valores (paz, solidariedade, justiça).

As OCEPE consideram que esta é a primeira etapa da educação básica num processo que decorre ao longo da vida. Neste documento podemos perceber porque é importante educar no jardim-de-infância: aqui aprende-se a aprender, contribuindo para uma igualdade de oportunidades; as estratégias lúdicas de ensino-aprendizagem levam ao prazer de aprender; a não permanência nesta etapa educativa pode eventualmente levar ao insucesso escolar; ao desenvolver-se a criança é respeitada pelas suas características individuais; a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem pois é respeitado o que já sabe; com a escola inclusiva todas as crianças “são iguais” fomentando o desenvolvimento pessoal e social.

É também propósito da educação pré-escolar proporcionar situações de bem-estar e segurança, assim como o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas, despertando a curiosidade e o espírito crítico. Esta etapa educativa incentiva as famílias a participar no processo pedagógico e estabelece relações com a comunidade (DEB, 1997:27).

Na minha PP foi possível ver muitos destes aspetos a serem desenvolvidos com as crianças. Um dos aspetos que mais destaque foi a interiorização de valores, como a solidariedade, que aconteceu no Dia do Pijama. Todas as crianças levaram um donativo para partilhar com as crianças que não têm casa. Outros dos aspetos que as crianças trabalham muito é a relação com a família e comunidade, gostam de contar aos pais tudo o que fizeram e adoram ir à rua vivenciar as mais diversas situações.

Nesta análise, importa dizer que retive conhecimentos importantes que me possibilitaram, à medida que o tempo passava, obter uma ação educativa mais reflexiva e mais direcionada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças até à entrada no 1.º CEB.

Mas afinal o que é ser educador? Um educador é alguém que vai substituir a figura de apego, que tem uma relação de vinculação com a criança, logo tem um papel fundamental na sua vida. Um educador deve manter presente nas suas convicções que para além da sua formação, que é sem dúvida necessária deve viver num processo de aperfeiçoamento constante.

*O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998:198).*

O papel do educador é de extrema importância no processo educativo, pois é ele que poderá ajudar o desenvolvimento cognitivo, psico-motor e sócio afetivo das crianças com que convive. Educar, seja na creche ou no jardim-de-infância, é ajudar a criança a passar de um estágio para outro mais desenvolvido, levando-a a explorar e a descobrir através da interação com as mais diversas situações. Para isso o educador deve conhecer a criança com que lida, proporcionar-lhe um ambiente seguro e estimulante e uma atitude acolhedora, atenta e carinhosa, estabelecendo uma relação afetiva e simpática com as crianças.

## 2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo de todas as PP realizadas, este contexto foi o que requereu maior atenção, não só por ter sido o de maior duração mas também pela exigência, a nível dos conhecimentos de conceitos, que este nível de ensino representou.

Ao longo das PP neste contexto, quer com o grupo do 2.º ou do 4.º ano, foi possível constatar a importância da aprendizagem cooperativa como metodologia promotora de aprendizagens significativas das crianças.

A reflexão neste contexto permitiu-me perceber ainda a importância de alguns aspetos no próprio processo de construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação, destacando-se os que influenciaram a minha forma de comunicar em sala de aula e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

A par destas capacidades o professor tem ainda de ter domínio dos conhecimentos e preparação técnica pois a sociedade em geral espera que “a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de forma colaborativa” (Lopes & Silva, 2009:IX). Muitas investigações têm demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa na aquisição destas competências.

## 2.1 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa foi algo que sempre me suscitou muito interesse, desde o início das intervenções em PP. Considero importante a promoção deste tipo de aprendizagem em sala de aula pois os processos que a ela conduzem permitem aos alunos o desenvolvimento de inúmeras competências, tanto ao nível social como cognitivo. As crianças aprendem a discutir, a escutar e a negociar as diferentes opiniões.

No trabalho com as crianças pude constatar que esta é uma estratégia que requer algum planeamento. As crianças não podem apenas ser deixadas a trabalhar em grupo sem que o professor exerça a sua função de mediador. O professor deve explicitar o que espera com a tarefa e o tempo previsto para a realização da mesma. Na fase de implementação considero que o professor, como mediador, deve circular pela sala para verificar de que forma os grupos trabalham, intervir quando necessário (caso surjam conflitos ou dúvidas), prestar ajuda sugerindo possíveis formas de resolver os problemas, fornecer recursos sempre que os grupos precisem e elogiar individualmente as boas práticas de trabalho.

No decorrer da PP foi proporcionado às crianças o trabalho com esta metodologia de uma forma improvisada e sem planificação prévia. No momento de implementação as crianças foram deixadas a trabalhar autonomamente o que fez com que alguns elementos pouco tenham participado no trabalho de grupo. Por outro lado como não foi dado tempo para o término da tarefa esta estendeu-se por mais tempo do que o desejável.

Desta forma foi possível perceber que o papel do professor não é o de mero observador e que esta metodologia requer planeamento. Noutro momento de trabalho de grupo foram muitos os tópicos que foram previstos, tais como o tempo destinado para o trabalho, a sucessão de tarefas que cada grupo tinha de fazer, os elementos e a composição de cada grupo. Mas outros

aspectos não foram tidos em conta e na reflexão depois da ação foi notada a sua falta como o atribuir papéis a cada elemento do grupo como descrito na reflexão 8<sup>6</sup>:

*ao fazer a revisão da literatura também percebi que devia ter atribuído papéis dentro do grupo, pois constatei que as crianças têm muita dificuldade em se organizarem. Alguns grupos começaram a distribuir um bocadinho de cada tarefa. (...) Depois perceberam que ia demorar muito tempo e acabaram por dividir as tarefas e cada um fez “aquilo que tinha mais jeito (...).*

Para que se estabeleça um clima de cooperação é preciso que o professor delegue uma margem de autonomia aos alunos e que estes consigam gerir essa autonomia. Ambas se podem conseguir se o professor atribuir papéis aos alunos. Os papéis indicam o que esperar de cada membro do grupo, ou seja, o que cada um está obrigado a fazer (Lopes & Silva, 2009).

A atribuição de papéis tem várias vantagens: reduz a possibilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante, garante que os alunos utilizem técnicas sociais básicas de grupo e cria interdependência entre os membros do grupo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999 *cit.* Lopes & Silva, 2009). Importa referir que a aprendizagem cooperativa não deve ser confundida com trabalho em grupo, pois, ter alunos agrupados numa sala de aula para aprenderem não é o mesmo que promover a cooperação entre os alunos (Díaz-Aguado, 2006 *cit.* Lopes & Silva, 2009). O trabalho em grupo é apenas um dos meios para a promoção da aprendizagem cooperativa mas esta estratégia tem de ser pensada e planificada ao pormenor.

Muitas vezes o que acontece é que a cooperação é entendida como

*pôr os alunos sentados à volta da uma mesa, a falar uns com os outros enquanto fazem os trabalhos individuais; pôr os alunos a fazer uma tarefa individualmente com instruções para os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; ou atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome* (Lopes & Silva, 2009:15).

Neste sentido, Jonhson, Jonhson e Holubeuc (1993, *cit.* Lopes & Silva, 2009:3) referem-se “à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas.” Por outras palavras, a aprendizagem cooperativa consiste na criação de pequenos grupos onde haja partilha de conhecimento e experiências enriquecedoras, interação entre os elementos, num ambiente provido de aprendizagens significativas.

De acordo com Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003:50) citados por Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa tem imensos benefícios, tanto sociais, como psicológicos, académicos e de avaliação, entre eles:

- Desenvolver um grande número de relações heterogéneas positivas;

---

<sup>6</sup> Referente ao 3.º semestre dias 11 e 12 de novembro de 2013 (Anexo V)

- Estimular a capacidade dos alunos para verem as situações, considerando as perspetivas dos outros;
- Permitir que a aprendizagem deixe de ser centrada no professor e passe a ser centrada no aluno, sendo o professor o facilitador das aprendizagens;
- Encorajar os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos colegas;
- Estimular o pensamento crítico e ajudar os alunos a clarificar as ideias através da discussão e debate;
- Criar um ambiente de aprendizagem ativo;
- Ajudar os alunos a perceberem que o professor não é a única fonte de conhecimento e de saberes.

Como facilitador de aprendizagens o professor deixa de ser o único elemento com papel ativo no ensino e aprendizagem e passa a desempenhar um papel colaborativo, de orientador dos alunos nas suas investigações e explorações (Silva & Cabrita, 2005).

Para que o professor seja um verdadeiro mediador na aprendizagem cooperativa deve ter presente que a aprendizagem cooperativa supõe quatro condições essenciais (Sharan & Sharan, 1989/1990 *cit.* Freitas, 2000):

1. Organizar a turma como o “grupo dos grupos”, ou seja, todas as aprendizagens realizadas em grupo devem ser partilhadas com a turma.
2. Proporcionar momentos de aprendizagem com tarefas multifacetadas, em que cada grupo pode ter uma tarefa diferente.
3. Facilitar a comunicação multilateral entre os alunos, favorecendo a aprendizagem intra e intergrupos. É importante que no grupo todos os elementos sintam a ligação aos outros e que haja a possibilidade de os grupos se ajudarem.
4. Assumir-se como elemento de comunicação e guia dos grupos, ou seja, o professor é um recurso a que os alunos devem solicitar ajuda.

Nas PP vivenciadas constatei que a aprendizagem cooperativa apresenta benefícios em função das aulas expositivas pois promove a autonomia, aumenta a motivação, produz aprendizagens mais duradoras pelo seu carácter mais ativo e promove relações de entreajuda entre as crianças. Também percebi que promover aprendizagem cooperativa na sala de aula é mais complexo do que inicialmente pensava, não basta apenas colocar as crianças a trabalhar em grupo, não é apenas sugerir uma tarefa e deixá-los a trabalhar, para que ocorra aprendizagem com o trabalho de grupo é necessário que haja uma planificação cuidada e que as crianças sejam apoiadas no momento de intervenção.

Como referem Lopes e Silva (2009:52) “se não houver um planeamento e controle cuidado por parte do professor, as interações em grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar as relações sociais na turma.”

A aprendizagem cooperativa também apresenta algumas controvérsias que foram vivenciadas nos momentos de PP. A avaliação dos trabalhos tinha de ser feita em grupo e não individualmente, ficando sem saber, muitas vezes, qual o grau de participação de cada elemento. Para combater esta dificuldade poderia ter feito uma ficha de autoavaliação e/ou heteroavaliação a preencher por todos os elementos do grupo. Pois os alunos devem ter “consciência de facto de a sua contribuição individual contar para a classificação do grupo” (Freitas, 2000:167). Outra das controvérsias vivenciada com as atividades cooperativas teve a ver com o facto de estas não poderem evitar o ruído típico de alunos a trabalhar em conjunto, discutindo e discordando (Freitas, 2000). O mesmo autor refere ainda que à medida que o tempo passa os alunos habitam-se a trabalhar desta forma, esforçam-se para diminuir o ruído aumentando a produtividade.

## 2.2 COMUNICAR EM SALA DE AULA

As sucessivas mudanças pelas quais a escola tem passado originaram alterações na dinâmica da sala de aula. O professor passou a ser visto como alguém que ajuda a aprender e não como aquele que é detentor do saber (Vieira, 2012).

Com a nova visão do professor, começaram a ser exigidas aos profissionais uma série de competências não só técnicas, mas comunicacionais e atitudinais.

No decorrer do último semestre de PP dei-me conta da importância da comunicação em sala de aula, seja na forma como os professores se dirigem aos alunos como na forma de os escutar. Refiro a reflexão 15<sup>7</sup> alusiva ao momento em que observei de forma mais atenta a postura da professora cooperante.

*(...) destaco, essencialmente, a atitude da professora em escutar todas as crianças, sem exceção, nos momentos em que lhes é dada essa oportunidade. Considero que esta atitude facilita muito a afetividade das crianças em relação ao professor, já que “o acto de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano” (Vieira, 2012:15)*

Em todos os momentos de PP que tive neste contexto estagiei sozinha, sem colega de grupo. O facto de estar sozinha, sem possibilidade de recorrer a um colega para me auxiliar no processo de conhecer as crianças, fez com que o ato de as escutar fosse muito mais ativo oferecendo-me uma ligação mais forte com o grupo. Até nos momentos de intervalo as crianças, muitas vezes, ficavam comigo na sala a conversar.

Evidentemente quando me refiro ao escutar não é à capacidade auditiva de cada um e sim à “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Cerqueira, 2006:32).

---

<sup>7</sup> Referente ao 3.º semestre de 13 e 14 de janeiro de 2014 (Anexo VI)

Logo escutar não é apenas estar de corpo presente perante o locutor, segundo Vieira (2012) este acto implica alguns princípios:

1. Estar disponível – saber deixar falar, capacidade de ouvir até ao fim sem pressas.
2. Compreender os sentimentos ou reações da outra pessoa – colocarmo-nos no lugar do outro.
3. Mostrar interesse – implica troca de olhares ou acenos de cabeça para que o interlocutor perceba que estamos a receber a mensagem.
4. Eliminar juízos imediatos – escutar e só depois fazer juízos de valor.
5. Utilizar reformulação – quando a mensagem não é recebida ou compreendida é útil recorrer a reformulações.
6. Estar atento à comunicação não-verbal – postura, gestos, expressão facial, olhar, tom de voz.
7. Resistir ao efeito Halo – resistir à tentação de generalizar situações.

Considerando esse um dos desafios para a construção de uma educação de qualidade, ao escutar

*o professor abriria espaço para compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula, pelo aluno, como a construção do seu conhecimento e também da sua subjetividade. Se de um lado temos o aluno buscando novos saberes, do outro deveríamos ter o professor que investiga, observa, escuta, propõe situações problema, intervém e organiza o espaço para que a aprendizagem se concretize. É por isso, que aprender/ensinar só faz sentido para cada um dos envolvidos nesse processo se houver uma conexão entre as partes, se na sala de aula, como propõe Barbier (2002), for possível sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (Cerqueira, 2006:32).*

A revisão da literatura fez-me ter um olhar crítico sobre a comunicação em sala de aula. Desta forma percebi que o professor não pode ser um agente passivo, que toma atitudes de evitamento, nem uma pessoa que adota atitudes agressivas, como referido na reflexão 15 <sup>8</sup>:

*Vieira (2012) refere que o professor não deve ser nem demasiado tolerante, pois pode passar ideia de «deixa andar», nem adotar comportamentos intolerantes que possam afetar o relacionamento com as crianças.*

O desejável é que o professor, em sala de aula, tenha uma atitude assertiva e que exponha às crianças o que espera delas. Mas a atitude assertiva não se encontra somente nas palavras, é fundamental que os professores tenham atenção à posição e postura corporal. Vieira (2012) refere alguns sinais típicos da atitude assertiva: ombros direitos, descontração muscular, cabeça erguida, sorriso genuíno, voz clara, firme e agradável.

Este tipo de atitude tem consequências vantajosas na relação professor-aluno. O professor ao exibir confiança e falar com convicção, acreditando em si, transmite segurança e tem a capacidade de tranquilizar a turma (Vieira, 2012). Por outro lado a atitude assertiva exerce

---

<sup>8</sup> Referente ao 3.º semestre de 13 e 14 de janeiro de 2014 (Anexo VI)

influência sobre os alunos mas esta “deve ser usada apenas para alcançar objetivos escolares e sociais positivos e nunca com o propósito de dominação pessoal” (Arends, 1995:202 *cit.* Vieira, 2012:56).

A comunicação em sala de aulas também inclui atitudes de elogio e crítica da parte do professor ao aluno. Em sala de aula algumas crianças sentiam necessidade de vir mostrar o que estavam a fazer e questionar: “Professora, está certo?” ou “Gostas?” e ainda “O que achas?”. A todas as questões dava um *feedback*, ou dizia “Sim, está bem” ou “Podes melhorar” ou ainda “Pensa melhor”. O que me levou a questionar como agir face aos *feedbacks*, sejam elogios ou críticas. Comecei a dar-me conta que quando dizia, por exemplo, que um exercício estava correto as crianças já não tomavam atenção ao que estava a ser feito no quadro, comecei então a dizer “Vamos corrigir a seguir no quadro” ou “Parece-me que estiveste a pensar bem”.

Dar um elogio a uma criança parece fácil pois irá com certeza ficar feliz. Mas dar um elogio é mais complexo do que parece. Para elogiar com assertividade Vieira (2012) refere que este deve ser breve e direto, ser centrado em atividades e resultados concretos, deve ser feito na primeira pessoa (ser utilizado o EU frequentemente, por exemplo: “Eu gostei muito”), evitar comparações, ser feito no momento da ação e ser variado (não utilizar sempre as mesmas expressões) (Azevedo, 1996:81).

A crítica deve ser feita de forma positiva (com uma indicação útil) e construtiva. Para que isso aconteça, o psicanalista Harry Levinson (*cit.* Goleman, 1995:175 *cit.* Vieira, 2012) aconselha a que a crítica seja objetiva, proponha uma solução, seja feita pessoalmente e com atenção ao impacto que as palavras proferidas tenham no outro. Só desta forma é que a crítica dá a possibilidade aos professores de julgar com vista a uma mudança e sem criar conflitos.

Existe ainda o outro lado da crítica, o das crianças, estas também são suscetíveis de criticar aspetos da intervenção do professor. Em contexto de prática pedagógica algumas crianças criticaram certos aspetos da minha intervenção. Em determinados momentos criticaram a letra, apenas porque a fazia um pouco diferente do que estavam habituados, quando considerava que tinham razão dizia-lhes isso mesmo e reformulava. Por vezes dizia-lhes que tinham que se habituar a conviver com vários tipos de letras pois nem todas as pessoas escrevem da mesma forma e não o reconhecer nem fazer um esforço para, podia tornar-se uma limitação para o ato de comunicar.

Ao agir de forma positiva face às críticas dos alunos parte-se do princípio que não somos perfeitos. Na sala de aula o professor deve ter uma atenção redobrada pois os alunos são bons observadores, logo as suas atitudes são passíveis à crítica.

Como forma de acolher as críticas dos alunos, Marie Joseph Chalvin (1994:148) aconselha os seguintes aspetos a quem é criticado:

- *Escute; saiba acolher com tranquilidade a crítica.*
- *Não se defenda, nem se justifique e muito menos contra-ataque.*
- *Não torne a crítica como um veredicto, não estamos em tribunal. Ninguém é perfeito.*
- *Considere a crítica como uma troca de informação útil: um meio de progredir e de melhorar* (Vieira, 2012:65).<sup>9</sup>

Desta forma considero que a atitude do professor em sala de aula, e a sua forma de comunicação com o aluno, conheceu nas últimas décadas alterações profundas que tiveram reflexos na escola.

Helena Vieira (2012) considera que o sucesso educativo depende, cada vez mais, da boa relação entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

### 2.3 O PROFESSOR REFLEXIVO

No primeiro semestre, em contexto de 1.º CEB, o grupo de crianças onde foi realizada a PP era um grupo com atitudes complicadas ao nível do comportamento e muito heterógeno no que diz respeito aos conhecimentos, competências e ritmos de trabalho. Estas especificidades fizeram com que as propostas educativas tivessem de ser adaptadas a todo o grupo com especial atenção às crianças com mais dificuldades e com um ritmo de trabalho mais lento.

Em relação ao comportamento das crianças, quase todos os dias, era feita uma reflexão sobre as estratégias a usar de forma a encorajar o bom comportamento. Nesse sentido foi necessário fazer várias experiências para perceber que estratégias funcionam com cada criança.

Estas experiências não eram feitas apenas em relação ao comportamento mas também em relação à fomentação da motivação visto que existiam crianças que se distraiam mais facilmente ou que não apresentavam muita determinação para realizar as tarefas propostas. Uma dessas estratégias foi referida na reflexão 9<sup>10</sup>:

*No dia anterior reparei que uma das crianças referia-se à “mensagem do dia” que escrevo todos os dias com sendo uma “seca”. Então neste dia pedi-lhe que viesse ao quadro escrevê-la, ficou bastante contente e depois foi para o lugar copiar a mensagem para o caderno diário sem protestar.*

Na turma do segundo semestre, realizado em contexto de 1.º CEB, existia uma realidade bem distinta da turma anterior. As crianças eram bastantes cumpridoras das regras de comportamento e a nível de conhecimentos estavam bastantes próximas.

As reflexões realizadas no primeiro semestre fizeram-me perceber que esta turma era diferente. Sendo distinta, foi necessário utilizar estratégias diferenciadas, como por exemplo, a necessidade de preparar atividades de recurso para uma criança com maior ritmo de trabalho

---

<sup>9</sup> Os sublinhados apareciam em itálico no texto original.

<sup>10</sup> Referente ao 2.º semestre de 6 a 8 de maio de 2013 (Anexo VII)

ou a preparação de materiais audiovisuais como ferramenta de suporte à intensa curiosidade deste grupo. Estes fatores exigiram um planeamento cuidadoso das atividades propostas.

A reflexão realizada nas PP foi feita em todos os momentos, antes, durante e depois da intervenção. No decorrer destas o momento mais visível da reflexão era o depois da ação. A reflexão era feita de duas formas, individualmente e em grupo onde foi possível a partilha de vivências. Este era o momento em que revíamos as nossas atitudes e estratégias, bem com o sucesso das mesmas. Apesar de este ser o momento mais visível na reflexão, não era o único. Também refletia durante a ação, quando ao observar as crianças, percebia que as estratégias não estavam a atingir os objetivos propostos, exigindo reformulação. A necessidade de adequação das propostas educativas exigia da mesma forma uma reflexão no momento da planificação.

Oliveira e Serrazina (2002:10) referem que as práticas reflexivas, na interação com os outros, têm um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Dewey (1933) citado pelas autoras menciona que

*o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: «abertura de espírito» para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; «responsabilidade» que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e «empenhamento» para mobilizar as atitudes anteriores (Oliveira & Serrazina, 2002:10).*

Brubacher, Case e Reagan (1994) citados por Oliveira e Serrazina (2002:10) argumentam que nos professores, a prática reflexiva “ajuda-os a libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros; permite-lhes actuar duma maneira intencional e deliberada e distingue-os como seres humanos informados visto ser uma das características da acção inteligente.”

Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Isabel Alarcão leva-nos a pensar “sobre quê ser-se reflexivo?”. Nesse sentido refere que cada professor deve refletir “sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina” (1996:8). O professor pode ainda interrogar-se sobre as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre as causas que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu empenhamento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Cada professor e cada situação ditarão como esta reflexão deve ser feita. Esta pode ser feita em grupo com pais, crianças, colegas ou outros intervenientes educativos, pode ser oral ou escrita.

Desta forma julgo que o professor deve refletir sobre tudo o que se passa na sala de aula seja da sua ação direta ou indireta. Considero que o professor deve refletir sobre as metodologias usadas e as suas atitudes, a gestão do tempo e sua previsão para melhorar futuras intervenções. Deve refletir ainda sobre tópicos que não fazem parte da sua ação direta como o uso do manual e de fichas, os horários e assuntos de gestão escolar.

Importa ainda referir que existem muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas a cabo por diferentes professores em contextos variados. Ao longo das PP além das reflexões em grupo, com colegas e com os professores intervenientes, eram feitas também reflexões com as crianças. Estas permitiam uma melhoria na ação seja na adequação das propostas educativas ou na aquisição de valores e atitudes.

Independentemente da forma como se reflete é importante estar consciente que “a reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros” (Oliveira & Serrazina, 2002).

### 3. REFLEXÃO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Fazendo uma revisão global do meu percurso até aqui, destaco alguns momentos significativos onde realizei aprendizagens, muitas vezes, com as dificuldades superadas, que tiveram lugar nos diversos contextos de prática.

No primeiro contexto em creche destaco momentos de carinho mútuo entre mim e as crianças. Estar com elas o dia todo é maravilhar-me em cada momento de revelação da sua evolução, por pequena que seja.

O carinho é um cuidado tão importante como a nutrição, a estimulação, o acolhimento e a compreensão, para um bom desenvolvimento físico, psíquico e social do ser humano, principalmente, nos três primeiros anos de vida. “Quando estes cuidados faltam, são inadequados ou insuficientes, as consequências podem ser decisivas e de longa duração, determinando a capacidade de aprender, de se relacionar e de regular emoções” (Alves & Veríssimo, 2007).

Senti, neste contexto de PP, algumas dificuldades que se prenderam essencialmente com o desconhecimento das capacidades cognitivas e psicomotoras que as crianças com dois anos têm desenvolvidas. O tempo de observação realizado neste contexto foi muito curto o que impossibilitou a observação do que as crianças eram ou não capazes de fazer. Estas dificuldades foram por vezes limitadoras na escolha das atividades (em função das capacidades da maior parte do grupo) ou fizeram com que estas demorassem mais tempo do

que previsto, causando momentos de *stress* em mim, passado depois para as crianças, como referido na reflexão 2 <sup>11</sup>.

*Devido à pressão, feita por mim, para apressar/acabar a atividade senti que no último dia da semana estava muito stressada o que pode causar também situações de stress nas crianças, assim como impedir a criança de explorar devidamente a atividade.*

Depois da prática no contexto de creche tive de continuar sozinha devido à desistência do meu colega de grupo. Esta situação fez-me crescer de outra forma, de uma forma mais particular e unificadora. Fez com que contasse apenas comigo em todos os momentos, por outro lado passei a ter o carinho das crianças “só para mim”.

No contexto de jardim-de-infância, as aprendizagens foram mútuas. Acredito que aprendi tanto com as crianças como elas comigo, aprendi a interligar o brincar com aquisição de conhecimentos, a viver mais o momento de ação, a refletir com o grupo sobre as aprendizagens conseguidas, entre outros. Este contexto foi marcado pela cumplicidade que consegui obter com as crianças, educadora cooperante e diversos intervenientes do contexto educativo. Destaco um momento em que

*foi feita uma dramatização [improvisada] (...) com a participação da educadora cooperante. (...) esta foi uma atividade que não estava planificada, nem combinada entre mim e a educadora, e resultou num momento divertido para nós e para as crianças (Reflexão 3<sup>12</sup>).*

Lembro-me de sair todos os dias da instituição e de sentir saudades das crianças e das atividades realizadas com elas.

Neste contexto destaco ainda o momento em que consegui implementar a abordagem de projeto que usei como objeto do ensaio investigativo. Ao longo da realização do projeto “Os Comboios” as crianças mostraram-se sempre motivadas e com vontade de fazer tudo no mesmo dia. Por vezes os pais davam-me *feedback* daquilo que as crianças lhes contavam e referiam que, pelo entusiasmo demonstrado, era perceptível que estavam a gostar e a realizar aprendizagens.

No contexto de 1.º CEB deparei-me com um dinamismo diferente ao vivenciado em contexto de jardim-de-infância, as atividades eram realizadas com um ritmo mais elevado e existia um programa rígido a ser cumprido.

Segundo Afonso (2009), que menciona Lopes (2007), nos dias de hoje, é preciso que o professor do 1.º CEB se adapte às novas exigências da sociedade e dos alunos. Não basta saber transmitir conhecimentos, é essencial saber ajudá-los a desenvolver outras competências.

---

<sup>11</sup> Referente ao 1.º semestre de 8 a 25 de outubro de 2012 (Anexo II)

<sup>12</sup> Referente ao 1.º semestre de 12 a 15 de novembro de 2012 (Anexo IV)

Apercebi-me que também neste contexto de ensino é normal por vezes surgirem questões inesperadas, para as quais é necessário encontrar soluções rápidas e adequadas. Por exemplo, se uma criança perguntar algo que nós não previmos e para o qual não sabemos a resposta, podemos pedir para esta fazer uma pesquisa sobre o tema, nós poderemos fazer o mesmo e na próxima aula discutirmos informações e opiniões para chegar a uma resposta.

É necessário ter sempre em atenção que nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas têm ritmos e capacidades de aprendizagem diferentes. Desta forma, é fundamental, ao se propor uma atividade, fazer uma explicação clara do que se pretende e ir esclarecendo algumas dúvidas que possam surgir, sendo, essencial circular pela sala para, sempre que necessário, fazer um acompanhamento mais individual.

Com a prática neste contexto, principalmente com o 4.º ano, senti a necessidade de fazer pesquisas científicas a nível dos conteúdos para transmitir para as crianças mais do que o que estava a ser explicitado ou exposto no manual, visto que a sua curiosidade assim o exigia.

Este contexto foi muito enriquecedor pela diversidade de experiências educativas que consegui proporcionar às crianças, como implementação de rotinas (mensagem do dia e o dicionário de palavras novas), momentos de leitura recreativa, histórias dramatizadas, sombras chinesas, trabalhos em grupos, realização de bandas desenhadas e poemas (coletivos e individuais), atividades práticas e experimentais, jogos de tabuleiro e motores com aplicação direta de assuntos de todas as áreas de conteúdo, entre outras. Estas serviram como experiências em que tive oportunidade de refletir sobre: o que correu dentro do proposto, o que alteraria, o que foi do agrado das crianças e que competências estavam a ser desenvolvidas.

Ao longo dos diversos contextos percebi que o educador/professor tem um papel fundamental na vida das crianças com quem trabalha, por isso o enfoque da sua prática deve estar no seu desenvolvimento e aprendizagem destas.

O educador/professor deve ter presente que a sua vida profissional exige uma formação contínua, bem como uma total dedicação à profissão. Para isso é imprescindível conhecer bem as crianças com quem trabalha, não só os aspetos físicos e psicológicos mas principalmente as suas dificuldades, facilidades, necessidades e ambições. Neste sentido pode auxiliar as crianças a realizarem aprendizagens significativas.

Como futura profissional de educação tenho presente que este é um processo que requer uma aprendizagem permanente, contruindo e reconstruindo saberes, visando um crescimento pessoal e profissional.

Em todos os contextos passei por dificuldades que me fizeram crescer. Todos os obstáculos ultrapassados e a partilha de vivências permitiram que fizesse uma evolução importante para o meu futuro pessoal e profissional.

## PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### INTRODUÇÃO

A segunda parte deste relatório diz respeito à dimensão investigativa subjacente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico e o segundo apresenta a metodologia do percurso investigativo, a apresentação, análise e discussão de dados.

No decorrer do percurso académico realizado, a Abordagem de Projeto foi um tema que sempre me cativou. Neste momento da minha formação senti falta de uma investigação aprofundada sobre esta metodologia, levantando dúvidas quanto à sua aplicação, processos inerentes e vantagens e desvantagens da sua adoção. Apesar da necessidade de uma revisão bibliográfica cuidadosa acerca deste tema senti muito entusiasmo por realizar um estudo sobre algo que não dominava completamente.

Durante o percurso pesquisei sobre a Abordagem de Projeto e decidi ir mais longe tentando perceber como é que funciona. Em contexto de educação pré-escolar surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto, despoletado pelo grupo de crianças onde realizei a minha PP. A opção por este contexto deveu-se ao facto de ter sido aqui que surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto. O entusiasmo de fazer este estudo revelou-se ainda maior do que no momento da escolha do tema do ensaio investigativo.

A dimensão investigativa, no presente documento, além da introdução, divide-se em dois capítulos distintos. O primeiro está dividido em quatro pontos e nele apresenta-se um enquadramento teórico sobre a educação pré-escolar, a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças neste contexto e a Abordagem de Projeto.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia de investigação. Este divide-se em duas partes: percurso investigativo, onde é explicitado o tipo de estudo, os instrumentos de recolha de dados, os participantes no estudo, e a apresentação, análise e discussão de dados. Este capítulo é finalizado com uma reflexão sobre todo o percurso investigativo.

O presente estudo visa perceber se a Abordagem de Projeto favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em contexto pré-escolar. Para isso foi analisado o projeto desenvolvido com as crianças e foram feitas entrevistas a educadores em contexto pré-escolar com o propósito de responder à questão de investigação.

Para melhor orientar esta investigação foram definidos objetivos, centrados em compreender que efeitos pode ter uma Abordagem de Projeto na aprendizagem de crianças em contexto pré-escolar; entender de que forma os educadores integram a abordagem de projeto na sua

gestão curricular; perceber como os educadores de infância experientes exploram o desenvolvimento do trabalho de projeto; identificar as aprendizagens das crianças a partir das áreas de conteúdo e conhecer as opiniões das educadoras em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças, numa Abordagem de Projeto em contexto pré-escolar.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se organizado em quatro pontos. No primeiro apresenta-se o currículo na educação pré-escolar onde se faz uma revisão da literatura sobre as OCEPE. No segundo ponto apresentam-se três posições sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A primeira posição assenta na hipótese que o desenvolvimento depende da maturação, a segunda na suposição que o desenvolvimento e aprendizagem são sinónimos e uma terceira posição que combina as anteriores. No terceiro ponto é feita uma explicitação do conceito Abordagem de Projeto, as fases que esta metodologia abarca, os pontos fortes e fracos desta e a sua integração na gestão curricular. Por fim apresenta-se uma síntese sobre toda a revisão de literatura.

### 1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ano de 1997 pode dizer-se que foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa (Dionísio & Pereira, 2006). Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar com o objetivo de garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças. O plano legislativo do Decreto-Lei n.º 147/97 valorizava a necessidade de cada criança usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Nos anos 80 foi implementado o Currículo de Orientação Cognitiva (COC) mais tarde conhecido por modelo *High-Scope* em duas publicações de referência em Portugal: *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*, de Constance Kamii e Rheta DeVries e *A Criança em Acção*, de Hohmann, Banett e Weikart (Vasconcelos, 2012). Introduziram-se conceitos como “aprendizagem activa” e “experiências chave” pressupondo que a criança deve desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem (Vasconcelos, 2012). Foi a primeira vez que se falou de currículo em Portugal.

Em 1994, na rede pública de jardins-de-infância começou-se a introduzir a *Metodologia de Trabalho de Projeto*, pela equipa coordenadora sediada na Divisão da Educação Pré-Escolar, que visava a promoção do desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças (*ibidem*).

A evolução para a existência de um currículo tinha em vista a promoção da qualidade, neste contexto educativo. Enfatizava-se cada vez mais a importância da diversidade de atividades

(proporcionando às crianças várias formas de expressão, comunicação e aprendizagem) e do papel ativo das crianças na escolha dos temas e das atividades a realizar. A diversidade de atividades realizadas neste contexto adquire um paralelismo com o trabalho de projeto, tal como referem as autoras.

*Materiais adequados e oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da escola, a leitura de histórias, música e outros elementos do currículo pré-escolar habitual permanecem paralelos ao trabalho de projecto. O trabalho de projecto difere das outras partes do currículo pelo facto de se basear nos planos e nas intenções individuais e de grupo (...) (Katz & Chard, 1997:20).*

É importante ter presente que para as crianças mais novas os livros de exercícios e as fichas não são suficientes para a aplicação e desenvolvimento das suas capacidades. Estes podem ser considerados ajudas, mas estas ajudas à aprendizagem “não conseguem cativar a mente das crianças” (Katz & Chard, 1997:21).

Além do modelo *High-Scope* podemos destacar o modelo MEM<sup>13</sup> que incorporou nas “suas rotinas a existência de actividades e projectos sendo estes definidos por uma cadeia de actividades que têm que se desenhar mentalmente. Trata-se de uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta feita” (Niza, 1996 *cit.* DEB, 1998).

O modelo de educação pré-escolar criado em *Reggio Emilia* também incorpora na sua pedagogia a Abordagem de Projeto. Edwards, Gandini e Forman (1993, *cit.* DEB, 1998) “inscrevem esta metodologia numa perspectiva *post-piagetiana*<sup>14</sup> em que as crianças e adultos são co-construtoras de saberes e negociadores dos processos conflituais que levam a novos saberes”.

#### *ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*

No início dos anos 90 conclui-se, através de um estudo exploratório feito por educadores de infância que frequentaram ações de formação contínua, que era baixa a percentagem de educadores de infância que seguiam um modelo curricular. A grande maioria afirmava ser importante a criação de linhas orientadoras para o trabalho dos educadores, dando desta forma uma imagem mais visível e notória à educação pré-escolar (Vasconcelos, 2012).

Em 1997 foi dada orientação oficial, pelo Decreto-Lei n.º 147/97, acerca da participação das famílias, do horário de funcionamento, da lotação das instituições, entre outros. Desta forma a educação pré-escolar foi oficialmente definida, pelo Ministério de Educação, como o lugar de

---

<sup>13</sup> Movimento da Escola Moderna

<sup>14</sup> Movimento “que, sem abrir mão da imensa inspiração da obra de Piaget, não hesita em criticar e enriquecer sua visão sobre os processos de aprendizagem e suas consequências pedagógicas”. Este movimento foi iniciado pela argentina Emília Ferreiro, aluna de Jean Piaget. (*In* <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9592>).

desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.

Seguiram-se outras medidas importantes para melhorar a educação pré-escolar. De entre elas destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, pelo Decreto-Lei nº 240/2001.

Durante o ano de 1997 foram apresentadas as OCEPE pela equipa de trabalho do Ministério da Educação responsável pela educação pré-escolar (DEB, 1997). Os objetivos pedagógicos deste documento foram enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar no Despacho n.º 5220/97.

A definição e implementação das OCEPE enfatizavam a necessidade de medidas que garantissem o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998 *cit.* Dionísio & Pereira, 2006) e que reconhecessem que a qualidade dos contextos educativos, em Portugal, era quase exclusivamente dependente de ações individuais e não do sistema educativo.

Antes da definição das OCEPE os educadores deparavam-se com alguns problemas relativos ao desenvolvimento curricular e à organização do seu trabalho (Dionísio & Pereira, 2006), tais como:

- A dificuldade em especificar o *curriculum* por eles seguido;
- O facto de os projetos educativos desenvolvidos pelos diferentes jardins-de-infância serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que intervinham.

As OCEPE emanadas pelo Ministério da Educação tornam-se um documento chave para a educação pré-escolar. Estas tiveram um grande impacto nas PP de educadores de infância, principalmente nos mais jovens, pois encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas (*ibidem*).

Este documento – as OCEPE – tem por finalidade assumir-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (DEB, 1997:9). Os seus fundamentos baseiam-se no desenvolvimento e aprendizagem como vertentes inseparáveis, no reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, na articulação das diferentes áreas do saber e na diversidade e cooperação entre crianças, família e comunidade (DEB, 1997).

Embora este documento se tenha revelado importante no trabalho dos educadores as OCEPE não podem ser entendidas como um *curriculum*, num sentido formal. Na verdade, embora se

tenha pretendido constituir uma referência comum para que os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas, o próprio documento adverte para o facto de não dever ser considerado um programa, seguindo, “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (...) [incluindo] a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (DEB, 1997:13).

Perante a urgência afirmada de “pedido de socorro” dos educadores previa-se que neste documento constassem exemplos de organização e planificação que os ajudasse a concretizar os objetivos definidos para a educação pré-escolar nas OCEPE. “No entanto, nada nestas orientações proporciona aos educadores elementos para esse desenvolvimento curricular” (Dionísio & Pereira, 2006:4). As autoras mencionam que apenas são apresentadas sugestões como meras “hipóteses”, por exemplo “a oportunidade de ‘imitar’ a escrita e a leitura da vida corrente *pode* fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças *poderão* dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais (...)” (DEB, 1997:69).

Ou como “recomendações”: “*Não se pode ainda esquecer* que a comunicação não-verbal (...) *pode* ser trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica (...)” (DEB, 1997:68). “*Não podemos esquecer* que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados (...)” (DEB, 1997:69).

Dionísio e Pereira (2006) referem que existe uma “falta de hierarquia das assunções ou das actividades sugeridas, bem como a ausência de explicitação de perspectivas teóricas – *os porquês* – que sustentam estas hipóteses, recomendações e exemplos.”

Em suma esperava-se que as OCEPE fornecessem mais informações sobre como organizar o trabalho com as crianças, mas o excesso de rigidez poderia aproximar as orientações de um programa. Cardona (2001) refere que a existência das OCEPE não tem de ser sinónimo de rigidez pois a definição de currículo prevê a evolução das conceções alternativas.

Silva (2001) refere que as OCEPE são vistas como um conjunto de princípios gerais organizados de forma a serem utilizados pelos educadores para tomar decisões, ou seja, os educadores educam à sua maneira seguindo a mesma linha orientadora.

*Neste sentido, as orientações curriculares baseiam-se no princípio de que «não há uma única maneira correcta de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a adequação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto»* (Evans, 1982 cit. Silva, 2001:53).

A autora refere-se ainda a Stenhouse (1975) que considera que o ideal a atingir por qualquer proposta curricular é que esta constitua “um instrumento de apoio à investigação, reflexão e

desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permita ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional” (Silva, 2001:53).

Olga Ludovico (2006) considera que a não prescrição, a flexibilidade, a abrangência e a possibilidade de estabelecer diferentes opções educativas das OCEPE dão a possibilidade ao educador de fundamentar as decisões da sua prática.

### *ÁREAS DE CONTEÚDO*

A aplicação das OCEPE coloca o educador como gestor do currículo (Ludovico, 2006). No sentido de facilitar e de guiar o trabalho do educador este documento curricular contempla diferentes áreas de conteúdos. Para uma melhor compreensão será explicitado o que se entende por áreas de conteúdos e o valor que podem ter na organização do trabalho do educador.

As áreas de conteúdos definem-se como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, incluindo diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer (DEB, 1997). É através das áreas de conteúdo que o educador deve organizar as experiências de aprendizagem das crianças criando-lhes oportunidade de aprender a partir da exploração do mundo que a rodeia.

Para o educador as áreas de conteúdo têm a função de serem “referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (DEB, 1997:14). Estas áreas encontram-se organizadas em três grandes blocos: Formação Pessoal e Social, Expressão/Comunicação e Conhecimento do Mundo.

A área da **Formação Pessoal e Social** “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (DEB, 1997:51). A área da **Expressão e Comunicação** “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (DEB, 1997:56). Esta engloba os domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical), da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. A área do **Conhecimento do Mundo** é onde as crianças se “desenvolvem e aprendem em interação com o mundo que os rodeia”. As aprendizagens manifestam-se pela curiosidade natural das crianças e pela sua necessidade de dar sentido ao mundo (DEB, 1997:79).

*(...)quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns (DEB, 1997:48).*

De forma a garantir o sucesso educativo as áreas de conteúdo foram estruturadas partindo do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade lúdica e espontânea, permitindo ao educador definir intencionalidades educativas que estimulem o seu desejo de criar, de explorar, de transformar, de refletir sobre a ação (*ibidem*).

## 2. RELAÇÃO APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO - TRÊS CONCEÇÕES

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta condições de aprendizagem e sucesso o educador, ao planificar, deve pensar se as intencionalidades educativas estão adequadas a todas as crianças. Para isso é importante perceber em que nível de desenvolvimento se encontra o grupo de crianças com quem trabalha.

Para Vygotsky a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças assenta em três conceções (Palangana, 2001).

A primeira fundamenta-se na hipótese de que o desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre antes e independentemente da aprendizagem. Por outro lado a aprendizagem é um processo externo que não tem um papel ativo no desenvolvimento. A aprendizagem usa os progressos feitos pelo desenvolvimento mas não o influencia nem o orienta. Palangana (2001) cita Vygotsky que refere que “o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente determinado”. Ou seja é necessário existir um certo nível de desenvolvimento para que algumas aprendizagens sejam possíveis, mas esse desenvolvimento pode ser definido pela maturação.

A segunda conceção trata da relação desenvolvimento-aprendizagem defendendo que a aprendizagem é sinónimo de desenvolvimento, sendo este a acumulação de respostas aprendidas. Desta forma defende-se que o desenvolvimento ocorre em simultâneo à aprendizagem (Palangana, 2001).

A terceira conceção tenta superar os extremos das abordagens anteriormente citadas, simplesmente combinando-as. Os defensores desta abordagem sugerem que a evolução da criança baseia-se em dois processos independentes que interagem afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa. Palangana (2001) refere que a teoria de Koffka é um bom exemplo dessa postura. Para ele o desenvolvimento baseia-se em dois processos diferentes e interligados: *a maturação*, que depende do sistema nervoso, e *a aprendizagem*, que é em si um processo de desenvolvimento.

Sucintamente podemos dizer que o desenvolvimento das crianças pode depender do processo de maturação ou da aprendizagem, ou da interação entre os dois processos. A esse respeito Vygotsky refere que o processo de maturação prepara e torna possível a aprendizagem, ou

seja, o processo de aprendizagem estimula e empurra para a frente o processo de maturação (*ibidem*).

No trabalho com as crianças, de forma a perceber o grau de desenvolvimento destas, é importante perceber a que nível se encontra tanto no processo de maturação como da aprendizagem.

### 3. ABORDAGEM DE PROJETO

A Abordagem de Projeto foi o tema escolhido para este ensaio investigativo por se considerar um método que “traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico”, ou seja, “projecta as crianças para além do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978 *cit.* Vasconcelos, 1998). Neste sentido apresenta-se uma breve história do surgimento desta metodologia, das diferentes designações e aplicabilidade em Portugal. Nos dois primeiros subpontos apresenta-se a história, as várias definições do conceito e os objetivos. No subponto seguinte enunciam-se os vários autores que apresentam as fases da Abordagem de Projeto onde são explicitadas as expostas por Teresa Vasconcelos. A Abordagem de Projeto apresenta bastantes pontos fortes que serão abordados no subponto quatro, assim como os pontos fracos deste método. No último subponto será feita uma revisão da bibliografia da gestão do trabalho do projeto em perspetiva com o currículo em contexto pré-escolar.

#### 3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

A Abordagem de Projeto inscreve-se no movimento de educação progressista<sup>15</sup>, associado ao pensamento de John Dewey (Castro & Ricardo, 2002). Em 1918 o Trabalho de Projeto foi instituído como método pedagógico por William H. Kilpatrick (discípulo de John Dewey) em escolas de 1.º CEB nos Estados Unidos.

Este movimento valoriza os interesses, os temas e as problemáticas do quotidiano das crianças e nesta perspetiva estes são os conteúdos que constituem o conhecimento escolar (Lourenço & Mori, *s.d.*). Castro e Ricardo (2002:9) mencionam que este movimento defende “o experimentalismo, o apelo aos interesses dos alunos, a preocupação em ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais ao ritmo de aprendizagem.”

A metodologia de trabalho de projeto ressurgiu, com mais força no Canadá, tomando as designações de “Pedagogia de Projecto”, “Abordagem por Projecto”, “Aprendizagem Baseada

---

<sup>15</sup> Uma pedagogia progressista leva os alunos a questionar os conceitos transmitidos pelas instituições escolares. Esta pedagogia leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história. “Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado.” (Lourenço & Mori, *s.d.*)

em Projectos”, ou “Trabalho de Projecto”. A diferença entre estes termos corresponde a uma redução da amplitude do projeto no currículo, por ordem decrescente nas designações apresentadas. A *pedagogia de projeto* faz do projeto o princípio organizador geral do currículo, enquanto o *trabalho de projeto* permite a simultaneidade com outras formas de trabalhar (Santos, Fonseca & Matos, 2009).

A designação adotada neste trabalho será a Abordagem de Projeto por ser o termo mais comum e pela amplitude dada a esta metodologia no trabalho realizado com as crianças. Neste foi enfocada uma abordagem não como um método pedagógico que tem de ser seguido rigorosamente mas como uma metodologia que é integrada na gestão curricular. Será usada outra designação sempre que os autores a referirem especificamente.

Em Portugal, em 1943, foi a primeira vez que o “método de projectos” foi divulgado pela pedagoga Irene Lisboa no seu Livro *Modernas Tendências de Educação* (Vasconcelos *et al.*, 2012:9). Irene Lisboa afirmava que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for maior será o seu alcance” (1943:90).

Só depois de 1997 é que este método foi revisto e integrado na educação pré-escolar, numa publicação elaborada pelo Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Vasconcelos (1998) descreve a Abordagem de Projeto como um possível instrumento de suporte à implementação das OCEPE.

### 3.2 ABORDAGEM DE PROJETO – CONCEITO E OBJETIVOS

Antes de se definir o que é a Abordagem de Projeto importa primeiramente perceber o que é um projeto. Um projeto é um estudo que é feito em profundidade sobre um determinado tema. Consiste na exploração de um tópico ou tema que uma ou mais crianças levam a cabo (Katz & Chard, 1997).

Um projeto são os atos tidos para resolução de um problema ou de um desejo. “Projecto é assim o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção” (Cortesão, 1990:81 *cit.* Leite & Santos, 2002).

A palavra projeto significa “plano para a realização de um ato; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra”. Esta vem do latim “*projectu-*, «lançado», participio passado de *projicere*, «lançar para a frente»” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2013)

Mas importa referir que não se pode confundir projeto e plano.

*O projecto é uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade (...) um plano corresponde ao momento técnico dessa actividade (...) o plano é apenas uma visão fragmentada e provisória do projecto (Castoriadis, 1975: 106 cit. DEB, 1998:93).*

Kilpatrick (2006) vai ainda mais longe quando refere que as ações em que colocamos “toda a nossa alma” serão ocupadas pela intenção do projeto. Neste sentido para o autor é a intenção que define um projeto, ou seja, os atos intencionais no projeto é que definem a meta a atingir, guiam o pensamento e orientam os planos.

As autoras Castro e Ricardo (2002) afirmam que Kilpatrick (1918:320) diria que “a ideia unificadora se encontra numa actividade intencional, feita com todo o coração, e desenvolvendo-se num contexto social”. Ao comparar a realização de atividades, pelas crianças, feita com intenção ou sob coação dos educadores, Kilpatrick (2006) refere que com coação o objetivo da criança é realizar algo que seja satisfatório. Ao passo que quando realiza ações com uma intenção a resolução aparecerá com um grau mais elevado de perícia e as aprendizagens subsistirão de uma forma mais duradoura. Logo podemos afirmar que um projeto deve ter por base uma intenção, por parte de quem realiza as descobertas, para que se façam aprendizagens significativas e sólidas.

*O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. (Leite, Malpique & Santos, 1989:140).*

Na tentativa de definir o conceito Vasconcelos *et al.* (2012:10) reporta-nos à perspectiva existencialista de Sartre dos anos 60, “projecto é a afirmação do ser humano pela acção”, o que implica, no contexto atual, que as crianças sejam “autoras de si próprias” que aprendam a negociar e a entrar em consenso. Os autores citam Bruner (1986) que defende que “os processos de *negociação* e *consenso* tornam-se imprescindíveis à prossecução da metodologia de trabalho de projecto com os mais pequenos”(ibidem).

Explicitado o conceito serão revistos os objetivos da Abordagem de Projeto. Atendendo a Santos, Fonseca e Matos (2009:28) o trabalho de projeto assenta em dois objetivos fundamentais: por um lado, apela a que as aprendizagens tenham um sentido motivando os alunos, envolvendo-os. Para isso é importante que as aprendizagens estejam, ligadas à resolução de problemas reais ou à resposta a perguntas desafiantes. Por outro lado, apontem para o desenvolvimento de competências, hoje consideradas necessárias para se viver satisfatoriamente numa “sociedade do conhecimento” (de recolha e tratamento de informação, de colaboração, de tomada de decisões, de atividade mental, de espírito de iniciativa e de criatividade).

Leite e Santos (2002) apresentam um conjunto de objetivos que estão implícitos no trabalho de projeto, tais como: a utilização da metodologia baseada numa ideia ativa de aprendizagem

em que os alunos são construtores de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades investigativas; compreensão de relações entre teoria e prática; desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo; despertar da criatividade; experienciar metodologias de resolução de problemas; desenvolvimento de processos de autonomia individual e de grupo; sensibilização para a resolução de problemas sociais; aumento de relações de solidariedade e competências de participação social; implicar os alunos numa metodologia de avaliação reguladora e contribuir para a construção de novas relações entre professores, alunos, escola e comunidade.

Pode-se ainda acrescentar que a Abordagem de Projeto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir (Katz & Chard, 1989 *cit.* Vasconcelos, 1998).

Vasconcelos (2012:20) reafirma a importância de reconhecer a Abordagem de Projeto como instrumento de uma “pedagogia de fronteira”, ou seja, aposta na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de problemas. A Abordagem de Projeto reconhece, “de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos, 1998:154).

A Abordagem de Projeto tem como objetivo contribuir para criar crianças investigadoras, ligar as diferentes áreas do saber (a interdisciplinaridade), apontar para os fins sociais da educação (como afirma Dewey no seu *Credo Pedagógico*) e trabalhar as fronteiras do currículo com projetos integradores, fazendo com que este funcione como um sistema interativo (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Sumariamente podemos dizer que o objetivo global desta abordagem é “cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997:6). Num sentido mais amplo podemos considerar que no termo *mente* são englobados “não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” (*ibidem*). Numa educação adequada às crianças sabemos que esta se deverá dirigir ao “pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento” (Katz & Chard, 1997:6). A Abordagem de Projeto oferece oportunidade para que as crianças coloquem questões, resolvam dificuldades e aumentem os seus conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. Para isso Katz e Chard (1997) recomendam a inclusão da Abordagem de Projeto no currículo para a primeira infância à luz dos cinco objetivos principais: 1) “Objetivos Intelectuais e a Vida da Mente”; 2) “Equilíbrio de Actividades”; 3) “A Escola como Vida”; 4) “Sentido de comunidade na classe” e 5) “Ensino como um Desafio”.

### 3.3 FASES

Kilpatrick (*cit.* DEB, 1998:139) considera que independentemente do tipo de projeto, ou do tempo que cada um demora, todos devem passar pelos mesmos “passos vitais: definição da problemática, planificação, execução e avaliação.”

Para Katz e Chard (1997) os projetos podem ser descritos como tendo três fases que se ligam naturalmente umas às outras. Segundo as autoras a primeira fase denomina-se “planeamento e arranque”, a segunda “desenvolvimento do projecto” e a terceira “reflexões e conclusões”.

Para Vasconcelos *et al.* (2012) estas fases são estendidas para quatro: “Definição do problema”; “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, “Execução” e “Divulgação e avaliação”.

As autoras Castro e Ricardo (2002) ainda estendem as fases de um projeto para cinco: 1.<sup>a</sup> “Acolhimento” que visa responder “Quem sou eu?”; 2.<sup>a</sup> “Trocas, informações”, que responde a “Quem são vocês?”; 3.<sup>a</sup> “Fixação dos objectivos” para responder a “Que é que vamos fazer?”, 4.<sup>a</sup> “Organização e Controlo” que responde a “Como vamos fazer?” e 5.<sup>a</sup> “Conclusão e apresentação do trabalho” que procura resposta para “Que fizemos?”. É importante referir que estas autoras centralizam-se mais numa perspetiva de 1.º e 2.º CEB, daí as fases serem em maior número.

As fases que vão ser explicitadas e adotadas no projeto desenvolvido e analisado no presente trabalho são as estipuladas por Teresa Vasconcelos *et al.* (2012). Estas vão ser descritas de uma forma genérica pois só é possível descrevê-las completamente quando estas estão associadas a um projeto concreto. A escolha desta referência, no que diz respeito às fases, deve-se ao facto de estas se adequarem mais ao contexto onde foi realizada a PP.

A fase I – *Definição do problema* – consiste em “formular o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar” (Vasconcelos *et al.*, 2012). Nesta fase as crianças são também questionadas sobre o que já sabem, ou que pensam saber, sobre o tema. Faz-se um registo das ideias partilhadas pelas crianças e organizam-se para depois as confrontar com as descobertas feitas ao longo do projeto. Segundo Helms parte-se de um “conhecimento base” (2010:6 *cit.* Vasconcelos *et al.*, 2012) sobre o assunto: “o que sabemos”, pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador concretiza também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a).

Na Fase II – *Planificação e desenvolvimento do trabalho* – as crianças, com o apoio do adulto, começam a tornar as decisões concretas: o que querem fazer, como fazer, quem faz o quê e por onde começar. Atribuem-se assim tarefas, antecipam-se acontecimentos, tempos, recursos e documentação necessária. À medida que continuam a desenhar teias as crianças

tomam “consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998:142). O adulto gere o grupo, orienta, dá sugestões, observa e regista.

A fase III – *Execução* – caracteriza-se pelo início do processo de pesquisa através de experiências diretas, procurando aquilo que desejam saber. Preparam as perguntas e o que desejam saber e começam a procurar respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes, quer documentais quer informáticos. As crianças desenham, registam e documentam as informações que recolhem. Mais tarde organizam esse material, fazem registos, gráficos, voltam a fazer consultas para completar a informação reunida. Reflete-se sobre as descobertas feitas contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As questões iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. Durante esta fase é importante que as crianças usem todas as linguagens e formas de expressão ao seu alcance: desenhar, pintar, dialogar, escrever, fazer anotações, dramatizar, cantar, medir, pesar, contar (Vasconcelos *et al.*, 2012).

A fase IV – *Divulgação e avaliação* – é a “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et al.*, 2012:17). O projeto pode ser divulgado à sala ao lado, ao jardim-de-infância no seu conjunto, à escola vizinha do 1.º CEB, ao agrupamento, às famílias ou à comunidade envolvente. É importante que nessa fase seja feita uma avaliação de todos os processos: “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas”. Katz e Chard (2009 *cit.* Vasconcelos *et al.*, 2012:17) “dão uma grande importância ao trabalho de documentação dos projectos”. A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Esta fase pode fazer com que as crianças coloquem questões mais aprofundadas ou relançá-las para novos projetos.

Vasconcelos *et al.* (2012) referem que as “fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear.” Estas podem se entrecruzar ou reelaborar à medida que se vão adquirindo conhecimentos.

Dentro da lógica da Abordagem de Projeto de Kilpatrick (1971, *cit.* Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) este deve iniciar-se a partir de uma situação que desperte interesse e levante questões nas crianças. O problema deve ser analisado, definido e planeado com as crianças.

O ponto de partida da elaboração de qualquer projeto deve ser uma “situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo” (DEB, 1998:92). Os autores referem ainda que o projeto deverá corresponder “a uma

iniciativa das crianças”, algo que pode ser imprevisto ou não, e que desperte a sua curiosidade. Claro que podemos dizer que iniciativa é sempre um pouco artificiosa pois o educador é que tem sempre o papel determinante na decisão de desencadear o processo. Importa neste caso o educador refletir se está a tentar impor a sua proposta ou se está de facto a dar oportunidades para que as crianças participem de uma forma real e genuína na decisão de desenvolver o projeto (DEB, 1998).

### 3.4 PONTOS FORTES E FRACOS DA ABORDAGEM DE PROJETO

A pedagogia de John Dewey defende que a criança “aprende a aprender”, ou seja, aprender é um ato em que para além de adquirir conceitos a criança desenvolve-se enquanto aprendente (Leite & Santos, 2002). Esta experiência de aprender é também uma aprendizagem, já que o aluno descobre como estruturar mentalmente os conhecimentos, a agir afirmando mais capacidades, a compreender o papel ativo no seu processo de aprendizagem e a entender as estratégias cognitivas utilizadas. Assim a criança adquire um estatuto de protagonista, de poder e de domínio na gestão dos meios de aquisição do saber (*ibidem*).

Santos, Fonseca e Matos (2009) referem que a adoção da Abordagem de Projeto apresenta pontos fortes no sentido em que o trabalho de grupo, inerente a esta metodologia, proporciona mais facilmente a identificação de problemas e o desenvolvimento de competências sociais (colaboração e promoção da autoestima). Desta forma a Abordagem de Projeto promove aprendizagens portadoras de sentido nas diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva. Os autores vão mais longe e apresentam uma definição de cada uma das dimensões dentro da Abordagem de Projeto. Assim a dimensão *cognitiva* diz respeito a questões como: o que se aprende nas diversas áreas do saber e como se relacionam as novas aprendizagens com as anteriores. Esta dimensão está relacionada com a forma como os conhecimentos são assimilados e como são atingidos os objetivos. A dimensão *social* refere-se a aprendizagens relacionadas com a interação com os outros e com os valores (responsabilidade, atitude democrática, consciência crítica, atenção aos outros). Por último, a dimensão *metacognitiva* tem a ver com a consciencialização de como se envolvem no projeto, ou seja, são levados a refletirem sobre como se executam as tarefas, que estratégias se usam e como se chega às respostas.

Ao colocarem questões, as crianças, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Katz, 2004, *cit. Vasconcelos et al.*, 2012).

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) cita os profissionais da *Buck Institut for Education*<sup>16</sup> (2001) que apresentam alguns pontos fracos desta metodologia. Um é que os projetos podem ocupar muito tempo, dissipando oportunidades para outro tipo de aprendizagens. Este elevado número de horas despendido nos projetos, por vezes cobre apenas uma pequena parte dos conteúdos curriculares, o que nem sempre é compatível com a necessidade de cumprimento do programa das várias áreas curriculares e disciplinares existentes em contexto 1.º CEB.

Com esta metodologia os professores/educadores apresentam dificuldades na recolha de evidências que comprovem que os alunos alcançaram os objetivos propostos. A aprendizagem baseada em projetos “é vulnerável à crítica de que os alunos passam a maior parte do tempo a realizar actividades como desenhar, etiquetar, construir, consideradas como actividades fúteis e que não se traduzem em novas aprendizagens” (DGIDC, 2001:15).

A complexidade do método e a incerteza das tarefas é outro ponto fraco desta metodologia (Abrantes, 2002), uma vez que é necessário gerir conteúdos diversificados em função das questões colocadas pelos alunos, gerir a orientação a dar aos diferentes grupos de trabalho e ser capaz de dar respostas didáticas ao imprevisto e à diversidade de necessidades dos vários alunos.

Por outro lado, como a Abordagem de Projeto parte das curiosidades das crianças, alguns professores mencionam a dificuldade na resposta a todas as dúvidas e interesses dos alunos quando a turma é heterogénea o que dificulta o acompanhamento dos diferentes subprojetos (Ferreira, 2013).

### 3.4 GESTÃO CURRICULAR DO TRABALHO DE PROJETO

A Abordagem de Projeto na educação pré-escolar é uma metodologia de ensino e de aprendizagem, não sendo vista como um modelo pedagógico ou curricular mas como uma metodologia cuja génese pode ser empregada numa visão ativa e holística da criança e do educador (Katz & Chard, 1997). É uma metodologia na qual a criança surge como o núcleo dos processos de ensino e de aprendizagem, onde é valorizado o “durante” da ação pedagógica e se concebe a aprendizagem como um processo e não como um produto (Medeiros, 2005).

A conceção do currículo, no 1.º CEB, por vezes é feita de uma maneira fragmentada por disciplinas. Neste contexto de ensino Hernández situa a sua proposta de organização do currículo por projetos de trabalho ou como “currículo integrado de carácter transdisciplinar”

---

<sup>16</sup> *Buck Institut for Education* é uma organização de pesquisa e desenvolvimento sem fins lucrativos que trabalha com professores e educadores de todo o mundo para tornar as salas de aulas mais eficazes por meio da aprendizagens baseadas em projetos.

(1998:3). Assim o autor refere que o conhecimento escolar é organizado em grandes temas que permitem explorar campos de saber e estratégias de pesquisa, interpretação e representação de uma forma mais ou menos autónoma (*ibidem*).

Em relação ao trabalho do educador, a Abordagem de Projeto assenta numa *Teoria Prática do Currículo*. O currículo é visto como um processo que deve “ser interpretado pelo educador de diferentes modos e aplicado em diferentes contextos” (Pacheco, 1996:38 *cit.* Medeiros, 2005:15). Desta forma o currículo adquire uma perspetiva prática em constante deliberação e negociação, logo não é possível ser predefinido pelo educador (Medeiros, 2005:15).

Sendo assim, percebe-se que o educador tem de agir num trapézio de imprevisibilidade e com um toque de criatividade (Medeiros, 2005). Podemos constatar que a “competência de um educador não se vê, sente-se, não se observa, pressente-se” (Medeiros, 2005:14).

#### 3.4.1 O papel do educador na gestão curricular do trabalho de projeto

O educador, além de ter de ser criativo e com capacidade de improvisar, na Abordagem de Projeto, tem o papel de incentivar as crianças a interagirem com pessoas, objetos e ambiente, de forma a contruírem significado (Katz & Chard, 1997).

Assim é fundamental que haja interação entre interior e exterior do contexto escolar (Marchão, 2012). O educador tem o papel de mediar as aprendizagens, ou seja, é o “companheiro mais experimentado, o guia que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998:145), é também o responsável por gerir conflitos, interceder nas decisões, organizar o espaço e os recursos, valorizar as ideias e vivências das crianças e orientá-las no sentido de encontrarem os recursos que necessitam para a realização dos projetos (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O papel do educador, como gestor do currículo e da Abordagem de Projeto, é estabelecer expectativas claras para o trabalho e conduzir um clima que facilite a troca livre de informações. Nesta metodologia os trabalhos ocorrem muitas vezes em grupo ou na realização de tarefas autónomas por parte das crianças, por isso estas devem saber exatamente que o educador espera delas (Katz & Chard, 1997). “As crianças mais novas necessitam, frequentemente, que lhes lembrem as alternativas de que dispõem, o que devem fazer, onde, quando e com quem devem fazer” (Katz & Chard, 1997:168).

No desenvolvimento dos projetos o educador também tem um papel importante apesar de não ser central. É ele que avalia o nível de compreensão e de interesse das crianças no decorrer do projeto (Katz & Chard, 1997), organiza debates em grupo fazendo sínteses no final das discussões.

O educador deverá estar atento, saber esperar e intervir oportunamente, ser sensível ao clima, ao espaço e aos ritmos de cada criança (Leite & Santos, 2002).

Ao planificar o educador deve ter o cuidado de permitir que as crianças participem ativamente no processo (Vasconcelos, 1998). Ao definir a planificação, na Abordagem de Projeto, o educador deve ter atenção em facilitar interações, organizar os recursos necessários e pensar em estratégias (Marchão, 2012) dentro das atividades propostas pelas crianças.

Nas fases I (Definição do problema) e II (Planificação e desenvolvimento do trabalho) é importante que o educador proporcione momentos em que as crianças tenham o direito de se escutar a si próprias e aos outros para e negociar as intenções. Oliveira-Formosinho e Gambôa referem que a planificação e negociação conjunta dá à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. “É um processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (...)” (2011:33).

O educador, com o objetivo de enriquecer a planificação, pode

*elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. Pode, individualmente ou em grupo [com as crianças], discutir amplamente todos os possíveis desenvolvimentos do projeto, incorporando as ideias e hipóteses das crianças. O grupo prepara-se para possibilidades inesperadas ou imprevisíveis. Esta teia proporciona um criativo exercício de prospecção ou de antevisão (Vasconcelos, 1998:140).*

Na fase III – Execução – o professor/educador “deve fortalecer predisposições das crianças para serem engenhosas, independentes, para se envolverem, serem cooperativas e produtivas” (Katz & Chard, 1997:243), com a finalidade de otimizar o interesse das crianças.

Nesta fase os educadores devem ter a mestria em conseguir manter o interesse das crianças, para isso é importante ajudá-las a ligar as aprendizagens novas à sua experiência anterior (Katz & Chard, 1997) e auxiliá-las a ver as atividades e projetos como atos intencionais (Oliveira-Formosino & Gambôa, 2011).

Sumariamente o papel do educador é o de permitir que as crianças participem em debates e momentos de negociação, incentivá-las a envolverem-se nos projetos, guiar nas descobertas e levá-las a refletir sobre o que aprenderam.

### *3.4.2 Atividades na Abordagem de Projeto*

De forma a fomentar a motivação das crianças o educador também tem o papel de permitir que as atividades sejam escolhidas por elas e estas devem estar relacionadas com os seus interesses (Katz & Chard, 1997). Ao educador cabe a função de diversificar os recursos e estratégias das atividades propostas enquadrando-as na gestão curricular.

O educador deve servir-se da sua capacidade de avaliação para equilibrar tópicos e tipos de conteúdos com a finalidade de otimizar aprendizagens de um grupo de crianças (Katz & Chard, 1997). A forma de o conseguir é proporcionando, na Abordagem de Projeto, atividades diversas que podem ser classificadas essencialmente como investigações, construções e jogo

dramático. Os três tipos de atividades distinguem-se pelos seus objetivos e adequam-se a todas as áreas básicas do currículo (*ibidem*).

As atividades de investigação são as primeiras em que as crianças se envolvem numa Abordagem de Projeto. Estas devem ser pensadas e organizadas com o objetivo de pesquisar em diversas fontes, para que as crianças obtenham informações e ideias para o desenvolvimento do projeto. As investigações podem envolver diversas estratégias como a elaboração de questionários, experimentação, manipulação de objetos, leituras, observação de acontecimentos ou objetos, seres ou outros relacionados com o projeto (Katz & Chard, 1997).

As atividades de investigação conduzem à necessidade de representar as informações recolhidas e descobertas feitas. As representações podem basear-se, por exemplo, em atividades pontuais de desenho ou jogos de imitação. As representações também podem gerar teatros, exposições, murais ou álbuns (Giroto, 2006).

As atividades de investigação em que as crianças se envolvem estimulam as de construção. Estas últimas fornecem melhorias na motricidade fina, na capacidade de planeamento, no desenvolvimento de conceitos matemáticos e científicos e na habilidade de contagem, estimativa e medição (Katz & Chard, 1997).

“As investigações que as crianças levam a cabo melhoram a qualidade das suas construções” Katz & Chard, 1997:149).

As atividades de construção feitas podem estimular e desencadear o jogo dramático. Este ajuda as crianças a integrar informações no que já conhecem, permitindo a aplicação de novas compreensões e a interação com outras crianças, com diferentes experiências (Katz & Chard, 1997).

A interligação de atividades é fundamental para o desenvolvimento dos projetos, pois por um lado as atividades de investigação fornecem informações que estimulam a construção e o jogo dramático. Por outro lado as atividades de construção suscitam, com muita frequência, questões que originam novas investigações. As novas descobertas estimulam a construção enriquecendo o jogo dramático (Katz & Chard, 1997).

#### 4. SÍNTESE

Ao fazer a revisão da literatura foi possível perceber que a qualidade em educação pré-escolar tem sido uma busca constante. Desde a criação de uma rede de jardim-de-infância, à conceção e aplicação das OCEPE e ao uso de modelos pedagógicos que visam a aprendizagem ativa sempre esteve presente a criança com um papel principal.

Tanto a Abordagem de Projeto como modelos construtivistas, nomeadamente *Reggio Emília*, *High-Scope*, MEM ou Pedagogia-em-Participação, na educação pré-escolar ou no 1.º CEB,

promovem a aprendizagem ativa das crianças onde o educador tem como papel fundamental a mediação da aprendizagem.

Os estudos sobre a Abordagem de Projeto levam-nos muitas vezes a refletir: porquê a adoção desta metodologia? Esta é uma “forma adequada de estimular o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 1997:19).

Lilian Katz afirma que as experiências de carácter “*intelectual*”, proporcionadas pelo trabalho no contexto desta metodologia, fortalecem as disposições inatas da criança para encontrar um sentido para as suas experiências, facilitam a formulação de hipóteses, a análise, a curiosidade, a realização de previsões e a sua verificação, persistência na resolução de problemas; a tomada de iniciativas e o sentido de responsabilidade pelo que conseguiu fazer e o antecipar dos desejos dos outros e as suas reações (2004, *cit. Vasconcelos et al.*, 2012)

Com a análise dos pontos fortes e fracos da Abordagem de Projeto foi possível constatar que esta metodologia tem mais pontos fortes do que fracos. Os pontos fortes apresentados centram-se nas aprendizagens das crianças e na forma como estas são construídas. Por outro lado os pontos fracos dizem respeito a questões exteriores à criança, tais como a duração dos projetos, o cumprimento do currículo no 1.º CEB e a complexidade da aplicação da Abordagem de Projeto. Podemos afirmar que, se virmos a criança como núcleo central das aprendizagens, os pontos fracos da metodologia podem tornar-se pouco relevantes.

Com esta abordagem a criança realiza diversas atividades (desde investigações, construções ou jogo dramático) onde tem uma autonomia mediada pelo educador. Consoante a faixa etária, as competências adquiridas e a complexidade das atividades o professor/educador “medeia a sua intervenção nas tarefas das crianças, constituindo-se mais como um conselheiro e orientador do que [como] instrutor” (Katz & Chard, 1997:171).

Na Abordagem de Projeto pede-se que o educador seja um guia e um organizador das aprendizagens da criança e não um transmissor de conhecimentos. Nesse sentido o professor /educador necessita de, entre outras competências, ser capaz de deixar os alunos arriscar, sem os deixar fracassar, analisar e pôr em evidência os saberes e capacidades adquiridas, privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens, gerir conflitos e trabalhar em equipa (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Com crianças mais pequenas o papel do educador centra-se noutra realidade, a da dinâmica relacional, não incidindo apenas em conteúdos mas sim na atenção das necessidades de cada criança e do grupo. “Como atitude determinante do educador é indispensável *estar disponível e atento*. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes” (Vasconcelos, 1998:145).

Os educadores devem promover o conflito cognitivo, valorizando o erro, a incerteza e a criatividade. Loris Malaguzzi <sup>17</sup> dizia que:

*O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (entrevista a Malaguzzi, 1990 cit. Vasconcelos, 1998:145).*

Podemos afirmar que a Abordagem de Projeto veio valorizar a educação pré-escolar, daí esta estar prevista nas OCEPE. Com a Abordagem de Projeto é possível desenvolver competências definidas em todas as áreas de conteúdo e em todos os domínios de desenvolvimento.

A revisão da literatura permitiu perceber que esta abordagem favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em contexto de educação pré-escolar. Contudo deixou algumas dúvidas em relação à sua aplicação, à integração nas atividades letivas, à promoção da continuidade do projeto ou que estratégias usar para fomentar a motivação das crianças. Neste sentido, para além do projeto desenvolvido na PP em contexto de jardim-de-infância, tentou-se responder a estas dúvidas recorrendo a opiniões de educadoras que integram esta metodologia no seu trabalho com as crianças.

---

<sup>17</sup> Fundador das Escolas de Reggio Emilia, Itália

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo encontra-se organizado em três pontos. No primeiro apresenta-se o percurso investigativo, o tipo de estudo e as duas fases que este abarca. Neste ponto será ainda feita uma explicitação das opções metodológicas, nomeadamente das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e uma breve caracterização dos participantes de cada uma das fases.

O segundo ponto refere-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos em cada uma das fases, nomeadamente aos dados relativos ao projeto “Os Comboios”, desenvolvido com as crianças do jardim-de-infância e também aos dados decorrentes das entrevistas aplicadas a educadoras em contexto de educação pré-escolar.

No terceiro ponto é apresentada uma reflexão sobre o estudo, englobando aspetos explorados nas duas fases.

### 1. PERCURSO INVESTIGATIVO

A Abordagem de Projeto sempre foi uma área que me despertou curiosidade e o facto de não conhecer em profundidade as suas características (a forma como os educadores trabalham e o que pode proporcionar às crianças) levou-me a querer saber mais e a desenvolver um estudo que me permitisse compreender como funciona e a sua importância no trabalho com as crianças e, se possível, aplicá-la no futuro.

Depois de escolhido o tema foi formulada uma questão de partida sistematizando o processo de problematização: *Quais as opções metodológicas a tomar numa Abordagem de Projeto em contexto de educação pré-escolar?*

Foram ainda delineados objetivos para o aprofundamento do tema que se revelaram importantes e norteadores do ensaio investigativo, sendo estes:

- Compreender que efeitos uma Abordagem de Projeto pode ter na aprendizagem de crianças em contexto pré-escolar;
- Identificar aprendizagens das crianças decorrentes de uma Abordagem de Projeto;
- Compreender de que forma os educadores integram a Abordagem de Projeto na sua gestão curricular;
- Perceber de que forma os educadores de infância exploram o desenvolvimento do trabalho de projeto;

- Conhecer a opiniões das educadoras em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças, numa Abordagem de Projeto em contexto pré-escolar.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, como já referido, o estudo decorreu no âmbito da ação educativa, aquando das intervenções decorrentes da PP (Fase I) e em momentos posteriores à ação educativa com aplicação de entrevistas a educadoras (Fase II), visando obter dados adicionais para responder com maior rigor à questão de partida.

O estudo, numa primeira etapa, baseou-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes das crianças no decorrer da ação educativa, investigando enquanto se educa (Sousa, 2009) e na análise de produções das crianças. Desta forma foi desenvolvido um projeto com o grupo, durante o qual foram registadas conversas, dúvidas, questões, curiosidades e aprendizagens das crianças.

Com a revisão da literatura e no desenvolvimento das fases do projeto foram surgindo algumas dúvidas (as fases que o trabalho de projeto deve ter, o tempo disponibilizado por dia/semana para o trabalho de projeto, a gestão das interrupções/continuidade, desde o início até ao fim do projeto e ainda as vantagens ou desvantagens desta metodologia). De forma a esclarecer estas dúvidas, na segunda fase do estudo, foram feitas entrevistas a educadores experientes, que integram esta abordagem no seu trabalho com as crianças da educação pré-escolar.

Dentro do contexto do ensaio investigativo foram definidos dois grupos de participantes caracterizados posteriormente. Os participantes da Fase I – o grupo de crianças onde foi realizada a PP em contexto de educação pré-escolar – e da Fase II – o conjunto de educadoras, da instituição onde foi realizada a PP, que intervêm no mesmo contexto.

No processo de recolha de dados, este tipo de estudo – o estudo de caso – recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação (Carmo & Ferreira, 2008). Neste caso foram usados como métodos de recolha de dados a observação participante, a análise documental, a entrevista e o questionário. Como técnica de tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo.

A subjetividade e a proximidade dos dados recolhidos fizeram com que este estudo se caracterizasse como qualitativo (Carmo & Ferreira, 2008).

## 1.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando a natureza da questão de investigação, do tipo de informação que se pretendia obter para lhe responder e dos objetivos do estudo, optou-se por fazer um estudo de caso inscrito no paradigma qualitativo, que se centrou-se em analisar acontecimentos e opiniões dentro de uma mesma instituição, nas duas fases do estudo. Uma das características da

investigação qualitativa é o caráter de proximidade estabelecido entre o investigador e os participantes (Kirk & Miller, 1986 *cit.* Lessard-Hébert, Goyete & Boutin, 2005). Neste sentido a implicação da investigadora passa pelo facto de ter desenvolvido a PP na instituição onde foi desenvolvido o estudo.

O material obtido foi rico em descrições rigorosas sobre as atitudes e comportamentos das crianças e as opiniões das educadoras, resultantes do contato direto da investigadora com o contexto, sendo que foi necessário estudar, compreender e explicar as situações alvo da investigação. É essencial que neste tipo de investigações se tenha atenção à validade e fiabilidade do trabalho realizado para que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem (Carmo & Ferreira, 2008).

A Fase I do estudo, apresentada abaixo, centrou-se na investigação de um fenómeno no seu próprio contexto (Carmo & Ferreira, 2008) não sendo possível exercer controlo sobre os acontecimentos que iam emergindo (Yin, 1998, *cit.* Bell, 2004).

## 1.2 FASE I – PROJETO “OS COMBOIOS”

No presente ponto descreve-se, sumariamente, o projeto e respetivas fases, assim como os procedimentos, técnicas e instrumentos usados durante a sua realização para a recolha de dados.

Este ponto divide-se em três subpontos. No primeiro será feita uma descrição sumária do projeto e das suas fases. No segundo, será apresentada uma breve caracterização do grupo de participantes e no terceiro, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Para melhor direcionar a investigação com as crianças foram criados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar que tipos de aprendizagens podem ser alcançadas pelas crianças numa Abordagem de Projeto.
- Compreender se as crianças se mostram entusiasmadas por envolver a família e a comunidade;
- Compreender se as crianças se mostram motivadas ao trabalhar numa Abordagem de Projeto.

### 1.2.1 DESCRIÇÃO DO PROJETO E SUAS FASES

O projeto desenvolvido com as crianças passou por quatro fases distintas que se apresentam no quadro abaixo. São também apresentadas as atividades, definidas com as crianças, e os intervenientes em cada uma das fases do projeto. A escolha das atividades apresentadas

(Quadro 1) foi feita pela educadora estagiária englobando as atividades escolhidas e negociadas com as crianças, assinaladas a negrito.

*Quadro 1 – Fases do projeto, atividades e intervenientes de cada fase*

<b>Fases</b>	<b>Atividades</b>	<b>Intervenientes</b>
Fase I <i>Definição do problema</i>	Depois do despoletar do projeto partindo de um momento de brincadeira livre das crianças. Estas são questionadas sobre: - O que sabem sobre comboios (“chuva de ideias”).	- Ed. Est <sup>18</sup> .; - Grupo de crianças.
Fase II <i>Planificação e desenvolvimento do trabalho</i>	O grupo apresentou curiosidades sobre o tema registando-se as decisões das crianças: - O que querem saber acerca do tema; - Onde serão feitas as pesquisas. As crianças decidem, em conjunto, com a Ed. Est.. que atividades querem fazer ao longo do projeto.	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
Fase III <i>Execução</i>	As crianças realizam, com a colaboração da Ed. Est.. uma notícia a anunciar o início de projeto aos pais. As crianças ouvem uma história sobre comboios. <b>As crianças desenham um comboio.</b>	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
	As crianças iniciam a pesquisa em livros e <i>internet</i> de forma a obter resposta às questões levantadas.	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
	As crianças fazem recorte e colagem de imagens para registar informação recolhida.	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
	<b>As crianças deslocam-se à estação para conhecerem: uma estação, os caminhos-de-ferro e um comboio.</b>	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças; - Educadora cooperante; - Auxiliar.
	As crianças realizam uma história coletiva sobre comboios, dão-lhe um nome e ilustram-na.	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
	<b>As crianças constroem um comboio a três dimensões.</b>	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.
Fase IV <i>Reflexão e Avaliação</i>	As crianças constroem, com a Ed. Est.. um livro onde serão registados todos os trabalhos realizados ao longo do projeto comparando-se as aprendizagens que detinham antes e depois do projeto	- Ed. Est.;; - Grupo de crianças.

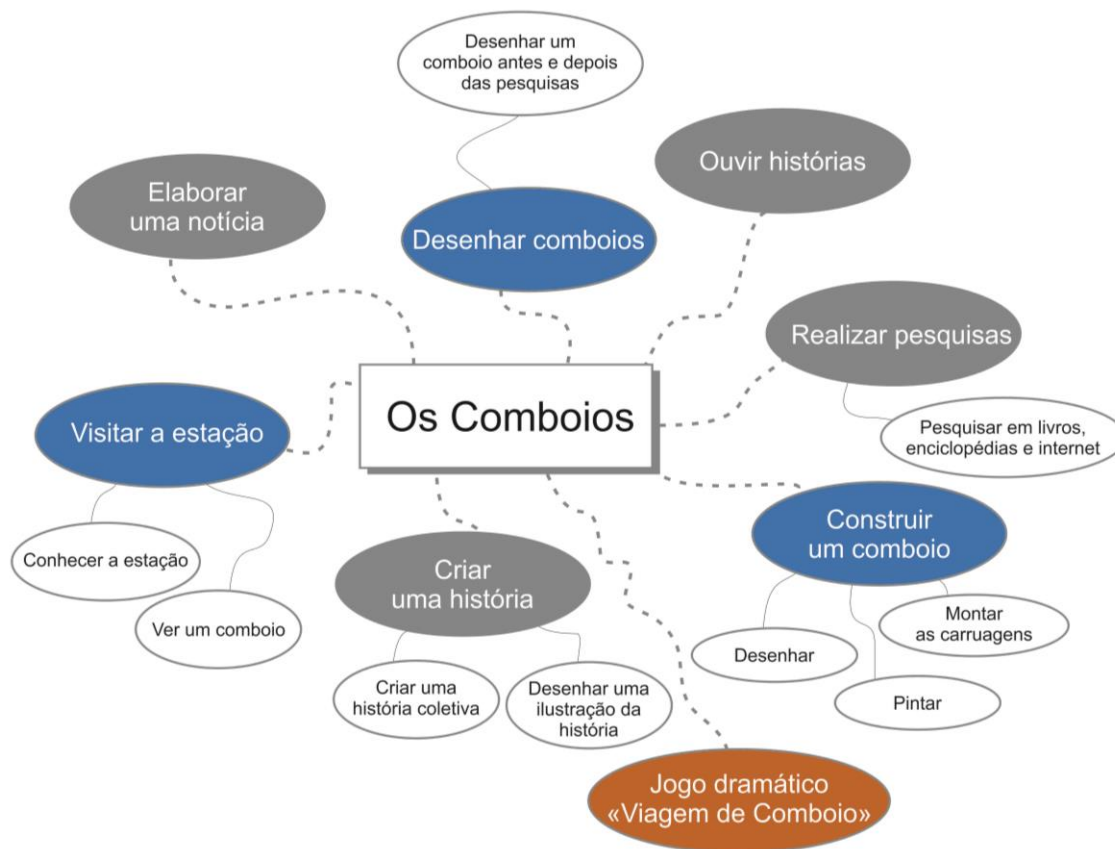
Tal como refere Vasconcelos (1998) para enriquecer e perspetivar a planificação do trabalho o educador pode elaborar a sua própria teia, prevendo como o trabalho se pode desenrolar, e

<sup>18</sup> Abreviatura de educadora estagiária

pode, individualmente ou em grupo, prever todos os possíveis desenvolvimentos do projeto, incorporando as ideias e hipóteses das crianças.

Para que se perceba melhor o processo nesta parte metodológica, apresenta-se a teia final do projeto, que se revelou um pouco mais complexa do que estava inicialmente previsto. Durante o desenvolvimento do projeto surgiram inúmeros momentos de reflexão, que não estavam previstos na teia inicial. A reflexão foi uma constante e realizou-se em todas as fases do projeto, ou seja, praticamente todos os dias era feito um ponto de situação com as crianças. Surgiu também uma atividade – o jogo dramático “Viagem de Comboio” – que foi improvisada a pedido das crianças no dia definido para a conclusão deste projeto (ver figura oval, cor de laranja do Esquema 1).

No Esquema 1 estão assinaladas todas as atividades e suas respectivas tarefas feitas ao longo do projeto. Nas figuras ovais, com fundo azul, estão assinaladas as atividades sugeridas pelas crianças.



*Esquema 1 - Teia das atividades realizadas no projeto*

### 1.2.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES<sup>19</sup>

Para a realização deste estudo, optou-se por analisar atitudes e comportamentos do grupo de crianças que desenvolveu o projeto “Os Comboios”. É composto por 21 crianças, 9 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Todas as crianças se envolveram na realização do projeto embora, por vezes, tenham sido realizadas atividades diferenciadas em pequenos grupos. Muitas vezes as tarefas eram diferentes dentro do grupo, respeitando as características de cada criança, ritmo, interesses, motivações, entre outros aspetos.

O grupo em questão era constituído por crianças muito autónomas (principalmente nos momentos de rotina), meigas, atentas e respeitadoras das decisões dos adultos com uma relação adulto-criança, com base no respeito. O grupo estava habituado a partilhar vivências e experiências em diálogos abertos, valorizando-se o que cada criança sabia. Quando se encontravam em atividades livres, as crianças brincavam, geralmente, em grupos de duas ou três crianças.

A este respeito, Carvalho (2009) refere que uma criança com quatro anos gosta de brincar com outras crianças, quando está em grupo é seletiva acerca dos seus companheiros, gosta de imitar as atividades dos adultos, começa a aprender a partilhar, a aceitar as regras e a respeitar a vez do outro.

A maioria das atividades é realizada de forma autónoma, com poucas solicitações da criança ao adulto, sendo por vezes necessário orientação no sentido de melhorar o trabalho.

Era um grupo bastante estimulante, apresentava grandes aptidões na consecução dos objetivos propostos para esta faixa etária. Com exceção de uma criança, todas as outras frequentaram a educação pré-escolar no ano anterior.

Na rotina diária a educadora estimulava as crianças a arrumar os objetos depois de brincarem em cada espaço. Ao longo do dia as regras da sala também eram lembradas com um *feedback* razoável por parte do grupo, as crianças ficavam relutantes mas acabavam por cumprir as regras. Quanto ao processo de maturação, verificaram-se ainda alguns problemas próprios da idade, tais como dificuldades na partilha de brinquedos, desrespeito pelas regras estabelecidas e pequenos conflitos entre crianças. A este respeito, Carvalho (2009) refere que com esta idade a criança procura frequentemente testar o poder e os limites dos outros, exhibe comportamentos desafiantes e opostos e tem uma confiança crescente em si própria e no mundo.

---

<sup>19</sup> Informação fornecida pela educadora cooperante no dia 8 de novembro de 2012

O projeto curricular de grupo tinha como título “*O que posso descobrir contigo*”. O projeto sobre os comboios encaixou no projeto curricular atribuindo-lhe outra dimensão, ou seja, para além do que a criança pode descobrir consigo própria há descobertas que pode fazer com os outros. Foi um trabalho de verdadeira continuidade.

As crianças estavam habituadas a realizar atividades em grande grupo, com momentos de diálogo e partilha de vivências. Quando as atividades exigiam um maior auxílio, por parte do educador, as crianças trabalham em pequenos grupos de forma a receberem uma atenção mais personalizada, de acordo com as suas necessidades.

### 1.2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em conta o cariz qualitativo que enquadra a presente investigação, foi utilizada a observação participante e a análise dos trabalhos realizados pelas crianças como métodos para efetivar a recolha de dados.

Neste processo, a investigadora observou acontecimentos, situações e comportamentos, enquanto geria e monitorizava o trabalho efetuando registos logo que possível, após a ação, para que os dados fossem o mais rigorosos possível (Bell, 2004).

Como este estudo se integra numa investigação que parte de uma situação real (Carmo & Ferreira, 2008) foi realizada uma observação participante onde o investigador é “um actor social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao *viver* as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas” (Lessard-Hébert, Goyete & Boutin, 2005:155). Assim o investigador tem ao seu serviço a interação observador-observado como forma de recolher dados. Esta é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada a integrar o investigador nas atividades das pessoas que vivem num determinado meio social (*ibidem*).

Na perspetiva de Carmo e Ferreira (2008:122) esta técnica apresenta como principal vantagem “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura”. Como limitação dominante os autores fazem referência essencialmente à morosidade que tal técnica tem subjacente no que se refere à recolha de dados.

Como forma de recolher dados também foi feita a análise dos trabalhos das crianças recolhidos na fase III – a da execução (desenhos, colagens com os elementos de pesquisa e registo da participação das crianças na realização de uma história).

Para registo das conversas das crianças foram usadas as iniciais do seu nome.

### 1.3 FASE II – A OPINIÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Este ponto centra-se na descrição da segunda fase do percurso investigativo. Esta fase consistiu na aplicação de entrevistas às educadoras da instituição de forma a responder à questão inicial e atingir os objetivos propostos:

- Compreender de que forma educadoras experientes integram a Abordagem de Projeto na sua gestão curricular;
- Compreender se as educadoras reconhecem maior motivação das crianças ao trabalhar numa Abordagem de Projeto do que numa abordagem tradicional;
- Perceber como é que educadoras experientes abordam o desenvolvimento do trabalho de projeto;
- Perceber se, na perceção das educadoras inquiridas a Abordagem de Projeto favorece o processo de desenvolvimento e aprendizagem, das crianças, em contexto da educação pré-escolar.

Neste ensaio investigativo recorreu-se à entrevista com o objetivo de encontrar respostas para questões relevantes que surgiram à investigadora no âmbito do presente trabalho (Carmo & Ferreira, 2008) e para as quais julgou pertinente analisar o sentido que as entrevistadas faziam das suas próprias experiências (Quivy & Campenhoudt, 2008).

#### 1.3.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a realização deste estudo optou-se por entrevistar metade da população de educadoras da instituição onde foi desenvolvido o projeto. A população é composta por seis educadores que fazem parte da instituição e o grupo estudado neste trabalho reduziu-se a metade tendo sido entrevistadas três educadoras.

As participantes foram selecionadas com base em critérios de escolha intencional (Carmo & Ferreira, 2008). Este tipo de seleção utiliza-se quando o investigador “está interessado em estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, de características bem recortadas” (*ibidem*:218).

As condições necessárias para fazer parte da investigação eram: que as educadoras já tivessem, no seu percurso profissional, trabalhado em contexto de educação pré-escolar e que no seu trabalho com as crianças já tivessem integrado a Abordagem de Projeto.

Para melhor caraterizar as participantes foi recolhido informação acerca dos seus percursos profissional e académico, através de um questionário (Anexo IX).

A referência aos participantes do estudo vai ser feita de forma a manter o seu anonimato, utilizando nomes fictícios para a sua referenciação.

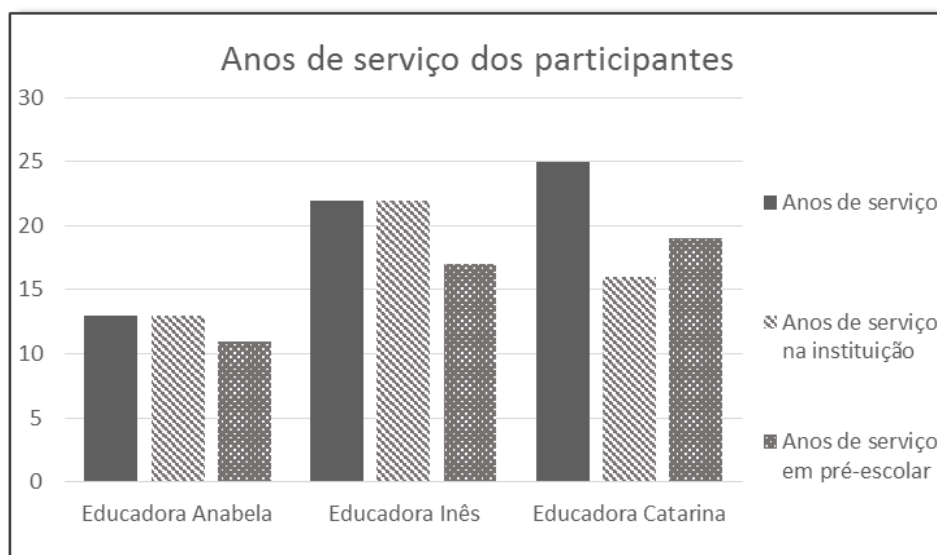
Dos questionários pode-se retirar que todas as participantes tinham licenciatura em Educação de Infância, concluída entre 1991 e 2004 em diferentes instituições de ensino superior.

*Tabela 1 – Ano de conclusão e instituição onde foi feita a formação académica*

<b>Educadoras</b>	<b>Educadora Anabela</b>	<b>Educadora Inês</b>	<b>Educadora Catarina</b>
<b>Categorias</b>			
<b>Ano de conclusão</b>	2001	1991	2004
<b>Instituição de formação</b>	Escola Superior de Educação de Leiria	Escola Superior de Educação Jean Piaget	Instituto Superior de Educação e Ciências

Quanto à formação sobre a Abordagem de Projeto duas das educadoras referiram ter tido unidades curriculares sobre este tema na sua formação académica apesar de não terem feito formação complementar nesta.

Para duas das educadoras (Anabela e Inês) os anos de trabalho correspondem ao mesmo tempo de serviço na instituição em que se encontravam (ver Gráfico 1) e a maior parte desse tempo foi realizado em contexto de educação pré-escolar (13 e 22 anos, respetivamente). Da análise do gráfico é ainda possível verificar que também a terceira educadora (Catarina) tinha uma longa experiência (19 anos) de trabalho com crianças em contexto de educação pré-escolar. Pode assim afirmar-se que as participantes tinham muita experiência em trabalhar com crianças neste contexto.



*Gráfico 1 – Anos de serviço dos participantes: informação retirada dos questionários*

### 1.3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados sobre as opiniões e experiências das educadoras, suscetíveis de serem comparados, foram realizadas entrevistas individuais a cada uma (Carmo & Ferreira, 2008). Recorreu-se à entrevista semiestruturada, orientada por conjunto de perguntas pré-definidas (Quivy & Campenhoudt, 2008) reunidas num guião construído para o efeito (Anexo VIII). Optou-se por este tipo de entrevista para que houvesse algum grau de liberdade dos interlocutores. A entrevista seguiu segundo o plano, mas as questões não seguiram exatamente a ordem prevista do guião e foram, inclusivamente, colocadas questões de controlo ou focagem que não se encontram neste.

O guião organizou-se em 6 blocos. O primeiro bloco continha perguntas de legitimação da entrevista, seguindo-se os blocos 2 a 5 com perguntas específicas sobre o tema a estudar (lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador, fases da Abordagem de Projeto, tempo disponibilizado para a Abordagem de Projeto e vantagens e desvantagens da Abordagem de Projeto) e terminando com um bloco com questões de fecho e validação da entrevista. Ao longo da entrevista o grau de confiança entre os interlocutores foi aumentando, permitindo que o diálogo fluísse de uma forma mais natural.

A entrevista caracteriza-se essencialmente pela interação direta entre entrevistador e entrevistado permitindo abrir uma “*área livre* entre os dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência a *área secreta* do entrevistador e a *área cega* do entrevistado” (Carmo & Ferreira, 2008:142). Uma forma de o fazer é através de uma apresentação bem-feita das três vertentes chave: a apresentação do investigador, exibição do problema de pesquisa e a explicação do papel do entrevistado (*ibidem*).

No momento da entrevista o investigador tem ainda de gerir, em simultâneo, três variáveis que podem gerar problema de pesquisa, tais como a dificuldade na compreensão e na comunicação livre e o enviesamento dos dados recolhidos durante a entrevista. Estas variáveis resumem-se a: influência do entrevistador, diferenças entre os dois interlocutores (de género e idade, sociais e culturais) e sobreposição de canais de comunicação (*ibidem*).

Para validação do guião foi realizada uma entrevista piloto a um voluntário que apresentava o mesmo perfil dos entrevistados e que não fazia parte do grupo de participantes do estudo. Marconi e Lakatos (2003 *cit.* Barroso, 2012) ressaltam que o pré-teste é aplicado numa amostra reduzida e esses participantes não deverão fazer parte da amostra final. Outro autor (Gil, 2002 *cit.* Barroso, 2012) indica que o teste piloto deve ter a participação da população o mais similar possível daquela que constará na pesquisa. Esta entrevista revelou que mais do que uma questão conduzia à mesma resposta, pelo que se percebeu a necessidade de

introduzir pequenas alterações na sua formulação. Além da validação o pré-teste tem também a função de estimar resultados, conduzir à alteração de hipóteses e variáveis oferecendo maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa (Marconi & Lakatos, 2003 *cit.* Barroso, 2012).

Apurados os entrevistados foram tomadas algumas diligências de preparação, como comunicar os objetivos do estudo, explicitar os motivos de terem sido escolhidos (mostrando o valor que podiam trazer à investigação), informar o tempo de duração previsto para as entrevistas e combinar a data, hora e local mais convenientes aos entrevistados (Carmo & Ferreira, 2008).

No dia da entrevista foi feita uma conversa em *off* com a finalidade de explicitar a constituição do guião, sem registo dos comentários. Durante a entrevista foram feitas as questões e dada liberdade aos entrevistados para falarem, sem os pressionar, assumindo a investigadora (entrevistadora) uma atitude de escuta, sem cortar a palavra e respeitando os seus silêncios (*ibidem*).

Ao longo da entrevista foi necessário formular algumas perguntas adicionais “de suporte ou focagem para obter a informação pretendida” (Carmo & Ferreira, 2008:152).

De forma a manter uma boa relação entre o entrevistado e o entrevistador, durante as entrevistas, foram usadas algumas técnicas clássicas como a utilização de expressões breves que marcam o interesse do que é dito (expressões tipo: “claro”, “exatamente” ou expressões corporais de afirmação), realização de sínteses parciais ou reformulações permitindo o aprofundamento de ideias, utilização de silêncios ou de explicitação das perguntas de forma a dar tempo ao entrevistado para refletir (Ghiglione & Matalon, 1993:105).

Apesar de se tratar de uma entrevista semiestruturada, com base em questões abertas e bem definidas, o tom da entrevista foi do tipo conversa informal.

Para o tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo que é um método muito usado para análise textual, que se utiliza em questões abertas de questionários e no caso de entrevistas (Coutinho, 2011). Consiste em avaliar de forma sistemática o corpo de um texto de forma a desvendar e quantificar a ocorrência de conceitos “chave” para possibilitar a sua comparação (Coutinho, 2011).

*A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos* (Sousa, 2009:264).

A categorização, como operação de classificação de elementos, deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2004). Nesta investigação foi realizada uma análise do tipo

exploratório em que as categorias de análise foram definidas *a posteriori* da aplicação da entrevista (Carmo & Ferreira, 2008).

Na definição das unidades de análise procedeu-se à utilização de **unidades de sentido** que se caracterizam por ser o segmento necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria (Carmo & Ferreira, 2008).

A interpretação de resultados foi feita à luz dos objetivos e do suporte teórico de forma a compreender os fenómenos que constituíam o objeto de estudo e de fazer o investigador chegar à sua explicação (Carmo & Ferreira, 2008).

Construiu-se uma matriz de categorização com 4 dos 7 blocos presentes no guião de entrevistas (lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador, fases da Abordagem de Projeto, tempo disponibilizado para a Abordagem de Projeto e vantagens e desvantagens da Abordagem de Projeto) (Anexo XI) e procedeu-se à organização dos dados, a partir de unidades de registo selecionadas. As unidades de análise foram retiradas das transcrições integrais das entrevistas realizadas (Anexo XII, XIII, XIV).

As entrevistas foram áudio-gravadas com prévia autorização dos entrevistados. Posteriormente foi feita a transcrição das entrevistas para análise de conteúdo segundo as normas apresentadas abaixo.

*Quadro 2 – Normas para a transcrição de entrevista orais* <sup>20</sup>

Ocorrências	Sinais	Exemplo
Hipótese do que se ouviu	(/ /)	(/no final há/)
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	saem ( ) inesperados até
Truncamento, havendo reformulação	/	da/ditas
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ; há há
Alongamento de vogal	::: Dependendo da duração, os dois pontos podem ser repetidos.	porque:::
Entoação enfática	Letras maiúsculas	PRINCIPALMENTE
Comentários do transcritor	(( ))	((ruído))
Sinais sonoros	Onomatopeia	Hum hum (em gesto de afirmação)
Pausa silenciosa	... Quando inferior a 3 segundos	
Pausa com tempo	(tempo em segundos)	(4s)
Pausa preenchida	(onomatopeia)	(hahaha); (uuhuh)

<sup>20</sup> Baseado em: [http://www.psrossi.com/Normas\\_entrev.pdf](http://www.psrossi.com/Normas_entrev.pdf)

## 2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 2.1 FASE I – DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO “OS COMBOIOS”

Recolhidos os dados resultantes das experiências vivenciadas ao longo do projeto procedeu-se à sua organização, análise e interpretação. Este ponto encontra-se dividido em quatro partes onde se descrevem as fases do trabalho de projeto desenvolvido conforme as apresentadas por Teresa Vasconcelos *et al.* (2012). Em cada fase do projeto serão enumeradas as aprendizagens verificadas ou inferidas através dos dados recolhidos.

A situação desencadeadora aconteceu na semana antes do Natal (17 a 19 de dezembro) em que as crianças passavam mais tempo em momentos livres, pois estavam encerradas as atividades letivas. Num desses dias as crianças dispuseram as cadeiras de uma forma mais ou menos alinhada e sentaram-se em conversas sobre diferentes temas.



*Figura 1 – Cadeiras dispostas pelas crianças a simular um comboio*

Num desses momentos senti-me como se fosse um passageiro num comboio e perguntei para onde ele ia.

#### ***Quadro 3 – Registo da conversa com as crianças no momento em que se desencadeou o projeto***

Situação desencadeadora	“- Vai para a praia” – <i>S.R</i> “- Mas está tanto frio!” – <i>Ed.Est.</i> As crianças responderam: “ - Não faz mal. Este comboio só vai para a praia.” - <i>S.R e C.</i> “- E as cadeiras, porque é que estão assim?” – <i>Ed.Est.</i> “- Não sei como é, por isso pus assim.” - <i>S.R.</i>
-------------------------	--

Senti que a partir daquele diálogo poderia emergir um projeto sobre comboios ou sobre viagens. Depois de explorada a sensibilidade das crianças e de perceber que gostariam de aprofundar o tema dos comboios decidimos avançar.

### 2.1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (FASE I DO PROJETO)

Definido o tema a desenvolver procedeu-se ao levantamento das ideias prévias que as crianças tinham acerca dos comboios. No dia 3 de janeiro, noutra momento em que surgiu a brincadeira do comboio, pedi ao grupo para se juntar e voltei a questionar as crianças sobre o que sabiam sobre comboios. Foi feita uma “chuva de ideias”, com os contributos de diferentes crianças, que foram impressas e coladas na sala em forma de esquema (ver Esquema 2). Nem todas as crianças participaram com ideias novas, por vezes faziam referência a opiniões já ditas ou diziam que não sabiam nada sobre comboios.

Nesta fase as verbalizações das crianças não foram corrigidas pois o objetivo era proporcionar confrontos entre as ideias iniciais e a que se foram desenvolvendo ao longo do projeto. “Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças” (DEB, 1998:140).



*Esquema 2 – Ideias das crianças sobre o que pensam saber sobre comboios*

### 2.1.2 PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO (FASE II DO PROJETO)

No dia 3 de janeiro as crianças foram questionadas, em conversa de grande grupo, acerca do que gostariam de saber/descobrir sobre os comboios. Foram registadas as ideias das crianças e surgiram as perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto.

## O que queremos saber...

É a lenha que faz os comboios andar?

Quantas rodas têm cada carruagem?

Será que os comboios têm janelas?

Os comboios são todos iguais?

*Esquema 3 – Questões formuladas pelas crianças a investigar sobre os comboios*

A fase I – *Definição do problema* – caracteriza-se pela colocação de questões e pela partilha de saberes, onde se revelam os conhecimentos que as crianças possuem e quais as suas curiosidades.

Entendeu-se que o tópico interessava ao grande grupo e oferecia um interessante potencial para envolver toda a comunidade educativa, pelo que de imediato se formularam as grandes intenções:

- ☞ Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo do meio de transporte – comboio;
- ☞ Promover atividades em que as crianças identifiquem meios de transportes e de comunicação;
- ☞ Explorar a constituição de um comboio (janelas, máquina, carruagens, rodas, cadeiras, entre outros) e elementos que permitem a sua operação: carris, maquinista, estação, entre outros;
- ☞ Envolver a comunidade e a família no processo de aprendizagem das crianças;
- ☞ Desenvolver o pensamento crítico, tomadas de decisões e competências de negociação;
- ☞ Estimular interações de cooperação entre o grupo de crianças;
- ☞ Desenvolver a motricidade fina através da manipulação de diversos objetos;
- ☞ Explorar diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente, a criação de objetos em formato tridimensional;
- ☞ Estimular a linguagem oral, valorizando a criança com a sua contribuição para o grupo;
- ☞ Promover atividade de imitação e contato com o código escrito.

Com as intencionalidades educativas definidas foi possível adequar a ação futura às necessidades das crianças. A intencionalidade “exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças” (DEB, 1997:93).

A par das intencionalidades educativas foi prevista ainda a possibilidade de surgirem oportunidades formativas inesperadas. Ao realizar novas descobertas poderão surgir com as

crianças novos interesses que remeterão para novos caminhos e até alterar os que estavam previstos.

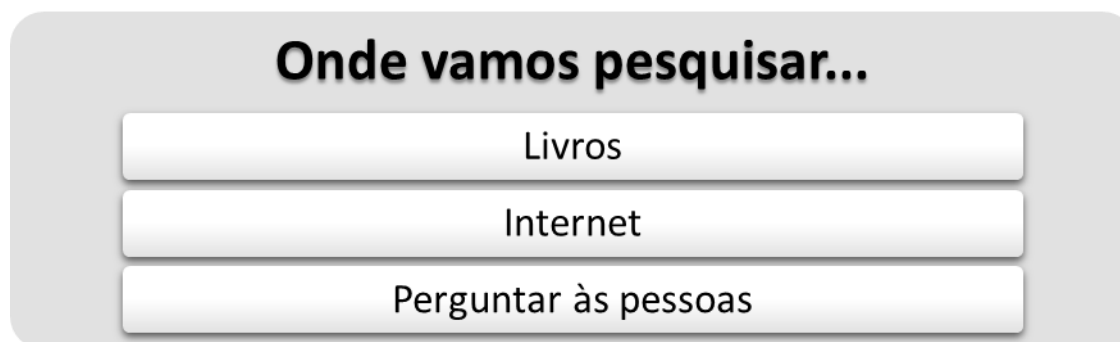
Ao definir o projeto importa que o educador preveja diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças que, a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados a atingir (Katz & Chard, 1997).

Ainda no dia 3 de janeiro as crianças foram questionadas, em grande grupo, sobre “como” e “onde” poderiam pesquisar informação e encontrar respostas para as questões expressas sobre o comboio. As respostas iam surgindo e foram registadas resumindo-se às apresentadas (ver Quadro 4 e Esquema 4).

**Quadro 4 – Registo da conversa com as crianças quando se decidiu onde seriam feitas as pesquisas.**

Onde vamos pesquisar	“- Podemos perguntar às professoras.” – <i>R.B.</i> “- Ou às outras pessoas.” – <i>F.V.</i> “- O que acham de vermos na <i>internet</i> ?” – <i>Ed. Est.</i> “- Sim e no computador.” – <i>R.B.</i> “- Vou pedir livros aos meus pais.” – <i>Mg</i> “- Está bem! Eu também vou trazer livros.” – <i>Ed. Est.</i>
----------------------	---

Assim, as sugestões apresentadas pelas crianças e completadas pela educadora estagiária, com o seu consentimento, foram as seguintes:



**Esquema 4 – Sugestões de algumas crianças e da Ed. Est. sobre onde se vai pesquisar a informação.**

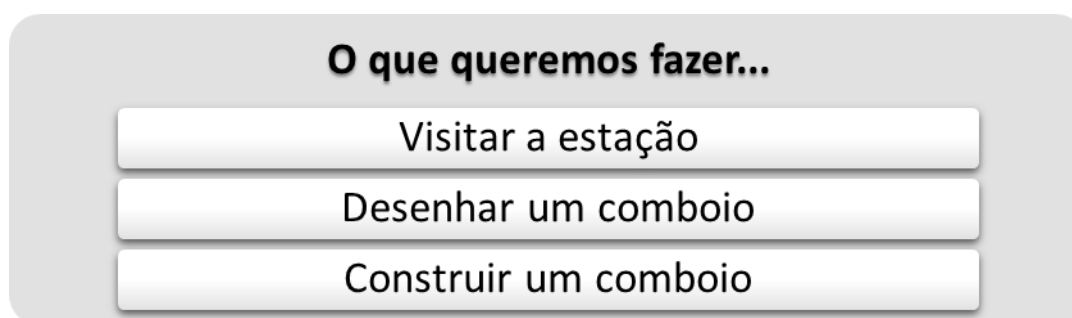
Posteriormente foi sugerido às crianças que o “Perguntar às pessoas” podia incluir a ajuda aos pais, pois estes poderiam colaborar na procura em livros e propor outras ideias para a busca de informação. As crianças ficaram com a incumbência de transmitir oralmente aos pais e a educadora estagiária propôs a realização de uma notícia para colocar no *placard* à entrada da sala, de modo a que os pais ficassem a conhecer que informações deveriam procurar para ajudar as crianças.

Depois de terem decidido, em conjunto com a educadora onde iriam pesquisar informação, foi perguntado às crianças o que gostariam de fazer sobre o tema.

**Quadro 5 – Registo da conversa com as crianças quando se decidiu o que se vai fazer em torno do projeto**

O que queremos fazer	<p>“- Eu quero fazer um desenho.” – <i>S.C. e M. O.</i></p> <p>“- Eu quero brincar de andar de comboio. – <i>S.R. e C.</i></p> <p>“- Fazer um comboio grande.” – <i>E.</i></p> <p>“- Gostavam de ir ver um comboio à estação?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Sim e podíamos andar de comboio.” – <i>Quase em unísono.</i></p>
----------------------	---

Foi feito um acordo com as crianças relativamente ao facto de que não poderiam andar de comboio pois já estava prevista uma viagem no Plano Anual de Atividades para o início do verão, logo não era possível fazer duas viagens no mesmo ano letivo. Sabendo que a viagem estava fora de questão, estas foram as propostas finais das crianças:



**Esquema 5 – Propostas de atividades a realizar no âmbito do projeto, formuladas com as crianças**

Houve uma conversa com as crianças sobre as atividades que queriam realizar no âmbito deste projeto. Como só havia duas semanas para a realização do mesmo a educadora estagiária, com a colaboração das crianças, calendarizou as atividades com detalhe tendo em conta o tempo previsto para o projeto (ver Quadro 6). Estas atividades coincidem com as que constam no quadro inicial apresentado no ponto 1.2.1.

**Quadro 6 – Calendarização das atividades a realizar**

Data	Atividades
7 de janeiro	As crianças realizam, com a colaboração da <i>Ed. Est.</i> , uma notícia a anunciar aos pais o início do projeto. As crianças ouvem uma história sobre comboios e desenham um.
8 de janeiro	As crianças iniciam a pesquisa em livros e na <i>internet</i> de forma a obter resposta às questões levantadas.
9 de janeiro	As crianças fazem recorte e colagem de imagens para registar informação recolhida.
14 de janeiro	As crianças deslocam-se à estação para conhecerem: uma estação, os caminhos-de-ferro e um comboio.
15 de janeiro	As crianças realizam uma história sobre comboios.
16 de janeiro	As crianças dão um nome à história e cada uma faz uma proposta de capa para a história.
17 de janeiro	As crianças constroem um comboio para que possam brincar na sala de atividades.

### 2.1.3 EXECUÇÃO (FASE III DO PROJETO)

Esta fase centrou-se na realização das tarefas previstas no Quadro 6. As crianças realizaram atividades que lhes permitiram aprofundar informações, partilhar e discutir ideias, retirar conclusões, sistematizar conhecimentos, fazer pontos de situação e refletir, antes e depois da recolha de informação, tal como sugere Vasconcelos (1998, *cit.* Vasconcelos *et al.*, 2012).

Nesta fase o grupo foi dividido em minigrupos de acordo com os seus interesses, motivações e autonomia. Por vezes foi necessário agrupar as crianças que, por alguma razão, pareciam mais alheias ao que se estava a passar na sala de atividades com as que apresentavam um grau de envolvimento maior.

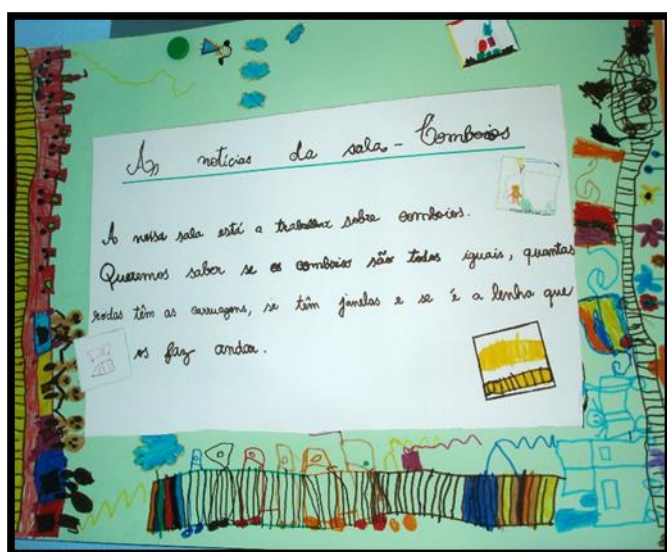
As atividades previstas na calendarização serão descritas por ordem cronológica e serão enunciadas as aprendizagens adquiridas pelas crianças em cada atividade.

#### ***Atividade - Elaboração de uma notícia***

7 de janeiro

De acordo com a calendarização, no dia 7 de janeiro iniciaram-se as atividades em torno do projeto com a produção de uma notícia que foi colocada na entrada da sala, para informar a família e a comunidade escolar do início do projeto.

Em grande grupo foi feito o texto. De seguida, o grande grupo foi dividido em dois, um dos quais decorou uma cartolina com elementos alusivos aos comboios, tendo o outro produzido os desenhos das letras do texto com auxílio da educadora estagiária. No momento de afixação do cartaz as crianças dirigiram-se ao exterior da sala e escutaram a leitura da notícia (a fotografia do cartaz e o texto da notícia apresentam-se na Figura 2).



#### **“As notícias da sala – Comboios**

A nossa sala está a trabalhar sobre comboios.

Queremos saber se os comboios são todos iguais, quantas rodas têm as carruagens, se têm janelas e se é a lenha que os faz andar.”

Figura 2 – Cartaz colocado à entrada da sala "As notícias da sala - Comboios"

Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de pôr em prática capacidades, desenvolver competências e fazer aprendizagens integradas na **Área de Expressão e Comunicação**, no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, tais como o permitir às crianças o contato com o código escrito na imitação das letras facilitando o surgir da linguagem escrita, a noção da função da escrita, a valorização da sua contribuição para o trabalho do grupo e o desejo de comunicar.

### **Atividade – Histórias sobre comboios**

7 de janeiro

As crianças ouviram a história “A Aventura do Comboio Rodinhas” de Loredana Fadin (Edições Paulinas) e de seguida realizaram um desenho de um comboio. Para a realização do desenho foi dada às crianças liberdade para usarem os materiais que quisessem.

**Quadro 7 – Registo da conversa com as crianças quando se introduziu a atividade de desenho**

Desenhar um comboio	<p>“- O que vamos fazer hoje? Alguém se lembra?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Vamos desenhar um comboio.” – <i>S.C.; M.O., S.R. e E.</i></p> <p>“- Mas eu não sei como se faz um comboio.” – <i>Mo. e D.</i></p> <p>“- Também não.” – <i>Fi.</i></p> <p>“- Fazem como vocês pensam que é.” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Mas não sei nada de como se faz um comboio.” – <i>Mt.</i></p> <p>“- Então querem ver no livro da história como é um comboio?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Sim.” – <i>Algumas crianças</i></p> <p>“- Hoje eu trouxe um material novo para fazerem os desenhos.” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Eu quero fazer pinturas.” – <i>E.</i></p> <p>“- Eu também.” – <i>Algumas crianças</i></p> <p>“- Está bem, quem quer fazer pinturas, faz! Mas eu trouxe lápis de cera. Alguém quer fazer desenhos com lápis de cera?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Sim! Eu quero.” – <i>D., M.O. e S.R.</i></p>
---------------------	--

As crianças que apresentaram dificuldades em representarem um comboio tiveram a possibilidade de ver novamente o livro. Os comboios concebidos pelas crianças, apesar de terem visto o livro, foram muito diferentes e continham elementos distintos como se pode ver na Figura 3.



*Figura 3 – Fotografias dos comboios iniciais das crianças*

Enquadrando-se na **Área de Expressão e Comunicação** e no **Domínio da Expressão Plástica** esta atividade permitiu às crianças a expressão através do desenho, a exteriorização da imagem mental do comboio com que ficaram após a leitura da história e visionamento das respetivas ilustrações e o uso de materiais de desenho à sua escolha. Ainda na **Área do Conhecimento do Mundo** a criança teve oportunidade de constatar com imagens sobre o espaço físico em que se situam os comboios.

### *Atividade – Pesquisas*

8 e 9 de janeiro

A pesquisa de informação para dar resposta às questões foi iniciada no dia 8 de janeiro, com a procura de imagens na *internet* em que algumas crianças disseram as ideias a serem pesquisadas. O computador foi ligado ao projetor multimédia para que todo o grupo tivesse contato com o que estava a ser pesquisado. As ideias a procurar foram sugeridas pelas crianças e escritas por estas no computador copiando as palavras que a educadora estagiária escrevia numa folha.

#### **Quadro 7 – Registo da conversa com as crianças no momento de pesquisa no computador**

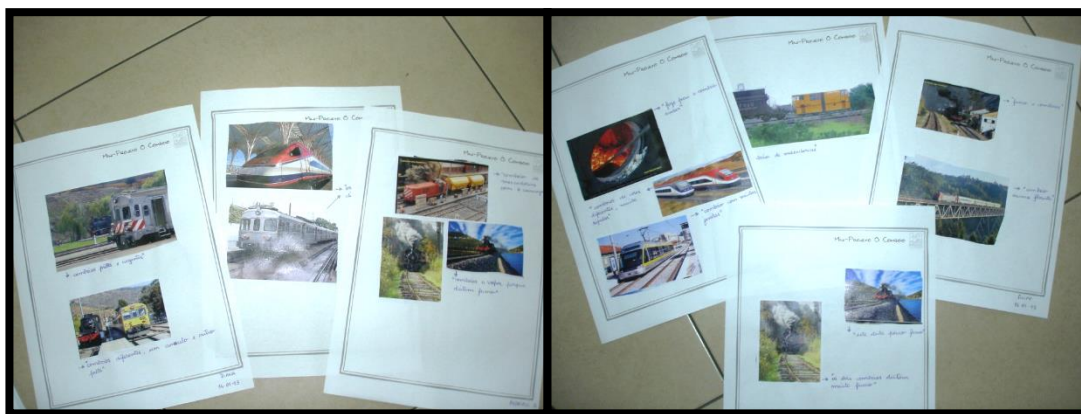
Pesquisas	<p>“- O que vamos procurar?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Comboios.” – <i>Algumas crianças</i></p> <p>“- Então vamos escrever comboios, no computador. Quem vem aqui escrever?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Eu vou” – <i>R.B.</i></p> <p>“- O que vamos escrever, agora?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Carruagens” – <i>E.</i></p> <p>“- Agora vem cá o <i>E.</i> escrever.” – <i>Ed. Est.</i></p>
-----------	--

As imagens encontradas foram guardadas no computador. No dia seguinte foram levadas impressas para a sala. Cada folha A3 continha várias imagens e as crianças escolheram as que queriam recortar e colar numa folha A4. As crianças comentaram o que estava presente em cada imagem (ver Quadro 8). As crianças escolheram ainda imagens de livros e enciclopédias levados para a sala, que foram posteriormente fotocopiadas.

**Quadro 8 – Registo da conversa com o D. e R.B. sobre as imagens escolhidas**

Registo das pesquisas	<p>“- O que está nesta imagem?” – <i>Ed. Est.</i>  “- Comboios.” – <i>D.</i>  “- E são todos iguais?” – <i>Ed. Est.</i>  “- Não, são pretos e cinzentos.” – <i>D.</i>  “- E nesta?” – <i>Ed. Est.</i>  “- ...comboios diferentes, um amarelo e outro preto.” – <i>D.</i>  “- O que vamos escrever debaixo destas imagens?” – <i>Ed. Est.</i>  “- Então, aqui é um comboio de mercadorias com 2 carruagens.” – <i>R.B.</i>  “- ...comboios a vapor porque deitam fumo.” – <i>R.B.</i></p>
-----------------------	--

Foi feito um registo pela educadora estagiária dos comentários de cada criança sobre as imagens escolhidas na folha onde estas foram coladas (ver Figura 4).



**Figura 4 – Recortes e palavras das crianças resultantes das pesquisas.**

As imagens recortadas e os registos de cada criança foram afixados na sala e foi feita uma apresentação em grande grupo das informações encontradas. A apresentação das informações recolhidas foram mediadas pela educadora estagiária mas quem informou foram as crianças. A educadora estagiária relembra as crianças das questões colocadas no início e reflete com elas a possibilidade de já se conseguir responder a algumas questões. Tal como é referido em DEB (1998) o educador ajuda as crianças no momento de fazerem o ponto de situação e intervém apenas para ajudar.

Com esta atividade, na **Área de Expressão e Comunicação** as crianças tiveram oportunidade de pôr em prática habilidades inseridas no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** tais como a perceção da função da escrita, a análise de imagens, a relação entre

imagens, a construção de frases simples e o contato com as TIC (páginas de *Internet*, computador). Com a interação e diálogo feitos no final desta atividade as crianças tiveram oportunidade de narrar acontecimentos e debater descobertas desenvolvendo assim a oralidade. Na **Área do Conhecimento do Mundo** com a busca e análise de imagens as crianças tiveram oportunidade de reconhecer imagens atuais e mais antigas, perceber diferenças entre objetos com a mesma função, relacionar entre objetos e respectivas funções e identificar diferenças e semelhanças entre comboios.

### *Atividade – Visita à estação*

14 de janeiro

No dia 14 de janeiro, depois de já saberem distinguir os vários tipos de comboios (“os rápidos”, “os velhos”, os de mercadorias e os de passageiros) as crianças deslocaram-se à estação para ver chegar um comboio (Figura 5) e perceber se já os conseguiam identificar.



*Figura 5 – Comboio visualizado pelas crianças na visita à estação*

Com a chegada do comboio as crianças foram questionadas pela educadora estagiária sobre o tipo de comboio que estavam a ver (Quadro 8).

#### *Quadro 8 – Registo da conversa com as crianças na estação no momento de chegada do comboio*

Visita à estação	<p>“- Que tipo de comboio é este?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- De passageiros.” – <i>algumas crianças</i></p> <p>“- De mercadorias” – <i>E. e Fi.</i></p> <p>“- De mercadorias. Porquê?”</p> <p>“- Não, é de passageiros, pois transporta pessoas!” – <i>S.C.</i></p> <p>“- Muito bem!” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- E este comboio, é a vapor?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Não!” – <i>algumas crianças</i></p> <p>“- Porquê?” – <i>Ed. Est.</i></p> <p>“- Porque eu não estou a ver fumo nenhum.” – <i>R.B.</i></p>
------------------	--

As crianças conseguiram identificar as características que distinguem os comboios a vapor dos mais modernos e os comboios de passageiros e mercadorias.

Depois de verem o comboio as crianças tiveram oportunidade de ver todo o espaço envolvente, os carris, a estação e um barracão que tinha carruagens antigas.

Esta atividade ofereceu às crianças a possibilidade de exploração do meio envolvente, numa estação de caminho de ferro, proporcionando ocasiões de descoberta, tais como: a identificação de algumas profissões (maquinista, chefe de estação, funcionário da bilheteira), a constituição de um comboio e dos carris. Estas aprendizagens inserem-se na **Área do Conhecimento do Mundo**. Como a deslocação para a estação foi feita a pé, as crianças tiveram de relembrar e respeitar regras de comportamento e conduta, designadamente relacionadas com a sua segurança pessoal na rodovia, enquadráveis na **Área de Formação Pessoal e Social**.

### *Atividade – Elaboração e ilustração de uma história*

15 e 16 de janeiro

---

No dia seguinte, de acordo com a calendarização, partimos para a realização de uma história coletiva (Anexo X). Foi contado o início de uma história sobre comboios e as crianças deram continuidade. Todas contribuíram com expressões ou frases para o desenvolvimento da história. Algumas crianças estiveram um pouco retraídas não sabendo o que deviam dizer para continuar a história. A estas foram dirigidas questões do tipo “O que achas que aconteceu a seguir?”, “Para onde foi o comboio?” ou “O que achas que fizeram a seguir?”. Algumas crianças, por iniciativa própria, também ajudavam os colegas dando-lhes sugestões. Na criação da história algumas crianças não construíam bem as frases, estas eram reformuladas pela educadora estagiária e validadas pelas crianças. As contribuições das crianças foram registadas num caderno e no final, a história foi lida na íntegra.

No dia seguinte a história foi relida e as crianças expressaram-se criticamente sobre o resultado final. Em grande grupo foi feita uma conversa para se negociar o título da história.

De seguida cada criança fez uma ilustração da história (Figura 6) contida no verso da folha. Todas as crianças fizeram a representação de um comboio e foi possível observar que os desenhos evoluíram em relação à primeira representação realizada. Os comboios já apresentavam elementos que antes estavam em falta como janelas ou rodas. Da mesma forma que em quase todos os desenhos apareceu a representação dos carris e alguns continham uma estrutura em forma de abóbada a representar a estação.



*Figura 6 – Desenhos das crianças da ilustração da história*

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade para pôr em prática competências de todas as áreas de conteúdo das OCEPE. Na **Área de Formação Pessoal e Social** as crianças envolveram-se num contexto de negociação, no qual interagiram com as opiniões dos colegas, considerando-as, respeitando-as e cada uma validou a sua contribuição final para a história. Na **Área de Expressão e Comunicação**, mais propriamente no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, ao longo da construção da história, as crianças com o seu contributo, comunicavam ideias e refletiam sobre elas e sobre as dos colegas. As crianças, algumas de forma autónoma, procuravam organizar as suas ideias em frases mais corretas. À medida que a história surgia era registada e relida em voz alta, o que proporcionou às crianças a perceção de que aquilo que estava a ser construído por eles aparecia em forma de texto. Com a audição do texto, no dia seguinte, as crianças aperceberam-se da necessidade de algum aperfeiçoamento. Na **Área do Conhecimento do Mundo** as crianças lembraram aprendizagens relacionadas com as pesquisas realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto (carris, comboios de mercadorias e passageiros, comboios a vapor).

### ***Atividade – Construção de um comboio***

16 e 17 de janeiro

No dia 16 de janeiro as crianças iniciaram a construção de um comboio. A construção foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança. Em grande grupo as crianças foram questionadas sobre quem tencionava participar nos diversos grupos (desenho, pintura, colagem e montagem final).

No final resultou um comboio que servia para as crianças brincarem na sala (Figura 7). As carruagens permitiam colocar objetos dentro e estavam ligadas uma às outras.



*Figura 7 – Comboio realizado pelas crianças*

Com a realização do comboio, na **Área de Expressão e Comunicação, Domínio Expressão Plástica**, as crianças construíram objetos tridimensionais, utilizaram diferentes técnicas de expressão plástica (desenho, pintura, colagem), recriaram objetos partindo de observações realizadas e reutilizaram materiais (tampas e cartão velho). No **Domínio da Matemática** as crianças identificaram algumas formas geométricas e envolveram-se em medições para que os dois lados do comboio ficassem iguais. Na **Área do Conhecimento do Mundo** as crianças lembraram a composição de comboio de forma a decidir o número de janelas e de rodas a colocar nas carruagens.

#### *2.1.4 REFLEXÃO/AVALIAÇÃO (FASE IV DO PROJETO)*

A avaliação do projeto foi realizada com as crianças no decurso do mesmo, em momentos de diálogo em grande grupo, e no final foi feito um balanço global das aprendizagens.

#### ***Atividade – Jogo dramático “Viagem de comboio”***

17 de janeiro

Ao longo do projeto foram usadas várias as formas de expressão. No último dia foi feito um jogo de faz-de-conta que permitiu às crianças mobilizar conhecimentos enquanto resolviam as situações problema.

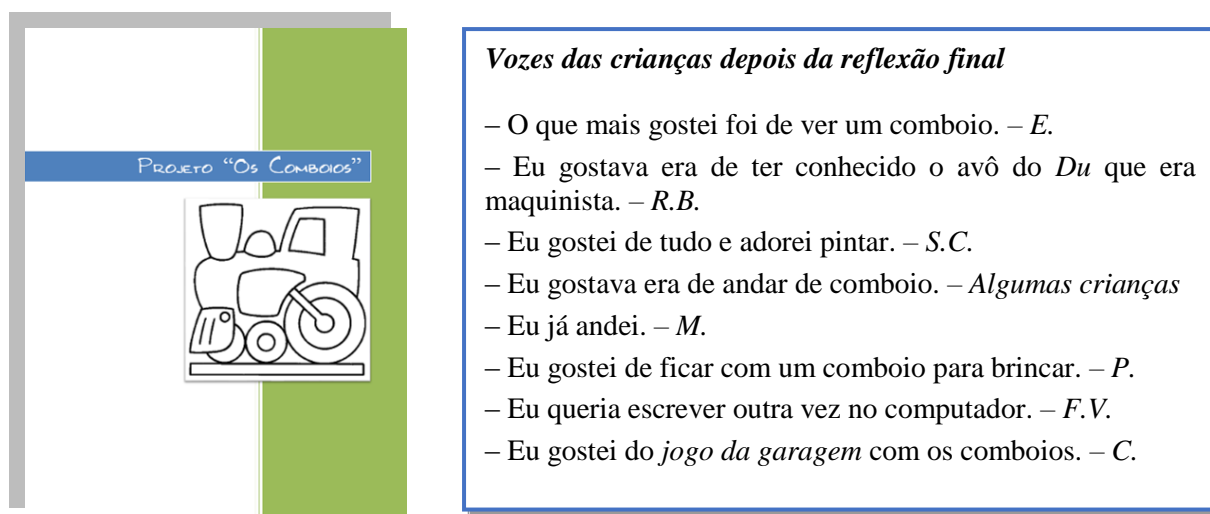
O jogo começou por ser uma viagem imaginária de comboio em que as crianças estavam sentadas nos *puffs*. De uma forma improvisada a educadora estagiária começou por contar uma história que passou por todas as crianças (os “passageiros”) que, de uma forma brincalhona, acrescentavam algo ou resolviam as situações problema que iam sendo criadas. Por exemplo, numa das situações a educadora estagiária era o revisor e andava a picar os bilhetes, mas um passageiro tinha-se esquecido de comprar o bilhete para o seu cãozinho. A criança que fazia de passageiro apresentou como solução comprar o bilhete na hora ou colocar o cão no chão para não pagar um lugar sentado.

Neste “jogo” à medida que se iam resolvendo as situações problema foram lembradas as ações que desencadearam o projeto e conceitos que foram descobertos ao longo do mesmo, como revisor, maquinista, comboio de mercadorias e de passageiros, carruagens, carris, chefe de estação, sinais luminosos, casa das máquinas, entre outros.

As crianças revelaram saber muito mais do que no início do projeto e demonstraram bastante agrado pelo seu envolvimento. Foi possível constatar que no momento da “chuva de ideias” as crianças não enunciaram termos como revisor, maquinista e algumas crianças até julgavam que os comboios não tinham janelas. Neste jogo final as crianças introduziram estes termos e usaram-nos nos contextos corretos.

Com esta atividade na **Área de Expressão e Comunicação** as crianças envolveram-se em ações inscritas ao nível do **Domínio da Expressão Dramática** com a discussão de ideias e soluções no contexto de faz-de-conta, o reconhecimento da dramatização como momento lúdico e o desempenhar de papéis, a comunicação verbal e não-verbal e a utilização do corpo como meio de expressão, através de jogos de voz e expressões faciais. Ainda no âmbito da mesma área as crianças revelaram, ao nível do **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, um aumento de vocabulário perceptível pelo discurso fluido e a nomeação de novas palavras e expressões.

Como divulgação do projeto para o meio familiar foi elaborado um livro individual (capa Figura 8) que continha os trabalhos realizados por cada criança, com o objetivo de dar a conhecer aos pais todos os passos dados dentro do projeto.



*Figura 8 – Capa do livro com os trabalhos de cada criança ao longo do projeto*

## 2.2 FASE II – A OPINIÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Após a realização das entrevistas às educadoras procedeu-se à sua transcrição e análise.

Seguidamente apresenta-se a análise e discussão de dados construída a partir dos indicadores presentes na grelha de análise de conteúdo (Anexo XV) que contém a matriz de categorização, as unidades de registo e os indicadores.

### 2.2.1 BLOCO 1 – LUGAR DO TRABALHO DE PROJETO NO TRABALHO DO EDUCADOR

No primeiro bloco foram definidas duas categorias: 1) Percurso profissional e a adoção da Abordagem de Projeto e 2) Motivação para trabalhar com a Abordagem de Projeto.

Na primeira categoria foram criadas quatro subcategorias: A adoção da Abordagem de Projeto; Identificação com a Abordagem de Projeto; Aplicação da Abordagem de Projeto e Fatores que influenciam a adoção ou não da Abordagem de Projeto.

Foi possível constatar que as educadoras nem sempre integraram esta metodologia no seu trabalho, apesar de se identificarem bastante com ela. Uma das razões apresentadas para a não adoção da metodologia tem a ver com o facto de nem todas as atividades que se desenvolvem em contexto de educação pré-escolar se integrarem numa Abordagem de Projeto, pois esta metodologia implica não ter um início e um fim com data prevista (ao contrário do ensaio de projeto, descrito no ponto 2.1 deste capítulo, que teve uma duração limitada pelo tempo de PP). As educadoras apontaram ainda vários fatores que influenciam a decisão de adoção da Abordagem de Projeto, tais como a autonomia e curiosidade do grupo, a presença de estagiários na sala e a autonomia dada aos educadores por parte das instituições.

Na segunda categoria foram formuladas três subcategorias: Motivação do educador, Motivação das crianças e Justificação da motivação das crianças.

Todas as educadoras afirmaram sentirem-se mais motivadas ao trabalhar com esta metodologia, pois realizam atividades que lhes dão mais satisfação. As educadoras referiram ainda que as crianças também se sentem mais motivadas ao trabalharem com a Abordagem de Projeto do que uma abordagem tradicional. Atribuem a motivação das crianças ao facto de realizarem atividades que partem dos seus interesses e dúvidas e de existir trabalho em conjunto com partilha de ideias e vivências.

*Sim. Eu acho que a motivação é maior da nossa parte e, PRINCIPALMENTE, da parte deles e o prazer que as aprendizagens lhe provocam. Porque vai de acordo com aquilo que a criança precisa, necessita e quer” (Entrevista 3 – Educadora Catarina).*

*As crianças sentem-se mais motivadas porque é uma coisa que lhes interessa, porque parte delas próprias, portanto isso é natural que estejam mais motivadas. (Entrevista 1 – Educadora Anabela).*

Foi o que a educadora estagiária e investigadora também sentiu durante a realização do projeto. Em comparação com outras atividades realizadas fora de uma Abordagem de Projeto esta metodologia permitiu que as crianças menos motivadas tivessem tempo para se envolverem nas fases do projeto que iam surgindo. Esta situação verificou-se com o desenvolvimento do projeto onde foi possível constatar que no momento do despoletar do mesmo, nem todas as crianças estavam motivadas pois não participavam. Mesmo quando foram estimuladas a levantar dúvidas também não se envolveram muito. No momento de definir as atividades as crianças já participavam mais e mostravam-se algo eufóricas para começar as atividades naquele dia.

### *2.2.2 BLOCO 2 – FASES DA ABORDAGEM DE PROJETO*

Neste bloco foram criadas três categorias: 1) Desencadeamento do projeto, 2) Processo de conceção, montagem e desenvolvimento do projeto e 3) Relação com o grupo, comunidade e família.

Na primeira categoria foram criadas as subcategorias: Da parte de quem surge um projeto, Como surge um projeto e Como trabalhar os temas dentro da Abordagem de Projeto.

As educadoras consideram que o início do projeto pode depender do educador ou das crianças, pode surgir juntamente ou pode ser induzido pelo educador. O projeto pode surgir da motivação do educador, de diálogos, de indutores (livros, histórias, acontecimentos) ou das curiosidades das crianças. No projeto desenvolvido com as crianças, pela educadora estagiária, o despoletar do projeto surgiu de um momento de atividades livres em que um grupo de crianças dispôs as cadeiras como se estivessem dentro de um comboio.

Na Abordagem de Projeto, segundo as educadoras, deve-se partir do que as crianças querem aprender/saber e depois o rumo do projeto depende deles, das novidades e questões que colocam. No trabalho com as crianças devem ser feitas reflexões diárias do que foi feito e da sua apreciação. No projeto “Os Comboios” todos os dias existiam momentos de diálogo oferecendo a possibilidade às crianças de refletir sobre o que foi feito e a que respostas conseguimos responder. Como as crianças ainda não sabiam ler, todos os dias de manhã era feita uma reflexão conjunta em que a educadora estagiária lia as questões que faltavam responder e confrontava as respostas com as ideias iniciais das crianças, presentes no esquema com a “chuva de ideias”.

A segunda categoria foi dividida em quatro subcategorias: Fases da Abordagem de Projeto, Quando se concluem os projetos, Como se concluem os projetos e Estratégias para fomentar a motivação após uma perda de interesse.

Para duas das educadoras as fases dos projetos não estão bem definidas, estas podem basear-se na observação do interesse do grupo, na pesquisa individual do educador e das crianças e culminar na avaliação do projeto. A terceira educadora considera que o projeto se divide nas fases: o que queremos saber, o que já sabemos e a conclusão, onde é feita uma reflexão e avaliação.

As fases da Abordagem de Projeto podem tomar diferentes designações, dependendo dos autores que as descrevem, mas todos se referem a uma fase em que se analisa o interesse das crianças, a fase de clarificação do problema e seus objetivos, a fase de desenvolvimento e a fase da conclusão e avaliação (Kilpatrick, 1971 *cit.* Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). A avaliação não tem aqui um cunho de fecho do processo, pois esta deve ser uma atitude transversal a todas as fases do projeto. Estas autoras referem mesmo que:

*Os passos do projeto (...) não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis (Kilpatrick, 1926:205). Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada (ibidem:57).*

Em relação à conclusão dos projetos, as educadoras consideram que estes são concluídos quando o interesse das crianças se direciona para outro tema ou quando o educador se depara com o seu limite. A forma de os concluir pode variar consoante os interesses das crianças, o rumo que o projeto toma ou o tempo disponível para o mesmo. Na conclusão é essencial que se faça uma reflexão e uma avaliação final. Esta fase pode incluir, ou não, uma apresentação do projeto aos pais ou à comunidade escolar, como referem (Katz & Chard, 1997:250):

*Uma reunião da escola, um dia de portas abertas ou um convite aos pais e aos responsáveis administrativos para visitarem a classe fornecem ao professor e às crianças uma oportunidade para descreverem ou contarem a história do projeto a estranhos que estejam interessados.*

No projeto desenvolvido com as crianças a reflexão conjunta foi feita diariamente e em todas as fases do mesmo. Na primeira fase foi possível constatar que existiam algumas crianças que não sabiam nada sobre o tema ou que não tinham determinação para participar. Nas fases seguintes estas crianças já não ficavam inibidas ou porque julgavam que agora já tinham informação para participar ou porque a participação dos colegas e as atividades ao longo do projeto as motivava de alguma forma. Nas atividades finais de expressão (construção de um comboio e o jogo dramático) foi possível constatar que todas as crianças já estavam envolvidas. Ao longo do projeto a avaliação que foi possível fazer estava relacionada com a participação de cada criança, a capacidade de se envolverem e a mobilização dos conhecimentos adquiridos em situações diferentes do contexto de descoberta.

Na terceira categoria foram criadas várias subcategorias relacionadas com a forma de trabalhar com o grupo de crianças, o envolvimento da comunidade e da família nos projetos, as vantagens em envolver a comunidade e a família, a opção de trabalhar em grande grupo ou minigrupos, o desfasamento entre conhecimentos das crianças, as causas do desfasamento entre conhecimentos das crianças e estratégias de combate desse desfasamento.

Todas as educadoras referem que é comum envolver a família nas fases III e IV do projeto. Por vezes pode-se envolver a comunidade exterior, mas uma das educadoras é da opinião que é preferível que a comunicação do projeto se cinja ao interior da instituição.

*O exterior não, o exterior é muito pior. É mais complicado mas acho que também passa mais por nós, passa muito por parte do educador* (Entrevista 1 – Educadora Anabela).

As educadoras que costumam envolver a comunidade consideram que esta atitude pode ser vantajosa pois esta interação pode aperfeiçoar o projeto e as crianças melhoram a sua visão do contexto exterior.

Katz e Chard (1997) defendem o envolvimento de intervenientes externos e as interações com o meio exterior, indicando que os convidados e as visitas de estudo permitem às crianças conhecerem e falarem com peritos, fazendo com que desenvolvam a capacidade de formular questões, de comunicar e de observar.

Em relação ao envolvimento da família as educadoras acreditam que quando a família é envolvida nos projetos, por um lado, as crianças trazem muita informação enriquecedora para o trabalho na sala de atividades, por outro, a família aproxima-se mais das crianças e do seu meio escolar, contrariando o seu cada vez maior afastamento.

De acordo com Katz e Chard (1997), os pais/famílias podem participar nos projetos de quatro formas: (1) partilhando informações, (2) questionando os filhos como está o projeto a progredir, (3) facultando livros e objetos que ajudem na busca de conhecimentos e (4) comparecendo na escola para ver o trabalho das crianças. A participação dos pais nos projetos é também percecionada como contribuindo para o sucesso escolar das crianças. As visitas ajudam os pais a confiar na escola e facilitam a sua contribuição para a educação informal e contínua das crianças em casa (*ibidem*).

Com o projeto desenvolvido com as crianças não foi possível proporcionar visitas da família à sala pois a falta de tempo não o permitiu. A forma de envolver a família surgia ao início do dia em que a educadora estagiária tinha a oportunidade de conversar com alguns pais que se deslocavam até à sala a acompanhar as crianças. Estes, por vezes, questionavam o que as crianças estavam a fazer e elogiavam os seus trabalhos. A família também pode participar ajudando as crianças nas suas pesquisas. No entanto apenas uma criança trouxe informação de casa sobre o projeto.

No que diz respeito às interações promovidas entre as crianças do grupo, as educadoras mencionam que é importante que a discussão inicial seja feita em grande grupo para que todas as crianças tenham conhecimento do decorrer do projeto. Depois podem fazer-se pequenos grupos com trabalhos mais específicos, diferenciados ou não, e devem seguir-se novos períodos de trabalho em grande grupo para apresentação dos resultados do trabalho desenvolvido em minigrupos.

A adoção do trabalho em grande grupo ou minigrupos, segundo as educadoras, depende da idade das crianças e do grau de autonomia e da rentabilidade do trabalho em cada minigrupo.

Os minigrupos são feitos consoantes os interesses, os conhecimentos, as aptidões e a motivação das crianças. Quando há uma criança que não se insere em nenhum grupo pode ser introduzida num grupo como agente passivo e depois acaba por se inserir.

Nos primeiros anos o agrupamento das crianças por nível de capacidades cria mais problemas do que resolve. Por um lado, faz com que as crianças rotuladas como “mais atrasadas” não sejam suficientemente estimuladas deixando de evoluir, por outro, provoca tensões no grupo dos melhores com receio de ficarem de fora do grupo (Katz & Chard, 1997).

Muitos estudos demonstram que cada vez mais os grupos mistos ou heterogéneos, em termos de capacidades e de idades, são um potencial a ter em conta no trabalho com as crianças (Katz & Chard, 1997). Nos grupos mistos etários as crianças mais novas têm a oportunidade de observar as mais velhas e desenvolver capacidades mais sofisticadas. Por outro lado, as crianças mais velhas fortalecem a sua compreensão ao ensinar as crianças mais novas (Benware & Deci, 1984 *cit.* Katz & Chard, 1997).

Em relação ao trabalho com minigrupos a educadora Anabela faz um alerta:

*Mas quando é feito em pequenos grupos não dá para fazer como diz a teoria, vários pequenos grupos a trabalhar em simultâneo, (...) quando muito só dois em simultâneo e mesmo assim é uns estarem a solicitar e outras crianças estarem a brincar livremente, mesmo pedindo à auxiliar que esteja com as outras, o ponto de referência deles acaba sempre por ser o educador (...)(Entrevista 1 – Educadora Anabela).*

O projeto desenvolvido com as crianças permitiu-me constatar o que refere a Educadora Anabela. Na primeira atividade do projeto (a elaboração de uma notícia) as crianças foram divididas em dois grupos com tarefas diferenciadas: um estava a decorar a cartolina de base e o outro a desenhar as letras do texto (que estava escrito a lápis). Como as atividades eram diferentes as crianças exigiam *feedback* diferenciados em cada grupo. Foi necessário recorrer ao auxílio da educadora cooperante para que as crianças tivessem o apoio adequado. Esta atividade permitiu-me refletir e perceber que nas atividades seguintes, que exigissem tarefas diferenciadas, o melhor seria trabalhar com um grupo de cada vez. As opções tidas a partir desta tomada inicialmente, facilitaram o trabalho da educadora estagiária e permitiu que as crianças se sentissem mais apoiadas.

A falta de apoio necessário às crianças pode fazer com que o desfasamento entre os conhecimentos destas seja muito grande.

Relativamente a estas diferenças as educadoras consideram que é comum acontecer, no momento do despoletar do projeto e em fases posteriores, algumas crianças saberem muito sobre o assunto e outras não saberem quase nada. As causas deste desfasamento devem-se às diferentes vivências das crianças, à relação que têm com os pais (à desvalorização/valorização daquilo que a criança sabe), ao grau de envolvimento nas atividades e à motivação que o assunto suscita em cada uma. Para combater o desfasamento entre os níveis de conhecimentos das crianças as educadoras apresentaram algumas estratégias como, por exemplo, trabalhar de uma forma mais individualizada, ajudando as que sabem menos nas pesquisas, colocar as crianças que sabem mais a falar sobre o assunto ao grupo ou envolver as crianças que sabem menos nos trabalhos práticos de forma a aumentar a sua motivação.

No projeto “Os Comboios” algumas crianças não participaram na “chuva de ideias” o que me leva a inferir que talvez não soubessem muito sobre o assunto. Estas foram envolvidas em grupos de crianças que sabiam mais sobre o assunto e eram questionadas ou chamadas a participar como forma de focar a sua atenção.

As educadoras referem que quando as crianças perdem o interesse no projeto existem algumas estratégias que auxiliam a fomentar a (re)motivação das crianças. Destas são exemplo a apresentação dos trabalhos aos pais, atribuir mais responsabilidades às crianças, envolvê-las em várias atividades para que estas encontrem maior motivação. O educador pode ainda mostrar descobertas já feitas como se fossem novas informações, introduzir novos elementos/novas fases no projeto que sejam suscitadas pelo interesse das crianças. Em último recurso pode também fazer-se uma interrupção na realização do projeto, retomando-o quando sentir que as crianças estão mais preparadas para o fazerem.

Katz e Chard (1997) apontam algumas razões que levam as crianças a perderem o interesse no projeto, tais como: realização de atividades que se tornem repetitivas, insatisfação com a sua participação, incapacidade de participar mais devido à falta de novas informações, indiferença dos pais pelo projeto ou falta de confiança nas suas capacidades.

De acordo com estas autoras, para fomentar a motivação das crianças o professor pode organizar acontecimentos fulcrais, tais como visitas de estudo, como aconteceu no nosso projeto, ou a vinda de um convidado à sala. “Estes acontecimentos podem constituir fontes importantes de questões, de informações e de ideias de interesse para as crianças” (Katz & Chard, 1997:223).

### *2.2.3 BLOCO 3 – TEMPO DISPONIBILIZADO PARA A ABORDAGEM DE PROJETO*

Este bloco tem duas categorias de análise: 1) Duração e número de projetos ao longo do ano letivo e 2) Conciliação da Abordagem de Projeto com outras atividades.

Na primeira categoria foram criadas as subcategorias: Duração de um projeto, Fatores que intervêm na duração de um projeto, Número de projetos ao longo do ano letivo, Fatores que intervêm no número de projetos a desenvolver e Duração do projeto ao longo da semana.

As educadoras mencionaram que a duração dos projetos é flexível, podendo demorar uma semana, um mês ou um ano, dependendo do tipo de projetos, da motivação do grupo de crianças, dos seus conhecimentos e interesses, das novidades que vão trazendo e das interrupções letivas.

Ao longo do ano letivo as educadoras consideram que se desenvolvem entre um a quatro projetos ou um projeto com vários miniprojetos dentro desse. O número de projetos a desenvolver depende do grupo e do Plano Anual de Atividades. Quanto ao trabalho semanal, existem fases em que é necessário trabalhar todos os dias, nem que seja fazer apenas uma reflexão sobre o que foi feito, o que aprenderam, o que mais gostaram, o que falta fazer, entre outros aspetos.

A organização do tempo ao longo do dia, é flexível dentro de uma estrutura na qual educadores e crianças se sintam seguras. Diariamente há tempo para atividades em grande e pequenos grupos, planear o dia, atividades de carácter lúdico dentro ou fora dos projetos. Há necessariamente, na rotina diária, tempo para a avaliação e para reformulações do trabalho realizado (DEB, 1998).

*O tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011:30).*

Na segunda categoria foram formuladas duas subcategorias: Adaptar o projeto às interrupções letivas e Continuidade do projeto.

Em relação à adaptação do projeto as educadoras consideram que sempre que possível os projetos devem estar interligados com as interrupções letivas, ou seja, devem ser inseridas atividades nos projetos que estejam relacionadas com as pausas letivas. Quando não é possível deve-se suspender, viver a data festiva e depois aplicar métodos adequados para voltar de novo ao projeto, por exemplo, conversar sobre o que se estava a fazer ou enviar trabalhos para casa (que se resumem a atividades de lazer feitas com os pais com um cariz educativo).

*(...) e porque não mandar até trabalhos de casa, quando estou a falar de trabalhos de casa, ideias, conversar sobre isto, olha traz sobre aquilo, tipo estás de férias com os pais, se é sobre museus vai visitar isto e vai visitar aquilo(...) aproveitar esses momentos também que estão em*

*casa e de férias com os pais desta forma, estes são os trabalhos de casa que eu digo, é visitar (...) o que é que nós observamos, (...) recolhe plantas (Entrevista 2 – Educadora Inês).*

#### 2.2.4 BLOCO 4 – VANTAGENS E DESVANTAGENS DA ABORDAGEM DE PROJETO

Neste bloco foram criadas as categorias: 1) Abordagem de Projeto versus a abordagem tradicional e 2) Abordagem de projeto e os instrumentos de gestão curricular (PAA, PE, PCG).

Na primeira categoria criaram-se as seguintes subcategorias: Vantagens da Abordagem de Projeto versus uma abordagem tradicional, Aprendizagens numa Abordagem de Projeto e Competências desenvolvidas numa Abordagem de Projeto.

As educadoras consideram que a Abordagem de Projeto favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pois estas habituam-se a questionar desde cedo e a transmitir o que sabem. Tendo como base os interesses delas, logo aprendem com mais facilidade.

*Eu acho que sim [que a abordagem de projeto favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças]. Antes de tudo é o interesse deles, não é? E quando eles estão interessados (/aprendem/) com muito mais vontade, facilidade, ELES E NÓS, não é? (Entrevista 3 – Educadora Catarina).*

Com esta abordagem é possível trabalhar qualquer área sendo muito vantajosa para as crianças que têm mais dificuldades. As educadoras consideram que as aprendizagens com a Abordagem de Projeto se fazem através de jogos, de brincadeiras, de pesquisas por diversos meios (pais, *internet*, meio envolvente) e com situações de descoberta. Com esta metodologia as crianças vivem as atividades, o que faz com que pesquisem mais. Da mesma forma a partilha de conhecimentos é um incentivo para que mais crianças queiram pesquisar e discutir sobre o assunto.

As educadoras foram unânimes quanto à identificação de aprendizagens e competências que as crianças desenvolvem numa Abordagem de Projeto - autonomia na realização das atividades, autoconfiança, discussão (capacidade de escutar os outros e de argumentar), partilha de opiniões, criatividade, busca e seleção de informação e vontade de saber.

As opiniões expressas pelas educadoras são consonantes com Vasconcelos *et al.* (2012) que enuncia que as crianças ao colocarem questões, resolvem problemas e buscam sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender. Katz (2004) afirma que as experiências de carácter intelectual fortalecem nas crianças disposições inatas para colocarem hipóteses, serem curiosas, fazerem previsões e testá-las, persistirem na resolução do problema, tomarem iniciativas e sentirem-se responsáveis pelo trabalho que fizeram (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Com o ensaio do projeto desenvolvido com as crianças julgo que estas desenvolveram a capacidade de discutir e partilhar opiniões, perceptível pela forma como iam gradualmente

participando nas reflexões e conversas diárias. Algumas crianças que inicialmente não participavam, ou participavam pouco, começaram a fazê-lo e com contribuições significativas. Considero que também a busca de informação foi gradualmente melhorando, pois nas primeiras pesquisas as crianças não sabiam o que procurar e depois tornaram-se muito mais atentas a tudo o que as rodeava, por exemplo, nas pesquisas realizadas no computador as crianças falavam de tudo o que lhes despertava a atenção (uma flor bonita, um desenho animado). Já nas pesquisas feitas em livros as crianças estavam apenas à procura de informações sobre comboios. Nas atividades de pesquisa julgo que as crianças também estimularam a sua curiosidade, por isso estavam mais atentas para assuntos relacionados com o tema.

Na segunda categoria foram concebidas três subcategorias: Atitude perante a interligação da Abordagem de Projeto com os instrumentos de gestão curricular, Vantagens e desvantagens dos instrumentos de gestão curricular e Atitudes perante temas que não constam nos instrumentos de gestão curricular.

As educadoras consideram que é possível interligar a Abordagem de Projeto com os instrumentos de gestão curricular, mas é um trabalho difícil. Também mencionam que os instrumentos de gestão curricular são deixados um pouco de lado ou não são seguidos “à risca” sempre que apareçam temas que não estão delineados.

*Deveria estar completamente interligado, mas (...) [se] ao nível de rentabilidade vai ser melhor para ti e para o grupo, acho que podes esquecer o que tinhas* (Entrevista 3 – Educadora Catarina).

*(...) mas se surgir uma coisa forte que não esteja, que não esteja delineada, não esteja programada, como nós temos isto aqui, eu deixo isso de lado e eu vou trabalhar com eles em alguma situação, isso vai-se inserir, mas não deixo de trabalhar, (...)* (Entrevista 2 – Educadora Inês).

*(...) é importante haver projetos, para mim, há projetos que eu às vezes realizo que não têm nada a ver com o plano de atividades, não têm nada a ver, eles estão motivados então vamos lá* (Entrevista 1 – Educadora Anabela).

Como refere Portes (2007) ao trabalhar por projetos o professor/educador tem a oportunidade de reformular a conceção do plano a ser cumprido na sua visão tradicional, tornando-o mais flexível e abrangente. Durante a planificação e execução do projeto surgem novos interesses e oportunidades de integração de novos conteúdos, partindo do nível de conhecimento dos alunos (*ibidem*).

As educadoras referem que a existência dos instrumentos de gestão curricular tem vantagens e desvantagens. Os instrumentos de gestão curricular facilitam o trabalho do educador mas por outro lado o seu seguimento “à risca” provoca um excesso de rigor logo desde o pré-escolar. As educadoras afirmam ainda que os instrumentos de gestão curricular podem inibir a Abordagem do Projeto.

*(...)por ser um bocado inibidor em relação à metodologia de projeto, porque na metodologia de projeto nós não podemos ter predefinido nada (...)* (Entrevista 1 – Educadora Anabela)

*[Até se pensarmos na lógica de que o projeto deve surgir com as crianças] não dá para estar interligado com aquelas trapalhadas que nós fazemos (...)* (Entrevista 3 – Educadora Catarina).

Partir dos interesses das crianças não é trespassar o currículo. Por outro lado integrar o currículo não pode ser anular os interesses das crianças e muito menos, “a sua postura ativa como produtor ou reconstrutor do conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011:58-59).

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) do grupo de crianças onde foi aplicado o projeto “Os Comboios” intitulava-se “*O que posso descobrir contigo*”, permitindo a interligação com o tema abordado, logo não senti constrangimentos quando decidi propor na PP a realização de um projeto pelo facto de este se enquadrar, ou não, no projeto educativo da instituição ou no PCG.

### 3. REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO

Tendo em conta a problemática e os objetivos definidos neste trabalho, podem ser tecidas algumas considerações finais. No que diz respeito às aprendizagens adquiridas pelas crianças numa Abordagem de Projeto foi possível constatar, tanto na aplicação do projeto como na análise das entrevistas, que as crianças desenvolvem significativamente as capacidades de pesquisa, de discussão e de partilha.

As educadoras referiram que as crianças também desenvolvem a criatividade e a autonomia. Com o projeto desenvolvido foi possível perceber que as crianças se expressaram livre e criativamente em várias ocasiões, como por exemplo, na produção da capa para a história coletiva. Em relação à autonomia na realização de tarefas dentro do projeto esta nem sempre esteve presente, por vezes estimulávamos as crianças para recolherem alguma informação sobre o tema o que apenas se verificou numa criança. Houve necessidade de muito apoio da educadora estagiária para a concretização, por exemplo das tarefas de pesquisa – o que não é de todo surpreendente devido ao facto das crianças ainda não saberem ler nem escrever.

Em relação à motivação dos intervenientes, para as educadoras, esta é mais elevada numa Abordagem de Projeto quando comparada com uma instrução mais tradicional, tanto nas crianças como nos educadores. Com o desenvolvimento do projeto observou-se que as crianças estavam muito motivadas tanto nas atividades de pesquisa (pesquisar na *internet*), como nas expressões (construção do comboio a três dimensões) e até nas saídas ao exterior (visita à estação). Na construção da história e na pesquisa em livros as crianças já não se mostraram tão motivadas como nas atividades anteriores. Em relação à motivação dos

educadores pude atestar que desde o despoletar do projeto eu própria me senti mais motivada ao constatar o envolvimento das crianças.

No que concerne aos envolvidos nos projetos todas as educadoras consideraram que é importante envolver a família e duas das três julgaram relevante envolver a comunidade. Na aplicação do projeto foi possível perceber que o momento de saída para o exterior foi um dos momentos que mais elevou a motivação das crianças. No que diz respeito ao envolvimento da família a afixação da notícia logo no início do projeto fez com que os pais perguntassem o que estava a ser feito. Contudo, alguns pais só se deram conta do desenvolvimento do projeto no momento final, quando as crianças os trouxeram à sala para lhes mostrar o comboio que tinham feito. Neste sentido foi possível constatar que as crianças não tiveram a autonomia suficiente para relatarem em casa atividades nem questionarem e envolverem mais os pais no projeto.

Com a aplicação das entrevistas não foi possível validar se é imprescindível ter formação na área para integrar a Abordagem de Projeto no trabalho com as crianças. Duas das educadoras afirmaram terem tido, na sua formação inicial, unidades curriculares sobre o tema.

Tendo em consideração a integração da Abordagem de Projeto na gestão curricular os educadores consideram que as interrupções, se forem bem geridas e interligadas com o projeto, não constituem um fator impeditivo à sua continuidade. Com a aplicação do projeto foi possível verificar que as crianças não esqueceram nem perderam a motivação por um período de três dias em que foi feita uma interrupção.

No que diz respeito aos instrumentos de gestão curricular as educadoras consideram que estes não devem ser inibidores da realização de atividades que tenham por intenção a satisfação da curiosidade das crianças. Por outro lado consideram que o PCG é muito abrangente possibilitando que um grande leque de temas se consiga enquadrar no que nele estava previsto.

A aplicação do projeto permitiu que as crianças fizessem aprendizagens significativas e que descobrissem respostas para as suas dúvidas. Verificou-se, com a elaboração de desenhos, no início e quase no fim do projeto, que a representação que as crianças fizeram de um comboio complexificou, revelando um maior conhecimento deste meio de transporte. Através da avaliação final do projeto, feita em género de jogo dramático, foi possível perceber que as crianças aumentaram o seu vocabulário em relação a este meio de transporte, relativamente ao que exibiam no início do projeto. O discurso das crianças neste jogo final apresentava uma maior fluidez e era rico em palavras e expressões relacionadas com o tema que não apresentavam no início do projeto.

As educadoras afirmam que a Abordagem de Projeto favorece o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pois parte-se daquilo que as crianças sabem e da sua curiosidade.

Da mesma maneira, como as atividades têm um caráter ativo, as crianças apresentam-se mais motivadas.

Considero que a análise do projeto aplicado com crianças e das entrevistas me permitiu atingir os objetivos propostos, na medida em que foram sendo identificadas e equacionadas regularmente respostas para a questão de partida: *Quais as opções metodológicas a tomar numa Abordagem de Projeto em contexto pré-escolar?*

As opções metodológicas podem ser muitas, inseridas nas diferentes fases da realização de um projeto, desde o despoletar do projeto, passando pela sua conceção, desenvolvimento e avaliação, e ainda à interligação com as interrupções letivas e aos instrumentos de gestão curricular da instituição. Todas as opções metodológicas a tomar devem ter em conta o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças envolvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto apresentam-se as considerações finais de toda a dimensão investigativa.

Criada a oportunidade de desenvolver um projeto com as crianças em contexto pré-escolar a primeira atitude foi fazer uma revisão da bibliografia sobre o tema. Do enquadramento teórico ficou a noção de que a Abordagem de Projeto tem pontos fracos e fortes mas que acima de tudo esta pedagogia

*(...) pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para resolução de problemas. Uma filosofia de projeto apresenta subadjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998:133).*

A revisão da literatura também serviu para perceber por que fases atravessa um trabalho de projeto. A teoria ficou presente mas faltava perceber como esta funcionava na ação. Nesse sentido o projeto desenvolvido com as crianças em contexto pré-escolar, no decorrer das semanas de PP, permitiu perceber como é que as fases do projeto se sucedem, a sua interligação, a reformulação que por vezes as atividades necessitam, os momentos imprevistos que surgem, a adoção do trabalho em grande grupo ou minigrupo, entre outros.

Contudo o projeto desenvolvido não permitiu perceber a importância de envolver a família, as diferentes estratégias para motivar as crianças, as diversas formas de despoletar os temas dos projetos, a duração dos projetos e a conciliação da Abordagem de Projeto com outras atividades.

Estas dúvidas foram respondidas por um conjunto de educadoras que se prontificaram a colaborar num estudo mais alargado e assim contribuir para uma resposta mais rica e contextualizada à pergunta de partida.

Das entrevistas foi possível perceber que as opções metodológicas diferem de profissional para profissional e de grupo para grupo. O mesmo profissional pode ter atitudes diferentes com grupos diferentes, seja no desenvolvimento das fases (conceção, desenvolvimento e avaliação) ou no despoletar do projeto.

As educadoras experientes integram esta abordagem na sua gestão curricular sempre que o grupo esteja motivado e interessado para os diversos temas, mesmo que não esteja definido nos instrumentos de gestão curricular. As educadoras experientes entrevistadas exploram o desenvolvimento do projeto cada uma à sua maneira. Para uma das educadoras as fases estão bem definidas e para as restantes estas acabam mesmo por se interligar. Em relação ao envolvimento da família e comunidade: as educadoras consideram importante envolver a família. No que diz respeito ao envolvimento da comunidade exterior, duas educadoras consideram que é importante mas uma delas não o considerou. No que concerne à gestão das

interrupções do projeto para introduzir datas festivas, as educadoras consideram que estas devem, sempre que possível, interligar com o projeto.

No projeto desenvolvido com as crianças e de acordo com opinião das educadoras confirmase que a Abordagem de Projeto permite a aquisição de aprendizagens em todas as áreas de conteúdo. A Abordagem de Projeto promove aprendizagens portadoras de sentido das diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva. Esta abordagem auxilia a criança a aprender fazendo, construindo aprendizagens significativas e duradouras.

## **LIMITAÇÕES**

Apesar do empenho e dedicação prestada durante todo o percurso investigativo a investigadora tem consciência de algumas limitações que não tornaram possível o desenvolvimento de determinadas potencialidades previstas para o projeto.

O fator tempo foi o que mais se fez sentir. Como o projeto foi implementado nas duas últimas semanas de PP, limitou o leque de atividades a realizar e a possibilidade de introduzir atividades imprevistas ou novos rumos. Por outro lado este fator também impediu a organização da vinda dos pais à sala de atividades ou de outras pessoas que acrescentassem algo ao projeto, por exemplo, só no último dia de aplicação do projeto é que tive conhecimento, pela assistente operacional da sala, que um familiar de uma das crianças tinha sido maquinista. Considero que esta tinha sido uma visita interessante que ficou por ser feita. Da mesma forma não foi possível fazer exposições na sala de aula que pudessem ser apresentadas a toda a instituição.

Outra limitação teve a ver com as atividades que estavam previstas no Plano Anual de Atividades que impediram a organização de uma viagem de comboio, pois esta já estava planeada para o verão, logo surgiu a impossibilidade pela instituição de fazer outra viagem.

## **RECOMENDAÇÕES**

Perante os resultados obtidos considero que teria sido interessante ter implementado um projeto semelhante em contexto de 1.º CEB no sentido de verificar o contributo desta metodologia neste contexto educativo.

Seria também pertinente ter sido feita uma comparação entre atividades desenvolvidas dentro e fora de uma Abordagem de Projeto, onde fosse possível registar e comparar os dados obtidos.

Considero que também teria sido interessante entrevistar as crianças colhendo as suas opiniões e sugestões para atividades dentro da Abordagem de Projeto.

Num futuro próximo poderei pôr em prática muitas das aprendizagens que fiz ao longo de todo o percurso.

## METAREFLEXÃO

Uma das perguntas que me faziam com muita frequência era “Como é que eu conseguia passar o dia inteiro com crianças?”, à qual respondia que esse sempre foi o meu sonho e que agora tinha a oportunidade de o tornar realidade.

A simplicidade da resposta é tanta que parece deixar tudo em suspensão. Escolhi ser educadora/professora porque trabalhar com crianças é uma das atividades mais gratificantes que existe. Ádua, sem dúvida, mas indescritivelmente bela. Conhecer as nossas crianças, proporcionar situações de aprendizagem, transmitir e receber conhecimento, receber carinho criar laços, ver o desenvolvimento e aprendizagem e contribuir para que aconteça de forma prazerosa, são os pontos mais gratificantes de um educador/professor.

Este percurso profissional permitiu-me criar muitos laços, receber muito carinho, aprender e construir a minha identidade profissional, desde a PP realizada, a revisão da literatura, o projeto desenvolvido com as crianças e a aplicação e análise das entrevistas.

Claro que a identidade profissional não é algo que se conquiste, esta está em constante transformação e faz parte da história de vida de cada um.

*A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições (Dubar, 1991:105 cit. Sarmento, 2009:47).*

Considero que todo o percurso serviu para a minha construção profissional por várias razões. A primeira diz respeito ao tema escolhido. A Abordagem de Projeto era um tema que não dominava por completo e nunca tinha estado num contexto de PP em que tivesse vivenciado esta prática. Desta forma não sabia como trabalhar com esta metodologia mas tinha muita curiosidade.

A segunda razão diz respeito à aplicação de entrevistas presenciais. Em relação a esta técnica tudo foi uma aprendizagem, desde a construção do guião, aos cuidados a ter na interação entre entrevistado e entrevistador e aos processos de análise de dados. Considero que estas aprendizagens me transformaram numa investigadora mais experiente.

A terceira razão está relacionada com as aprendizagens vivenciadas em contexto de prática. Todos os contextos me proporcionaram aprendizagens diferentes e importantes. Na creche aprendi que a comunicação entre família/escola é muito importante pois como as crianças são muito pequenas os cuidados prestados e as rotinas apresentam um peso considerável. No jardim-de-infância as aprendizagens foram muitas. Este foi o contexto onde foi possível desenvolver um ensaio de um projeto. As aprendizagens mais significativas tiveram a ver essencialmente com a organização do grupo (seja em sala de atividades ou na visita ao exterior) e com a implementação do projeto. Na primeira PP realizada em 1.º CEB (2.º ano)

tive a oportunidade de assistir a algumas reuniões complementares ao trabalho do professor com as crianças, percebi como se faz a referenciação de crianças com Necessidade Educativas Especiais, os aspetos inerentes à elaboração Programa Educativo Individual e tive a oportunidade de ver os efeitos das diligências. A segunda PP realizada em contexto de 1.º CEB (4.º ano) permitiu-me o contato com a elaboração de testes de avaliação sumativa e sua correção, assim como a preparação das crianças para os exames nacionais.

A interação com as educadoras e professoras cooperantes, com histórias de vida distintas, formadas em escolas diferentes e com personalidades particulares permitiram-me, facilitar a minha futura entrada no mercado de trabalho com perspetivas de práticas diversificadas.

Dubar (1991) citado por Sarmiento (2009) refere que ao nascer cada individuo inicia a sua construção identitária, processo que se (re)constrói ao longo da vida com o cruzamento de múltiplos fatores internos e externos ao individuo.

Em suma todo este percurso formativo serviu para buscar a educadora/professora que quero ser: alguém que fomente o surgimento da curiosidade (pois a curiosidade é vontade de saber), que proporcione liberdade às crianças para as descobertas do mundo que as rodeia, respeitando sua autonomia e dignidade. Por fim ambiciono ainda ser tolerante com suas dificuldades, facilitando a superação das mesmas. Estas são atitudes que se apreendem ao vivenciar o dia-a-dia com as crianças. Cabe ainda, ao educador/professor gostar do que faz e fazê-lo com prazer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Rui (2009). *A Profissionalidade do Professor Supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

ALARCÃO, Isabel (Org) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALVES, Roberta & VERÍSSIMO, Maria (2007). «Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar». In *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17 (1), 13-25. Acedido a 31/01/2014 em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100003&lng=pt&tlng=pt).

BARDIN, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, André (2012). *Instrumentos de pesquisa científica qualitativa: Vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade*. Acedido a 14/02/2014 em: <http://www.efdeportes.com/efd172/instrumentos-de-pesquisa-cientifica-qualitativa.htm>.

BELL, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

CARDONA, Maria (2001). «Pensar o Currículo em Educação de Infância». In *Livros de Actas VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o Currículo em Educação de Infância*, 17-23.

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela (2008). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. 2ª Edi. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, Jorge (2009). *Descrição sumária do desenvolvimento cognitivo em crianças entre os 2 e os 5 anos de idade*. Acedido a 28/10/2012 em: <http://unidoscabo Verde.com.sapo.pt/DesenvolvimentoCognitivo.pdf>.

CASTRO, Lisete & RICARDO, Maria (2002). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

CERQUEIRA, Teresa (2006). «O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível». In *Psic: revista da Vetor Editora*, 7 (1), 29-38. Acedido a 30/01/2014 em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-3142006000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-3142006000100005&lng=pt&tlng=pt).

COSTA, Ana; PÁSCOA, Ana; AMADO, Anália; MARREIROS, Arminda; BRITO, Célia; SOUSA, Elita; LIBÓNIO, Laurentina; CORREIA, Maria; CRISTOVÃO, Conceição; GONÇALVES, São;

EMÍLIA, Maria; MARTINS, Maria; SANTOS, Zulmira & OLIVEIRA, Zita (1988). *Formar no jardim-de-infância*. Faro: Escola do Magistério Primário.

COUTINHO, Clara (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (2013). *Projeto*. Porto: Porto Editora.

DIDONET, Vital (2001). *Em Aberto: Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília. INEP/MEC.

DIONÍSIO, Maria & PEREIRA, Irís (2006) *A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas*. Acedido a 20/01/2013 em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_educ\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educ_pre_escolar_a_C.pdf).

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2001). *Aprendizagem Baseada em Projectos*. Acedido a 11/03/2014 em: [http://www.dgidec.min-edu.pt/avaliacaointerna/data/avaliacaointerna/Ensino\\_Secundario/Documentos/aprend\\_baseres\\_prob02.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/avaliacaointerna/data/avaliacaointerna/Ensino_Secundario/Documentos/aprend_baseres_prob02.pdf).

FERREIRA, Carlos (2013). «Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho». *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, (48), 309-328.

FREITAS, Cândido (2000). «A Aprendizagem Cooperativa». In *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*, 163 – 177. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIROTTO, Cyntia (2006). «A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas». In *Educação em Revista* (7), 31-42.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artmed.

KATZ, Lilian & CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KILPATRICK, William (2006). *O método de projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela & SANTOS, Milice (1989). *Trabalho de projecto 1 – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Elvira & SANTOS, Milice (2002). *Nos trilhos da área de projecto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.

LOURENÇO, Júlio & MORI, Verónica (s.d). *A Importância da Pedagogia Progressista na Educação*. Lisboa: ISLA.

LUDOVICO, Olga (2006). «Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e supervisão: um estudo com educadores de infância cooperantes». In *Cadernos de Educação de Infância*. (77), 23-25.

LOPES, José & SILVA, Helena (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

MARCHÃO, Amélia (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.

MEDEIROS, Débora (2005). «Pedagogia do Imprevisível e Abordagem de Projecto: Uma equação possível». In *Cadernos de Educação de Infância*, (76), 14-16.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & GAMBÔA, Rosário (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Lisboa: Porto Editora.

OLIVEIRA, Isolina, & SERRAZINA, Lurdes (2002). «A reflexão e o professor como investigador». In *GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.

PALANGANA, Isilda (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky – A relevância do social*. 5ª Ed. São Paulo: Summus.

PEREIRA, Maria (2009). *A participação parental no Jardim-de-infância*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

PORTES, Katia (2007). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Acedido a 11/03/2014 em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>.

PORTUGAL Gabriela (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*”. Porto: Porto editora.

PORTUGAL, Gabriela (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Porto: CNIS (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade).

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

SANTOS, Maria; FONSECA, Teresa & MATOS, Filomena (2009). «Que se ganha com o trabalho de projeto?». In *Noesis*, (76), 27-29.

SARMENTO, Teresa (2009). «As identidades profissionais em educação de infância». In *Locus Social*, (2), 46-64.

SOUSA, Alberto (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SILVA, Maria (2001). «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – a participação dos educadores». In *Livros de Actas VII Encontro Nacional da APEI - Pensar o Currículo em Educação de Infância*, 51-61.

SILVA, Renata & CABRITA, Isabel (2005). *O CABRI-GÉOMÈTRE – um desafio à alteração dos papéis de professores e alunos*. Acedido a 14/04/2014 em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/326.pdf>.

VASCONCELOS, Teresa (1998). «Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal». In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB, 123-158.

VASCONSELOS, Teresa (2012). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

VASCONCELOS, Teresa (Coord.); ROCHA, Carla; LOUREIRO, Cristina; CASTRO, Joana; MENAU, João; SOUSA, Otília; HORTAS, Maria; RAMOS, Mercês; FERREIRA, Nuno; MELO, Nuno; RODRIGUES, Paulo; MIL-HOMENS, Purificação; FERNANDES, Sandra & ALVES, Susana (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

VIEIRA, Helena (2012). *A comunicação em sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

### **Legislação consultada:**

MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E DE SEGURANÇA SOCIAL (2011). *Decreto-lei – Creche*. Acedido a 3/11/2012 em: [http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=25367&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=25367&m=PDF).

# ANEXOS

## *ANEXO I – REFLEXÃO REFERENTE AO 1º SEMESTRE – 24 DE SETEMBRO A 1 DE OUTUBRO DE 2012*

A primeira semana foi reservada à observação. Foi possível conhecer a dimensão da instituição e a forma de funcionamento.

O primeiro dia, com o grupo de crianças, quase não foi possível fazer observação pois este foi dedicado à criação de laços com as crianças de forma a facilitar a nossa integração. Desde o primeiro dia foi possível ajudar em todos os momentos da rotina diária o que mais uma vez facilita a integração dos estagiários com as crianças fazendo com que as estas se sintam seguras com a nova situação.

O Portal de Educação (s.d.) refere que ao acolher o aluno nos primeiros momentos da escola é necessário que se sintam cuidados, confortáveis e, acima de tudo, seguros. O Portal de Educação (s.d.) cita ainda que “a atenção e os cuidados, assim como a cortesia e a afetividade, principalmente com as crianças menores, são fundamentais para que os alunos se sintam seguros”.

No segundo dia já foi possível observar e recolher dados da sala, do grupo, da rotina, dos espaços exteriores, entre outros. Neste dia as condições climatéricas permitiram que as crianças brincassem no exterior. Foi possível observar o tipo de brincadeiras que fazem no exterior, a disputa por espaços específicos, a forma individualizada de brincar, a alegria e satisfação a brincar neste espaço. Por vezes as crianças divergem porque querem todas brincar com as mesmas coisas, aqui foi possível intervir conversando com elas no sentido de pedir emprestado ou de esperar pela vez deles de brincar.

O Portal de Educação (s.d.) refere que a observação e o diálogo com o grupo de crianças estão presentes no processo de conhecer os alunos: as suas características e preferências, as suas experiências, a forma de ser e de estar no mundo.

Como estamos no início do ano letivo a sala de atividades ainda não está completa, faltam livros para as crianças usarem de forma autónoma e está a ser contruído o quadro de presenças e de aniversários.

No terceiro dia depois da música do “Bom Dia” foi possível participar na interpretação de uma história, com fantoches feitos de colheres de pau. Esta serviu para iniciar as pinturas de casas para o quadro de presenças.

Senti que a primeira semana de observação, que foi apenas 3 dias, foi insuficiente, pois não coincidiu com a realização de atividades visto que estas só se iniciavam em outubro o que dificultou um pouco a escolha das práticas a realizar. Neste sentido foi importante a ajuda da educadora cooperante que nos elucidou para algumas das aptidões que o grupo já possui. Ainda assim os dias de observação foram essenciais, pois como esta é uma faixa etária com a qual não tenho muito contato, não sabia que as crianças, algumas claro, já conseguem ouvir e recontar uma história, conseguem contar, fazer garatujas e conferir-lhes significado, pintar com as mãos, entre outros. Esta semana também foi importante para conhecer minimamente o grupo: que tipos de birras fazem, as suas angústias, a autonomia. Também nesta semana aprendi algumas estratégias para agir com o grupo, tais como: encorajar as crianças a arrumar quando desarrumam, ajudar as crianças a encontrarem soluções para os de conflitos verbais ou não verbais; repreender verbalmente e reforçar positivamente quando necessário, ligar a música quando as crianças estiverem a trabalhar ou a brincar para criar um ambiente tranquilo e principalmente no momento da sesta, entre outras.

A segunda semana era destinada à planificação conjunta com a educadora cooperante. No primeiro dia comecei por intervir e cantar a música do “Bom Dia”. Como não estava muito confiante cantei um pouco baixo o que

dificultou a projeção da música até às crianças. Neste dia também foi possível auxiliar as crianças numa atividade proposta pela educadora. Na sala ficaram duas crianças e cada uma tinha de pintar com os dedos uma casa para fazer o quadro de presenças. A atividade correu como era esperado e ensinou-me que sempre que se ajuda duas crianças ao mesmo tempo tem de se estar constantemente a olhar para ambas pois basta um momento de distração para que algo corra mal. Neste dia as restantes crianças brincaram na rua com a supervisão do Hugo. No segundo dia foi-nos solicitado para participar na atividade de expressão motora o que se revelou uma dificuldade pois nunca tínhamos assistido a nenhuma atividade motora. A educadora cooperante compreendeu o fato e nesse dia a atividade foi orientado por ela. A observação foi importante pois reparei que existem movimentos, que pareciam óbvios, que algumas crianças não conseguem realizar, como saltar com os pés juntos, andar de lado, entre outros.

Os autores que falam sobre este assunto referem que a criança durante o segundo ano de vida já sobe escadas com um pé de cada vez, que correm e pulam (Papalia, 2007, p. 179) mas não especificam exatamente de que forma o fazem.

No último dia a atividade realizada foi da nossa responsabilidade. A proposta da educadora era a realização do quadro de aniversários. A atividade não correu como era esperada e teve de ser alterada o que fez com que a participação das crianças ficasse muito reduzida. Com esta atividade aprendi que devemos sempre prever aquilo que pode correr mal e pensar como é que as crianças vão realizar isto. Também foi possível perceber que se as crianças não participam de forma significativa não reconhecem o trabalho como seu.

## **Bibliografia**

PAPALIA, Diane (2007). *Desenvolvimento Humano*. 8ª Ed. São Paulo: Artmed Editora

PORTAL DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Acolhimento e Adaptação*. Acedido a 5/10/2012 em: <http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/institucional/educacao-infantil/1665-acolhimento-e-adaptacao>

## ANEXO II – REFLEXÃO REFERENTE AO 1º SEMESTRE – 8 A 25 DE OUTUBRO DE 2012

A terceira semana na instituição foi reservada à planificação conjunta com o meu colega de estágio.

Foi-nos proposto pela educadora cooperante a realização de caixas para guardar os trabalhos realizados pelas crianças. A atividade consistia em forrar uma caixa de cartão com papel de jornal ou revista. Ao realizarem esta atividade, as crianças, mostravam-se motivadas e animadas. A meio da atividade algumas mostravam-se cansadas por estar tanto tempo a fazer a mesma tarefa e não concluíram a caixa de uma vez só. A estas foi dado a liberdade para poder brincar e acabar noutra dia. Com esta atividade aprendi que alguns exercícios que parecem de fácil realização, por parte das crianças, podem não ser, por exemplo, percebi que as crianças desta faixa etária não conseguem rasgar papel. Nesta fase foi necessário ajudar e duas crianças conseguiram rasgar pequenas partes de papel.

Esta atividade foi planificada para durar uma semana o que não foi possível concretizar. Devido à pressão, feita por mim, para apressar/acabar a atividade senti que no último dia da semana estava muito *stressada* o que pode causar também situações de *stress* nas crianças, assim como impedir a criança de explorar devidamente a atividade.

As crianças necessitam de contato visual de alguém que cuide dela, se isso não acontecer ela pode sentir os efeitos do *stress*. Aos dois anos uma criança *stressada* pode tornar-se hiperativa ou tímida (Lipp, 2000)

Como refere Portugal (2012, p.10) “a criança começa a construir uma identidade enquanto, providencia aos adultos apoio, segurança e encorajamento através de olhares, conversas e gestos. Sob um olhar atento e caloroso as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência.”

Na quarta semana a planificação foi da minha responsabilidade. Como estamos no outono este tinha de ser o tema a ser trabalhado. A semana iniciou-se com o conto de uma história adaptada para introduzir frutos e legumes do outono. Para despertar a curiosidade e obter mais a atenção realizei uma lagarta e uma borboleta em tecido para representar as personagens. O conto da história foi do ânimo de todas as crianças: algumas saltitavam, outras olhavam muito fixamente e outras queriam tocar nos “bonecos”.

Segundo Vygotsky (2009: 63) citado por Ribeiro (2012:38) “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento.” Ribeiro refere (2012) ainda que quanto mais a criança vivenciar as diferentes formas de expressão, que a rodeia, mais fácil será o surgimento da criatividade e conhecimento do mundo envolvente.

Depois do conto da história as crianças provaram alguns frutos/legumes comidos pela lagarta da história. Começaram por provar as uvas mas cada um tinha que retirar o bago do cacho. Todas as crianças quiseram provar.

De seguida provaram o marmelo e a abóbora. Na planificação tinha, apenas, previsto a prova destes dois em forma de doce, mas a educadora cooperante sugeriu que se cortasse um pedaço da forma original do fruto/legume para que as crianças provassem. As crianças provaram e queriam repetir. Apenas uma criança não quis provar estes dois últimos.

Depois seguimos para a rua para provar o último fruto do dia. No exterior existe uma romãzeira, apanhámos uma e todas as crianças quiseram provar e não pararam de repetir até que não restasse fruto.

Quando planeiei esta atividade pensei que as crianças não quisessem provar e por isso não tencionava dar o fruto na forma original mas eles surpreenderam. Aprendi que devemos dar todas as opções de exploração e se nem todos quiserem participar pelo menos demos a oportunidade.

No dia seguinte foi feita uma conversa com as crianças sobre o outono com a apresentação de algumas imagens (folhas castanhas e amarelas, crianças com roupas quentes, entre outras). A maioria das crianças conseguiu identificar o que estava nas imagens. Nesta atividade aprendi que temos de ter cuidado com as expressões estereotipadas pois, por exemplo, perguntei se “No outono vamos à praia?” e eles responderam que “sim” quando o meu objetivo era que respondessem que “não”. Pois apesar de estarmos no outono não quer dizer que não vamos à praia ou à piscina. O mesmo poderia ter acontecido quando perguntei, por exemplo, se usamos t-shirt ou sandálias no outono, pois ainda na semana anterior algumas crianças usavam sandálias e t-shirt.

Na atividade de expressão motora as crianças corresponderam às tarefas pedidas. Existem, ainda, três a quatro crianças que não participam muito: umas não fazem a atividade e outras dispersam muito facilmente.

Na quarta-feira as crianças continuaram a realização das caixas para guardar os trabalhos. Depois de colarem o papel tinham de dar umas pinceladas nas caixas com apenas uma cor. Posteriormente tinham de colar na tampa as letras do nome, repetindo a designação de cada letra e depois, com auxílio, contar quantas letras tem o seu nome. As crianças conseguiram realizar a atividade, mas tinha facilitado se tivesse levado o nome de cada um escrito. Assim teriam a noção de que letra vinha a seguir e da mancha gráfica do seu nome. Quando estava a planificar pensei em fazê-lo mas julgava que as crianças não iriam conseguir fazer a associação do que estava escrito com as letras que tinham de colar. Com esta atividade aprendi que não devemos subestimar as suas capacidade pois a educadora cooperante confirmou que teria facilitado muito e talvez automatizado esta tarefa por parte das crianças.

Esta atividade permitiu avaliar as crianças em vários aspetos. No domínio motor apenas uma criança teve dificuldade em posicionar o pincel da forma adequada pois fazia muita força ao pintar. Na tarefa de rasgar só duas crianças é que o conseguiram fazer, depois de incentivadas. No domínio cognitivo, quando foi pedido para que repetissem a designação da letra que estavam a colar, uma criança sabia a designação de algumas letras e duas crianças não repetiram. Quando foi solicitado para fazerem a contagem quatro crianças não contaram mesmo com ajuda e as restantes crianças contaram com ajuda e depois sozinhas falhando um ou outro número. Uma das crianças da sala não foi possível avaliar pois faltou durante todos os momentos da atividade.

Na quinta-feira estava planeada uma saída ao exterior para apanhar folhas com a finalidade de realizar o cartaz do outono. Como as condições meteorológicas não permitiram esta não foi possível e as crianças continuaram a realizarem das caixas enquanto outras brincavam livremente pelas diversas áreas da sala. À quinta-feira sobra pouco tempo para a realização das atividades pois está reservada meia hora para a aula de música lecionada por uma professora externa à instituição.

A terceira semana seria o momento do meu colega de estágio intervir mas como ele desistiu foi possível dedicar-me ao meu projeto de investigação. Neste sentido planeiei dois dias com a abordagem ao conto. Na segunda-feira contei uma história sobre o outono registando todos os dados retirados. De seguida as crianças realizaram o cartaz do outono. Este consistia numa abóbora dividida em 18 partes, cada criança tinha de colar pedacinhos de folhas de árvores secas numa das peças. As crianças realizaram a atividade sem dificuldades. Na terça-feira contei uma história apenas para cinco crianças e registei todos os dados.

Para o último dia ainda me foi solicitado a planificação de uma atividade de última hora. Esta consistia na preparação de material (corte de cartolinas e de carimbos), para o dia do bolinho, para as todas crianças em muito pouco tempo. No último dia apenas foi possível auxiliar quatro crianças na realização desta atividade que realizaram sem dificuldades.

Em suma considero esta experiência muito enriquecedora e apercebi-me que ainda tenho muito a aprender e a praticar. Uma das maiores dificuldades que senti foi coordenar tudo ao mesmo tempo: contar uma história, ver quem destabiliza, escutar as crianças, perceber quem precisa de auxílio para esta ou aquela situação. Mesmo durante a realização das atividades por vezes concentrava-me mais com as crianças com que estava a trabalhar e negligenciava um pouco o restante grupo. Trabalhar com esta faixa etária foi muito importante pois ainda não tinha estagiado com crianças desta idade e não sabia quase nada do que eram capazes de fazer e das suas limitações.

## **Bibliografia**

LIPP, M. (2000) *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. São Paulo: Papyrus Editora. E-book disponível em: <http://books.google.pt/books?id=ukEe6-zA9YgC&pg=PA125&lpg=PA125&dq=educador+estressado+crian%C3%A7as+estressadas&source=bl&ots=5KaSG2VCIB&sig=JLGhR3ydyY7nzImrfs-K0aETWoY&hl=pt-PT&sa=X&ei=axCNUM2VIsqKhQeLrYGQCw#v=onepage&q=educador%20estressado%20crian%C3%A7as%20estressadas&f=false>

PORTUGAL, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Acedido a 28/10/ 2012 em: [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Práticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Práticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf)

RIBEIRO, M. (2012). *Magia dos Sentidos Poesia e criatividade – um contributo para o desenvolvimento da expressão oral em crianças do Pré-escolar*. Acedido a 28/10/2012 em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/619/TM\\_AL\\_ANGELINARIBEIRO\\_2012.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/619/TM_AL_ANGELINARIBEIRO_2012.pdf?sequence=1)

### *ANEXO III – REFLEXÃO REFERENTE AO 1º SEMESTRE – 5 A 8 DE NOVEMBRO DE 2012*

Esta semana também foi destinada à observação. Foi feita uma observação participante visto que auxiliei em todas as atividades realizadas.

*“A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto.”* (Correia, 2009:31)

Na segunda-feira auxiliei as crianças a fazer o cartaz de inverno. Este foi um momento em que as crianças trabalhavam em grupo e foi possível observar várias situações como o momento de espera para a cada um participar na realização do cartaz, a autonomia na realização das tarefas, o sentido estético das atividades, entre outros.

Na terça-feira as crianças ouviram uma história. Aqui foi possível observar a forma como as crianças estão dispostas, quem precisa de ser lembrado para estar em silêncio, elementos que destabilizam, a reação à história, a capacidade de escuta mesmo não estando sempre sossegados, entre outros. Depois da história as crianças realizaram o cartaz do verão. O cartaz da primavera e do outono já tinham sido realizados pelo grupo responsável. O objetivo desta atividade era a identificação dos elementos-chave de cada estação do ano. No cartaz do verão foi possível auxiliar e fazer observações significativas, tais como, a capacidade de recorte de algumas crianças, de enrolar papel, de manusear o pincel para colar as bolas e de distribuir os frutos pelo espaço do cartaz.

Na quarta-feira foi introduzido o tema da castanha/magusto. Foi feita a leitura de uma história “A Maria Castanha”. Depois foi pedido às crianças para realizar um desenho onde conseguissem representar os elementos presentes na história. Mais uma vez esta atividade permitiu observações importantes, tais como, a forma como a representação foi feita, os elementos que constavam no desenho: alguns destacavam as castanhas, outros destacam apenas a personagem principal, outros representavam quase todos os elementos. Na realização deste trabalho fui circulando pelas crianças de forma a auxiliar na apreciação crítica por parte deles do seu desenho de forma a melhorá-lo. Este desenho serviu para completar o livro que cada criança levará para casa com a história trabalhada.

Neste dia, num momento em que fiquei responsável pelo grupo, li uma história para as crianças. Este foi um momento difícil pois senti que o grupo não respeitava as minhas solicitações para ficarem quietos ou em silêncio. Então tive de lhes explicar que iria estar na sala com eles algum tempo e que se queriam ser ouvidos por mim também tinham de me respeitar e ouvir o que dizia.

Na quinta-feira foi feita uma atividade muito especial para as crianças. Neste dia festejou-se o aniversário d’ O Pinóquio. A sala da Fada Azul confeccionou um bolo para cantar os parabéns. No dia anterior a educadora cooperante pediu que quem se lembrasse trouxesse um ovo para ajudar a fazer o bolo. Este pedido serviu para a educadora perceber quem tem a capacidade de levar um recado para os pais e de não se esquecer das tarefas solicitadas, ou seja, da responsabilidade de cada um. As crianças estavam mais ou menos eufóricas e todas queriam participar na confeção do bolo. Como forma de “presentar” as crianças que trouxeram ovo estas

colocaram o seu, que foram apenas cinco crianças. As restantes crianças também participaram na colocação dos demais ingredientes.

Depois de fazer o bolo as crianças iniciaram a realização da Maria Castanha. Esta iniciou-se com a realização da saia da Maria Castanha. Fiquei a auxiliar as crianças e era dado a cada uma a escolher, se queriam realizar a saia em tecido ou papel. Os que faziam em tecido teriam de colar pedaços de papel e os que queriam em papel tinham de pintar. Com esta atividade percebi que por vezes as crianças nem sempre escolhem aquilo que preferem por um questão estética mas sim aquilo que é mais rápido de realizar. Uma das crianças ao reparar que o colega escolheu a opção mais demorada disse-lhe “Vais ficar aí o dia todo”.

### **Bibliografia**

CORREIA, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Acedido a 10/11/2012, em: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)

#### *ANEXO IV – REFLEXÃO REFERENTE AO 1º SEMESTRE – 12 A 15 DE NOVEMBRO DE 2012*

Esta semana iniciou-se com a realização de cartuchos para o dia do magusto. As crianças carimbaram castanhas em folhas de jornal. Esta atividade não tinha sido planificada, foi feita devido à necessidade de ter um cartucho para as crianças levarem as castanhas para casa depois de assadas. À hora do lanche as crianças comeram castanhas assadas e todas gostaram e quiseram repetir.

Na terça-feira foi dado início à construção de uma casa para colocar as casinhas solidárias do “Dia Nacional do Pijama”. As crianças ouviram uma história “*A história de Paulinho*” que era uma criança que estava farta de viver com a família e saiu de casa, por fim o Paulinho sentiu falta da família e voltou para casa. Esta serviu para falar da importância de viver numa família. Aqui foi importante o *feedback* da educadora cooperante pois iniciei o conto da história de uma forma muito acelerada. Como normalmente não nos ouvimos a ler não é fácil perceber que por vezes não fazemos bem as pausas ou lemos as palavras rápido demais. A construção da casa foi feita por todas as crianças de forma repartida, umas pintaram as paredes, outras fizeram as portas, as telhas, a janela, e os restantes elementos.

Neste dia, surgiu um momento, entre transição de atividades em que foi necessário distrair/entreter as crianças. Como não tinha nada planeado, para estes momentos, lembrei-me de ir contado uma história com gestos e expressões. Para meu espanto todos aderiram, até as crianças que estavam mas distraídas, todos se mostravam felizes e animadas. Neste dia aprendi que é muito mais importante olhar para o grupo e ver o que é que eles estão a precisar neste momento, brincar com eles, viver algo diferentes com o grupo do que seguir sempre tudo o que está planificado.

Na quarta-feira contei uma história que as crianças tinham levado. Depois seguiu-se a continuação da construção da casa. À tarde, sentados no tapete, foi feita uma autoavaliação com as crianças para apurar como tinha sido a participação delas na construção da casa. Cada criança tinha feito uma ou mais tarefas e todos se lembravam daquilo que tinham realizado.

“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.” (DEB, 1997:27)

Nesta atividade foi possível fazer algumas avaliações, como: quem consegue contornar, quem precisa de melhorar o recorte, a forma de manusear alguns instrumentos, entre outros.

Neste dia à tarde foram feitas leituras de lengalenga e foi feita outra dramatização como a que tinha sido realizada no dia anterior mas desta vez com a participação da educadora cooperante. Mais uma vez, esta foi uma atividade que não foi planificada, nem combinada entre mim e a educadora, e resultou num momento divertido para nós e para as crianças.

Na quinta-feira decidi contar uma história e fazer uma atividade que pudesse ser usada no meu relatório reflexivo. Depois do conto da história “*Vasco e a Corrida das Cenouras*” foi feita uma reflexão, em grande grupo, sobre as personagens da história, os elementos mais importantes, ação central e a estação do ano em que passa a ação. De seguida as crianças realizaram um desenho onde era suposto encontrar os elementos refletidos anteriormente.

Foi feito um relatório da acomodação das crianças ao ouvirem a história. Surgiram alguns momentos de distração e algumas crianças chegaram com a história a meio, estes momentos foram registados. Depois de realizarem os desenhos foi recolhida informação detalhada do que neles constava pela perspetiva das crianças.

Aqui também foi possível fazer avaliação. Alguns desenhos podiam ser ilustrações do livro, já outros ficaram muito longe da história e não têm contextualização entre todos os elementos constantes no desenho.

### **Bibliografia**

DEPARTAMENTO DA Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

## ANEXO V – REFLEXÃO REFERENTE AO 3.º SEMESTRE – 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2013

A reflexão desta semana destina-se a momentos da minha intervenção. Durante estes dois dias pude constatar que a gestão do tempo e das atividades funciona muito em função dos ritmos e das vontades das crianças.

Na segunda-feira foi lido um texto sobre o Adamastor. As crianças ficaram muito curiosas em relação a esta figura e falamos um pouco sobre a História de Portugal que remete para este tema. Durante a aula pediram para trazer poemas que falavam sobre o Adamastor. Referi que os poemas que existem são, essencialmente, de Luís de Camões e que são muitos difíceis de compreender. Mas para saciar a sua curiosidade à hora de almoço imprimir algumas estrofes e li-as para as crianças.

Durante a tarde foi apresentado um problema sobre divisão que as crianças tinham de resolver com a estratégia que achassem mais adequada. No momento de planificar foi feita uma antevisão de forma a prever que estratégias que os alunos iam usar.

Serrazina e Oliveira (2005) referem que o professor deve definir um plano que antecipa percursos de aprendizagem e adapta-o à medida do que vai acontecendo na sala de aula na interação com os alunos.

De seguida foram abordadas as estratégias de resolução da mais elementar para a mais complexa. Cada estratégia foi analisada em grande grupo. A última estratégia a ser apresentada no quadro foi uma que apresentava um esboço, apesar de ter algumas incorreções, do algoritmo da divisão.

As autoras referem ainda que o desenho das tarefas deve ter em conta a transição de modos habituais de raciocínio dos alunos para modos mais avançados de raciocínio matemático (Serrazina & Oliveira, 2005). Esta estratégia visa garantir uma orquestração produtiva das discussões matemáticas em vez de deixar a turma e o professor à mercê das estratégias que apresentam os alunos que se voluntariam. As autoras referem que a seleção criteriosa dos apresentadores proporciona que as ideias matemáticas importantes sejam discutidas pela turma (Stein *et al.*, 2008 *cit.* Rocha, 2013).

Na análise das estratégias no quadro uma das crianças apresentou uma incorreção na representação matemática, ou seja, escreveu  $4 \div 64 = 16$  em vez de  $64 \div 4 = 16$ . Esta criança associou que podia, tal como na multiplicação, trocar os fatores que o resultado seria igual. Foi explicado que a troca do dividendo pelo divisor altera o resultado, enquanto na multiplicação isso não acontece. Para facilitar a compreensão foi usado um contexto para a resolução das operações. A criança conseguiu compreender, pois criou ela própria um contexto que o enunciou verbalmente “ Pois é diferente eu ter 4 pizzas a dividir por 64 amigos ou ter 64 pizzas.” Nesta situação foi perceptível a importância do uso do contexto para resolução de problemas matemáticos.

De seguida foi explorado, passo a passo, o algoritmo da divisão seguindo a estratégia do Manual de Matemática adotado. Depois as crianças resolveram algumas operações usando esta estratégia. Uma criança veio ter comigo e disse-me que não tinha percebido, então pedi que resolvesse no quadro uma operação com o meu auxílio. Ao circular pela sala também constatei que algumas crianças resolviam o algoritmo de forma mecanizada, ou seja, usaram o que tinha sido feito e alteram os números. Percebi que o algoritmo não tinha sido compreendido por todas as crianças. É importante referir que foi a primeira vez que as crianças resolveram operações com esta estratégia.

Na terça-feira foram feitas alterações à planificação pois foi feita uma saída. As crianças foram visionar uma peça de teatro. Esta saída foi importante para conhecer este grupo de crianças fora do seu meio habitual.

Neste dia, em Estudo do Meio, foram abordadas as fontes históricas. Em vez de apenas lermos o manual foram levadas para a sala vários exemplos de fontes históricas materiais e escritas. Aquando da leitura as crianças conseguiram facilmente identificar os tipos de fontes levados. Considero que o fato de ter sido levados diferentes materiais tornou a aula mais interessante o que despertou e motivou as crianças para aprenderem. Esta foi perceptível pelo grau de atenção que as crianças tinham de cada vez que tirava um novo objeto.

Neste dia as crianças trabalharam em grupo de duas formas diferenciadas. Em Estudo do Meio fizeram uma pesquisa sobre as instituições do meio local. No dia anterior tinha sido distribuído uma instituição por grupo. A atividade consistia em preencherem um quadro-resumo (página do manual) sobre a instituição atribuída. Para isso os elementos do grupo pesquisaram em casa e utilizaram pesquisas feitas por mim.

Depois de preencherem o quadro cada grupo tinha de realizar um cartaz com informação selecionada.

Ao longo do trabalho deparei-me com uma dificuldade, ao ser introduzida a atividade o quadro-resumo devia ter sido explorado em grande grupo, pois gerou muitas dúvidas nas crianças. Por exemplo tinha um ponto em que pedia “Objeto de ação/Serviços prestados atualmente” que as crianças não perceberam que era para dizer os serviços que a instituição prestava. O que provocou que tivesse de explicar, grupo a grupo, o que era para fazer e o que consistia cada ponto do quadro.

Por outro lado dividi a turma (21 alunos) em quatro grupos, ficando três grupos com cinco elementos e um grupo com seis elementos. Reparei que no grupo com mais elementos algumas crianças estiveram muito tempo sem participar. Pato (1995) refere que “para ser coeso e funcional na sua organização, cada grupo não pode ter mais que 5 elementos”.

Na formação dos grupos foi tido o cuidado de se juntar crianças com mais dificuldade com crianças com mais aptidão. Para cumprir os objetivos da atividade era importante que as crianças se entreajudassem de forma a obter trabalhos com o mesmo nível.

Neste tipo de grupos (heterogéneos) todos beneficiam com o confronto. O ensino mútuo tem papel relevante nestas circunstâncias: é mais eficaz a explicação do aluno que acabou de aprender do que a explicação do adulto. Ou seja a comunicação entre crianças é mais fácil proporcionando às crianças que não compreenderam o esclarecer de dúvidas que o professor não conseguiu desfazer (Pato, 1995). A autora refere ainda que espaço de entreajuda que surge nestes grupos é favorável ao desenvolvimento de atitudes como a persistência, a confiança em si próprio, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade (*ibidem*).

Ao fazer a revisão da literatura também percebi que devia ter atribuído papéis dentro do grupo, pois constatei que as crianças têm muita dificuldade em se organizarem. Alguns grupos começaram a distribuir um bocadinho de cada tarefa. Ou seja, todos liam uma parte, todos escreviam uma parte e todos colavam uma imagem. Depois perceberam que ia demorar muito tempo e acabaram por dividir as tarefas e cada um fez “aquilo que tinha mais jeito” e “os que não tinham jeito para nada colavam” (palavras das crianças).

Para que se estabeleça entre os alunos um clima de cooperação é preciso que o professor delegue uma margem de autonomia aos alunos e que os alunos consigam gerir essa autonomia. Ambas podem conseguir se o professor atribuir papéis aos alunos. Os papéis indicam o que esperar de cada membro do grupo, ou seja, o que cada um está obrigado a fazer (Lopes & Silva, 2009). A atribuição de papéis tem várias vantagens, reduz a possibilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante, garante que os alunos utilizem técnicas básicas de

grupo e cria interdependência entre os membros do grupo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999 *cit.* Lopes & Silva, 2009).

“Atribuir papéis ao grupo é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva” (Lopes & Silva, 2009:24).

Ao longo do decorrer do trabalho apercebi-me que não tinha dado às crianças um limite de tempo para a atividade terminar. Acabei por dar essa indicação a meio da atividade o que gerou nas crianças algum *stress* e atrapalhão.

Para além do conteúdo da atividade o tempo previsto pelo professor deve ser indicado aos grupos para que concretizem uma tarefa. A marcação do tempo é importante para que haja a uma gestão equilibrada das diferentes tarefas propostas. Ao longo do trabalho os grupos são informados do tempo que dispõem (Pato, 1995).

Ao longo da atividade fui circulando pelos grupos observando como trabalhavam e orientando/monitorizando a realização da atividade. É aconselhável que o professor vagueie por entre os grupos, disponível para dar reforços positivos e dicas motivadoras. Também é importante que a intervenção do professor atue para moderar a excitação de alguns alunos mais entusiasmados e para dinamizar a ação dos mais tímidos ou passivos. Fomenta-se assim a autonomia dos grupos e para isso o professor não se pode demitir do seu papel de supervisor e orientador (Pato, 1995).

Durante este dia também foi feita uma tarefa de grupo a pares. Todos os grupos conseguiram organizar-se de forma ordenada designado que tarefas cabiam a cada elemento. Para esta tarefa foi dado o tempo de conclusão logo na apresentação dos objetivos propostos.

Em suma considero que este tipo de aulas promove a autonomia e relação de entreajuda entre as crianças. Percebi que promover trabalhos em grupos é mais complexo do que inicialmente pensava. Colocar as crianças a trabalhar em grupos não é apenas sugerir uma tarefa e deixá-los a fazer o trabalho, requer uma planificação cuidada de todos os elementos necessários para uma aprendizagem cooperativa.

Como referem Lopes e Silva (2009:52) “se não houver um planeamento e controle cuidado por parte do professor, as interacções em grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar as relações sociais na turma.”

## **Bibliografia**

LOPES, José & SILVA, Helena (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL

PATO, Maria (1995). *Trabalho de grupos no ensino básico – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Texto Editora

ROCHA, Isabel (2013). *Ensino-aprendizagem exploratório da Matemática*. Texto policopiado.

SERRAZINA, Lurdes & OLIVEIRA, Isolina (2010). «Trajectória de aprendizagem e ensinar para a compreensão». In GTI (Ed.), *O professor e o programa de Matemática do Ensino Básico* (43-60). Lisboa: APM

## ANEXO VI – REFLEXÃO REFERENTE AO 3.º SEMESTRE – 13 E 14 DE JANEIRO DE 2014

A reflexão desta semana incide sobre momentos de observação e apoio à professora cooperante.

Desde do início desta prática que me dei conta da forma da professora cooperante comunica em sala de aula. Destaco, essencialmente, a atitude da professora em escutar todas as crianças, sem exceção, nos momentos em que lhes é dada essa oportunidade. Considero que esta atitude facilita muito a afetividade das crianças em relação ao professor, já que “o acto de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano” (Vieira, 2000:15). Mas escutar não é apenas estar de corpo presente perante o locutor, segundo Vieira (2000) este ato implica alguns princípios:

8. Disponibilidade – saber deixar falar, capacidade de ouvir até ao fim sem pressas.
9. Empatia com o outro – colocarmo-nos no lugar do outro-
10. Mostrar interesse – implica troca de olhares, acenos de cabeça para que o interlocutor perceba que estamos a receber a mensagem.
11. Eliminar juízos imediatos – escutar e só depois fazer juízos de valor.
12. Utilizar reformulação – quando a mensagem não é recebi ou compreendida é útil recorrer a reformulações
13. Estar atento à comunicação não-verbal – postura, gestos, expressão facial, olhar, tom de voz.
14. Resistir ao efeito Halo – resistir à tentação de generalizar situações.

Outro aspeto que valorizei em sala de aula tem a ver com a atitude terna da professora em comunicar e gerir as regras da sala de aula. Sempre que a professor tem algo a dizer, fá-lo de uma forma muito calma e refletida, ou seja, não é agressiva mesmo quando tem de reforçar atitudes menos impróprias.

Vieira (2000) refere que o professor não deve ser nem demasiado tolerante, pois pode passar ideia de “deixa andar”, nem adotar comportamentos intolerantes que possam afetar o relacionamento com as crianças. “O mais importante será, talvez, comunicar ao grupo/turma aquilo que se espera dele, de uma forma clara, directa e sincera” (*ibidem*: 44).

A comunicação usada pela professora cooperante está mais dentro de uma lógica assertiva, que transmite confiança às crianças e é capaz de os tranquilizar. Em sala de aula a professora cumpre tudo o que promete, seja um benefício ou uma repreensão. A autora refere que um professor que saiba responder assertivamente ao comportamento inadequado de um aluno pode retirar daí muitas vantagens para um bom relacionamento (Vieira, 2000). Outro aspeto que valorizo é a gestão de conflitos. Foi possível constatar, em uma ou duas situações, um conflito entre crianças. A professora resolveu a situação através da negociação, com a finalidade de obter adesão dos alunos e restaurar a ordem (Vieira, 2000). Começou por ouvir os factos, depois refletiu com as crianças sobre os comportamentos inadequados de cada uma e as crianças voltaram às suas brincadeiras após um pedido de desculpa.

Em suma considero que a atitude em sala de aula e a forma de comunicar entre professor e aluno conheceu nas últimas décadas alterações profundas que tiveram reflexos na escola. Helena Vieira (2000) considera que o sucesso educativo depende, cada vez mais, da boa relação entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

### **Bibliografia**

VIEIRA, H. (2000). *A comunicação em sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença

## *ANEXO VII – REFLEXÃO REFERENTE AO 2.º SEMESTRE – 6 A 8 DE MAIO DE 2013*

Esta semana refleti sobre os aspetos positivos e alterações da planificação/intervenção. Ao longo da mesma destaco as aprendizagens efetuadas.

A semana iniciou-se com atividades de português. As crianças realizaram uma atividade do manual, fizeram a leitura coletiva do texto e de seguida as atividades de compreensão do texto e de conhecimento explícito. Apenas uma criança conseguiu iniciar a atividade de escrita. Esta ainda é uma tarefa que requer muito tempo e ajuda por parte das crianças.

Em matemática as crianças fizeram a medição do manual com quadrados de cartolina dados para o efeito. De seguida fizeram atividades onde era pedido que fizessem figuras com determinada área. Depois tinham de traçar algumas imagens no geoplano de papel e de pregos. As crianças mostraram grande vontade de usar os quadrados de cartolina e perceberam logo que para fazer um triângulo tinham de cortar um quadrado ao meio. Algumas crianças em vez de cortarem dobraram, mas desta forma não perceberam de imediato que só estavam a usar meio quadrado. Então mostrei, para todas as crianças, que se juntassem dois triângulos dava um quadrado ao cortar um quadrado. Mostrei ainda que ao dobrar estou a esconder metade do quadrado, logo também só estou a usar meio quadrado.

Ao início da tarde foi feita a correção e surgiu a curiosidade sobre qual a área do chão da sala. Então foram contados os quadrados com a participação das crianças da largura e do comprimento. Depois foi feito o cálculo no quadro de 18x35 com o algoritmo da multiplicação. Este conteúdo foi mostrado às crianças apenas para satisfazer a sua curiosidade e para as motivar para a descoberta. Pois por vezes vê-se a matemática como um corpo de conhecimentos acabados. Assim não é dada a oportunidade à criança de criar. As crianças passam a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante. Para isso é importante criar em matemática situações em que o aluno deva ser criativo, ou onde o aluno esteja motivado para solucionar um problema pela curiosidade criada pela situação em si ou pelo próprio desafio do problema (D'Ambrósio, 2008).

Durante a tarde em estudo do meio as crianças visionaram um filme. O tempo estimado para o visionamento dos filmes não foi cumprido pois as crianças estavam a fazer mais barulho do que o habitual. Penso que esta situação se deveu ao fato de não ter colocado colunas e as crianças, como não conseguiam ouvir, falavam sobre o que estavam a ver. A não colocação de colunas foi intencional pois queria que as crianças fizessem uma leitura dos documentários diferente daquela que estava a ser falada. Alguns vídeos tinham, inclusivamente, linguagem pouco acessível com conteúdos que são para ser abordados noutra nível de ensino.

Mas daqui retirei uma aprendizagem, pois penso que apesar do vídeo não ter a linguagem mais adequada, dentro dos conteúdos previstos para o 2º ano, deveria ter colocados as colunas para que as crianças escutassem o que estava a ser dito, o som dos animais e da natureza. No final de cada documentário podia ter sido resumido o que se retirou do mesmo. Também poderia ter feito guião em que as crianças iam preenchendo ao longo do filme, fazendo-se as paragens necessárias para que todas registassem.

Seguidamente as crianças fizeram a leitura do manual de estudo do meio com estes conteúdos de forma a sistematizar o que foi visionado. Em expressão plástica não foi possível iniciar a construção de cartazes. Nestes cartazes as crianças tinham de classificar um conjunto de animais quando à alimentação, ambiente, revestimento do corpo e reprodução. Logo os cartazes só poderiam ser iniciados depois de as crianças terem assimilado estas formas de classificação.

No dia seguinte e devido às provas de aferição do 4.º ano a planificação de manhã não foi realizada.

No dia anterior reparei que uma das crianças referia-se à “mensagem do dia” que escrevo todos os dias com sendo uma “seca”. Então neste dia pedi-lhe que viesse ao quadro escrevê-la, ficou bastante contente e depois foi para o lugar copiar a mensagem para o caderno diário sem protestar.

Neste dia foram lidos poemas do livro digital “Fala Bicho”. De seguida fizeram uma ficha de leitura a que algumas crianças referiram “outra vez”.

Para as próximas semanas vou tentar diversificar esta atividade, talvez dar-lhe um caráter mais lúdico, sugerir às crianças para fazerem uma dramatização, escrita criativa ou fazer um desenho.

Algumas crianças não conseguiram acabar a ficha e levaram para a casa para terminar. De seguida fomos para o exterior fazer um jogo de expressão motora. Como era um jogo novo, antes de irmos para o campo de jogos expliquei todo o jogo na sala de aula e só depois é que saímos. Desta forma a atividade correu muito melhor e notei que não precisei de fazer grande esforço para ser ouvida, ao contrário do que tinha acontecido na semana anterior.

O jogo escolhido tinha um caráter competitivo o que agradou bastante as crianças. Este jogo foi muito estimulante pois tinha apesar de ser competitivo também era cooperante. As crianças queriam muito que a sua equipa ganhasse, para isso, tinham de cooperar com todos elementos.

O jogo tem sido visto como o veículo motivador que as crianças precisam para a prática desportiva. Acredita-se que o jogo, tanto competitivo, quanto cooperativo, pode ser um fator decisivo para tornar as aulas de Educação Física mais atrativas (Valduga, 2011).

Os jogos cooperativos são divertidos para todos pois todos os jogadores têm um sentimento de vitória. Com estes aprende-se a partilhar, a confiar e a ser solidário com os sentimentos dos outros. Já os jogos competitivos trazem benefícios para autossuperação; desenvolvem habilidades de identificar erros com objetivo de reflexão e a associar a competência desportiva ao prazer e ao divertimento (*ibidem*).

Considero que o ideal é que, independentemente de os jogos serem cooperativos ou competitivos, tem de ter uma face educativa, de forma a ensinar às crianças que perder ou ganhar não é o que importa, mas sim fazer com que todos trabalhem por um objetivo comum.

No último dia a mensagem foi alterada de forma a incluir a visita da Fofa que é uma hamster trazida por uma criança a meu pedido. Esta foi feita apenas com o objetivo de presentear a criança por ter acedido ao meu pedido.

Em português foi feita uma alteração à planificação. A professora cooperante sugeriu fazer um ditado que serviria para avaliação. O texto usado para o ditado tinha sido enviado na segunda-feira para casa para as crianças treinarem a sua leitura. Considero que esta é uma atividade importante para as crianças pois “a escrita está presente desde o início da aprendizagem da leitura” (DGE <sup>21</sup>, 2010). No caderno de apoio “*Aprendizagem da leitura e da escrita*” consta que nos primeiros dois anos do 1.º Ciclo, as atividades de caligrafia contribuem para a memorização da forma e dos modelos de escrita de forma a educar para a elegância desta forma de comunicação. “Nesses anos e nos seguintes, a prática dos ditados é muito importante para a consolidação de representações ortográficas precisas” (*ibidem*). Mas esta atividade também foi importante para mim pois nunca

---

<sup>21</sup> Direção Geral da Educação

tinha feito um ditado. Ao começar esta atividade fui alertada pela professora cooperante para a necessidade de ler mais pausadamente e de repetir as frases ditas. Percebi também a necessidade de ditar palavra a palavra, pois as crianças ainda não têm bem consciente onde termina cada palavra e algumas escrevem várias palavras juntas. Esta foi uma aprendizagem importante para mim.

Em matemática as crianças concluíram a ficha sobre áreas com exploração do geoplano. Neste dia não foi possível cumprir a planificação pois esta ficha estava por completar desde segunda-feira. Percebi que quando existe a manipulação de materiais o tempo para cada tarefa deve ser estendido, pois as crianças demoram mais tempo visto que é dado espaço para a exploração livre dos materiais.

Em estudo do meio, as crianças fizeram a ficha do animal em que tinham de desenhar e caracterizar o animal escolhido. Para isso tinham que se apoiar nos animais que existiam na escola: peixes, tartaruga, periquito e um hamster trazido por uma criança. O momento alto desta atividade foi a pesquisa que as crianças tiveram de fazer em livros para saberem o que cada animal comia, para o classificar quanto à alimentação, e como se reproduzia também para o classificar desta forma. As crianças estavam animadas e ficaram muito surpresas com algumas descobertas.

De seguida todas as crianças desenharam o hamster, que era a nossa visita no caderno diário, esta é uma rotina habitual para todas as visitas.

De seguida as crianças, em grupos de 6 elementos, fizeram cartazes com os quatro tipos de classificar os animais que tinham aprendido. Esta também foi uma atividade do agrado das crianças pois envolvia animais, trabalho de grupo e expressão plástica que são motivos de contentamento geral.

Na prática pedagógica o alvo dever ser as crianças. O autor refere que o “ato de ensinar não deve ser encarado como algo imposto ou tão-somente transferência de conhecimentos como se o aluno fosse um depósito bancário, mas sim como uma experiência proveitosa em que a criança aprende e ao mesmo tempo se diverte” (Siqueira *at all*, 2011). Por isso considero importante partir dos gostos das crianças com a finalidade de lhes proporcionar aprendizagens significativas.

## **Bibliografia**

D'AMBROSIO, Beatriz (2008). *Como ensinar matemática hoje?* Acedido a 12 de maio de 2013 e disponível em: [http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Beatriz.pdf](http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf)DGE

(2010). *Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

SIQUEIRA, Alessandra; NETO, Demuniz & FLORÊNCIO, Rutevara (2011). *A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos*. Boa Vista: Faculdade de Ciência, Educação e Teologia do Norte do Brasil.

VALDUGA, Camila (2011). *Jogo na Educação Física: discussões e reflexões*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 15

ANEXO VIII – GUIÃO DE ENTREVISTAS

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<b>1. Legitimação da entrevista</b>	<p>Informar acerca das finalidades da investigação</p> <p>Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração</p> <p>Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas</p> <p>Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>Autoriza a gravação desta entrevista?</p> <p>Deseja saber mais alguma informação acerca deste trabalho? Tem alguma pergunta a fazer?</p>	<p>Criar um ambiente favorável à entrevista.</p> <p>Permitir que o entrevistado se sinta à vontade</p>
<b>3. Lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador</b>	<p>Perceber se os educadores preferem trabalhar a abordagem de projeto.</p>	<p>- Ao longo dos seus anos de serviço sempre se focou numa abordagem de projeto? Porquê?</p> <p>- Com a abordagem de projeto sente-se mais motivado? E as crianças?</p>	<p>Pretende-se que o educador nos dê a sua opinião em como agir face ao trabalho de projeto.</p>
<b>4. Fases da abordagem de projeto</b>	<p>Perceber como surge um trabalho de projeto em situação de trabalho com as crianças.</p> <p>Compreender como trabalhar numa abordagem de projeto em relação ao grupo de crianças e aos demais intervenientes.</p> <p>Conhecer opções a tomar quando as crianças apresentam grandes diferenças de conhecimento no tema central do projeto.</p> <p>Conhecer as estratégias a adotar no caso de as</p>	<p>- Como surge normalmente um projeto no seu trabalho com as crianças?</p> <p>a) O início do projeto parte de quem?</p> <p>- Como se desenvolve todo o processo de conceção, montagem e desenvolvimento dos projetos?</p> <p>a) Por que fases passam os projetos que desenvolve?</p> <p>b) Conclui os trabalhos de projeto? De que forma?</p> <p>c) Quem envolve normalmente no projeto? (Acha importante que um projeto envolva a comunidade e a família? Porquê?)</p>	<p>Pretende-se que o educador nos dê a sua opinião de como fazer surgir um projeto e como se desenvolve todo o processo.</p> <p>Pretende-se que o educador nos diga como trabalhar com as crianças em grande/pequeno grupo ou individual e quem envolver nos projetos.</p> <p>Tenciona-se que o educador nos dê a sua opinião de como motivar as crianças para o trabalho de projeto.</p>

	crianças desmotivarem para o trabalho projeto.	<p>d) Que crianças são envolvidas (pequeno/ grande grupo ou individual)?</p> <p>- Ao delimitar as fases é frequente acontecer algumas crianças saberem muito sobre o assunto e outras desconhecem quase tudo?</p> <p>a) O que fazer nestes casos?</p> <p>b) Que estratégias utiliza quando as crianças perdem interesse no projeto?</p>	
<b>5. Tempo disponibilizado para a abordagem de projeto</b>	<p>Compreender quanto tempo demora normalmente um projeto e quanto tempo por semana se deve despende.</p> <p>Perceber se as interrupções no projeto são ou não favoráveis e se estas podem originar perda de motivação.</p>	<p>- Quanto tempo demora normalmente os projetos que desenvolve?</p> <p>- Durante um ano letivo quantos projetos, normalmente, desenvolve?</p> <p>- Dedicar semanalmente tempo para a abordagem de projeto? Quanto tempo?</p> <p>- Como concilia o trabalho de projeto com as outras atividades? Como gere as interrupções/continuidade do projeto?</p>	<p>Pretende-se que o educador nos dê informação sobre o tempo de duração dos projetos e como o gerir ao longo das semanas.</p> <p>Pretende-se ainda que o educador nos dê a sua opinião sobre as interrupções nos projetos.</p>
<b>6. Vantagens ou desvantagens da abordagem de projeto</b>	<p>Conhecer as vantagens e desvantagens percebidas pelos entrevistados em trabalhar, com as crianças, numa abordagem de projeto.</p>	<p>- Acha que a abordagem de projeto favorece o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?</p> <p>- Porquê trabalhar a abordagem de projeto e não uma instrução sistemática, mais formal?</p> <p>- Que competências acha que as crianças desenvolvem numa abordagem de projeto que não</p>	<p>Pretende-se saber qual a perspectiva do educador face ao trabalho de projeto como vantagem ou desvantagem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p>

		<p>desenvolvem numa abordagem tradicional?</p> <p>- É importante que o trabalho de projeto esteja interligado com os instrumentos de gestão curricular? (Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Grupo).</p>	
<b>7. Fecho da entrevista</b>	<p>Conceder ao entrevistado a oportunidade de acrescentar algo à entrevista.</p>	<p>- Há alguma coisa que deseje acrescentar?</p> <p>- Tem alguma sugestão a fazer?</p>	<p>Pretende-se que o educador faça uma reflexão sobre a entrevista e que nos dê sugestões.</p> <p><i>Agradecimentos.</i></p>

## ANEXO IX – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS EDUCADORAS



### Questionário:

#### Percurso profissional e académico do entrevistado

1. Que habilitações académicas e profissionais tem? \_\_\_\_\_
  - a. Em que ano terminou? \_\_\_\_\_ Com que idade? \_\_\_\_\_
  - b. Em que instituição fez a sua formação? \_\_\_\_\_
2. Na sua formação inicial teve algumas unidades curriculares sobre a abordagem de projeto?  
Sim  Não
3. Tem feito formação contínua ou formação pós-graduada? Sim  Não 
  - a. Se sim, em que áreas? \_\_\_\_\_
4. Quantos anos de serviço tem? \_\_\_\_\_
5. Quantos anos de serviço tem nesta instituição? \_\_\_\_\_
6. Quantos anos de serviço tem em contexto pré-escolar? \_\_\_\_\_

*ANEXO X – HISTÓRIA COLETIVA REALIZADA COM AS CRIANÇAS.*

“O comboio que não tinha carruagens”

*“Era uma vez um comboio verde que não tinha carruagens. Ele sonhava em ter muitas carruagens e ter muitos amigos que quisessem andar com ele.*

*Um dia ao passar perto de um parque viu uma menina a brincar e queria dizer-lhe olá.*

*Mas depois pensou: – Se ela quiser andar comigo não tenho onde a levar, não tenho carruagens!*

*E continuou o seu caminho muito triste. A Inês que estava a brincar no parque viu o comboio verde muito triste e foi com ele.”*

- O que é que se passa? - perguntou a Inês. *(Du.)*

Ele disse: - Nada, eu não tenho carruagem nenhuma. *(S. C.)*

Depois foram buscar carruagens. *(F. J.)* Perguntaram a toda a gente onde havia carruagens. *(Mo.)*

As carruagens estavam guardadas na garagem dos comboios. *(M.g.)* Abriram a garagem, acenderam a luz e o comboio verde entrou e levaram as carruagens para o comboio verde ficar feliz. *(P.)*

Eles pediram ajuda aos outros meninos para puxar as carruagens. *(M. O.)* Pediram ajuda aos outros comboios para puxar. *(S. R.)*

As carruagens iam levar os meninos para as casas. *(C.)* E iam para o parque. *(M. S.)* As meninas estavam felizes por isso... porque foram ao parque com o comboio. *(S. B.)*

Depois foram ao Jardim Zoológico. Estava lá elefantes e girafas e também as zebras. *(Si.)* Havia leões, tigres e macacos. *(R. G.)*

Foram nas carruagens para a selva. *(Si.)* Mas na selva há tigres e vão morder. *(E.)*

E também há leões lá na selva. *(To.)*

Há monstros lá na selva. Os amigos do comboio passaram no túnel escuro e quando passaram o túnel estava de dia. *(F. V.)*

E a seguir voltaram para casa e o comboio estava contente. *(Fi.)*

## ANEXO XI – MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO

<b>Bloco 1 - Lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador</b>		
<b>Categoria 1 – Percurso Profissional e Abordagem de Projeto</b>		
Subcategorias	A adoção de uma metodologia de projeto Identificação com a abordagem de projeto Aplicação da abordagem de projeto Fatores que influenciam a adoção ou não da abordagem de projeto	
<b>Categoria 2 – Motivação para trabalhar com a Abordagem de Projeto</b>		
Subcategorias	Motivação do educador Motivação das crianças Justificação da motivação das crianças	
<b>Bloco 2 - Fases da abordagem de projeto</b>		
<b>Categoria 1 – Desencadeamento do projeto</b>		
Subcategorias	Da parte de quem surge um projeto Como surge um projeto Como trabalhar os temas dentro da abordagem de projeto	
<b>Categoria 2 – Processo de conceção, montagem e desenvolvimento do projeto</b>		
Subcategorias	Fases da abordagem de projeto Quando se concluem os projetos Como se concluem os projetos Estratégias para fomentar a motivação após uma perda de interesse	
<b>Categoria 3 – Relação com o grupo, comunidade e família</b>		
Subcategorias	Envolvidos no projeto Vantagens em envolver a comunidade Vantagens em envolver a família Trabalhar em grande grupo ou minigrupos Porque trabalhar em grande grupo Como fazer os minigrupos	Trabalhar em minigrupos Desfasamento entre conhecimentos das crianças Causas do desfasamento entre conhecimentos das crianças Estratégias de combate ao desfasamento entre conhecimentos das crianças
<b>Blocos 3. Tempo disponibilizado para a abordagem de projeto</b>		
<b>Categoria 1 – Duração e número de projetos ao longo do ano letivo</b>		
Subcategorias	Duração de um projeto Fatores que intervêm na duração de um projeto Número de projeto ao longo do ano letivo Fatores que intervêm no número de projetos a desenvolver Duração do projeto ao longo da semana	
<b>Categoria 2 – Conciliação da abordagem de projeto com outras atividades</b>		
Subcategorias	Adaptar o projeto às interrupções letivas Continuidade do projeto	
<b>Bloco 4. Vantagens e desvantagens da abordagem de projeto</b>		
<b>Categoria 1 - Abordagem de projeto <i>versus</i> a abordagem tradicional</b>		
Subcategorias	Vantagens da abordagem de projeto <i>versus</i> uma abordagem tradicional Aprendizagens numa abordagem de projeto Competências desenvolvidas numa abordagem de projeto	

<b>Categoria 2 - Abordagem de projeto e os instrumentos de gestão curricular ( PAA, PE, PCG).</b>	
<b>Subcategorias</b>	<p>Atitude perante a interligação da abordagem de projeto com os instrumentos de gestão curricular</p> <p>Vantagens e desvantagens dos instrumentos de gestão curricular</p> <p>Atitudes perante temas que não constam nos instrumentos de gestão curricular</p>

## ANEXO XII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 - EDUCADORA ANABELA

- **Investigador: texto a negrito**
- Educador: texto normal

### 1. Autoriza a gravação desta entrevista?

Sim

### 2. Deseja saber mais alguma informação acerca deste trabalho? Alguma pergunta?

Não

### 3. Ao longo dos seus anos de serviço sempre te focaste numa abordagem de projeto?

Não (haha) há anos em que praticamente não abordo outros anos também sobretudo por projeto, não é uma metodologia que se siga a 100%. Depende de mim da minha motivação, depende também do grupo e depois também é influenciável, se temos ou não temos estagiárias, para estar a trabalhar e inserindo e é complicado conciliar as duas coisas e depois também quem temos à frente da direção, pois se temos uma direção que nos dá autonomia ou se temos uma direção que nos obriga a fazer certos parâmetros como já tivemos e então é mais complicado fazer alguma abordagem de projeto, pois a abordagem de projeto implica não haver uma início e não haver uma fim. Ao fim ao cabo é consoante o interesse e a motivação das crianças e há alturas em que vamos fazer então mais aquilo e aqueloutro.

### 4. Com a abordagem de projeto sente-se mais motivada no trabalho e as crianças?

As crianças sentem-se mais motivadas porque é uma coisa que lhes interessa, porque parte delas próprias, portanto isso é natural que estejam mais motivadas.

#### E o educador?

O educador sim, porque também se sente, quando é o trabalho por projeto também dá gozo, eu faço coisas que deem gozo aos miúdos mas que também a mim me deem muito gozo. Não faço por obrigação, mesmo que seja obrigada eu tento dar a volta para que eu também tenha prazer com aquilo que estou a realizar, senão não vale a pena.

### 5. E no processo de conceção, montagem e o desenvolvimento do projeto, que fases estão aqui delimitadas? Ou seja desde que ele começa...

Começar às vezes depende parte de mim, porque sinto que o grupo está até motivado para aquele tema ou eu também estou motivada, outras vezes é deles próprios ... que estão motivados, às vezes é, eu estou sem inspiração. Quando costumo desenvolver mais o projeto é quando estou com inspiração, o que vou desenvolver mais de diferente. Nós ao fim de uns anos, embora haja certos assuntos que tenham ser abordados em certas idades, também te cansas de abordar da mesma forma. Então vamos partir do que é que eles querem aprender, o que é que querem saber e:: vai para um lado ou por outro dependendo deles. Embora certos assuntos sejam sempre os mesmos, por exemplo, o corpo humano que é sempre dado na sala dos 3 anos, nunca é abordado da mesma forma porque vai dependendo do grupo também, onde é que eles estão mais motivados então vão mais para um lado ou mais para o outro.

#### Lá está também para não ser tão... monótono.

Não porque a pessoa é a mesma eles é que não são, portanto convém também se variar.

## **E o trabalhos ....**

Estavas a perguntar das fases, desculpa lá, as fases é assim tem que haver sempre um o que é que queremos saber, o que é que já sabemos, ponto. E depois também há sempre um final, as aprendizagens que fomos adquirindo e uma avaliação. Mas independentemente de trabalhar por projeto ou não, eu gosto de falar sempre o que é que foi feito de forma a também interiorizar os conhecimentos que temos, o que é eles gostaram o que é que não gostaram, portanto é sempre feita uma avaliação.

### **5.1. E essa é a forma de concluir os trabalhos ou há outras formas de, seja trabalho de projeto ou ...**

Sim às vezes também a pessoa está motivada de modo a que o grupo não quer só ficar ali e também já se chegou a fazer, arranjar uma forma de se passar para os pais. Lembro-me concretamente de há uns anos tinha a ideia só de fazer uns ... estávamos com um intercâmbio de n' altura do do dos idosos e porquê, porque o grupo estava na altura muito a discriminar as diferenças ... então resolvemos trabalhar um bocado que diferenças é que existem, então eles é que me levaram não tinha pensado ir para os idosos, nem para os deficientes, foi por eles e por mim que chegamos lá e depois estavam de tal maneira tão motivados que eles é que sugeriram e se apresentássemos aos nossos pais. Aquilo quando surgiu nem tinha pensado nunca na minha cabeça, então pedi autorização e num dia ao final do dia, na altura a instituição fechava às sete horas convidamos os pais para lá irem ter às sete horas e fizemos aquilo que tínhamos feito que na altura fizeram um teatro, optamos por fazer um teatro e fizemos para os pais, mas foi uma coisa que surgiu já muito mais na fase final do projeto porque pronto, porque eles quiseram, pronto está bem.

**Essa é a parte boa do projeto vai-se reformulando à medida se sente essa necessidade.**

É.

### **5.2. Já falamos aqui que, normalmente, num trabalho de projeto pode-se envolver a família e a restante comunidade?**

Também, também já aconteceu se ir mostrar às outras salas, sim. E as outras salas também nos convidarem para alguma coisa também se envolve sim.

**E o exterior?**

O exterior::: não, o exterior é muito pior.

**É mais complicado**

É mais complicado mas acho que também passa mais por nós, passa muito por parte do educador.

**É mais difícil trabalhar.**

Sim

### **5.3. E normalmente que crianças são envolvidas, existem pequenos grupos ou normalmente é sempre feito em grande grupo?**

A grande maioria do projeto é desenvolvido em grande grupo, mas depois há coisas específicas que são feitas em pequeno grupo. Mas quando é feito em pequenos grupos não dá fazer como diz a teoria, vários pequenos grupos a trabalhar em simultâneo, admiro quem consiga fazer isso, mas não trabalha-se me pequenos grupos, mas é, estou eu a dar apoio mas quando muito só dois em simultâneo e mesmo

é uns estarem a solicitar e outras crianças estarem a brincar livremente, mesmo pedindo à auxiliar que esteja com as outras, o ponto de referencia deles acaba sempre por ser o educador e é sempre ao educador que vêm perguntar eu quero isto e quero aquilo, e é difícil gerir isso mais do que dois grupos a trabalhar coisas e não pode ser coisas muito distintas que estejam os dois grupos a trabalhar, porque se são muito opostas é difícil estarmos a conciliar os dois grupos. Estar num lado e estar no outro é possível mas com muita dificuldade mais que isso não.

**5.4. E normalmente esses pequenos grupos fazem-se consoante os interesses, ou consoante as aptidões das crianças?**

**5.5.** Os interesses deles, os interesses acabam por coincidir, os interesses com um bocado com as aptidões, ponto. E há crianças que são um bocado induzidas a se inserir-se, não se inserem em mais nenhum, são um bocado os ouvintes e há crianças que tem/depois acabam por se motivar têm é de ser estimuladas a querer participar.

**6. E no momento em que se delimita as fases (em que se pergunta o que a crianças já sabe) é frequente acontecer uma criança não saber quase nada sobre aquele assunto e outras saberem...**

Ah acontece e aí é giro, aí é que se nota as vivências que eles têm fora da instituição, o tipo de relação que têm com os pais, porque há crianças que sabem sempre muito, outras não sabem nada e depois também se nota que há pais que tem mais uma relação íntima, porque a criança leva para casa e há crianças que estão muito envolvidas e muito motivadas, levam para casa mas não não, em casa não tem o apoio suficiente para depois/não trazem nada. Não é que a criança não esteja motivada os pais é que depois desvalorizam enquanto há outra que aparentemente até parece que não estão mas os pais envolvem-se de tal maneira e essas crianças/há crianças às vezes que nos surpreendem porque levam muito material e coisas e aliás torna-se muito mais enriquecedor quando se consegue envolver os pais nos projetos, é muito mais enriquecedor pois eles trazem coisas e levam para casa o que fazem mas nem sempre se consegue, depende muito da criança conseguir transmitir aos pais e os próprios pais também estarem sensibilizados para, às vezes não conseguimos sensibilizar os pais.

**6.1. E o que é se faz nesses casos, como é que se apoia essas crianças que são menos apoiadas que sabem menos, ou que**

O que eu faço é que eu pesquiso um bocado com ela ou trago livros, ou revistas ou coisas que ela um bocado a sustente que chegue por lá, que não seja eu a dar-lhe mas que ela chegue às descobertas, às aprendizagens.

**6.2. E quando as crianças, se acontece, as crianças a perderem o interesse no projeto, que estratégias é que se devem usar?**

Há há miúdos que vão muito entusiasmados e depois passados uns tempos já não querem saber, o que se utiliza, sei lá o que é que eu utilizo, boa pergunta ((risos)) tentar conversar, voltar a mostrar tipo as descobertas que já fizeram, como se fosse/tornar a mostrar as descobertas como se fosse uma nova descoberta e isso às vezes funciona, dar-lhes responsabilidades vem aqui ajudar, vem ajudar o teu

amigo a fazer isto, ou vem-me ajudar também a procurar isto e às vezes, às vezes é uma forma de conseguirmos que eles se motivem.

## **7. Quanto tempo, normalmente, demora um projeto?**

... Depende, depende há projetos que às vezes só demoram uma semana, outras vezes duas, três, outros levam um mês se for preciso, e outros quase o ano todo.

### **7.1. Depende essencialmente de quê?**

Depende da motivação do grupo ... porque se o grupo quiser consegue-se alongar. Portanto os maiores que eu fiz, foram seis meses, não pensei que levasse tanto tempo mas eles estavam motivados e depois alongou-se mais porque metem-se os dias festivos ((espiro)) e isso quer se queira quer não acaba sempre por atrapalhar ... o desenvolvimento dos projetos, mas engraçado porque a pessoa (/pensa/) agora vai-se meter/ou mete-se agora o dia do pai, o dia da mãe e agora vai ser complicado como é que se vai conseguir gerir isso depois/ de os meninos perdessem os projeto. Mas não perdem o interesse os meninos estão motivados e acabe aquela fase/e também não perdem muito porque embora se esteja a falar do dia do pai, ou o dia da mãe, eu não deixo que eles percam pois vai-se/faço sempre qualquer coisa relacionado com o projeto.

#### **Faz-se alguma ligação**

Faço, ou seja, ou o dia do pai faz alguma ligação com o projeto ou em paralelo faço tanto se faz o dia do pai e a prendinha do pai mas também estamos a fazer a pesquisa e a trabalhar no projeto. E então os (/garotos/) não desmotivam.

## **8. Durante um ano letivo quantos projetos, normalmente, é que/ é que se desenvolvem?**

Depende também, porque há anos em que eu não faço nenhum ou quanto muito faço um ou dois e há anos que faço mais.

### **E isso depende de quê do grupo, ou do plano anual de atividades?**

Depende do grupo, a questão de também termos um plano por um lado é bom, porque facilita o trabalho e por outro lado acaba por ser um bocado inibidor em relação à metodologia de projeto, porque na metodologia de projeto nós não podemos ter predefinido nada e depois é preciso fazer um bom jogo de cintura, como eu digo, quer para conseguir conciliar levar ao que eles querem mas trabalhando o que o projeto tem porque ao fim ao cabo eu também sou um elemento que participei na realização do projeto. Portanto eu também achei que aquilo era importante para aquele grupo, conhecendo aquele grupo de crianças, então tem de se fazer uma boa jogada para se conseguir conciliar as duas coisas.

#### **Exatamente**

Mas é possível, querendo é possível, implica muitas vezes muito trabalho de/eu vejo a parte do educador para conseguir conciliar as duas partes, ter de fazer ligação entre uma coisa e a outra.

### **8.1. E, semanalmente, por exemplo nesse projeto que durou seis meses, quanto tempo é que se dedica?**

Aí pode haver fases ( ) que é todos os dias que se dedicávamos, foi o projeto do castelo, havia um ( ) grande a fazer.

## **9. E a abordagem de projeto favorece o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança?**

Favorece, porque (/além/) do projeto é possível trabalhar qualquer área do desenvolvimento e::: como eles estão motivados qualquer (/delas/) consegue-se desenvolver, porque as crianças estão implicadas nas aprendizagens.

### **9.1. E numa numa instrução mais sistemática, mais formal isso não aconteceria?**

9.2. ((espiro)) também acontece só que a vantagem do projeto, é que para as crianças, para mim, uma das vantagens grandes é para as crianças que têm mais dificuldades, porque as crianças que captam à primeira com qualquer metodologia elas apanham, agora aquelas crianças que têm mais dificuldade tem de ser por outro tipo de estratégias, senão não chegam lá. Quando há crianças que basta dizer que  $1+1$  é 2, há outras que não vão por aí, tem de ser com jogos com brincadeira, com coisas que os motivem a chegarem lá ou fazer um projeto em que elas tenham que descobrir isso, que isso apareça, (/que só quando aparece/) isso é que atingem. É muito fácil para quem tem dificuldades esta metodologia.

## **10. E que competências é que as crianças desenvolvem numa abordagem de projeto que não desinveriam numa abordagem tradicional?**

Autonomia, auto confiança porque elas descobrem que afinal conseguem (/comer/) sozinhas, ... (haha) ... o é mais fácil estarem maior número de crianças motivadas, enquanto na outra não (4s) para já ... estou-me a recordar só dessas.

## **11. Já falamos um bocado sobre isto é importante que a abordagem de projeto esteja interligada, não só com o plano anual de atividades, mas com o projeto educativo e projeto curricular de grupo?**

Tem de estar porque, porque é uma coisa que, que/quer dizer é importante haver projetos, para mim, há projetos que eu às vezes realizo que não tem nada a ver com o plano de atividades, não tem nada a ver, eles estão motivados então vamos lá, não tem nada a ver com o que está instituído, mas nós também não podemos numa sala tudo o que as crianças querem, temos há há há leis e há há regras e nós também temos que as cumprir e é como eu dizia à bocado eu também ajudei a fazer o plano de atividades, eu também ajudei a fazer o projeto da instituição eu também estou lá implicada, também agora não vou dizer que tudo o que eu achei que era importante vamos pôr de lado, tem de ter alguma ligação, mas pronto também há hipótese e liberdade de escolher o que os miúdos também queiram. Para mim é possível conciliar as duas coisas, que não é fácil, não. ((risos)) Não é nada fácil.

**Ou seja seria praticamente impossível chegarmos ali a uma turma que tivesse muitas questões e que, ou seja, estar sempre a trabalhar a abordagem de projeto, sempre projeto atras de projeto.**

Nã, porque depois havia certas/porque, o que eu vejo é que quando trabalhava mais no projeto há certas coisas que acabem por ser sempre as mesmas e depois havia outros que também são importantes/tá bem que nós por ( ) podíamos lá chegar podíamos, mas outras também são importantes e se nós motivarmos os miúdos embora esteja numa área, um tema que seja impingido por nós, mas nós a partir daqui podemos dar também liberdade para eles querem fazer, portanto posso pegar um bocadinho diretamente e acabo por os motivar e acabo por não ser tão tradicional e conseguir-se fazer alguma coisa do projeto. Portanto (/perdia

também/) o interesse, para mim no meu ponto de vista fazer tudo o que os miúdos queiram, se ((damos/) tudo o que eles queiram (haha) é a utopia. Então depois no 1º ciclo é a utopia, depois há coisas que ficam por ser dadas e são consideradas coisas que eles também precisam de aprender, para facilitar depois as suas aprendizagens. Se não também não iria ter interesse, há certos temas e certos assuntos que a eles não os motiva, mas depois se uma pessoa os abordar eles acabam até por gostar e se sentirem motivados ...Só acho que o ideal é conjugar as duas partes entre o que o educador quer e gosta e que acha que é importante/gosta ou quer no aspeto do que acho que para aquele grupo é fundamental ser trabalhado e o que a crianças também gosta. Pronto e conciliar essas duas coisas para mim é o principal.

**12. Há mais alguma coisa que é importante acrescentar para a entrevista, alguma sugestão a fazer em relação ao trabalho de projeto?**

Não. Que eu me lembre não.

**Muito obrigada**

De nada

### ANEXO XIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 - EDUCADORA INÊS

- **Investigador: texto a negrito**
- Educador: texto normal

#### 1. Autoriza a gravação desta entrevista?

Sim

#### 2. Deseja saber mais alguma informação acerca deste trabalho? Alguma pergunta a fazer?

Não

#### 3. Ao longo dos seus anos de serviço sempre se focou numa abordagem de projeto?

Não, nem sempre. Gosto muito da abordagem de projeto mas nem sempre, há atividades que vão surgindo no dia-a-dia (/sempre que posso/) mas não são todas elaboradas como se/como se fosse mesmo uma abordagem de projeto.

##### 3.1. Então a razão aqui será que nem todas se adequam ao trabalho de projeto?

Sim, acho que há, que há atividades que nós podemos, que vamos desenvolvendo porque surgem no momento e nós temos que as desenvolver no momento porque é o centro das atenções (/do momento/) e vão-se definindo e vão-se quase que organizando e por um ponto final e acho que não há necessidade de fazer um projeto a partir daí. Porque senão também não fazemos outra coisa se não abordagens de projeto em cima de projetos e trabalhar sobre projetos.

##### Sim até porque nesta fase as crianças têm tantas...

... tantos interesses que nós temos que os desenvolver alguns naquele momento e pronto.

##### Não pode haver projetos para todos os temas, visto que são muitos...

#### 4. Com a abordagem de projeto/a trabalhar desta forma sente-se mais motivada?

Sim e as crianças também, porquê? Porque trabalhamos em conjunto, há sempre aquela partilha de ideias em nós vamos buscar o mais possível da criança, principalmente fomentar aquilo que a criança nos transmite e há sempre um um, com a crianças há sempre qualquer coisa que fica no ar e que nós vamos explorar e mais, e mais, e mais, e as coisas vão/é como que uma pirâmide neste tipo de trabalho de projeto, as coisas/quando mais nós também trabalhamos sobre o assunto mais motivação cria na criança e o projeto vai-se desenvolvendo até chegar à pirâmide, acho eu.

##### Até porque ela se calhar vê muito no trabalho aquilo que já sabia.

Claro, claro e principalmente porque também vamos focando e vamos expondo, expondo ou apresentando os trabalhos que eles desenvolvem e isso também para eles o trazer os pais à sala o o o aquilo/a aprendizagem que tiveram, o levar para casa, trazer os pais à sala, tudo isso faz parte do seu crescimento e faz parte da sua motivação.

#### 5. Então e o projeto normalmente surge da parte das crianças, sempre?

Conjuntamente, conjuntamente, às vezes também a ideia pode ser lançada por mim e às vezes nem se está a pensar num trabalho de projeto e naqueles diálogos que tu sabes que eu tenho com eles até surgem coisas importantes e pode não se estar a pensar que aquilo vai dar num trabalho de projeto e e saem ( ) inesperados até (/para uma trabalho/) excelente com a criança.

**6. E como se desenvolve todo o processo de concepção, montagem e o desenvolvimento do projeto? Ou seja que fases é que estão aqui delimitadas?**

Não te sei definir isso, só sei que as coisas vão surgindo, os porquês vão surgindo, a resposta aos porquês vão/ é não sei se existe assim, na minha concepção também, não sei termos etimológicos. Sei que as coisas vão surgindo vamos dando as respostas àquilo vamos tentando que a criança através da sua criatividade e da suas questões ir sempre mais à frente e pronto e penso que é, que é, é essa fase que é importante não sei se até que ponto (hahah).

**Não tem que haver o começar de uma e o término de outra...**

Nós depois no dia-a-dia o trabalho que vamos desenvolvendo também chegamos a um ponto que nós também próprias temos o nosso limite, conjuntamente com eles chegamos a um ponto que já não dá mais, ficamos por aqui...

**6.1. Então aí é feita a conclusão?**

E é feita a conclusão e vamos tirar/avaliando que é importante também, acho que é importante avaliar sempre com eles o que se fez, o que/as novas conquistas, reportarem eles as novas conquistas o que é que obtivemos com aquele trabalho e e e transmitir-lhe isso mesmo. Conquistámos algo e ficaram a aprender algo ou têm conhecimentos novos de novas situações e criar estratégias de trabalho com eles precisamente para que eles também saibam no que estão a trabalhar e cheguem de manhã motivados, até porque aquelas situações em que a gente diz que é um trabalho de casa, não é um trabalho de casa nenhum é uma motivação para envolver também a família e trazer essas novidades para cá para a sala e debater esse assunto.

**6.2. E conclui sempre ou fica algum trabalho a meio/algum projeto, se há necessidade de eles ficarem a meio.**

Não, acho que pode não haver a conclusão de um trabalho/de uma projeto e porque não deixá-lo, a criança perdeu o interesse por aquele ou desmotivou daquilo que estávamos a fazer mas deixá-lo sempre pendente e passado uns tempos, não voltarmos de uma forma ... de uma ... forma diferente mas motivadora para a criança e arranjar forma de terminá-lo. Não quer dizer que a gente comece agora e o acabe agora/ o acabe/que o ter que acabar, eu acho que podemos quase que arrumá-lo numa gaveta mas passados uns tempos olha conversarmos sobre isto e ainda tem tanto para dar, demos outra volta e voltamos à mesma situação, à mesma conversa entre aspas, mas que podemos dar continuidade e estamos preparados para avançar mais sobre aquilo.

**6.3. Já falamos aqui que é importante envolver a família num trabalho de projeto e a restante comunidade?**

Também e também, por exemplo, nos agora estamos envolvidos com na/com as pessoas da terceira idade, criámos o projeto das pessoas da terceira idade (/inter-relacional/) em que nós vamos e eles vêm. Portanto acho extremamente importante até porque a visão que as crianças ficam do idoso é completamente diferente quando têm um dia/um momento ativo com eles e estão com eles e ouvem uma história e ouvem uma canção e ouvem... (hah) tinha aqui grupos que era os velhos e este grupo,

por exemplo, não não é os velhos são os avós, são os avós de outros meninos não os deles e e e têm a noção de que todos caminhamos para aquela idade, têm aquilo interiorizado, não há velhos, isto é uma idade é o que eles dizem é a idade deles. ((risos))

#### **6.4. E normalmente envolve-se o grupo todo ou pode haver grupos mais individuais a fazer o trabalho de projeto?**

Nós em/eu em geral envolvo o grupo e porquê. Porque também temos horários diferenciados de auxiliares e depois estar a trabalhar com meio grupo, quando são pequenos grupos daquelas atividades que se concretizam que não projeto nenhum, que são atividade de sala é fácil, tu trabalhas/todos estão envolvidos naquele trabalho, uns gerem umas coisas outras gerem outras. (haha) Agora no projeto eu acho que devem estar todos envolvidos independentemente de estarem a fazer fases do projeto diferentes, mas deverão estar todos envolvidos, porque se não se temos um grupo e e metade já está desmotivada então não vale a pena avançar com isso, agora dentro do projeto havendo fases diferentes e situações em que tu podes desenvolver, que eles/que nós achamos que eles podem desenvolver e que os motiva mais a um determinado assunto, mas dentro do mesmo projeto e outro grupo está mais motivado para fazer/elaborar ou pesquisar sobre outras situações, podemos trabalhar em grupo, agora que au acho (/que devemos/) culminar todos dentro do mesmo projeto, acho. É um grupo de trabalho e os grupos fazem isso mesmo, é aquilo que nós costumamos dizer é uma equipa de trabalho então... é óbvio que são 4/5 aninhos mas se nós tivermos o::: projeto aberto e sabermos que uns grupos podem ir neste lado e outros neste mas culminar todos no mesmo.

#### **Até depois eles reconhecem e conseguem perceber...**

E depois discutirmos todos juntos o que um grupo trabalhou, o que o outro trabalhou, o que um recolheu, que conhecimentos é que um tem e outro, acho que é importante.

#### **7. E ao delimitar as fases, é comum acontecer uma criança não saber muito/uma saber muito sobre o assunto e outras não saberem quase nada, por exemplo um tema em que umas sabem muito...**

Claro, claro até porque também depende dessa motivação da criança e da forma como eles não só/o que passa pela sala mas também o que se leva para casa e o que discute em casa, há muitas crianças que num projeto a motivação é tanta que vão entusiasmados para casa e comentam o que se esta a passar aqui e depois os pais acrescentam também alguns conhecimentos que eles, no dia seguinte, vêm entusiasmados para comentar, há crianças que não, há crianças que ouvem, tu sabes como é que é...

#### **E passa ao lado.**

##### **7.1. O que se fazer nesses casos, quando a criança não está envolvida?**

Eu tento muito também através do trabalho prático, não não, se não está a resultar em termo de de conhecimento e não tem estas situações, muitas vezes também de casa, de apoiar e de estimular esse conhecimento, vamos dar a volta também através das práticas, envolvê-los de outra maneira, a motivação pode ser de outra maneira, se ele na prática conseguir questionar sobre aquilo que está a fazer, excelente, já é muito bom.

#### **8. Normalmente quanto tempo demora um projeto?**

... depende, pode demorar um mês, pode demorar um ano.

### **8.1. Depende de quê?**

Do interesse da criança e daquilo que nós estamos a, por exemplo o projeto de idosos demora um ano, dois anos, nós já andamos nisto à dois anos e nunca mais acaba.

### **Há sempre coisas novas...**

Tudo depende dos projetos em que nós nos ( ), o projeto pode ser um canteiro e tem um término de, também não tem o término porque tem a cultura da primavera, tem a cultura do verão, mas pelo menos há ali uma fase em que eles são responsáveis pela rega, pelo sacho, pelo tirar as coisas velhas, pronto também não acaba, mas há projetos que realmente a motivação é diferente ( ) mais interessante, mais estimulante e que nós levamos quase um ano e andamos todo o tempo a falar naquilo e acrescentamos mais qualquer coisa em termos de conhecimento e há outros não.

## **9. Durante um ano letivo quantos projetos, normalmente, se desenvolvem?**

... Não sei isto depende também de ano para ano, 3 – 4 ...

### **Depende se calhar também do grupo.**

...do grupo. Um projeto e depois uma série de mini projetos que são inseridos naquele, tudo depende também.

### **9.1. E, semanalmente, quanto tempo é que se dedica a um projeto?**

Quando a criança está motivada e nós estamos a trabalhar determinada situação, quase todos os dias, se acrescentamos algo com conhecimento novo àquilo que estamos a desenvolver e àquilo que estamos a trabalhar, portanto ... penso que quase todos/ não é durante a semana, eu acho que quase todos os dias nós comentamos com eles, se estamos inseridos, se estamos interessados em trabalhar aquele projeto quase todos há comentários sobre isso e se acrescenta ( ) ou práticas a esse projeto.

### **9.2. E o trabalho de projeto como é que se concilia com outras atividades, como é que se gerem as interrupções, que são obrigatórias que haja?**

Como é que se concilia, primeiro porque (hah) elas são como tu dizes, são obrigatórias, então nós fazemos a nossa interrupção e não há volta a dar.

### **E as crianças não se esquecem daquilo que...**

Não porque há/também nós temos que ter a nossos próprios métodos para voltar (hah) agora nas férias de Natal voltar novamente a conversar sobre o assunto e estimulá-los novamente e porque não mandar até trabalhos de casa, vais para casa ( ) quando estou a falar de trabalhos de casa, ideias, conversar sobre isto, olha traz sobre aquilo, tipo estás de férias com os pais, se é sobre museus vai visitar isto e vai visitar aquilo e quando eles vêm ( ), se é sobre a natureza, olha vai ver o percurso do rio Lis, vai/aproveitar esses momentos também que estão em casa e de férias com os pais desta forma, estes são os trabalhos de casa que eu digo, é visitar o trajeto do/porque eles gostam muito, como já são dos 5 anos gostam muito dos trabalhos de casa, ora visitar o trajeto do rio, onde nasce o rio, onde vai desaguar, o que é que nós observamos, quais são as as aves que observas, quais são os animais, quais são as plantas, traz/recolhe plantas do que tu vais observar, há sempre formas de...

**Sim quanto mais não seja quando eles saem com os pais já se lembram de um sítio onde querem ir portanto também podem participar assim na comunidade.**

## **10. E a abordagem de projeto favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?**

Com certeza que sim

### **10.1. Ou seja se ao trabalhar esta metodologia as crianças mais facilmente se desenvolvem e aprendem.**

Claro porque eles estão habituados desde pequeninos a questionar e pôr em causa também aquilo que vêm dizer, porque eles não são donos e senhores daquilo que transmitem, não é. E as outras crianças trazem e há discussão, eu acho fundamental haver discussão e partilhar as ideias com os outros e ... e depois, e mais sente-se nesta fase quando eles são estimulados é um traz, um sabe e um discutiu, amanhã eu também tenho que trazer, está a acontecer muito.

#### **É um incentivo**

É um incentivo para, olha e ele traz, traz sempre novidades, por alguma razão eles têm um nome de uma criança que sempre sabe tudo. Qualquer coisa ela sabe, ela traz, portanto pelo menos isso há um estímulo, traz ideias ( ) traz discussão. Olha mãe, ontem estivemos a ver isto e o outro por conseguinte também vai dizer e vai ter o interesse de dizer também fui ver, também questionei, a minha mãe também me mostrou...

#### **Eu também sei**

Eu também sei

## **11. Também já acabamos por responder as competências que a criança desenvolve, é a discussão?**

Discussão, criatividade, pesquisa eu acho que/então a discussão para mim é fundamental (/ouvi-los/) dizer também sei, o meu pai comentou comigo e depois nós também colocarmos e constatarmos as aprendizagens, tens razão, observaste olha também podemos mostrar a todo o grupo o que o teu pai te mostrou, que hoje também é tão fácil, os pais um é na realidade ou é na net ou no youtube ou qualquer coisa. Portanto dá a oportunidade de nós também mostrarmos a outras crianças o amigo A viu isto e viu aqui, vamos ver também, agora mostrem vocês em casa aos pais. O não sei quantos traz uma folha de nogueira, olha vão ver onde existe, a (nome) sabe onde é que há destas árvores, levem os pais a ver onde estão estas árvores e por isso podem trazer uma folha ou trazer uma folha para fazermos uma recolha para apresentarmos na sala.

## **12. E é importante que a abordagem de projeto esteja interligada com outros instrumentos de gestão curricular (plano anual de atividades, projeto curricular de grupo, projeto educativo)?**

Sabes que eu não ligo muito muito a isto, nós temos realmente um plano anual de atividades, projeto educativo, projeto curricular de grupo, tudo isto está presente na nossa instituição como tu sabes, mas se surgir uma coisa ... forte que não esteja, que não esteja delineada, não esteja programada, como nós temos isto aqui, eu deixo isso de lado e eu vou trabalhar com eles em alguma situação, isso se há-de inserir, mas não deixo de trabalhar, sei lá este ano nem tínhamos, não temos de conversar sobre os rios ou sobre as águas, mas se uma coisa forte surgir entre/deles posso até nem ser eu, mas eu não de certeza porque quase de certeza porque eu tento seguir isto, se for eu, não é, mas se for deles ah não tenho dúvida nenhuma que será ...

#### **Trabalhado na mesma**

Será trabalhado na mesma, isso não tenho dúvida e tu sabes como é que eu sou. Portanto...

**Sim acho que sim, acho que isto aqui também não tem que ser seguido à risca.**

Não, e então no pré-escolar se nós vamos já tirar isto para já no pré-escolar então nunca mais e como as avaliações e coisas e tal. Não tem nada a ver mas as avaliações da creche, nós passamos uma vida inteira a avaliar uma pessoa, começamos logo deste o nascimento a avaliar, as crianças têm isto, têm não sei o quê e adquiriu isto, por favor. Eu no pré-escolar admito que exista um registo, mas se uma criança estiver dentro dos parâmetros normais o que nós vamos avaliar, o que é que tu vais avaliar, já é tão bom ouvir dizer que está nos parâmetros, ponto final. Passamos uma vida toda a avaliar, para quê bater mais no ceguinho.

**13. Há mais alguma coisa que deseja acrescentar, alguma sugestão a fazer?**

Não. Só espero que tu tenhas uma excelente nota neste trabalho ((risos))

**Eu só tenho a agradecer.**

## ANEXO XIV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 - EDUCADORA CATARINA

- **Investigador: texto a negrito**
- Educador: texto normal

### 1. Autoriza a gravação desta entrevista?

Sim

### 2. Deseja saber mais alguma informação acerca deste trabalho? Alguma pergunta a fazer?

Para já não.

### 3. Ao longo dos seus anos de serviço sempre se focou numa abordagem de projeto?

Não, nem sempre.

#### 3.1. Porquê?

Porque a instituição (haha) onde assim o quis / a instituição onde eu trabalhei, trabalhava com outra metodologia e fui obrigada, entre aspas não é, a utilizar a metodologia que se utilizava na instituição.

#### 3.2. Mas em interligação com esta ou esta ficou completamente de parte?

Não ficou completamente de parte, porque foi ... (hahah) como é que se chama, ajuda-me agora nos nomes das pedagogias que desapareceu-me completamente da cabeça, aquela pedagogia em que...

#### O MEM talvez...

Não

#### High/Scope

High/Scope. Portanto não ficou completamente de parte.

#### Pois não. No centro o High/Scope tem uma parte que ...

Que no fundo é projeto e (/ensina-os/) a puxar ... **a pesquisar.**

#### Exatamente

Portanto nunca ficou completamente de parte.

### 4. E com a abordagem de projeto sente-se mais motivado no trabalho com as crianças?

Sim. Eu acho que a motivação é maior da nossa parte e, PRINCIPALMENTE, da parte deles e o prazer que as aprendizagens lhe lhe provocam. Porque vai de acordo com aquilo que a criança precisa, necessita e quer.

### 5. Então e o projeto normalmente surge, no trabalho com as crianças, surge surge de quem?

... O projeto no trabalho com as crianças ... tu podes lançar qualquer coisa no ar e ver se pega, não é, mas geralmente surge dos interesses das crianças.

#### 5.1. E há algum indutor ou ... ou essas curiosidades são trazidas pelas crianças?

Pode haver indutores ou pode haver um simples livro, uma história que tu contes pode desencadear um projeto, não é, é o indutor. Ou pode ser trazido pela criança, uma coisa qualquer que aconteceu uma/vais falar /vais, vem uma criança que fala sobre a profissão da mãe, por exemplo e daí tu podes criar, podes/ quando vês o interesse do grupo, não é, é o que eu acho. Daí pode surgir um projeto sobre por exemplo as profissões.

### 6. E como se desenvolve todo o processo de conceção, montagem e o desenvolvimento dos projetos? Ou seja porque fases é que os podem passar?

(4s) Eu acho que a observação do grupo, quando aparece qualquer coisa que interesse ao grupo, observares realmente se/o interesse de todo o grupo naquele tema e depois pesquisa tua e pesquisa das crianças, no fundo também, (ha) avaliação ... desenvolvimento do projeto e avaliação.

**6.1. E os projetos são concluídos de que forma?... Chega-se ali à avaliação e fica concluído?**

Fica concluído o projeto. O projeto é concluído quando tu notas que o interesse da criança, eu acho, começa-se a focar noutra, noutra, noutra, noutra coisa qualquer, noutra tema qualquer, não é?

**6.2. Mas depois há uma reflexão em grupo sobre aquele tema?**

Sobre aquele projeto que foi feito?

**Sim**

Eu que as reflexões devem ser quase que diárias mesmo no projeto, não é, o que é que fizemos, o que é que gostámos mais, o que é que ... o grupo aprendeu. Depois no fim fazes uma reflexão geral, mais mais ampla.

**6.3. E quem se envolve, normalmente no projeto? Se é importante envolver a família ou a comunidade, ou se fica só dentro da instituição?**

Depende da necessidade que temos de envolver a família ou a comunidade. Agora que é importante é, eu tento sempre envolver a família e a comunidade, principalmente a família. Neste momento o que eu noto é que a família está cada vez mais afastada, as pessoas têm coisas, e coisas e coisas para fazer e vão-se afastando e acho que na maioria dos projetos consegues sempre envolver. O mais importante neste momento nem é tanto envolver a comunidade é mais envolver a família. Mas há coisas em que tens de envolver também a comunidade ((ruído)) cenas que vão dar melhoria ao projeto.

**6.4. E que forma, as crianças é que vão de encontro à comunidade e à família, ou são eles que são convidados ... (hah)**

As crianças podem ir de encontro à comunidade e à família porque podes, depende do grupo também, os grupos que tens, não é. Os grupos de crianças mais velhas são eles próprios que gerem essas coisas das famílias, com grupos mais novos, normalmente sou eu que vou de encontro ... dentro dos interesses das crianças, vou de encontro a nível de pedidos à família e à comunidade, e depois envolves as crianças, não é, sempre com as crianças envolvidas, sempre falando com elas, mas por exemplo com um grupo de 3 anos é muito difícil consegues tu que eles envolvam a família, eles até podem falar mas daí a fazerem o convite e a ...

**E a pedirem e a trazerem...**

É muito complicado num grupo de 5 anos isso faz-se perfeitamente, consegues delegar...

**Depende das faixas etárias**

Sim depende das faixas etárias.

**6.5. E que crianças é que são envolvidas, ou seja, são feitos mini grupos ou estão sempre a trabalhar em grande grupo?**

... Eu costumo trabalhar com mini grupos e depois os resultados dos mini grupos em grande grupo ...

**Isso depende de quê, depende dos interesses ou das capacidades das crianças, das características?**

Depende da idade, das capacidades das crianças e eu acho que um trabalho num mini grupo é mais rentável, consegues passar mais, trabalhas a mesma coisa com 3 ou 4 mini grupos, consegues passar mais conhecimentos do que num grupo, seja um grupo de 3 anos, seja um grupo de 4, seja um grupo de 5. Num grupo de 5 anos já consegues muito mais trabalhar com o grupo completo (hah) mas acho que num mini grupo consegues gerir melhor, tu consegues passar mais aprendizagens, no fundo aprendizagens em mini grupos e depois/ mas sempre sendo falado, sempre trabalhado, o primeiro ponto é trabalhares em grande grupo uma parte, não é e depois desenvolveres ... em mini grupos, pronto é mais ou menos como eu faço.

**7. E ao delimitar as fases, ou naquele momento em que se está a ver o que as crianças sabem, é frequente acontecer algumas crianças saberem muito sobre o assunto e outras desconhecerem quase tudo?**

Sim, é ...

**7.1. O que se fazer nesses casos?**

Tentas, eu tento que a criança que sabe muita coisa dê os conhecimentos à criança que sabe menos...

**E basta?**

E e depois trabalhas tu mais um bocado com a criança que sabe/trabalha o educador, não é, geralmente em mini grupo mais/mas um pouco (3s)

**Com a criança que sabe...**

Que sabe menos, por isso é que eu digo que os mini grupos consegues/consegues ver essas coisas todas, isso passava completamente, mas isso é uma das coisas que/onde eu acho vantagens trabalhar com mini grupos... E consegues ver depois numa abordagem sobre um::: tema qualquer quem é que sabe e quem é que sabe pouco e depois juntas os que sabem menos e trabalhas um bocado mais e até nesse grupo podes envolver uma criança que sabe mais, não é.

**Exatamente para haver ali o confronto.**

**8. Que estratégias utilizar quando as crianças perdem o interesse do projeto, porque pode acontecer, as crianças chegam aquela fase parece que estão sempre a fazer a mesma coisa, ou..**

Eu que isso só acontece com os projetos/com um má gestão dos projetos, não é. Porque quando tu comesças a ver que a criança está a perder o interesse vai surgir logo qualquer outra coisa onde ela tem um interesse maior então aca/ no fundo terminas, avalias e inicias (4s) uma nova fase, um novo projeto ...

**É quase como inserir uma nova fase, um novo caminho ...**

...naquele projeto

**9. E quanto tempo demora, normalmente os projetos a desenvolver?**

(hah) depende. Isso depende podes ter um projeto que estás quase um ano a desenvolvê-lo porque depende da criança e daquilo que ela, que ela, depende do interesse e depende daquilo que ela vai, que ela vai, agora falta-me a palavra ...

## **Trazendo**

Que vai no fundo trazendo, não é porque podes estar a trabalhar, sei lá (3s) hoje tu estás a trabalhar, hoje por exemplo estás a trabalhar as profissões, eles estão interessados o projeto são as profissões, qualquer coisa assim do género, não é ... (hah) e vem uma criança e tu estás a trabalhar o médico e vem uma criança e fala-te de/ foi o que estivemos ainda há bocado, nós estamos a falar dos médicos e vem outra miudinha e diz mas a minha mãe faz análises e não é médica mas é/ mas o medico precisa da minha mãe e tu vais vindo o interesse deste e daquele, e daquele, e daquele, e daquele, se conseguires captar e aproveitar estas coisas todas o projeto pode-te dar para um ano de trabalho, não é.

### **9.1. Ou seja, então durante um ano letivo quantos projetos, normalmente, se desenvolvem? Neste caso assim pode-se desenvolver um...**

Podes desenvolver um, dentro desse podes desenvolver outro, dentro do outro podes desenvolver outro ou pode sempre um ir puxando o outro.

### **9.2. E, semanalmente, quanto tempo é que se dedica para a abordagem de projeto?**

Com as crianças?

#### **Sim por exemplo nesse caso se estivéssemos no projeto das profissões quanto tempo é que:::, é todos os dias (hah)...**

Eu acho que é importante que ao final do dia (/sempre achei muito importante/) ao final do dia nem sempre é possível, não é, às vezes não consegues, mas nada é perfeito, acho que é importante sempre ao final do dia sentares um bocadinho e o que é que fizemos hoje, o que é que aprendemos, o que é que gostaram, o que é que foi mais importante, o que é que não foi mais importante, o que é que não tem interesse nenhum. (3s) Acho que essa avaliação é (4s) o que é que gostaram o que é que aprendemos, o que é que sabemos mais que não sabíamos ainda, acho que deve ser diário.

#### **Sim, daí também surge, se calhar o que ainda querem saber ...**

Exatamente

### **9.3. Como é que se concilia o trabalho de projeto com as outras atividades, por exemplo, às vezes tem de fazer interrupções pois há uma data festiva?**

As datas festivas são a maior chatice do mundo. ((risos)) Não consi/eu não consigo conciliar/não consigo ... tu até podes conseguir conciliar depende daquilo que estás a trabalhar, agora ... (hah) coisas que não consegues conciliar, tens de interromper, cortar, viver a data festiva e depois voltar outra vez. Eu sinto essa dificuldade mas é o que eu te digo, depende daquilo que estás a trabalhar, há coisas que consegues conciliar, (/por exemplo se estiveres/) ... ((múrmuros)) se estiveres a trabalhar por exemplo, a falar, a desenvolver o projeto da família ou qualquer coisas do género e vem aí o Natal consegues conciliar, não é, agora se o projeto é a família e vem (4s) o Carnaval, não é uma coisa assim deste género não consegues.

### **9.4. E depois as crianças não esquecem?**

((tosse)) Se estiverem envolvidas, se estiverem ... se estiverem envolvidas, se tiverem interesse, passas o Carnaval, cortas o projeto, quando repões, eu costuma fazer assim lembram-se estávamos a falar antes desta confusão toda de... e aquilo segue outra vez e geralmente com o mesmo interesse que elas

mantinham.(5s) Porque é como contigo, não é se há qualquer coisa interessante que tu estavas a/tens um livro para ler, estás a ler um livro e é interessantíssimo, não é...

**Sim**

De repente tens de parar porque tens uma tese para fazer e agora não consegues ler o livro, vais fazer o que tens para fazer, quando voltas ao livro o interesse é o mesmo.

**Sim é verdade.**

Não é, acho que as coisas funcionam assim, quando tens interesse, o interesse volta, não há grande problema de retomares um projeto.

**10. E a abordagem de projeto favorece o desenvolvimento das crianças /desenvolvimento e aprendizagem das crianças?**

Eu acho que sim. Primei/antes de tudo é o interesse deles, não é. E quando eles estão interessados (/aprendem/) com muito mais vontade, facilidade, ELES E NÓS, não é.

**Sim porque eles também trazem coisas novas ...**

Pesquisam mais, perguntam em casa, tu notas que há, é diferente, é diferente tu dizeres vais p' casa e pergunta isto, é diferente ele estar a viver qualquer coisa ... que lhe interesse muito, ele mesmo vai e conta e depois traz o que vem de casa.

**10.1. E acontece muito essa espontaneidade? Eles chegam com uma ideia nova?**

Com os grupos de 4 e 5 anos sim. Com os dos 3 anos pela experiência que eu tenho é mais difícil, mas os grupos de 4 e 5 anos sim. Porque contam muito mais, porque falam muito mais e porque ouvem muito mais.

**11. E então porque trabalhar uma abordagem de projeto e não uma instrução mais sistemática, mais formal, em que eles estão ali a ouvir...**

Eu acho que não há interesse nenhum, não é há interesse não, a criança vai, vai ((ruído)) para o prazer em aprender é completamente diferente não tem nada a ver, é inferior não é (haha) isso já eles têm na escola primária, depois acho que a nível de criatividade (haha) a nível de criatividade o desenvolvimento é muito inferior também. Eu acho que a nível de todas as áreas quando tu tens/quando tu estás a dar uma coisa que vem de ti que te interessa (hah) é tudo muito/tu consegues fazer muito mais e as crianças têm uma aprendizagem superior.

**12. E quais são as principais competências que elas desenvolvem numa abordagem de projeto?**

Autonomia, criatividade (hah) (9s) ((murmúrios)) eu acho que principalmente a autonomia e criatividade (hahaha) ... a pesquisa ... que acho que é muito importante numa/acho que as coisas mais importantes é elas terem vontade de saber e pesquisar e tirar dados (/fora/). Sei lá, acho que é por aí.

**13. E é importante que a abordagem de projeto esteja interligada com outros instrumentos de gestão curricular (plano anual de atividades, projeto curricular de grupo, projeto educativo)?**

De uma certa maneira está interligado, que dizer (hãhã) depende pode conseguir interligar ou não, não é, acho que não é importante. Deveria estar completamente interligado, porque/mas acho que não é, tens um projeto curricular de grupo onde pensas isto, isto, isto e isto, se as coisas virarem completamente ao contrário e tu conseguires fazer um trabalho ... que ao nível de rentabilidade te vai ser/vai ser melhor para ti e para o grupo, acho que podes esquecer o que tinha e e depois no fim fazes uma avaliação de porque é que aquilo não foi cumprido, não é.

**Até se pensarmos na lógica de que o projeto deve surgir ...**

Não dá para estar interligado com aquelas trapalhadas que nós fazemos não é.

**((risos)) ...com aquilo que foi previsto.**

aquilo no fundo são trapalhadas ((risos)) mas ok és obrigada a fazê-las e pronto.

**Fazem parte. ((risos))**

**14. E agora só gostava de perguntar se existe alguma coisa que deseja acrescentar?**

A isto tudo, ainda mais ((risos))

**14.1. Se tem algumas sugestão a fazer em relação a este tema?**

Não

**Obrigada**

De nada.

ANEXO XV – GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Bloco 1 - Lugar do trabalho de projeto no trabalho do educador				
Categoria 1 – Percorso Profissional e Abordagem de Projeto				
Subcategorias	Unidades de registo: Educadora Anabela	Unidades de registo: Educadora Inês	Unidades de registo: Educadora Catarina	Indicadores
<b>A adoção de uma metodologia de projeto</b>	“Não [nem sempre me foquei numa abordagem de projeto] há anos em que praticamente não abordo e outros anos que trabalho sobretudo por projetos, (...)”	“Não [me foquei sempre numa abordagem de projeto], nem sempre (...) mas nem sempre”	“Não [nem sempre me foquei numa abordagem de projeto], nem sempre”.	Nem sempre utilizou a abordagem de projeto.
<b>Identificação com a abordagem de projeto</b>	“ não é uma metodologia que se siga a 100%.”	“Gosto muito da abordagem de projeto”		Identifica-se com a abordagem de projeto, mas não a 100%.
<b>Aplicação da abordagem de projeto</b>	“ fazer alguma abordagem de projeto, pois a abordagem de projeto implica não haver um início e não haver um fim”.	“há atividades que vão surgindo no dia-a-dia (/sempre que posso/) mas não são todas elaboradas como se/como se fosse mesmo uma abordagem de projeto”.	“Não ficou completamente de parte, porque foi (...) o High/Scope. Portanto não ficou completamente de parte. [No centro o High/Scope tem uma parte que] que no fundo é projeto e (/ensina-os/) a puxar... a pesquisar.”	Nem todas as atividades integram numa abordagem de projeto pois esta metodologia implica não ter um início e um fim com data rígida. Esta metodologia por vezes é aplicada é complemento de outras.
<b>Fatores que influenciam a adoção ou não da</b>	“Depende de mim da minha motivação, depende também do grupo	“Acho que há, que há atividades que nós podemos, que vamos	“Porque a instituição (haha) onde assim o quis / a instituição onde	A adoção da abordagem depende de vários fatores: do

<b>abordagem de projeto</b>	e depois também é influenciável, se temos ou não temos estagiárias, (...) e depois também quem temos à frente da direção, pois se temos uma direção que nos dá autonomia ou se temos uma direção que nos obriga a fazer certos parâmetros como já tivemos e então é mais complicado (...). Ao fim ao cabo é consoante o interesse e a motivação das crianças (...).”	desenvolvendo porque surgem no momento e nós temos que as desenvolver no momento porque é o centro das atenções (/do momento/) (...). Porque senão também não fazemos outra coisa se não abordagens de projeto em cima de projetos e trabalhar sobre projetos.”	eu trabalhei, trabalhava com outra metodologia e fui obrigada, entre aspas não é, a utilizar a metodologia que se utilizava na instituição.”	grupo, da presença de estagiários, da autonomia das instituições, dos interesses e motivação das crianças.  A abordagem de projeto não pode ser sempre adotada porque há atividade que têm de ser exploradas e concluídas no momento.
<b>Categoria 2 – Motivação para trabalhar com a Abordagem de Projeto</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Motivação do educador</b>	“O educador sim, porque também se sente, quando é o trabalho por projeto também dá gozo, eu faço coisas que deem gozo aos miúdos mas que também a mim me deem muito gozo. Não faço por obrigação(...)”	“Sim [sinto-me mais motivada] (...)”	Sim [com a abordagem de projeto o educador sente-se mais motivado no trabalho com as crianças]. Eu acho que a motivação é maior da nossa parte (...)”	O educador sente-se mais motivador pois realiza atividades que lhe dão mais satisfação.
<b>Motivação das crianças</b>	“As crianças sentem-se mais motivadas (...)”	“as crianças também [ se sentem mais motivadas].”	“e, PRINCIPALMENTE, da parte deles(...)”	As crianças sentem-se mais motivadas com a abordagem de projeto.
<b>Justificação da motivação das crianças</b>	“porque é uma coisa que lhes interessa, porque parte delas próprias, portanto isso é natural que estejam	“porquê? Porque trabalhamos em conjunto, há sempre aquela partilha de ideias em que nós vamos buscar o mais	“e o prazer que as aprendizagens lhe provocam. Porque vai de acordo com aquilo que a criança	A motivação das crianças deve-se ao facto de realizarem atividades que

	mais motivadas”.	possível da criança, principalmente fomentar aquilo que a criança nos transmite (...)”	precisa, necessita e quer.”	partem dos seus interesses e dúvidas. Existe trabalho em conjunto com partilha de ideias e conhecimentos.
<b>Como cultivar a motivação das crianças</b>		“com as crianças há sempre qualquer coisa que fica no ar e que nós vamos explorar e mais, e mais, e mais, (...) quanto mais nós também trabalhamos sobre o assunto mais motivação cria na criança e o projeto vai-se desenvolvendo (...)”		
<b>Enfoque dos trabalhos das crianças</b>		“E principalmente porque também vamos focando e vamos expondo, expondo ou apresentando os trabalhos que eles desenvolvem (...)”		
<b>Envolvidos no favorecimento da motivação das crianças</b>		“e isso também para eles o trazer os pais à sala (...) a aprendizagem que tiveram, o levar para casa, trazer os pais à sala, tudo isso faz parte do seu crescimento e faz parte da sua motivação.”  “e criar estratégias de trabalho com eles precisamente para que eles também saibam no que estão a		

		trabalhar e cheguem de manhã motivados,”		
--	--	--	--	--

<b>Bloco 2 - Fases da abordagem de projeto</b>				
<b>Categoria 1 – Desencadeamento do projeto</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Da parte de quem surge um projeto</b>	“Começar às vezes depende parte de mim,(...)”	[O projeto surge] “conjuntamente, às vezes também a ideia pode ser lançada por mim e às vezes nem se está a pensar num trabalho de projeto (...) e saem coisas inesperadas”	“O projeto no trabalho com as crianças ... tu podes lançar qualquer coisa no ar e ver se pega, não é, mas geralmente surge dos interesses das crianças.”	O início do projeto pode depender do educador ou das crianças, pode surgir juntamente ou pode ser induzido pelo educador.
<b>Como surge um projeto</b>	“porque sinto que o grupo está até motivado para aquele tema ou eu também estou motivada, outras vezes é deles próprios, que estão motivados, às vezes é, eu estou sem inspiração.  “Quando costumo desenvolver mais o projeto é quando estou com inspiração, o que vou desenvolver mas de diferente”.	“e naqueles diálogos que tu sabes que eu tenho com eles até surgem coisas importantes e pode não se estar a pensar que aquilo vai dar num trabalho de projeto (...)”	“Pode haver indutores (...) um simples livro, uma história que tu contes pode desencadear um projeto (...). Ou pode ser trazido pela criança, uma coisa qualquer que aconteceu (...) quando vês o interesse do grupo (...) daí pode surgir um projeto.”	O projeto pode surgir da motivação do educador e das crianças, de diálogos, de indutores (livros, histórias, acontecimentos) ou das curiosidades das crianças.
<b>Como trabalhar os temas dentro da abordagem de projeto</b>	“Nós ao fim de uns anos, embora haja certos assuntos que tenham ser abordados em certas idades, também te	“vamos tentando que a criança através da sua criatividade e das suas questões ir sempre mais à frente(...).”	“Eu acho que as reflexões devem ser quase que diárias mesmo no projeto, não é, o que é que	Na abordagem de projeto deve-se partir do que as crianças querem

	<p>cansas de abordar da mesma forma. Então vamos partir do que é que eles querem aprender, o que é que querem saber e::: vai para um lado ou por outro dependendo deles. Embora certos assuntos sejam sempre os mesmos, por exemplo, o corpo humano que é sempre dado na sala dos 3 anos, nunca é abordado da mesma forma porque vai dependendo do grupo também, onde é que eles estão mais motivados então vão mais para um lado ou mais para o outro.”</p>		<p>fizemos, o que é que gostámos mais, o que é que ... o grupo aprendeu (...)”</p> <p>“Acho que essa avaliação é o que é que gostaram o que é que aprendemos, o que é que sabemos mais que não sabíamos ainda, acho que deve ser diário.”</p>	<p>aprender/saber e depois o rumo do projeto depende deles, das novidades e questões que colocam.</p> <p>No trabalho com as crianças devem ser feitas reflexões diárias do que foi feito e da sua apreciação.</p>
<b>Categoria 2 – Processo de conceção, montagem e desenvolvimento do projeto</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Fases da abordagem de projeto</b>	<p>“ as fases é assim tem que haver sempre um o que é que queremos saber, o que é que já sabemos, ponto. E depois também há sempre um final, as aprendizagens que fomos adquirindo e uma avaliação. Mas independentemente de trabalhar por projeto ou não, eu gosto de falar sempre o que é que foi feito de forma a</p>	<p>“Não te sei definir isso, só sei que as coisas vão surgindo, os porquês vão surgindo, a resposta aos porquês vão/ e não sei se existe assim, na minha conceção também, não sei termos etimológicos. Sei que as coisas vão surgindo vamos dando as respostas àquilo (...).”</p>	<p>“Eu acho que a observação do grupo, quando aparece qualquer coisa que interesse ao grupo, observar realmente se/o interesse de todo o grupo naquele tema e depois pesquisa tua e pesquisa das crianças, no fundo também, (ha) avaliação ... desenvolvimento do projeto e avaliação.”</p>	<p>Para algumas educadoras as fases dos projetos não estão bem definidas, estas podem basear-se na observação do interesse do grupo, na pesquisa individual do educador e das crianças e a na avaliação.</p> <p>Para outra educadora o</p>

	também interiorizar os conhecimentos que temos, o que é eles gostaram o que é que não gostaram, portanto é sempre feita uma avaliação.”			projeto divide-se em fases: o que queremos saber, o que já sabemos e a conclusão, onde é feita uma reflexão e avaliação.
<b>Quando se concluem os projetos</b>		“Nós depois no dia-a-dia o trabalho que vamos desenvolvendo também chegamos a um ponto que nós também próprias temos o nosso limite, conjuntamente com eles, chegamos a um ponto que já não dá mais, ficamos por aqui.”  “E é feita a conclusão e vamos tirar/avaliando que é importante também, (...)”	“O projeto é concluído quando tu notas que o interesse da criança, eu acho, começa-se a focar noutra, noutra, noutra, noutra coisa qualquer, noutro tema qualquer, não é.”	Os projetos são concluídos quando o interesse das crianças se direciona para outro tema ou quando o educador se depara com o seu limite.
<b>Como se concluem os projetos</b>	“Sim [há outras formas de concluir o projeto] às vezes também a pessoa está motivada de modo a que o grupo não quer só ficar ali e também já se chegou a fazer, arranjar uma forma de se passar para os pais. (...) convidamos os pais (...) e fizemos aquilo que tínhamos feito que na altura fizeram um teatro (...)”	“acho que é importante avaliar sempre com eles o que se fez, o que/as novas conquistas, reportarem eles as novas conquistas o que é que obtivemos com aquele trabalho e e e transmitir-lhe isso mesmo. Conquistámos algo e ficaram a aprender algo ou têm conhecimentos novos de novas situações (...)”	“ [Chega-se à avaliação] e fica concluído o projeto. (...)”  “Depois no fim fazes uma reflexão geral, mais ampla.”	Para conclusão dos projetos é essencial que de faça uma reflexão e avaliação.  Estes também podem ser apresentados aos pais pode ser uma forma de concluir os projetos.
<b>Estratégias para</b>	“ estavam de tal maneira tão motivados	“a criança perdeu o interesse por	“Eu acho que isso só acontece	Para fomentar a motivação

<p><b>fomentar a motivação após uma perda de interesse</b></p>	<p>que eles é que sugeriram e se apresentássemos aos nossos pais.”</p> <p>“Há miúdos que vão muito entusiasmados e depois passados uns tempos já não querem saber, o que se utiliza, (...) tornar a mostrar as descobertas como se fosse uma nova descoberta e isso às vezes funciona, dar-lhes responsabilidades vem aqui ajudar, vem ajudar o teu amigo a fazer isto, ou vem-me ajudar também a procurar isto e às vezes, às vezes é uma forma de conseguirmos que eles se motivem”.</p>	<p>aquele ou desmotivou daquilo que estávamos a fazer mas deixá-lo sempre pendente e passado uns tempos, não voltarmos de uma forma ... de uma ... forma diferente mas motivadora para a criança.”</p> <p>“olha conversarmos sobre isto e ainda tem tanto para dar, demos outra volta e voltamos à mesma situação, à mesma conversa entre aspas, mas que podemos dar continuidade e estamos preparados para avançar mais sobre aquilo.”</p>	<p>com os projetos/com um má gestão dos projetos, não é. Porque quando tu comesças a ver que a criança está a perder o interesse vai surgir logo qualquer outra coisa onde ela tem um interesse maior então no fundo terminas, avalias e inicias (4s) uma nova fase, um novo projeto [é quase como inserir] uma nova fase, um novo caminho naquele projeto.</p>	<p>das crianças pode-se apresentar os trabalhos aos pais, mostrar as descobertas como se fossem novas informações, dar mais responsabilidades, envolver as crianças em várias atividades, introduzir novos elementos/novas fases.</p> <p>Por vezes pode-se dar um tempo no projeto, ou seja, quase como arrumar numa gaveta e voltar quando se sentir que as crianças estão mais preparadas.</p>
<p><b>Categoria 3 – Relação com o grupo, comunidade e família</b></p>				
<p><b>Subcategorias</b></p>	<p><b>Unidades de registo: Educadora Anabela</b></p>	<p><b>Unidades de registo: Educadora Inês</b></p>	<p><b>Unidades de registo: Educadora Catarina</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>Envolvidos no projeto</b></p>	<p>“Também já aconteceu se ir mostrar às outras salas, sim. E as outras salas também nos convidarem para alguma coisa também se envolve sim.”</p> <p>“O exterior::: não, o exterior é muito pior. É mais complicado mas acho que também passa mais por nós, passa</p>	<p>“Também [é importante envolver a comunidade num trabalho de projeto, e não só a família] por exemplo, nós agora estamos envolvidos com as pessoas da terceira idade, criámos o projeto das pessoas da terceira idade (/inter-relacional/) em que nós vamos e</p>	<p>“ [Os envolvidos no projeto] depende da necessidade que temos de envolver a família ou a comunidade. Agora que é importante é, eu tento sempre envolver a família e a comunidade, principalmente a</p>	<p>Todas as educadoras referem que é comum envolver a família.</p> <p>Por vezes pode-se envolver a comunidade exterior, mas uma das educadoras é da opinião que é preferível que</p>

	“muito por parte do educador.”	“eles vêm.”	“família. (...)”	a comunicação do projeto se cinja ao interior.
<b>Vantagens em envolver a comunidade</b>		“Portanto acho extremamente importante até porque a visão que as crianças ficam do idoso é completamente diferente (...), isto é uma idade é o que eles dizem é a idade deles.”	“Mas há coisas em que tens de envolver também a comunidade, cenas que vão dar melhoria ao projeto.”	Duas das educadoras referem que a comunidade exterior pode aperfeiçoar o projeto pois as crianças melhoram a sua visão do contexto exterior.
<b>Vantagens em envolver a família</b>	“há crianças às vezes que nos surpreendem porque levam muito material e coisas e aliás torna-se muito mais enriquecedor quando se consegue envolver os pais nos projetos, é muito mais enriquecedor pois eles trazem coisas e levam para casa o que fazem mas nem sempre se consegue, depende muito da criança conseguir transmitir aos pais e os próprios pais também estarem sensibilizados para, às vezes não conseguimos sensibilizar os pais.”	“até porque aquelas situações em que a gente diz que é um trabalho de casa, não é um trabalho de casa nenhum é uma motivação para envolver também a família e trazer essas novidades para cá para a sala e debater esse assunto.”	“Neste momento o que eu noto é que a família está cada vez mais afastada, (...) e acho que na maioria dos projetos consegues sempre envolver. O mais importante neste momento nem é tanto envolver a comunidade é mais envolver a família (...)”	Quando a família é envolvida nos projetos as crianças levam a trazer muita informação enriquecedora.  Por outro lado ao envolver a família faz com que esta se aproxime mais das crianças e do seu meio escolar, visto que esta está cada vez afastada.
<b>Trabalhar em grande grupo ou minigrupos</b>	“A grande maioria do projeto é desenvolvido em grande grupo, mas depois há coisas específicas que são feitas em pequeno grupo (...)”	Nós em/eu em geral envolvo o grupo e porquê. (...) no projeto eu acho que devem estar todos envolvidos independentemente de estarem a fazer fases do projeto diferentes, mas	“Eu costumo trabalhar com mini grupos e depois os resultados dos mini grupos em grande grupo ...”	É importante que a discussão inicial seja feita em grande grupo e depois fazem-se pequenos grupos com trabalhos mais específicos e

		<p>deverão estar todos envolvidos, porque se não se temos um grupo e metade já está desmotivada então não vale a pena avançar com isso,</p> <p>“E depois discutirmos todos juntos o que um grupo trabalhou, o que o outro trabalhou, o que um recolheu, que conhecimento é que um tem e outro, acho que é importante”.</p>		<p>podem ser diferenciados.</p> <p>Depois os resultados do trabalho em minigrupos devem ser discutidos em grande grupo.</p>
<b>Porque trabalhar em grande grupo</b>		<p>“Porque também temos horários diferenciados de auxiliares e depois estar a trabalhar com meio grupo, quando são pequenos grupos daquelas atividades que se concretizam que não projeto nenhum, que são atividade de sala é fácil, tu trabalhas/todos estão envolvidos naquele trabalho, uns gerem umas coisas outras gerem outras.”</p>	<p>“Depende da idade, das capacidades das crianças e eu acho que um trabalho num mini grupo é mais rentável, consegues passar mais, trabalhas a mesma coisa com 3 ou 4 mini grupos, consegues passar mais conhecimentos do que num grupo, seja um grupo de 3 anos, seja um grupo de 4, seja um grupo de 5. Num grupo de 5 anos já consegues muito mais trabalhar com o grupo completo (...)”</p>	<p>A adoção do trabalho em grande grupo ou minigrupos depende das idades das crianças, da rentabilidade do trabalho em cada grupo e da dificuldade em conciliar os horários dos auxiliares.</p>
<b>Como fazer os minigrupos</b>	<p>[Os minigrupos fazem-se consoante] os interesses deles, os interesses com um bocado com as aptidões. E há crianças</p>	<p>“dentro do projeto havendo fases diferentes e situações (...) que os motiva mais a um determinado</p>	<p>“juntas os que sabem menos e trabalhas um bocado mais e até nesse grupo podes envolver uma</p>	<p>Os minigrupos são feitos consoante os interesses, os conhecimentos, as aptidões e</p>

		que são um bocado induzidas a se inserir-se, não se inserem em mais nenhum, são um bocado os ouvintes e há crianças que tem/depois acabam por se motivar têm é de ser estimuladas a querer participar.”	assunto, mas dentro do mesmo projeto e outro grupo está mais motivado para fazer/elaborar ou pesquisar sobre outras situações, podemos trabalhar em grupos, agora o que eu acho (/que devemos/) culminar todos dentro do mesmo projeto, acho. É um grupo de trabalho, (...) é uma equipa de trabalho então (...) [devemos] culminar todos no mesmo.”	criança que sabe mais.”	a motivação das crianças.  Algumas crianças são introduzidas num grupo como agentes passivos mas depois acabam por se inserir.  Os grupos podem ser homogéneos ou heterógenos, dependendo dos objetivos.
<b>Trabalhar em minigrupos</b>		“Mas quando é feito em pequenos grupos não dá fazer como diz a teoria, vários pequenos grupos a trabalhar em simultâneo, (...) quando muito só a dois em simultâneo e mesmo é uns estarem a solicitar e outras crianças estarem a brincar livremente, mesmo pedindo à auxiliar que esteja com as outras, o ponto de referencia deles acaba sempre por ser o educador e é sempre ao educador que vêm perguntar (...) e não pode ser coisas muito distintas que estejam os dois grupos a trabalhar, porque se são muito opostas é difícil estarmos a conciliar os dois grupos. Estar num lado e estar no outro		“ acho que num mini grupo consegues gerir melhor, tu consegues passar mais aprendizagens,(...) o primeiro ponto é trabalhares em grande grupo (...) e depois desenvolveres ... em mini grupos (...)”.	É importante que quando se trabalha com minigrupos que estes estejam a fazer tarefas iguais ou então trabalhar, apenas, com um ou dois em simultâneo, de forma a ser possível dar o apoio que cada um necessita.  Ao trabalhar em grupos é mais fácil gerir e consegue-se passar mais informações.

	é possível mas com muita dificuldade mais que isso não.”			
<b>Desfasamento entre conhecimentos das crianças</b>	“Ah acontece [uma criança não saber quase nada sobre aquele assunto e outras saberem muito] (...)”	“Claro [que é comum acontecer uma criança saber muito sobre o assunto e outras não saberem quase nada] claro (...)”	“Sim, é [frequente acontecer algumas crianças saberem muito sobre o assunto e outras desconhecem quase tudo] ”	É comum acontecer uma criança saber muito sobre o assunto e outras não saberem quase nada.
<b>Causas do desfasamento entre conhecimentos das crianças</b>	“ aí é que se nota as vivências que eles têm fora da instituição, o tipo de relação que têm com os pais, porque há crianças que sabem sempre muito, outras não sabem nada e depois também se nota que há pais que tem mais uma relação íntima, porque a criança leva para casa e há crianças que estão muito envolvidas e muito motivadas, levam para casa mas em casa não tem o apoio suficiente para depois/não trazem nada. Não é que a criança não esteja motivada os pais é que depois desvalorizam enquanto há outra que aparentemente até parece que não estão mas os pais envolvem-se (...)”	“até porque também depende dessa motivação da criança e da forma como eles não só/o que passa pela sala mas também o que se leva para casa e o que discute em casa, há muitas crianças que num projeto a motivação é tanta que vão entusiasmados para casa e comentam o que se esta a passar aqui e depois os pais acrescentam também alguns conhecimentos que eles, no dia seguinte, vêm entusiasmados para comentar, há crianças que não, há crianças que ouvem, tu sabes como é que é...”		O desfasamento entre os conhecimentos deve-se às vivências das crianças, à relação que têm com os pais (à desvalorização/valorização daquilo que a criança sabe), o grau de envolvimento nas atividades e à motivação de cada uma.
<b>Estratégias de combate</b>	“O que eu faço é, pesquiso um bocado	“Eu tento muito também através do	“Tentas, eu tento que a criança	Para combater o

<p><b>ao desfasamento entre conhecimentos das crianças</b></p>	<p>com ela ou trago livros, ou revistas ou coisas que ela um bocado a sustente que chegue por lá, que não seja eu a dar-lhe mas que ela chegue às descobertas, às aprendizagens.”</p>	<p>trabalho prático, se não está a resultar em termos de conhecimento e não tem estas situações, muitas vezes também de casa, de apoiar e de estimular esse conhecimento, vamos dar a volta também através das práticas, envolvê-los de outra maneira, a motivação pode ser de outra maneira, se ele na prática conseguir questionar sobre aquilo que está a fazer, excelente, já é muito bom.”</p>	<p>que sabe muita coisa dê os conhecimentos à criança que sabe menos.”</p> <p>“E e depois trabalhas tu mais um bocado com a criança que sabe/trabalha o educador, não é, geralmente em mini grupo mais/mais um pouco [com o grupo] que sabe menos, por isso é que eu digo que os mini grupos consegues/consegues ver essas coisas todas, isso passava completamente, mas isso é uma das coisas que/onde eu acho vantagens trabalhar com mini grupos(...).”</p>	<p>desfasamento entre conhecimentos pode-se trabalhar de uma forma mais individual ajudando as que sabem menos nas pesquisas, colocar as crianças que sabem mais a falar sobre ao assunto, envolver as crianças que sabem menos nos trabalhos práticos de forma a aumentar a motivação.</p>
--	---	---	--	---

<b>Blocos 3. Tempo disponibilizado para a abordagem de projeto</b>				
<b>Categoria 1 – Duração e número de projetos ao longo do ano letivo</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Duração de um projeto</b>	<p>“Depende, depende há projetos que às vezes só demoram uma semana, outras vezes duas, três, outros levam um mês se</p>	<p>“ [A duração de um projeto] depende, pode demorar um mês, pode demorar um ano.”</p>	<p>“ [A duração de um projeto] depende. Isso depende podes ter um projeto que estás quase um</p>	<p>A duração dos projetos é flexível, podem demorar uma semana, um mês ou um ano.</p>

	for preciso, e outros quase o ano todo.		ano a desenvolvê-lo (...)"	
<b>Fatores que intervêm na duração de um projeto</b>	<p>“Depende da motivação do grupo ... porque se o grupo quiser consegue-se alongar. Portanto os maiores que eu fiz, foram seis meses, não pensei que levasse tanto tempo mas eles estavam motivados e depois alongou-se mais porque metem-se os dias festivos e isso quer se queira quer não acaba sempre por atrapalhar (...)"</p>	<p>“ [Depende] do interesse da criança e daquilo que nós estamos a, por exemplo o projeto de idosos demora um ano, dois anos, nós já andamos nisto há dois anos e nunca mais acaba.”</p> <p>“Tudo depende dos projetos em que nós nos envolvemos, o projeto pode ser um canteiro (...) mas há projetos que realmente a motivação é diferente, mais interessante, mais estimulante e que nós levamos quase um ano e andamos todo o tempo a falar naquilo e acrescentamos mais qualquer coisa em termos de conhecimento e há outros não.”</p>	<p>“porque depende da criança e daquilo que ela, que ela, depende do interesse e depende daquilo que ela vai, que ela vai, agora falta-me a palavra ...”</p> <p>“Que vai no fundo trazendo, (...) se conseguires captar e aproveitar estas coisas todas o projeto pode dar para um ano de trabalho, não é.”</p>	<p>A duração dos projetos depende do tipo de projetos, da motivação do grupo de crianças, dos seus conhecimentos e interesses, das novidades que vão trazendo e das interrupções letivas.</p>
<b>Número de projeto ao longo do ano letivo</b>	<p>“Depende também, porque há anos em que eu não faço nenhum ou quanto muito faço um ou dois e há anos que faço mais.”</p>	<p>“Não sei [quantos projetos se desenvolvem ao longo de um ano letivo] isto depende também de ano para ano, 3 ou 4 (...) Um projeto e depois uma série de mini projetos que são inseridos naquele, tudo depende também.”</p>	<p>“Podes desenvolver um, dentro desse podes desenvolver outro, dentro do outro podes desenvolver outro ou pode sempre um ir puxando o outro.”</p>	<p>Ao longo de um ano letivo desenvolvem-se entre um a quatro projetos ou um projeto com vários miniprojectos dentro desse.</p>

<b>Fatores que intervêm no número de projetos a desenvolver</b>	“Depende do grupo, a questão de também termos um plano (...)”	“ [Depende do] grupo.”		O número de projetos a desenvolver depende do grupo e do plano anual de atividades.
<b>Duração do projeto ao longo da semana</b>	“ [Semanalmente] pode haver fases que é todos os dias se dedicávamos, foi o projeto do castelo, havia um (/leque de atividades/) grande a fazer.”	“Quando a criança está motivada e nós estamos a trabalhar determinada situação, quase todos os dias, acrescentamos algo com conhecimento novo àquilo que estamos a desenvolver e àquilo que estamos a trabalhar, portanto ... penso que quase todos/ não é durante a semana, eu acho que quase todos os dias nós comentamos com eles, se estamos inseridos, se estamos interessados em trabalhar aquele projeto quase todos há comentários sobre isso e se acrescenta ou práticas a esse projeto.”	“[Ao longo da semana] eu acho que é importante que ao final do dia (...) sentares um bocadinho e o que é que fizemos hoje, o que é que aprendemos, o que é que gostaram, o que é que foi mais importante, o que é que não foi mais importante, o que é que não tem interesse nenhum.”	Ao longo da semana podem existir fases em que se tem de trabalhar todos os dias ou pode fazer-se uma reflexão diária do que foi feito, do que aprenderam, do que gostaram, o que é importante e o que não é essencial.
<b>Categoria 2 – Conciliação da abordagem de projeto com outras atividades</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educatora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Adaptar o projeto às interrupções letivas</b>	“Mas não perdem o interesse os meninos estão motivados e acaba aquela fase/e	“Como é que se concilia [com outras atividades], primeiro porque	“As datas festivas são a maior chatice do mundo. (...) tu até	Sempre que os temas permitam deve-se interligar

	também não perdem muito porque embora se esteja a falar do dia do pai, ou o dia da mãe, eu não deixo que eles percam pois vai-se/faço sempre qualquer coisa relacionado com o projeto.”	(...) são obrigatórias, então nós fazemos a nossa interrupção e não há volta a dar (...)” “Não [as crianças não se esquecem] porque há/também nós temos que ter a nossos próprios métodos para voltar.”	podes conseguir conciliar depende daquilo que estás a trabalhar, agora há coisas que não consegues conciliar, tens de interromper, cortar, viver a data festiva e depois voltar outra vez. Eu sinto essa dificuldade mas é o que eu te digo, depende daquilo que estás a trabalhar, (...)”	as interrupções letivas com o projeto. Quando não é possível deve-se interromper, viver a data festiva e depois aplicar métodos adequados para voltar de novo ao projeto.
<b>Continuidade do projeto</b>	“Faço [ligação], ou seja, ou o dia do pai faz alguma ligação com o projeto ou em paralelo faço tanto se faz o dia do pai e a prendinha do pai mas também estamos a fazer a pesquisa e a trabalhar no projeto. E então os (/garotos/) não desmotivam.”	“(…) e porque não mandar até trabalhos de casa, quando estou a falar de trabalhos de casa, ideias, conversar sobre isto, olha traz sobre aquilo, tipo estás de férias com os pais, se é sobre museus vai visitar isto e vai visitar aquilo, se é sobre a natureza, olha vai ver o percurso do rio Lis, vai/aproveitar esses momentos também que estão em casa e de férias com os pais desta forma, estes são os trabalhos de casa que eu digo, é visitar (...) o que é que nós observamos, (...) recolhe plantas do que tu vais observar, há sempre formas de...”	“Se estiverem envolvidas [as crianças não esquecem] se tiverem interesse, (...) cortas o projeto, quando repões, eu costumo fazer assim: lembram-se estávamos a falar antes desta confusão toda de... e aquilo segue outra vez e geralmente com o mesmo interesse que elas mantinham.(...)”	As estratégias para promover a continuidade do projeto podem ser conversar sobre o que se estava a fazer, enviar trabalhos para casa (que se resumem em atividades de lazer feitas com os pais com um cariz educativo).

Bloco 4. Vantagens e desvantagens da abordagem de projeto				
Categoria 1 - Abordagem de projeto <i>versus</i> a abordagem tradicional				
Subcategorias	Unidades de registo: Educadora Anabela	Unidades de registo: Educadora Inês	Unidades de registo: Educadora Catarina	Indicadores
<b>Vantagens da abordagem de projeto <i>versus</i> uma abordagem tradicional</b>	<p>“[A abordagem de projeto] favorece [o desenvolvimento e aprendizagem das crianças], porque (/além/) do projeto é possível trabalhar qualquer área do desenvolvimento e::: como eles estão motivados qualquer (/delas/) consegue-se desenvolver, porque as crianças estão implicadas nas aprendizagens.”</p> <p>[Numa instrução mais sistemática] também acontece só que a vantagem do projeto (...) é para as crianças que têm mais dificuldades, porque as crianças que captam à primeira com qualquer metodologia elas apanham, agora aquelas crianças que têm mais dificuldade tem de ser por outro tipo de estratégias, senão não chegam lá. (...)”</p>	<p>“Claro [que ao trabalhar esta metodologia as crianças aprendem e desenvolvem-se mais facilmente] porque eles estão habituados desde pequeninos a questionar e pôr em causa também aquilo que vêm dizer, porque eles não são donos e senhores daquilo que transmitem, não é.(...)”</p>	<p>Eu acho que sim [que a abordagem de projeto favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças]. Primei/antes de tudo é o interesse deles, não é. E quando eles estão interessados (/aprendem/) com muito mais vontade, facilidade, ELES E NÓS, não é.”</p>	<p>A abordagem de projeto favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pois estas habitua-se a questionar desde cedo, a transmitirem o que sabem, tem como base os interesses deles, logo aprendem com mais facilidade.</p> <p>Com esta metodologia é possível trabalhar qualquer área e esta apresenta-se muito vantajosa para as crianças que têm mais dificuldades.</p>
<b>Aprendizagens numa abordagem de projeto</b>	<p>“há outras [crianças] que não vão por aí, tem de ser com jogos, com brincadeira,</p>	<p>“É um incentivo para, olha e ele traz sempre novidades, por alguma</p>	<p>“Pesquisam mais, perguntam em casa, tu notas que há, é diferente,</p>	<p>Para as crianças com mais dificuldades as aprendizagens</p>

	<p>com coisas que os motivem a chegarem lá ou fazer um projeto em que elas tenham que descobrir isso, que isso apareça, (/que só quando aparece/) isso é que atingem. É muito fácil para quem tem dificuldades esta metodologia.”</p>	<p>razão eles têm um nome de uma criança que sempre sabe tudo. Qualquer coisa ela sabe, ela traz, portanto pelo menos isso há um estímulo, traz ideias, traz discussão.(...)”</p> <p>“(…) hoje também é tão fácil, os pais: um é na realidade ou é na net ou no youtube ou qualquer coisa. Portanto dá a oportunidade de nós também mostrarmos a outras crianças o amigo A viu isto e viu aqui, vamos ver também, agora mostrem vocês em casa aos pais. (...) fazemos uma recolha para apresentarmos na sala.”</p> <p>“Olha mãe, ontem estivemos a ver isto e o outro por conseguinte também vai dizer e vai ter o interesse de dizer também fui ver, também questionei, a minha mãe também me mostrou(...).”</p>	<p>é diferente tu dizeres vais p’ casa e pergunta isto, é diferente ele estar a viver qualquer coisa ... que lhe interesse muito, ele mesmo vai e conta e depois traz o que vem de casa.”</p> <p>“Com os grupos de 4 e 5 anos, sim [acontece muito eles chegarem com uma ideia nova]. Com os dos 3 anos pela experiência que eu tenho é mais difícil, mas os grupos de 4 e 5 anos sim. Porque contam muito mais, porque falam muito mais e porque ouvem muito mais.”</p>	<p>fazem-se através de jogos, brincadeiras, com situações em que tenham de ser elas a descobrirem.</p> <p>Com esta metodologia as crianças vivem as atividades o que faz com que pesquisam mais, a partilha de conhecimentos é um incentivo para as crianças querem discutir sobre o assunto.</p> <p>As aprendizagens são feitas à base de pesquisas por diversos meios; os pais, a <i>internet</i>, o meio envolvente.</p>
<p><b>Competências desenvolvidas numa abordagem de projeto</b></p>	<p>“Autonomia, auto confiança porque elas descobrem que afinal conseguem (/fazer/) sozinhas, ... (haha) ... o é mais</p>	<p>“E as outras crianças trazem e há discussão, eu acho fundamental haver discussão e partilhar as ideias</p>	<p>“Autonomia, criatividade (...) a pesquisa (...) vontade de saber e pesquisar e tirar dados (...).”</p>	<p>As competências que as crianças desenvolvem numa abordagem de projeto são a</p>

	fácil estarem maior número de crianças motivadas,(...)"	com os outros (...)." <p>"Discussão, criatividade, pesquisa eu acho que/então a discussão para mim é fundamental (...) constatarmos as aprendizagens, (...) podermos mostrar a todo o grupo (...)"</p>		autonomia, autoconfiança, a discussão, a partilha, a criatividade, a pesquisa, a recolha dados e a vontade de saber.
<b>Categoria 2 - Abordagem de projeto e os instrumentos de gestão curricular ( PAA, PE, PCG).</b>				
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Anabela</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Inês</b>	<b>Unidades de registo: Educadora Catarina</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Atitude perante a interligação da abordagem de projeto com os instrumentos de gestão curricular</b>	(...) e depois é preciso fazer um bom jogo de cintura, como eu digo, quer para conseguir conciliar levar ao que eles querem mas trabalhando o que o projeto tem porque ao fim ao cabo eu também sou um elemento que participei na realização do projeto. Portanto eu também achei que aquilo era importante para aquele grupo, conhecendo aquele grupo de crianças, (...)." <p>"Mas é possível, querendo é possível, implica muitas vezes muito trabalho da parte do educador para conseguir conciliar as duas partes (...)."</p>	"Sabes que eu não ligo muito muito a isso [instrumentos de gestão curricular] nós temos realmente um plano anual de atividades, projeto educativo, projeto curricular de grupo (...)"	De uma certa maneira [a abordagem de projeto e os instrumentos de gestão curricular] estão interligados, quer dizer (hãhã) depende pode conseguir interligar ou não, não é, acho que não é importante. (...)"	É possível, apesar de trabalhoso, conciliar os instrumentos de gestão curricular com a abordagem de projeto. <p>Os instrumentos de gestão curricular são deixados um bocado de lado ou não são seguidos à risca sempre que aparecem temas que não estão delineados.</p> <p>O cumprimento dos instrumentos de gestão curricular tem de ser</p>

	<p>“Tem de estar [interligada, não só com o plano anual de atividades, mas com o projeto educativo e projeto curricular de grupo] porque, porque (...) há regras e nós também temos que as cumprir e é como eu dizia à bocado eu também ajudei a fazer o plano de atividades, eu também ajudei a fazer o projeto da instituição eu também estou lá implicada ( ... ) Para mim é possível conciliar as duas coisas, que não é fácil, não. Não é nada fácil.”</p> <p>“Só acho que o ideal é conjugar as duas partes entre o que o educador quer e gosta e que acha que é importante (...) para aquele grupo (...) e o que a criança também gosta.”</p>			justificado perante as instituições.
<b>Vantagens e desvantagens dos instrumentos de gestão curricular</b>	<p>“ [termos um plano] por um lado é bom, porque facilita o trabalho e por outro lado acaba por ser um bocado inibidor em relação à metodologia de projeto, porque na metodologia de projeto nós não podemos ter predefinido nada (...)”</p>	<p>“Não [tem de ser sido à risca], e então no pré-escolar se nós vamos já obrigar isto para já no pré-escolar (...)”</p>	<p>“ [Até se pensarmos na lógica de que o projeto deve surgir] não dá para estar interligado com aquelas trapalhadas que nós fazemos (...)”</p>	<p>O facto de ter os instrumentos de gestão curricular facilita o trabalho do educador</p> <p>As desvantagens dos instrumentos de gestão curricular é o excesso de rigor logo desde o pré-escolar e o seguimento de temas</p>

				planeados vai contra à lógica de que o projeto deve surgir das crianças.
<b>Atitudes perante temas que não constam nos instrumentos de gestão curricular</b>	<p>“é importante haver projetos, para mim, há projetos que eu às vezes realizo que não tem nada a ver com o plano de atividades, não tem nada a ver, eles estão motivados então vamos lá, não tem nada a ver com o que está instituído, mas nós também não podemos numa sala fazer tudo o que as crianças querem”</p> <p>“Não [é possível estar sempre a fazer projetos], porque depois (...) há certas coisas que acabam por ser sempre as mesmas e depois havia outras que também são importantes(...). Portanto no meu ponto de vista fazer tudo o que os miúdos querem, (...) é a utopia. Então depois no 1º ciclo é a utopia,(...)”</p>	<p>“(…) mas se surgir uma coisa ... forte que não esteja, que não esteja delineada, não esteja programada, como nós temos isto aqui, eu deixo isso de lado e eu vou trabalhar com eles em alguma situação, isso há-de-se inserir, mas não deixo de trabalhar, (...) mas se uma coisa forte surgir (...) deles ah não tenho dúvida nenhuma que será trabalhado na mesma (...)”</p>	<p>“Deveria estar completamente interligado, mas (...) [se] ao nível de rentabilidade vai ser melhor para ti e para o grupo, acho que podes esquecer o que tinha e depois no fim fazes uma avaliação de porque é que aquilo não foi cumprido, não é.”</p>	<p>Sempre que surjam tópicos que não estejam delineados nos instrumentos de gestão curricular devem ser trabalhados, mesmo que descurando o planeado, mas também não se pode fazer tudo o que as crianças querem e fazer projetos atrás de projetos.</p>
<b>Como fazer a interligação com os instrumentos de gestão curricular</b>	<p>“(…) se nós motivarmos os miúdos embora esteja um tema que seja impingido por nós, mas se nós a partir daqui podemos dar também liberdade para eles fazerem o que querem fazer (...)”</p>			<p>Uma das formas de interligar a abordagem de projeto com os instrumentos de gestão curricular é trabalhar alguns temas como se fossem um projeto despoletado por eles.</p>

	“(…) há certos temas e certos assuntos que a eles não os motiva, mas depois se uma pessoa os abordar eles acabam até por gostar e se sentirem motivados.”			
<b>Problemas que advém do não cumprimento do projeto educativo e plano curricular de grupo</b>	“(…) depois há coisas que ficam por ser dadas e são consideradas coisas que eles também precisam de aprender, para facilitar depois as suas aprendizagens. (…)”			O não cumprimento do projeto educativo e plano curricular de grupo faz com que as crianças sigam para o nível de ensino seguinte mal preparadas.