



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré- Escolar

Departamento de Educação

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

2021, Patrícia de Oliveira Lopes



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Patrícia de Oliveira Lopes

Título da Tese de Mestrado: A Metodologia de Trabalho de Projeto Como Promotora da
Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

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

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Margarida Adónis Torres

Orientadora: Professora Doutora Cristina Alexandra Marques dos Santos Dias Rebelo Leandro

Maio, 2021

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
produção ou construção. Quem ensina
aprende ao ensinar e quem aprende
ensina ao aprender.*

Paulo Freire

Agradecimentos

Com o findar desta etapa tão importante e desafiante da minha vida, são poucas as palavras para agradecer à minha família e a todas as pessoas que me acompanharam neste caminho, por todo o apoio e por terem, sempre, acreditado em mim durante estes longos anos. Agradeço:

Aos meus pais por me proporcionarem a oportunidade de concretizar este sonho e fazerem de tudo para que fosse possível, mesmo nas ocasiões mais difíceis. Por confiarem em mim incondicionalmente, até nos momentos que eu própria não acreditei que era capaz.

À minha mãe que é um exemplo de força e de coragem, por ser a minha âncora, o meu porto de abrigo/seguro, a minha melhor amiga, em todos os momentos da minha vida. Por festejar comigo as minhas vitórias, por lutar comigo e segurar a minha mão nas minhas derrotas. Por todos os conselhos, pelo colo e amor incondicional.

Ao meu irmão por ser o meu farol, o meu melhor amigo, por me ajudar em tudo o que preciso, por me acompanhar em todos os momentos, por sempre ter acreditado que eu era capaz de concretizar este sonho, mesmo quando eu vacilei, por me apoiar em todas as ocasiões e por me segurar sempre a mão, ao longo da vida, principalmente quando sinto o meu mundo desabar.

Ao meu pai por me ter dado a oportunidade de estudar algo que eu sempre quis, por me ter acompanhado em todos os momentos da vida académica e por ter acreditado que eu era capaz até ao fim.

À minha estrelinha, por guiar, orientar e iluminar o meu caminho. Pela força que me dá. Onde quer que esteja, espero que fique orgulhosa de mim. Obrigada, Avó.

À minha prima Isabel por ser uma amiga com quem posso sempre contar, por me ajudar, muitas vezes, ao longo deste percurso e pela paciência.

À minha família (afilhada, cunhada, avô, primos/as e tios/as) por acreditarem, sempre, em mim, por me acompanharem, em todos os momentos, não só ao longo deste percurso académico, mas também na minha vida, por me ajudarem sempre que preciso, pelo carinho, apoio e preocupação.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Leandro, pela sua disponibilidade e dedicação, por toda a partilha de conhecimento, pelo rigor, exigência e empenho durante a orientação deste Relatório Final e por nunca ter desistido de mim e me ter dito as palavras certas nos momentos adequados que potenciaram o meu crescimento tanto pessoal como profissional.

À minha amiga Raquel que me acompanhou ao longo desta caminhada, que me auxiliou na concretização deste projeto e me ouviu e aconselhou sempre que precisei. Obrigada por toda a tua paciência e por estarmos sempre uma para a outra, em todos os momentos, de forma incondicional.

A todas as pessoas que Coimbra me deu, elas sabem quem são. Pelo apoio, por estarem sempre presentes em todos as ocasiões, pelos momentos e memórias felizes que levo comigo destes anos de vida académica e que sejam para a vida.

À Educadora Cooperante, à restante Equipa Educativa e aos Encarregados de Educação das crianças da sala roxa, pela confiança e oportunidade que me proporcionaram.

Às minhas crianças da sala roxa por serem tão especiais, por serem a minha força e motivação, de forma a oferecer sempre o melhor de mim, por permitirem que tudo isto fosse possível, pelos bons momentos e por todas as aprendizagens que me potenciaram.

A Coimbra, cidade que me acolheu e viu crescer, por todo o amor, carinho, amizades, histórias e segredos. *Coimbra tem mais encanto na hora da despedida...*

Título da Tese de Mestrado: A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Resumo: O presente Relatório Final intitulado *“A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar”*, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Este trabalho descreve o projeto intitulado *“Os Animais”* que pretendeu analisar se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) promoveu, nas crianças, a aprendizagem da temática estudada, bem como o interesse e a curiosidade durante o projeto. Esta metodologia revela-se uma oportunidade de proporcionar às crianças novos conhecimentos, desenvolvendo um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem.

Este estudo é de natureza qualitativa, com recurso à utilização de uma estratégia de investigação-ação que pretende dar resposta a duas questões: 1) *“Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?”* e 2) *“De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?”*.

Este projeto foi desenvolvido num grupo de 24 crianças com 4 e 5 anos de idade, num ambiente de Jardim de Infância (JI), tendo sido concretizado no período compreendido entre abril e junho de 2019. As atividades realizadas com as crianças envolveram uma abordagem interdisciplinar das diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, tendo como recurso o registo fotográfico e as notas de campo, assim como a entrevista.

As conclusões desta investigação apontam que a MTP pode potenciar os conhecimentos da temática do projeto, neste caso sobre os animais, bem como estimular o interesse e a curiosidade das crianças ao longo do trabalho.

Palavras-chave: Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP); Aprendizagem; Criança; Pré-Escolar.

Master Thesis Title: Project Work Methodology as Learning Promoter in Preschool Education

Abstract: The present Final Report named “Project Work Methodology as Learning Promoter in Preschool Education”, was developed within the scope of the Master in Pre-School and Primary Teaching Education. It describes the project “The Animals” which intended to analyze whether the Project Work Methodology (PWM) promoted, in children, the learning of the studied thematic, as well as the interest and curiosity during the project. This methodology proves shows as an opportunity to provide children new knowledge, developing an active role in the construction of their learning process.

This is a qualitative study by nature, using an research-action strategy that aims to answer two questions: 1) “What is the contribution of the Project Work Methodology in children’s learning about the chosen theme?” and 2) “How does the activities carried out in the Project Work Methodology develop the children’s interest and curiosity?”.

This project was developed with a group of 24 children with 4 and 5 years old, in a Kindergarten environment, completed in the period between April and June of 2019. The activities carried out with the children involved an interdisciplinary approach of the different contemplated content areas in the Curriculum Guidelines for Preschool Education. Two data collection instruments were used, namely participant observation, using as resource the photographic record and field notes, as well as the interview.

The conclusions of this investigation indicate that Project Work Methodology (PWM) can enhance the knowledge of the project's theme, about animals in this case, as well as stimulate children's interest and curiosity throughout the work.

Keywords: Project Work Methodology (PWM); Learning; Children; Preschool.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar	5
1.1. Definição	5
1.2. Processo de Trabalho – Quatro Fases	9
1.3. Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora de Aprendizagens Interdisciplinares	11
1.4. Ambiente de Aprendizagem – Organização do Espaço e do Tempo	22
2. Papel do/a Educador/a/Adulto, da Criança e dos Pais/Familiares na Metodologia de Trabalho de Projeto	27
3. As Vantagens e Desvantagens da Metodologia de Trabalho de Projeto	33
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	36
1. Relevância da Escolha do Tema de Investigação	37
2. Problema de Investigação – Objetivos e Questões de Investigação	38
3. Opções Metodológicas	39
3.1. Instrumentos de Recolha de Dados	41
3.1.1. Observação Participante	41
3.1.2. Entrevista	43
4. Caracterização do Contexto e da Amostra	45
5. Plano de Intervenção do Projeto “Os Animais”	50
5.1. Fase I – Definição do Problema	52
5.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	57
5.3. Fase III – Execução	58
5.3.1. Realização das Pesquisas	60
5.3.2. Conclusão das Pesquisas e da Construção da Teia Final	61
5.3.3. Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais	62
5.3.4. Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa	66
5.3.5. Elaboração das Máscaras dos Animais	68

5.3.6.	Exploração de Músicas dos Animais	69
5.3.7.	Exploração dos Sons e das Máscaras dos Animais	70
5.3.8.	Vamos contar os Animais?	73
5.3.9.	Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”	75
5.3.10.	Exploração dos Elementos da Dança a partir dos Animais	76
5.3.11.	Exploração de um Jogo sobre os Animais	77
5.4.	Fase IV – Divulgação/Avaliação	79
5.4.1.	Divulgação – Apresentação do Projeto	79
5.4.2.	Avaliação	82
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS		84
1.	Evidências de Aprendizagem das Crianças sobre o Tema do Projeto – Os Animais	85
2.	O Interesse e a Curiosidade das Crianças nas Atividades Desenvolvidas no Projeto “Os Animais”	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS		106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		112
ANEXOS		118
Anexo 1 – Guião de Entrevista Realizada às Educadoras Cooperante e Estagiária ..		119
Anexo 2 – Guião de Entrevista Realizada às Crianças		123
Anexo 3 – Pesquisas Realizadas pelas Crianças		125
Anexo 4 – Mapa do Jardim Zoológico de Lisboa		131
Anexo 5 – Letras das Músicas		133
Anexo 6 – Texto do Convite para a Apresentação do Projeto “Os Animais”		136
Anexo 7 – Entrevista Realizada à Educadora Cooperante		138
Anexo 8 – Entrevista Realizada à Educadora Estagiária		146

Lista de abreviaturas

1. ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
2. CEB – Ciclo do Ensino Básico
3. JI – Jardim de Infância
4. MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
5. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
6. IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

Lista de tabelas

Tabela 1 – Três Razões que Justificam a Utilização da MTP em Diferentes Níveis de Ensino segundo Katz e Chard (1997, pp. 107-109)	7
Tabela 2 – As Fases I e II da MTP segundo Vasconcelos et al. (2011, pp. 14-15)	10
Tabela 3 – As Fases III e IV da MTP segundo Vasconcelos et al. (2011, pp. 16-17).....	11
Tabela 4 – Área de Formação Pessoal e Social, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 42).....	13
Tabela 5 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 47).....	13
Tabela 6 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59).....	14
Tabela 7 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)	14
Tabela 8 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59).....	14
Tabela 9 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Dança, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)	15
Tabela 10 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 73)	15
Tabela 11 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 84).....	16
Tabela 12 – Área do Conhecimento do Mundo, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 95)	17

Tabela 13 – As Quatro Dimensões do Ambiente segundo Forneiro (1998, pp. 233-235)	24
Tabela 14 – As Quatro Formas de Envolvimento dos Pais/Familiares, na MTP, segundo Katz e Chard (1997, pp. 216 - 219)	32
Tabela 15 – Características da Investigação Qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50)	40
Tabela 16 – Apresentação dos Instrumentos de Recolha de Dados para cada Questão de Investigação	41
Tabela 17 – As Três Fases da Observação Participante segundo Flick (2009, p. 208)	42
Tabela 18 – Distribuição das Crianças por Salas	46
Tabela 19 – Caracterização da Amostra segundo a Idade e o Género das Crianças	47
Tabela 20 – Cronograma das Fases do Projeto e os Dias de Intervenção	51
Tabela 21 – Cronograma das Atividades Desenvolvidas na Fase III do Projeto “Os Animais”	59

Lista de figuras

Figura 1 – Planta da Sala de Atividades	49
Figura 2 – Atividade Relacionada com a Leitura da História “A que Sabe a Lua?”	51
Figura 3 – Diálogo com as Crianças sobre “O que pensam saber sobre os animais?” e “O que querem descobrir sobre os animais?”	53
Figura 4 – O que as Crianças Pensam Saber sobre os Animais	54
Figura 5 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Quinta	55
Figura 6 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Floresta	56
Figura 7 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Selva/Savana	56
Figura 8 – Onde e Como as Crianças Vão Pesquisar	57
Figura 9 – O que as Crianças Querem Fazer	57
Figura 10 – Teia Inicial do Projeto	58
Figura 11 – Atividade Relacionada com a Realização das Pesquisas	60
Figura 12 – Conclusão da Teia Final	62
Figura 13 – Teia Final	62
Figura 14 – Painel do Grupo da Quinta e a sua Construção	63

Figura 15 – Painel do Grupo da Floresta e a sua Construção.....	63
Figura 16 – Painel do Grupo da Selva/Savana e a sua Construção.....	64
Figura 17 – Crianças a Escrever o Nome dos Animais nos Painéis.....	65
Figura 18 – Atividade Relacionada com a Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa	67
Figura 19 – Atividade Relacionada com a Elaboração das Máscaras dos Animais	68
Figura 20 – Atividade Relacionada com a Exploração de Músicas dos Animais	69
Figura 21 – Atividade Relacionada com a Exploração das Máscaras dos Animais	71
Figura 22 – Atividade Relacionada com “Vamos contar os Animais?”	73
Figura 23 – Atividade Relacionada com a Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”	75
Figura 24 – Atividade Relacionada com o Tempo de Movimento da Dança a partir dos Animais	76
Figura 25 – Atividade Relacionada com as Formas de Corpo da Dança a partir dos Animais	77
Figura 26 – Atividade Relacionada com a Exploração de um Jogo sobre os Animais....	78
Figura 27 – Cenário para a Divulgação do Projeto “Os Animais”	79
Figura 28 – Divulgação do Projeto	81
Figura 29 – Exposição do Projeto.....	82
Figura 30 – Respostas à Pergunta “O que aprendeste com o projeto “Os animais?””, do Grupo da Quinta.....	87
Figura 31 – Respostas à Pergunta “O que aprendeste com o projeto “Os animais?””, do Grupo da Floresta.....	88
Figura 32 – Respostas à Pergunta “O que aprendeste com o projeto “Os animais?””, do Grupo da Selva/Savana.....	89
Figura 33 – Atividade de Trabalho Autónomo na Área dos Jogos e Construções.....	92
Figura 34 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Quinta	94
Figura 35 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Floresta	95
Figura 36 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Selva/Savana	95

Figura 37 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa	96
Figura 38 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração das Máscaras dos Animais	97
Figura 39 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração de Músicas dos Animais	97
Figura 40 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração das Máscaras dos Animais	98
Figura 41 – As Crianças na Atividade “Vamos contar os animais?”	99
Figura 42 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”	99
Figura 43 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração dos Elementos da Dança a partir dos Animais	100
Figura 44 – As Crianças na Atividade Relacionada com Exploração de Um Jogo sobre os Animais	100
Figura 45 – As Crianças na Divulgação do Projeto "Os Animais"	101
Figura 46 – O Animal da Quinta que foi Mostrado na Divulgação do Projeto "Os Animais"	102
Figura 47 – Respostas à Pergunta, "O que mais gostaste de fazer no projeto "Os Animais"?"	103
Figura 48 – As Atividades que as Crianças mais Gostaram de Realizar	103

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente Relatório Final surgiu no âmbito do estágio realizado em contexto de Jardim de Infância (JI), previsto pela Unidade Curricular de Prática Educativa I, que se insere no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Descreve um projeto intitulado “Os Animais” desenvolvido a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que pretendeu analisar as aprendizagens efetuadas pelas crianças sobre a temática em estudo, bem como observar se demonstraram interesse e curiosidade durante o projeto.

Com o pressuposto que durante a infância importa reconhecer que cada criança é o principal agente da sua aprendizagem e detentora de uma “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), a motivação para a realização deste trabalho de intervenção/investigação surgiu após a concretização do estágio em educação pré-escolar, no último ano de licenciatura. Durante o estágio observámos que a metodologia de trabalho utilizada se centrava em propostas concebidas pela educadora, em que, na maior parte das vezes, apresentava um exemplo do que era pretendido que as crianças executassem. Desta análise adveio um interesse em estudar outra metodologia que despertasse nas crianças a curiosidade e a vontade em investigar o mundo à sua volta. Desta forma, a temática que nos propusemos a investigar é a MTP em Educação Pré-Escolar, uma vez que, esta metodologia se revela uma oportunidade de proporcionar às crianças novos conhecimentos, onde as mesmas desenvolvem um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem.

O estudo é de natureza qualitativa, com recurso à utilização de uma estratégia de investigação-ação que pretende dar resposta a duas questões: 1) *“Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?”* e 2) *“De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?”*. Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, tendo como recurso o registo fotográfico e as notas de campo, assim como a entrevista.

O projeto “Os Animais” foi desenvolvido num grupo de 24 crianças com 4 e 5 anos de idade, num ambiente de JI, tendo sido concretizado no período entre abril e junho de 2019. As atividades realizadas com as crianças envolveram uma abordagem interdisciplinar das diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O estudo seguiu as quatro fases da Metodologia de Trabalho de Projeto: I – Definição do Problema; II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; III – Execução e IV – Divulgação/Avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

O Relatório Final está organizado em três capítulos. No Capítulo I, “*Fundamentação Teórica*”, apresentamos uma revisão da literatura que engloba o enquadramento teórico do estudo em questão. No capítulo II, “*Metodologia*”, expomos as razões que nos motivaram à concretização do estudo e apresentamos os objetivos do estudo, bem como as questões orientadoras da investigação. Também nesta parte são descritas as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e a caracterização do contexto e da amostra, terminando com a descrição do plano de intervenção do projeto “Os Animais”. No capítulo III, “*Apresentação e Análise dos Dados*”, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos durante a intervenção. Nas “*Considerações Finais*”, apresentamos as conclusões deste estudo e refletimos sobre todo o percurso realizado, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será apresentada uma breve revisão da literatura, que aborda a definição da MTP, bem como as suas quatro fases segundo Vasconcelos et al. (2011). De seguida, faremos referência às áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e da MTP como promotora de uma aprendizagem interdisciplinar e integradora. Num segundo ponto, abordamos o papel do/a educador/a, das crianças e dos pais na MTP e por último apresentámos algumas vantagens e desvantagens desta metodologia de trabalho.

1.1. Definição

O conceito de projeto “apresenta-se como expressão do desejo, de atribuição de sentido e de confiança na capacidade de intervenção” do Ser Humano no seu futuro (Mendonça, 2002, p. 14).

Embora esta palavra “projeto” possa assumir diferentes compreensões e ser utilizada em momentos muito distintos, está relacionada com a previsão de algo que se tenciona concretizar e possui imensas perspectivas que correspondem a graus distintos dessa previsão: “referir uma intenção ou tenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido, constituir, quando se utiliza por exemplo o termo em arquitectura, uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão dos recursos” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 91).

Uma vez que, a educação pretende influenciar o futuro das crianças e jovens que irão frequentar durante o seu percurso escolar distintos estabelecimentos educativos, revela-se fulcral que estes se organizem com o intuito de dar resposta às necessidades, interesses das/os crianças/alunos e também à evolução da sociedade. Assim, tende-se a falar em projetos na educação, como forma de organizar e corresponder às suas motivações e curiosidades (Katz et al., 1998).

Neste sentido, no presente contexto em que se insere o termo projeto, particularmente na MTP, o sentido da palavra (projeto) adquire maior renome no âmbito da educação. Uma vez que esta influenciará o futuro das crianças, elas deverão frequentar jardins de infância e escolas que se estruturam de maneira a responder e satisfazer as

suas necessidades e motivações (Pereira, 2014), “despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (Katz et al., 1998, p.100).

Desta forma, um projeto é considerado um estudo em profundidade de um tópico/tema ou questão específica que uma ou mais crianças demonstram interesse em trabalhar. “Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projeto mais pequeno e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita” (Katz & Chard, 1997, pp. 3-4).

O “Método de Projectos” foi inicialmente desenvolvido em escolas do 1º ciclo, nos Estados Unidos, em 1918, por William Kilpatrick discípulo de John Dewey. Este método surge ligado a Movimentos de renovação de ensino, nomeadamente ao Movimento da “Progressive Education” nos Estados Unidos e ao Movimento da “Educação Nova” na Europa. Em Portugal, a MTP foi divulgada, pela primeira vez, em 1943, pela pedagoga Irene Lisboa através do seu livro intitulado “*Modernas Tendências de Educação*” (Vasconcelos et al., 2011). Segundo Lisboa (1949), citada por (Katz et al., 1998, p. 136) cada projeto “contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”.

O “Método de Projectos” de Kilpatrick surge da necessidade iminente de uma reforma do currículo americano, que de acordo com autor, era desajustado, uma vez que, não preparava as crianças e jovens para a vida adulta, centrando-se na aquisição de conhecimentos pré-formulados expostos aos alunos, através de manuais ou oralmente pelos/as professores/as, tendo como principal forma de aprender a memória, limitando o indivíduo e a sua educação, ou seja, centrava-se no ensino transmissivo, não tendo em conta os interesses dos alunos e as suas necessidades (Ferreira, 2009; Marques, 2016).

Assim, Kilpatrick construiu este método de ensino e aprendizagem com o intuito de alterar o ensino tradicional, que se caracterizava por ser transmissivo e desligado dos interesses e motivações dos alunos. Desta forma, defendia que o ensino deveria focar-se em dar resposta às necessidades e curiosidades das crianças, que constituíam a origem dos projetos. Onde, as crianças planeavam e realizavam atividades e pesquisas em

pequeno ou grande grupo, das quais resultavam produtos que sintetizavam as respostas encontradas (Ferreira, 2013). Neste sentido, os princípios da MTP baseiam-se “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens” (Katz et al., 1998, p. 135).

Segundo Vasconcelos et al. (2011, p.7) o trabalho de projeto “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata”. Portanto, esta metodologia encara a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes, tendo a capacidade de representar e simbolizar essas aprendizagens de diversas formas (Katz et al., 1998).

Segundo Katz e Chard há três razões que justificam a utilização da MTP em diferentes níveis de ensino:

- | |
|---|
| <p>1.ª – “a abordagem de projecto leva em linha de conta o carácter irregular do desenvolvimento, permitindo que as crianças levem a cabo em conjunto tarefas sem um objetivo definido, com níveis variáveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis”.</p> |
| <p>2.ª – “a abordagem de projecto presta-se especialmente bem para ensinar crianças com idades diferentes, num único local, (...) é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos”.</p> |
| <p>3.ª – a abordagem de projeto pretende “sobretudo dar ênfase à forma como as crianças podem estudar com proveito os mesmos tópicos, de acordo com as suas competências intelectuais e sociais em desenvolvimento.”</p> |

Tabela 1 – Três Razões que Justificam a Utilização da MTP em Diferentes Níveis de Ensino segundo Katz e Chard (1997, pp. 107-109)

A organização do trabalho educativo, através de projetos, necessita de ser iniciado por uma situação, por um problema real, por uma questão que afete o grupo ou a criança tanto do ponto de vista socioemocional como cognitivo (Barbosa & Horn, 2008). Desta forma, “falar de pedagogia de projecto em jardim de infância ou em qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas” (Katz et al., 1998, p. 125).

Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa que resulta na resolução de problemas reais que surgem dos interesses das

crianças, individuais e/ou coletivos, normalmente expostos por questões ou curiosidades motivadas por elas, que são trabalhadas, sob a orientação do/a educador/a (Castro & Ricardo, 1993; Ferreira, 2013). “Transformar um problema em projecto e concretizá-lo é, em última análise, o objectivo da pedagogia de projecto” (Castro & Ricardo, 1993, p. 11).

Nesta metodologia, o processo educativo está focado na criança, no adulto e no contexto. Envolve a criança, numa rede de interações, as quais incluem a família, o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora. Agrega, da mesma forma, a diversidade dos níveis que consagram o desenvolvimento da criança. Assim sendo, os seus interesses e necessidades devem ser o motor do currículo (Katz et al., 1998).

Quando um projeto é iniciado, isso não significa que, em cada dia, todas as atividades se tenham necessariamente de relacionar com ele. Uma vez que, “o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las”. Portanto, “deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea” (Katz & Chard, 1997, p.10).

Na dinâmica da pedagogia de projeto, é o trabalho em pequeno grupo que é privilegiado, coexistindo com o trabalho individual, assim como em grande grupo. Mendonça (2002, p. 75) considera que “o funcionamento em pequeno grupo fortalece a partilha de ideias, o respeito por cada um e o envolvimento numa vida democrática”. Sendo que os projetos coletivos têm um valor social elevado, potencializando, desta forma, a aprendizagem mútua, momentos de cooperação, momentos de dependência do grupo, momentos de sociabilidade e o respeito por si e pelo outro, dependendo tanto da motivação individual como da dedicação de todos (Barbosa & Horn, 2008; Marques, 2016).

De modo a que seja possível a partilha das descobertas realizadas em pequeno grupo, é essencial que se proporcionem momentos de grande grupo onde, por vezes, se tomam decisões importantes para a gestão dos projetos e se constroem regras. No caso de grupos de crianças heterogéneos, os momentos em grande grupo revelam-se fulcrais,

uma vez que as crianças mais velhas se oferecem para auxiliar as mais pequenas ou para trocar informações e recursos que trazem de casa (Mendonça, 2002).

Na procura de respostas para os problemas, as crianças agrupam-se em função de interesses comuns, realizando pesquisas das diversas áreas do saber, em diferentes fontes e mobilizam-nas, de forma integrada, para a criação de produtos que registam as respostas encontradas. Numa sala de JI pode haver diversos grupos a desenvolver projetos distintos, em simultâneo (Barbosa & Horn, 2008; Katz et al., 1998), podendo as crianças aprender que são competentes, que pertencem ao grupo e que podem contribuir de uma forma eficaz para as suas tarefas (Katz & Chard, 1997). Assim, através da MTP são desenvolvidas competências fundamentais nas crianças para o seu sucesso educativo e para a vida ativa na sociedade onde se encontram inseridas, tais como a tomada de decisões, a seleção e a análise de informações em função de objetivos determinados, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade e o aprender a aprender (Ferreira, 2013).

A duração dos projetos pode variar, existindo “projetos de curto prazo, outros que exigem um médio prazo entre a elaboração e a execução, assim como aqueles de longo prazo, isto é, que podem durar um extenso período de trabalho. Podem também ser contínuos ou descontínuos, com pausas ou suspensões” (Barbosa & Horn, 2008, p. 47). Neste sentido, um projeto pode decorrer durante dias, semanas ou mesmo meses. No entanto, quando trabalhamos com crianças do pré-escolar, devem privilegia-se, os projetos de curta duração e adequada aos tempos de interesse, curiosidade e motivação das crianças no desenvolvimento do trabalho.

1.2. Processo de Trabalho – Quatro Fases

Na MTP, o desenvolvimento de qualquer projeto considera a previsão de um procedimento que tem como referências: “um ponto de partida, 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. Esta intenção de mudança ou realização corresponde ao “porquê” do projecto, à sua razão de existir” (Katz et al., 1998, pp. 92-93).

Neste sentido, é imprescindível a antevisão de um ponto de chegada que indica possuir uma ideia do que se quer alterar na situação, das formas de encontrar resposta ao problema, de onde nos levará a realização da intenção ou do desejo. Esta antecipação clarifica o “para quê” do projeto, o sentido do seu desenvolvimento. Da mesma forma, a previsão do processo para se alcançar o que se deseja, implica supor “como” atingir o resultado pretendido (Katz et al., 1998).

Portanto, a MTP caracteriza-se por um conjunto de etapas/fases, nas quais as crianças, sob orientação do/a educador/a, tomam decisões distintas e executam diversas atividades (Ferreira, 2009). Para a concretização deste trabalho baseámo-nos na perspectiva de Vasconcelos et al. (2011), que defende quatro fases para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com objetivos distintos, mas indissociáveis, explanadas nas tabelas 2 e 3, abaixo indicadas.

Fase I – Definição do Problema	As crianças começam por responder à questão “O que pensamos saber?” ou “O que já sabemos?” , desta forma partilham-se os saberes, as ideias e experiências que as mesmas já possuem sobre o assunto , isto tanto pode acontecer em grande como em pequeno grupo. Neste sentido, podem representar o que já sabem, ou pensam saber, através de desenhos e esquemas que escrevem com a ajuda do adulto, sendo, ainda, possível construírem uma “teia inicial” . Seguidamente formulam “o problema ou as questões a investigar, definem as dificuldades a resolver e o assunto a estudar” . Isto é, as crianças respondem à pergunta “O que querem descobrir?” .
Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	Inicialmente as crianças definem onde e como vão procurar informação para as questões que formularam na fase I, respondendo à pergunta “Onde e como vamos pesquisar?” . De seguida, “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças” . E pensa-se que recursos a comunidade pode oferecer, assim como que documentação existe disponível . Desta forma, as crianças respondem à questão “O que queremos fazer?” .

Tabela 2 – As Fases I e II da MTP segundo Vasconcelos et al. (2011, pp. 14-15)

Fase III – Execução	Caracteriza-se pelo início do processo de pesquisa , por meio de experiências diretas. Assim, as crianças preparam o que desejam saber, organizam, selecionam e registam, a informação recolhida , através de desenhos, fotografias, textos, construções, vídeos, entre outros. Neste sentido, exploram novas fontes de informação, aprofundam os seus conhecimentos , discutindo, representando e constatando com as ideias prévias , corrigindo conceitos menos corretos e redefinindo novos caminhos de exploração. Desta forma, as teias iniciais podem ser alteradas e reconstruídas em momentos distintos do processo. Seguidamente as crianças procedem à execução das tarefas definidas na fase II, podendo surgir novas atividades durante esta fase.
Fase IV – Divulgação e Avaliação do Projeto	Realiza-se a “socialização do saber”, através da divulgação do projeto . Assim, as crianças podem fazer uma apresentação do trabalho desenvolvido (à comunidade educativa, aos pais/familiares, a outros JI/escolas, à população local), bem como expor uma sistematização visual dos trabalhos na sala de atividades, nos átrios de entrada e nos corredores. Esta apresentação pode ser concretizada através de uma maquete, álbuns, portefólios, painéis, desdobráveis, livros, entre outras opções. No fim e ao longo do processo, “ 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”. Neste sentido, podem surgir, a partir do projeto em questão, novas curiosidades ou questões e eventualmente, nascerem novos projetos que serão, mais tarde, concretizados.

Tabela 3 – As Fases III e IV da MTP segundo Vasconcelos et al. (2011, pp. 16-17)

De salientar que as fases anteriormente apresentadas, não são estáticas, tornando-se possível entrecruzá-las e reelaborá-las “de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

1.3. Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora de Aprendizagens Interdisciplinares

As OCEPE consideram que as áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar

noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31). Desta forma, é inaceitável desenvolver trabalho curricular “por disciplinas” no percurso da educação pré-escolar (Niza, 2011).

No JI deve ser utilizada uma perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem das crianças, estando subjacente ao brincar e que conseqüentemente aborde as diferentes áreas de conteúdo. Durante a brincadeira, as crianças apropriam-se de diferentes conceitos que lhes possibilitam dar sentido ao mundo que as rodeia. Neste sentido, há uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

A distinção das mesmas corresponde a um realce para as aprendizagens a contemplar, que devem ser abordadas de forma articulada, uma vez que a construção do saber se desenvolve de forma integrada e existem inter-relações entre os conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. É de salientar que as distintas áreas de conteúdo devem assentar, “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33).

Apresentamos, de seguida, as três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”, com os domínios, os subdomínios, as componentes e as aprendizagens a desenvolver em cada uma:

Área	“Formação Pessoal e Social”
Componentes	Aprendizagens a promover
“Construção da identidade e da autoestima”	<ul style="list-style-type: none"> • “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros”. • “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural”.
“Independência e autonomia”	<ul style="list-style-type: none"> • “Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar”. • “Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros”.
“Consciência de si como aprendiz”	<ul style="list-style-type: none"> • “Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam”. • “Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem”. • “Cooperar com outros no processo de aprendizagem”.
“Convivência democrática e cidadania”	<ul style="list-style-type: none"> • “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”. • “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros”. • “Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia”. • “Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação”.

Tabela 4 – Área de Formação Pessoal e Social, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 42)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Educação Física”
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> • “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras”. • “Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar”. • “Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar”.

Tabela 5 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 47)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Educação Artística”
Subdomínio	“Artes Visuais”
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> • “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas”. • “Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa”. • “Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica”.

Tabela 6 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Educação Artística”
Subdomínio	“Jogo Dramático/ Teatro”
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> • “Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros”. • “Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização”. • “Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características verbalizando a sua opinião e leitura crítica”.

Tabela 7 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Educação Artística”
Subdomínio	“Música”
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais”. • “Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos)”. • “Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais)”. • “Valorizar a música como fator de identidade social e cultural”.

Tabela 8 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Educação Artística”
Subdomínio	“Dança”
Aprendizagens a promover	<ul style="list-style-type: none"> • “Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros”. • “Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações”. • “Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa”. • “Apreciar diferentes manifestações coreográficas, usando linguagem específica e adequada”.

Tabela 9 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Dança, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 59)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”
Componentes	Aprendizagens a promover
“Comunicação Oral”	<ul style="list-style-type: none"> • “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação”. • “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)”.
“Consciência Linguística”	<ul style="list-style-type: none"> • “Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica)”. • “Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra)”. • “Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática)”.
“Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto”	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificar funções no uso da leitura e da escrita”. • “Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros”.
“Identificação de convenções da escrita”	<ul style="list-style-type: none"> • “Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras”. • “Aperceber-se do sentido direcional da escrita”. • “Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral”.
“Prazer e motivação para ler e escrever”	<ul style="list-style-type: none"> • “Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação”. • “Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância”. • “Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais”.

Tabela 10 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 73)

Área	“Expressão e Comunicação”
Domínio	“Matemática”
Componentes	Aprendizagens a promover
“Números e Operações”	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)”. • “Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração”.
“Organização e Tratamento de Dados”	<ul style="list-style-type: none"> • “Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.)”. • “Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas”.
“Geometria e Medida”	<p>“Geometria”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação”. • “Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples”. • “Tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição”. • “Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções”. <p>“Medida”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los”. • “Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano”.
“Interesse e Curiosidade pela matemática”	<ul style="list-style-type: none"> • “Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade”. • “Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas”.

Tabela 11 – Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 84)

Área	“Conhecimento do Mundo”
Componentes	Aprendizagens a promover
“Introdução à Metodologia Científica”	<ul style="list-style-type: none"> • “Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las”.
“Abordagem às Ciências”	<p>“Conhecimento do mundo social”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança). Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples”. • “Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida”. • “Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades”. • “Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais”. • “Conhecer e respeitar a diversidade cultural”. <p>“Conhecimento do mundo físico e natural”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas”. • “Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles”. • “Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural”. • “Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança”. • “Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente”.
“Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias”	<ul style="list-style-type: none"> • “Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens”. • “Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança”. • “Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza”.

Tabela 12 – Área do Conhecimento do Mundo, OCEPE (Silva et al., 2016, p. 95)

Embora as diferentes áreas de conteúdo sejam explanadas, tal como nas OCEPE, de forma fragmentada é importante realçar que, na prática, devem ser abordadas utilizando uma estratégia interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, pois “o ato de educar assume, nos tempos de hoje, uma complexidade que exige novas abordagens por parte dos docentes. Questiona-se se é possível ensinar sem entusiasmo, sem subjetividade e sem personalizar os alunos” (Mendes, Leandro & Lopes, 2017, p. 65). Com efeito, incentivar as crianças e jovens a compreender a realidade e a atualidade através da articulação entre os conhecimentos científicos das diversas áreas de conteúdo, ou mesmo saberes que estejam além delas, é uma prioridade. Neste sentido, deve existir uma integração dos conteúdos com o máximo de fusão de áreas para que cada uma não se apresente singularmente, mas promova aprendizagens significativas e globais.

Desta forma, os docentes devem estar familiarizados com um conjunto diversificado de conhecimentos e saberes explícitos relativos às diversas áreas de conteúdo. Necessitam, ainda, de assumir atitudes reflexivas, para que as suas práticas sejam repensadas e adequadas, dando resposta às necessidades e exigências dos alunos. Contudo, ao abordar e explorar a interdisciplinaridade, há que respeitar cada domínio do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, analisar potenciais pontos de interseção.

Como tal, uma perspetiva interdisciplinar assenta na premissa de que todas as áreas se devem complementar e, portanto, segundo Oliveira (2017) “o cenário da interdisciplinaridade, proporciona uma aprendizagem que se traduz num processo permanente de experiências positivas que derivam do enriquecimento adquirido mediante a nova informação”. Além disso, de acordo com Santos (2010, p. 8), “a interdisciplinaridade é vista como um elemento de apoio dentro do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis escolares”.

Ao falar de interdisciplinaridade torna-se imprescindível que os/as educadores/as, como também os/as professores/as de diferentes áreas, trabalhem em conjunto e que promovam a participação das crianças através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas. Só assim, o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das diferentes áreas, numa

multiplicidade de maneiras e, simultaneamente, desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros (Pombo, 1993).

Segundo Pacheco, Morgado e Viana (2000, p. 176), a MTP “está relacionada com uma visão interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber”, conseqüente da articulação e mobilização de conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo resultante da procura de respostas às questões ou curiosidades colocadas pelas crianças (Ferreira, 2013). Neste sentido, importa referir que a palavra interdisciplinaridade surge “quando se valoriza um grupo de disciplinas, que se encontram e cooperam, no estudo de um determinado tema” (Martins, Duque, Pinho, Coelho & Vale, 2017, p. 45), ou seja, surge para “romper” com as fronteiras entre disciplinas/áreas de conteúdo (Pombo, 2004). Assim, “muito embora não negue as disciplinas, procura a unidade do saber, através de intercâmbios de conhecimentos que permitem enriquecimentos mútuos entre as disciplinas” (Martins et al., 2017, p. 44).

A interdisciplinaridade é vista como um conceito quase mágico, sendo invocada sempre que é necessária “a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares” (Fourez, Maingain & Dufour, 2008, p. 25). Portanto, “pode dizer-se que há transferência de métodos de uma disciplina para a outra, há o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas” (Martins et al., 2017, p. 44). Em contexto escolar, a articulação das diversas áreas de conteúdo é possível em torno de uma situação problemática, contruída em função de um projeto pedagógico, assim, o trabalho de projeto potencia a utilização da interdisciplinaridade nos diversos níveis de ensino (Fourez et al., 2008).

No que respeita a transdisciplinaridade, esta destaca-se como sendo o nível máximo de integração/fusão disciplinar (Martins et al., 2017; Pombo, 2004). Assim, “trata-se então da unificação de disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (Pombo, 2004, p. 39). Portanto “a transdisciplinaridade, envolve a coordenação de todas as disciplinas e subdisciplinas, sem fronteiras entre elas. Trata-se de uma interação cuja finalidade é compreender o mundo” (Martins et al., 2017, p. 44).

Desta forma, “a elaboração de projectos curriculares, assentes na articulação de conteúdos, estratégias, objectivos e formas de avaliação, numa lógica inter e transdisciplinar” (Pacheco et al., 2000, p. 90), podem favorecer a aprendizagem significativa por parte das crianças, o que poderá revelar uma importante via para melhorar a qualidade da educação.

“A aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis” (Beane, 2003, p. 94). A aprendizagem, segundo Mendes (2004, p. 9), “mais do que a incorporação de ideias provenientes do exterior, define-se como um processo através do qual pode ocorrer uma reestruturação dos conhecimentos anteriores para que o indivíduo possa aceder a esquemas conceptuais”. Desta forma, “a aprendizagem é concebida como uma conexão entre um estímulo do meio ambiente e uma resposta do organismo” (Pereira, 2002, p. 71). Como afirma Dewey citado por Barbosa & Horn (2008, p. 17), “o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo”. Assim, torna-se relevante que a criança construa ideias e estabeleça relações de maneira a criar bases para as transformar em conhecimentos científicos. “O principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa, isto é que a informação faça sentido para a criança” (Mendes, 2004, p. 10).

Segundo Mendonça (1997, p. 31), “o conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações”. Neste sentido, desde o nascimento, as crianças possuem um enorme potencial de energia, uma curiosidade inata para perceber e dar sentido ao mundo que as envolve, sendo vistas como aptas nas relações e interações com os outros e abertas ao que é desconhecido e diferente (Silva et al., 2016). Deste modo, importa destacar que as crianças, desde cedo encaram as situações utilizando estratégias de resolução de problemas. Isto revela que procuram ativamente encontrar uma solução para um determinado problema que num certo momento é premente resolver (Pereira, 2002).

Por conseguinte, a MTP promove uma aprendizagem significativa, sendo que “a criança tem interesse pelo que está a fazer e está, portanto, completamente envolvida na

antecipação e na resolução de problemas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 175) que surgem da sua própria tentativa de compreender o mundo. A criança possui, também, “liberdade de decidir onde vai trabalhar, com o que vai trabalhar, o que vai fazer e o modo como o vai fazer” (Hohmann et al., 1979, p. 185).

Hohmann, Banet e Weikart (1979, p.175) citam Piaget que afirma: “de cada vez que se ensina prematuramente à criança algo que ela podia ter descoberto por si própria, está-se a impedir essa criança de o inventar e, por consequência, de o compreender completamente”.

Desta forma, a pedagogia de projeto vem contrariar a pedagogia transmissiva que “concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem”. Esta pedagogia “faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 17).

O trabalho de projeto é uma metodologia “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade partilhada” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33). De acordo com Mendonça (1997) uma das ideias a reter sobre a aprendizagem consta na noção de que a educação deve ser funcional, ou seja, orientada pelas necessidades e interesses das crianças e não por ideias pré-concebidas ou fantasiadas pelo/a educador/a. O que implica que o JI se ajuste às características próprias da criança, assim, a aprendizagem só será eficaz se partir da mesma, sendo que ela é o primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, se as aprendizagens forem significativas (Mendonça, 1994). Como defendem Katz e Chard (1997) a aprendizagem tem maior probabilidade de ser mais eficaz e significativa se tiver origem naquilo que interessa à criança, do que naquilo que interessa ao/a educador/a.

Assim, “a imagem da criança enquanto ser competente e a imagem do aprendiz como ser participante são plenamente assumidas e defendidas nestes projectos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14). Segundo Silva et al. (2016, p. 9), “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas

experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades”.

Oliveira-Formosinho (2008, p.33) afirma, ainda que se preconiza “a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”.

Concluindo, a abordagem das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE deve ser realizada de forma interdisciplinar ou se possível transdisciplinar, de modo a que haja uma interligação dos conhecimentos, para que estes não apareçam de forma estanque e desconectada. A MTP promove a interdisciplinaridade, uma vez que as crianças recorrem conceitos e saberes das diferentes áreas de conteúdo, para a resolução de problemas e na execução das atividades desenvolvidas durante o projeto. Finalmente, importa salientar que a aprendizagem das crianças deve partir dos seus interesses e das suas motivações, tal como acontece na MTP, tornando-se assim, significativa.

1.4. Ambiente de Aprendizagem – Organização do Espaço e do Tempo

Na MTP pressupõe-se que o/a educador/a faça uma reflexão sobre o cenário pedagógico, isto é, como irá organizar o espaço e o tempo. Desta forma, a sala de atividades deverá estar organizada para o trabalho diferenciado, com áreas de trabalho definidas, com materiais variados e ao alcance das crianças (Guedes, 2011), pois segundo Zabalza (1998) a sala deve estar organizada em diversas áreas para que a criança possua opções de escolha e não tenha obrigatoriamente de brincar no mesmo sítio e com os mesmos materiais, oferecendo, assim, diferentes oportunidades de trabalho. É importante que as áreas estejam delimitadas para que as crianças as identifiquem, o que não significa que sejam divisões estanques, mas antes que haja uma boa organização do espaço permitindo que as crianças se consigam organizar de forma autónoma.

Um ambiente rico e instigante provoca bastantes interrogações às crianças, o que é imprescindível para desencadear o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos (Barbosa & Horn, 2008). Desta forma, o/a educador/a deve

promover “o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Silva et al., 2016, p. 11).

Zabalza e Fornero (1998) citados por Barbosa & Horn (2008, p. 48), “fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo – adultos e crianças”. Por outras palavras, pode-se afirmar que espaço se refere aos aspetos mais objetivos, enquanto o ambiente dirige-se aos aspetos mais subjetivos.

“É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em um ambiente” (Horn, 2004, p. 28). Neste sentido, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações que se concebem nesse local. “É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida” (Barbosa & Horn, 2008, p. 48). O ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca deixa as crianças indiferentes. Assim, “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p. 17).

Podemos entender o ambiente educativo, segundo Forneiro (1998), com quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas entre si:

Física	“Refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico e as suas condições estruturais. Também compreende os objetos do espaço e a sua organização”.
Funcional	“Relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam”.
Temporal	“Refere-se à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas”.
Relacional	“Refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala (...). Tais relações têm a ver com aspectos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços, as normas e o modo como se estabelecem, os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo, duplas, individual), a participação do professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...). Todas essas questões configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente”.

Tabela 13 – As Quatro Dimensões do Ambiente segundo Forneiro (1998, pp. 233-235)

Relativamente à dimensão funcional é importante realçar que no que respeita o modo de utilização, dos espaços e materiais da sala, estes podem ser usados autonomamente pela criança, bem como com a orientação do/a educador/a. “A polivalência refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir” (Forneiro, 1998, pp. 233-234), por exemplo, o tapete pode ser o local onde as crianças utilizam os jogos de construções, bem como realizam as comunicações. Finalmente, dependendo do tipo de atividades que as crianças possam realizar num determinado espaço físico, ele adquire uma ou outra dimensão funcional. No que concerne à dimensão temporal, salientamos, ainda, que o tempo das atividades varia de acordo com o espaço onde ocorrem, tomando como exemplo, o tempo de brincar nas diferentes áreas, o tempo de comunicar com os outros em grande grupo, o tempo do lanche, o tempo de trabalho individual ou em pequenos grupos, entre outros. “Devemos ter em mente que a organização do espaço precisa ser coerente com a nossa organização do tempo e vice-versa” (Forneiro, 1998, pp. 234-235).

Esta perspetiva disponibiliza oportunidades para a aprendizagem através das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. “A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão apresentadas” (Barbosa & Horn, 2008, p. 49).

A maneira como o espaço da sala está organizado é a manifestação das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo imprescindível que este/a se questione sobre a função, finalidades e aproveitamento, dessa área, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Portanto, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et al., 2016, p. 26).

Esta forma de adequar o espaço “quebra” o paradigma de uma escola inspirada num modelo de ensino tradicional de mesas alinhadas, umas atrás das outras, de uma sala de atividades organizada em “cantinhos” estáticos estereotipados e redutores, de móveis fixos, de armários trancados pelo/a educador/a, do/a qual dependerá toda e qualquer ação da criança (Barbosa & Horn, 2008; Vasconcelos et al., 2011).

Neste sentido, conhecer o espaço e as suas potencialidades é fundamental para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança e do grupo, o que compromete que as crianças percebam de que forma está organizado e pode ser utilizado, colaborando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a concretizar. Esta apropriação do espaço permite-lhes fazer escolhas, utilizar os materiais de maneiras distintas, por vezes imprevistas, criativas e de forma cada vez mais abrangente (Silva et al., 2016).

Na sala de atividades podem ser criados espaços distintos para as crianças trabalharem nos projetos: mais claros ou mais escuros, mais ou menos espaçosos, em frente de outras crianças, da parede ou da janela, trabalhar num outro grupo ou no seu próprio grupo, de pé, sentadas a uma mesa ou instaladas confortavelmente em almofadas no chão, entre várias outras opções que devem ser pensadas em conjunto com as crianças (Guedes, 2011). Deve, também, disponibilizar-se espaço para que as crianças possam expor os seus trabalhos, mesmo que estes sejam de grandes dimensões (Katz et al., 1998).

O espaço, na MTP, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades. Deve transcendê-las, tornando toda a área escolar e extraescolar como espaço educativo (Katz et al., 1998). Desta forma, o exterior “é igualmente um espaço educativo

pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al., 2016, p. 27). Neste seguimento, a sala de atividades revela-se um lugar onde se organiza e regista o saber, sendo que a mesma, passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em constante mudança (Katz et al., 1998).

Na abordagem de projeto, o espaço promove, ainda, as interações sociais, uma vez que a sua organização constitui um conjunto de estratégias através das quais o/a educador/a concebe e preserva as condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sendo que, as mesmas aprendem a estabelecer relações interpessoais com o grupo em que estão envolvidas e com os indivíduos que integram no contexto educativo imediato e alargado, motivando a interação, a partilha, a cooperação (Mendonça, 2002).

O meio social revela-se um fator preponderante no desenvolvimento das crianças, fazendo parte constitutiva desse processo. A implicação pedagógica resultante dessa ideia é a de que o modo como dispomos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e potenciador de atividades conjuntas entre crianças, quanto mais possibilitar que elas se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se construirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (Barbosa & Horn, 2008).

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças, contemplando uma estrutura, na qual a criança se sente segura e parte integrante (Silva et al., 2016; Katz et al., 1998). Um tempo que contemple de forma equilibrada uma polifonia de ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — o da criança individual, em pares, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Silva et al., 2016).

Desta forma, como está referenciado nas OCEPE, “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p. 27)

Neste sentido, a organização do tempo pressupõe uma agenda semanal elaborada pelas crianças, juntamente com o/a educador/a, em que os vários momentos dos diferentes dias da semana estão bem definidos, permitindo-lhes gerir, de forma ativa, as diversas situações de aprendizagem. No entanto, na MTP haverá diariamente tempo para, em grande grupo, planear o dia, o(s) projeto(s) e as atividades necessárias, ou seja, haverá inevitavelmente, na rotina diária, tempo de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido (Guedes, 2011; Katz et al., 1998).

2. Papel do/a Educador/a/Adulto, da Criança e dos Pais/Familiares na Metodologia de Trabalho de Projeto

Na MTP o/a educador/a “deixa de ser uma figura autoritária e passa a ter um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças” (Marques, 2016, p. 5). Portanto, esta pedagogia, permite aos/às educadores/as e professores/as a possibilidade de reinventar e repensar o seu profissionalismo, de “sair fora da caixa”, criar um trabalho cooperativo, criativo e participativo (Barbosa & Horn, 2008). Tornando-se, assim, “um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva, et al., 2016, p. 11). Desta forma, é da responsabilidade do adulto “criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem” (Barbosa & Horn, 2008, p. 86).

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem, na MTP, está mais centrado na criança e nas suas necessidades e preferências individuais, do que no conteúdo e no docente (Katz & Chard, 1997; Marques, 2016). “Pressupondo, assim, uma criança cada

vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Marques, 2016, p. 5).

Dada a centralidade dos educandos nesta metodologia de ensino e de aprendizagem, a função do adulto é a de apoiar as crianças a estabelecerem consensos, de as orientar na seleção e análise das informações que vão recolhendo, através de diferentes fontes. Também, devem avaliar o processo de aprendizagem das crianças, bem como as dificuldades que vão apresentando, no sentido de as ajudar a ultrapassá-las, ou de as levar a aprofundar as respostas encontradas. É através das pesquisas e atividades que as crianças realizam aprendizagens significativas e integradoras dos conteúdos. Desta forma, desenvolvem competências, como a tomada de decisões, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, a autoavaliação, entre outras (Ferreira, 2013, Oliveira-Formosinho et al., 2013).

O adulto possui um papel fundamental, utilizando meios para fortalecer a predisposição das crianças a serem engenhosas e independentes quando trabalham em projetos. Como por exemplo, garantindo que elas tenham um acesso fácil a materiais e equipamentos devidamente organizados. Nas salas onde os projetos se desenvolvem, a troca livre de informações contribui para o bom funcionamento das atividades. Nestes casos, as comunicações provêm não só do/a educador/a, mas também dos relatos das crianças sobre a sua própria compreensão e dos progressos que estão a fazer (Katz & Chard, 1997).

O/A educador/a representa, ainda, um papel fulcral que não incide apenas nos conteúdos, mas, também, na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos diversos grupos e indivíduos. Como atitude determinante do adulto é indispensável estar disponível e atento. Crianças e educadores/as são construtores/as de conhecimentos e novos saberes. Desta forma, os adultos valorizam o erro, a incerteza e a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram, auxiliando, também, as crianças a apreciar o trabalho umas das outras (Katz & Chard, 1997; Katz et al., 1998).

No trabalho de projeto a função do adulto é cada vez mais de conselheiro e orientador do que de instrutor, ajudando as crianças a adquirirem competências essenciais à vida na sociedade (Ferreira, 2009; Katz & Chard, 1997). Deste modo, o/a

educador/a não se deve limitar a ensinar, mas sim, mediar o encontro da criança com o conhecimento para que este se torne significativo (Mendes, 2004).

Neste sentido, cabe ao/à educador/a “apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/fazer ou mudar. (...) A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala. Para a construção de uma identidade, de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos desse grupo. Laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação” (Guedes, 2011, p. 8).

Por conseguinte, o/a educador/a deve estar verdadeiramente implicado no projeto, uma vez que, também para ele/a o projeto revela dificuldades, dúvidas e necessidade de novos saberes. Revela-se o/a companheiro/a e orientador/a mais experiente, mas que também parte com a criança à descoberta (Katz et al., 1998). Assim, ensinar e aprender através da MTP implica, pois, que a pessoa, educador/a ou criança, “se coloque num processo de reciprocidade e aprendizagem permanente e ao longo da vida” (Mendonça, 2002, p. 7).

Nas palavras de Malaguzzi (1999) citadas por Barbosa & Horn (2008, p. 66), “trabalhar com crianças significa estar em contacto com poucas certezas e com muitas incertezas. O importante é a busca constante e a manutenção da linguagem de estar maravilhado que perdura nos olhos e nas mentes das crianças”. Deste modo, pode-se afirmar, que elas quase “explodem” de tanta curiosidade, conseqüentemente, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, recheando a sala de atividades com objetos que as desafiem a ir à procura do desconhecido, ampliando e aprofundando as suas experiências.

As características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), o seu processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser singular, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento particular e formas próprias de aprender (Silva et al., 2016).

Na MTP “cada criança é reconhecida como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Mendonça, 2002, p. 8). Esta é considerada um ser por inteiro, capaz, competente e único, mas também um ser social com direitos e privilégios, com deveres e responsabilidades (Barbosa & Horn, 2008; Mendonça, 2002). Este papel ativo da criança, como refere nas OCEPE, “decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p. 10).

Neste sentido, esta dinâmica concede poder à criança e valor ao conhecimento que ela já possui, bem como a sua maneira de interpretar o mundo que a rodeia e o expressar de diversas formas (Mendonça, 2002). Assim, “as crianças têm oportunidade de aprender que as coisas vulgares podem estar cheias de características interessantes para serem estudadas pormenorizadamente” (Katz & Chard, 1997, pp. 23-24).

Os projetos potenciam a integração social das diferenças e a cooperação a partir das interações que as crianças dinamizam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras permitindo, desta forma que estas aprendam (Marques, 2016; Silva et al., 2016). Assim, de acordo com Kilpatrick, a criança é naturalmente ativa, principalmente nos comportamentos sociais, “pelo que a atividade determinantemente intencional numa situação social é a melhor garantia da potencialização das suas capacidades natas, que são geralmente desperdiçadas” (Marques, 2016, p. 5).

O trabalho de projeto concede às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, sendo que, cada uma delas determina implicações educacionais diferentes. As opções tomadas têm efeitos na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais. Assim, “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., p.

10), promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. As crianças podem consultar o adulto para requerer conselhos, permitindo-lhe, assim, uma oportunidade para falar com elas sobre o trabalho e partilhar os seus pontos de vista e expectativas (Katz & Chard, 1997).

Na MTP são as próprias crianças os atores principais, da sua aprendizagem, desenvolvendo, assim, o sentido da sua própria competência e valor. Elas determinam o(s) problema(s) a solucionar, deste modo, planificam e executam as atividades que lhes possibilitam obter respostas para as suas questões, ainda decidem quando e onde querem realizar as tarefas, avaliam o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens que vão sendo concretizadas e apresentam os resultados conseguidos à comunidade educativa, às famílias ou outros espectadores que as crianças escolham, expressando, assim, formas de comunicação únicas e múltiplas (Ferreira, 2013; Katz & Chard, 1997; Mendonça, 2002).

Desta forma, a “aprendizagem resulta de um processo autónomo e responsável de negociação e de tomada de decisões” (Ferreira, 2013, p. 320), as crianças vivem e aprendem inseridas numa determinada cultura e por isso não devem ser protegidas, mas sim equipadas para viver nela (Barbosa & Horn, 2008; Vasconcelos, 2009).

No que concerne ao papel dos pais/familiares na MTP, Marques (2001, p. 12) defende que “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”. Os pais/familiares e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que colaboram para a educação da mesma criança, importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Silva et al., 2016)

Assim, a implicação dos pais/familiares nas situações que compõem o mundo da criança concede-lhes poder, fornece-lhes influencia e permite-lhes um conhecimento mais amplo dos seus papéis e das suas competências para apoiarem os filhos a crescer de uma forma saudável (Marques, 1997). Portanto, os/as educadores/as revelam-se parceiros imprescindíveis na assunção dessa responsabilidade. Como companheiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a presença de um mesmo bem comum para as crianças (Marques, 2001). Uma vez que, “o envolvimento directo das

famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos et al., 2011, p. 33).

Na perspetiva de Katz e Chard (1997, pp. 216 - 219) poderão ser quatro as formas de envolvimento dos pais/familiares, na MTP:

1ª – “os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projectos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares.”
2ª – perguntar às crianças “como está o projecto a progredir e quais as actividades que estão a levar a cabo.”
3ª – auxiliar as crianças através da “prestação de informações, de figuras, de livros e de objectos que ajudem todo o grupo na procura de conhecimentos sobre o tópico.”
4ª – “num estágio mais avançado do projecto, podem convidar-se os pais a comparecer e a ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar. Cada criança pode guiar os seus pais pelas áreas de exposição” e/ou o grupo pode apresentar algo que tenha preparado.

Tabela 14 – As Quatro Formas de Envolvimento dos Pais/Familiares, na MTP, segundo Katz e Chard (1997, pp. 216 - 219)

Quando os pais/familiares colaboram no quotidiano escolar, acompanhando o trabalho dos filhos, “estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1997, p. 9), levando-nos a acreditar que o envolvimento das famílias está positivamente relacionado com o aproveitamento escolar das crianças. Deste modo, o envolvimento dos pais/familiares é uma variável essencial na eficácia e na melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Pode-se considerar que há práticas de envolvimento parental que acarretam benefícios diretos à aprendizagem das crianças, em contrapartida existem práticas que são irrelevantes no que respeita a melhoria do rendimento escolar. Por conseguinte, não há uma única maneira correta de envolver os pais, os jardins de infância e as escolas devem procurar oferecer várias alternativas que se adaptem às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea (Marques, 2001).

Desta forma, o planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, ir ao JI para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, entre outros, para os que não podem ir à sala de atividades serão pensadas e encontradas outras maneiras de conseguir a sua participação no que se está a realizar, garantindo que todas as crianças

vejam representados os contributos dos seus pais/familiares. “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30).

O/A educador/a, ao dar a conhecer aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, presencialmente (reuniões, cartazes afixados na sala de atividades ou no hall de entrada da instituição...) ou à distância (bilhetes, blogue, plataforma da escola, entre outros.), o processo e os produtos executados pelas crianças a partir das contribuições dos diferentes elementos da comunidade educativa, potencia um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (Barbosa & Horn, 2008; Silva et al., 2016).

3. As Vantagens e Desvantagens da Metodologia de Trabalho de Projeto

Segundo Castro e Ricardo (1993), Ferreira (2013) e Vasconcelos et al. (2011), a MTP possui várias vantagens que a tornam ativa e eficaz aquando utilizada no ensino, potenciando, assim, a aprendizagem das crianças:

- “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico” (Vasconcelos et al., 2011, p. 8);
- “cria nas crianças hábitos de pesquisa” (Ferreira, 2013, p. 321) e “resolução de problemas, partindo das situações e dos recursos existentes” (Castro & Ricardo, 1993, p. 9);
- “desenvolve a sua autonomia” (Ferreira, 2013, p. 321) e a sua responsabilidade;
- potencia a prática de “competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa/grupo, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos” (Castro & Ricardo, 1993, p.9);
- “estimula o trabalho cooperativo” (Ferreira, 2013, p. 321) e colaborativo;
- pode “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2011, p. 8);

- potencia a “relação entre a teoria e a prática” (Castro & Ricardo, 1993, p. 9);
- trabalha com realidades concretas, facilitando a perceção dos conteúdos teóricos (Castro & Ricardo, 1993; Ferreira, 2013);
- desenvolve nas crianças “o seu interesse e motivação (...) na aprendizagem, porque, para além de procurarem respostas para as suas curiosidades/questões, é-lhes dada uma maior liberdade na escolha do que aprender e como aprender” (Ferreira, 2013, p. 322), ou seja as crianças aprendem fazendo;
- realizam aprendizagens significativas e desenvolvem múltiplas capacidades, na medida em que mobilizam e articulam conteúdos das distintas áreas de conteúdo, ao longo das suas pesquisas e na realização das atividades (Ferreira, 2013; Castro & Ricardo 1993; Vasconcelos et al., 2011), o que concretiza um “ensino de natureza interdisciplinar” (Ferreira, 2013, p. 322).

Katz e Chard (1997, p. 19) referem, ainda, em primeiro lugar que uma grande parte das pesquisas, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças “corroboram a perspectiva de que a abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. Em segundo, não há provas de que a abordagem de projeto coloque em risco o desenvolvimento intelectual ou académico das crianças. Por último, esta metodologia faz parte de um currículo equilibrado. Assim, o trabalho de projeto é uma parte adequada do currículo em qualquer nível educativo, sendo ainda possível introduzir uma orientação para o trabalho de projeto na ação pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos (Katz & Chard, 1997, Vasconcelos et al., 2011).

Foi interessante constatar que algumas desvantagens apontadas a esta metodologia se centram no papel do/a educador/a, bem como nas formas de aprendizagem que são implementadas e não na criança. São elas:

- “gerir conteúdos diversificados em função das questões” (Ferreira, 2013, p. 322) e curiosidades manifestadas pelas crianças;

- o/a educador/a ser capaz de “gerir como orientar os diferentes grupos de trabalho” (Ferreira, 2013, p. 322);
- o/a educador/a conseguir dar “respostas didáticas ao imprevisto e à diversidade de necessidades” (Ferreira, 2013, p. 322) individuais das crianças;
- “o ensino e a aprendizagem através da metodologia de projeto carece de tempo, o que, no caso do 1º ciclo do ensino básico, nem sempre é compatível com a necessidade de cumprimento dos programas” (Ferreira, 2013, p. 323);
- a forma como os jardins de infância e escolas se encontram organizados, centrados numa aprendizagem individualista e dirigida ao ensino tradicional (Barbosa & Horn, 2008);
- “exigindo o trabalho de projeto um papel do professor de observador, de orientador e de avaliador do trabalho das crianças, (...) é de referenciar a dificuldade em dar resposta a todas as dúvidas, curiosidades e interesses das crianças no acompanhamento dos diferentes projetos” (Ferreira, 2013, p. 323).

Por fim, salientar ainda que se verifica que as vantagens se sobrepõem às desvantagens, portanto, a MTP poderá revelar-se benéfica aquando utilizada nos diferentes níveis de ensino, salientando, obviamente na educação pré-escolar.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste segundo capítulo começamos por apresentar a relevância do tema de investigação, bem como os objetivos e as questões de investigação. De seguida, abordamos as opções metodológicas e os métodos de recolha de dados utilizados. No ponto quatro fazemos uma breve caracterização do contexto e da amostra do estudo e, por último, no ponto cinco descrevemos o plano de intervenção do Projeto “Os Animais”.

1. Relevância da Escolha do Tema de Investigação

No decorrer da licenciatura, surgiu a oportunidade de estagiar em dois jardins de infância distintos, situados em Coimbra, onde foi possível observar duas práticas pedagógicas díspares. No primeiro estágio, a instituição tinha por inspiração a abordagem Reggio Emilia, orientando-se por princípios centrados na criança, sendo a protagonista ativa das suas experiências de aprendizagem. Assim, a criança era o ponto de partida de todas as preocupações, com o principal intuito de a conhecer e compreender, obtendo resposta sobre o que desperta a sua curiosidade. Desta forma, as crianças trabalhavam em projetos que surgiam das suas questões ou interesses.

A motivação e o interesse para desenvolver este trabalho emergiu da concretização do segundo estágio em pré-escolar, no último ano da licenciatura, na medida em que, observámos outra metodologia de trabalho, centrada em propostas concebidas pela educadora, sendo, muitas vezes, apresentado um exemplo do que era pretendido que as crianças fizessem, podendo, a nosso ver, influenciar a criatividade e a aprendizagem dos elementos do grupo.

Esta metodologia utilizada pela educadora, deixou-nos inquietas e motivadas em estudar outra abordagem que despertasse nas crianças a curiosidade e o interesse em se questionarem e investigarem sobre o mundo à sua volta. Como, aliás, se verificou no primeiro estágio, através da abordagem Reggio Emilia, onde as crianças trabalhavam em projetos que surgiam de dúvidas ou curiosidades que as mesmas tinham interesse em pesquisar. Promoveu-se, assim, aprendizagens significativas que partiram das crianças e dos seus interesses individuais.

Assim, a partir do que observámos e experienciámos no primeiro estágio e após algumas pesquisas realizadas, a temática que nos propusemos investigar é a MTP em

contexto de Pré-Escolar, pois esta metodologia revela-se uma oportunidade de proporcionar às crianças novos conhecimentos, onde estas desenvolvem um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem.

Como defendem as OCEPE, cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). Assim, é nesta forma de trabalhar que as crianças vêem os seus interesses relacionados com a intencionalidade educativa, como estimulador de todo o processo educativo (Horta, 2016).

Neste sentido, todos os projetos que sejam iniciados e que respeitem esta metodologia, devem partir da criança, de questões ou assuntos enunciados pela mesma. Por conseguinte, uma observação atenta e pormenorizada do/a educador/a é um ponto fulcral para que este/a entenda o que realmente é relevante para as crianças e o que cada uma delas se predispõe a fazer.

2. Problema de Investigação – Objetivos e Questões de Investigação

A partir da contextualização da temática realizada no ponto anterior e tendo em conta as características da MTP, analisadas ao longo dos referenciais teóricos apresentados, definimos para esta investigação dois objetivos de estudo:

1. Analisar se a Metodologia de Trabalho de Projeto promove, nas crianças, a aprendizagem da temática estudada;
2. Observar se as crianças demonstram interesse e curiosidade durante o projeto desenvolvido nesta metodologia de trabalho.

Tendo como base, os dois objetivos de estudo acima apresentados, definimos duas questões de investigação orientadoras deste trabalho:

1. Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?
2. De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?

3. Opções Metodológicas

A investigação qualitativa define-se por estratégias e metodologias diversificadas. No presente projeto de intervenção/investigação, recorreremos à utilização de uma estratégia de investigação-ação que associa, tal como Amado (2017, p. 122) preconiza a “flexibilidade, com sistematicidade, rigor, pertinência”, num projeto que se pretende exequível.

Bogdan e Biklen (1994, p. 300) afirmam que “as origens da investigação-ação são profundas”. Este tipo de investigação pode ser concretizada e dirigida por um grupo ou por uma pessoa. É caracterizada pelo reconhecimento de um ou mais problemas, em que o investigador se envolve ativamente na sua resolução. Neste sentido, revela-se fulcral a recolha constante de dados, para que mais tarde seja possível realizar uma reflexão e análise do conteúdo recolhido. Esta considera uma determinada ação para resolver o problema refletido, assim como se verifica com este projeto de intervenção/investigação (Amado, 2017). “Na investigação-ação, o objectivo deve ser o de denunciar as práticas de forma a modificá-las” (Bogdan & Biklen, 1995, p.299).

A junção das palavras “ação” e “investigação”, revelam as particularidades deste método. As mesmas, consistem em conseguir ideias da prática de forma a fomentar o conhecimento e/ou melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem (Amado, 2017).

Neste sentido, é relevante apontar que a maneira como observamos e encaramos as crianças, influencia a seleção de métodos e técnicas a usar (James, 1995, como referido em Christensen & James, 2005). Desta forma, a opção por uma metodologia prende-se, inevitavelmente, com a escolha individual do investigador (Nunes & Ribeiro, 2008, como referido em Amado, 2017).

Neste Projeto de intervenção/investigação utilizámos, uma abordagem qualitativa, baseando-se “numa visão holística da realidade, ou problema a investigar, sem a isolar do contexto natural em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2017, p.43). Nesta abordagem, verifica-se a proximidade entre o investigador, o meio e os participantes, que

se manifesta tanto no plano físico, o terreno; como no simbólico, a linguagem (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

É importante realçar as cinco características que a investigação qualitativa aborda, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), como mostra a tabela abaixo indicada:

Investigação Qualitativa	
C A R A C T E R Í S T I C A S	1º A fonte direta de dados é o ambiente natural , constituindo o investigador o instrumento principal.
	2º É descritiva , sendo os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números.
	3º Maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
	4º Análise dos dados de forma indutiva , não recolhendo dados ou provas, com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
	5º O significado é de importância vital , estando o enfoque no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Tabela 15 – Características da Investigação Qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50)

Tendo em conta a tabela supracitada, podemos afirmar que as cinco características da investigação qualitativa estiveram presentes no desenvolvimento deste trabalho. Sendo que, a concretização do projeto desenvolveu-se no ambiente natural – JI, que se revelou a fonte direta para recolha de dados, em forma de palavras e imagens. Os mesmos, no final, foram analisados de forma indutiva, uma vez que, não existiam hipóteses prévias para confirmar ou rejeitar. Da mesma forma, o interesse da investigação centrou-se no desenvolvimento do projeto, nos interesses e nas aprendizagens das crianças, e não nos produtos conseguidos com o trabalho concretizado.

A pesquisa qualitativa foca-se na análise de casos concretos e nas suas particularidades locais e temporais sendo, normalmente planeada de forma aberta e adaptável ao que acontece no campo (Flick, 2009). Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 24), os dados recolhidos na abordagem qualitativa podem surgir de fontes distintas, “tais como entrevistas, observações, documentos, registos e filmes”. Desta forma, Burgess (1997) destaca que os investigadores precisam de ser flexíveis, pois devem combinar diversos métodos para tratar um dado problema.

3.1. Instrumentos de Recolha de Dados

No desenvolvimento deste projeto de intervenção/investigação foi necessário recorrer a instrumentos de recolha de dados e posterior análise. Desta forma, foi utilizado a observação participante, tendo como recurso o registo fotográfico e as notas de campo e a entrevista. Na tabela que se apresenta de seguida relacionamos as questões de investigação com os instrumentos de recolha de dados utilizados no desenvolvimento deste trabalho.

Questões de Investigação	Instrumentos de recolha de dados
Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?	Entrevista não estruturada às crianças; Observação participante com recurso ao registo fotográfico e às notas de campo; Entrevista semiestruturada às educadoras cooperante e estagiária.
De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?	Observação participante com recurso ao registo fotográfico e às notas de campo; Entrevista não estruturada às crianças; Entrevista semiestruturada às educadoras cooperante e estagiária.

Tabela 16 – Apresentação dos Instrumentos de Recolha de Dados para cada Questão de Investigação

3.1.1. Observação Participante

O primeiro método utilizado para recolha de dados durante a realização deste projeto de intervenção/investigação foi a observação participante, tendo como recurso o registo fotográfico e as notas de campo.

Na perspetiva de Amado (2017), a observação participante possui como princípio a necessidade de o investigador conservar sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Neste sentido, “a observação deve entender-se como processo, em dois planos (Flick, 2005, p. 142): 1) O investigador tem de se tornar um interveniente e ganhar acesso ao terreno e às pessoas; e, 2) A observação segue o processo de se tornar cada vez mais concreta e focada nos aspetos fulcrais para a problemática da investigação.

O investigador também deverá seguir as três fases da observação participante segundo Spradly (1980) citado por Flick (2009, p. 208), como apresentado na tabela abaixo:

Observação Participante	
F	1. Observação descritiva , “no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo de estudo. Fornece, também, descrições não específicas e, é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas”;
A	2. Observação focalizada , “restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa”;
S	3. Observação seletiva , “ocorre já na fase final da recolha de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos na segunda etapa”.

Tabela 17 – As Três Fases da Observação Participante segundo Flick (2009, p. 208)

Na observação participante o investigador revela-se como instrumento principal de observação, para recolha de dados. Esta técnica é adequada ao investigador que ambiciona perceber um meio social que, à partida, lhe é desconhecido ou exterior. Num contexto educativo possibilita-lhe, integrar-se progressivamente nas atividades das crianças que nele vivem e interagem (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

No período de prática pedagógica em que este projeto de intervenção/ investigação foi desenvolvido, e tendo em conta a tabela 17, consideramos que a nossa observação participante se dividiu em três fases. Na primeira fase, procedemos à observação descritiva. A mesma, revelou-se fundamental para conhecermos o nosso campo de investigação, concretamente a sala roxa, todos os seus intervenientes (as crianças) e a respetiva rotina. Numa segunda fase, realizámos a observação focalizada, centrando-nos em perceber os interesses das crianças e as suas motivações para o desenvolvimento do projeto. Finalmente, na terceira fase, concretizámos a observação seletiva, que decorreu aquando o desenvolvimento do projeto “Os Animais”. Com o objetivo de recolher indícios e exemplos que nos auxiliassem a ilustrar a descrição das atividades do projeto, assim como a dar resposta às questões desta investigação.

Contudo, é importante salientar que qualquer observação é filtrada pelo olhar do observador e, portanto, é subjetiva situada socialmente no contexto entre o observador e o observado (Amado, 2017).

Utilizámos o registo fotográfico como recurso da observação participante, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) as fotografias estão intimamente ligadas à investigação qualitativa, concedendo-nos fortes dados descritivos. A relevância das imagens está na sua riqueza relativamente à quantidade de informações específicas de que são portadoras, como afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 110) a fotografia é “imprescindível para o trabalho com crianças pequenas, pois é um registo visual que inspira a reflexão sobre o acontecimento, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados factos”.

Da mesma forma, recorreremos à utilização das notas de campo como recurso da observação participante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 150 - 151), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (...) As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

A utilização da observação participante, do registo fotográfico e das notas de campo aconteceu em todas as fases e atividades do projeto. Fomos registando as decisões das crianças, bem como as suas análises e os seus comentários no decorrer do projeto. Essas notas de campo, assim como as fotografias, vão sendo apresentadas no Plano de Intervenção do Projeto “Os Animais” e na Apresentação e Análise dos Dados, como forma de ilustrar o que foi desenvolvido nas diferentes atividades que ocorreram no projeto.

3.1.2. Entrevista

O segundo método utilizado para recolha de dados deste projeto de intervenção/investigação foi a entrevista. Na perspetiva de Amado (2017, p.209), a

entrevista “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Consiste numa conversa intencional, normalmente, entre duas pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de recolher informações importantes sobre experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos do entrevistado. Na parte inicial, da entrevista, deve-lhe ser garantida a confidencialidade, no tratamento das informações (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste trabalho, realizámos dois tipos de entrevistas. A entrevista semiestruturada ou semidiretiva, decorrendo de uma conversa informal, mas intencional, dirigida à educadora cooperante e à colega estagiária, tendo sido orientada para a resposta que se caracteriza “pelo facto do entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo” (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994, p. 162). Neste tipo de entrevistas, “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. No caso de dados de entrevistas, uma parte importante deste processo é registar o que foi dito e transcrevê-lo” (Flick, 2005, p. 169).

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não””. Neste sentido, este foi um dos cuidados que tivemos em consideração na elaboração do guião da entrevista. Assim, para que as respostas fossem transmissoras de particularidades que auxiliassem no esclarecimento às questões de investigação, todas as questões da entrevista foram de carácter exploratório.

O tema fulcral da entrevista centrou-se na MTP. Começámos pela construção do guião da entrevista (cf. anexo 1), tendo sido necessário estabelecermos o objetivo geral, os dois níveis de análise da estrutura do guião, bem como a formulação das perguntas. O objetivo geral consistiu em saber a opinião/ percepção do processo que envolve a aplicação da MTP. O guião da entrevista está dividido em duas partes, englobando um total de onze questões. A primeira parte ou nível refere-se à abordagem da MTP, sendo constituída por duas questões e o segundo nível pretendeu analisar como decorreu a implementação do projeto “Os Animais” e a sua avaliação, abrangendo nove questões.

Para a realização das entrevistas, procedeu-se a uma conversa onde as educadoras cooperante e estagiária foram convidadas a participar no presente estudo. Após terem demonstrado interesse e disponibilidade em colaborar marcámos uma data, hora e local para a concretização das entrevistas. Estas realizaram-se na instituição, na sala das educadoras, individualmente, no dia 11 de junho de 2019. A entrevista à educadora cooperante teve a duração de aproximadamente dezoito minutos e a entrevista à educadora estagiária teve a duração de aproximadamente de nove minutos. Durante a realização das mesmas, tivemos o guião como referência.

O segundo tipo de entrevista utilizado, neste trabalho, foi a não estruturada, dirigida às crianças. Esta foi orientada para a informação, ou seja, foram realizadas perguntas mais abrangentes que permitiram às crianças responder de forma diversificada, uma vez que este tipo de entrevistas “visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p. 162). Assim, as entrevistas não estruturadas permitem que o entrevistado exprima os seus sentimentos e interesses sem estar a ser influenciado pelo entrevistador.

O tema fulcral da entrevista centrou-se no projeto “Os Animais”. Começámos pela construção do guião (cf. anexo 2), tendo sido necessário estabelecermos três questões gerais: “*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*”; “*O que mais gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?*” e “*O que menos gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?*”.

Para a concretização das entrevistas não estruturadas, convidámos as crianças, uma de cada vez, para conversarmos sobre o projeto, colocando as três perguntas apresentadas anteriormente. Estas realizaram-se, na sala roxa, no dia 5 de junho de 2019, durante o tempo de trabalho autónomo das crianças, cada entrevista teve a duração de aproximadamente 5 minutos.

4. Caracterização do Contexto e da Amostra

No que concerne ao contexto, a intervenção do projeto decorreu numa sala de JI caracterizado por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Constituído

por dois edifícios com localizações distintas, embora ambas pertençam ao concelho e distrito de Coimbra. A instituição encontra-se inserida na zona urbana da cidade, caracterizada essencialmente como zona de serviços e de comércio. A planificação do espaço da instituição, tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, de forma a otimizar as capacidades dos recursos imóveis existentes, adaptando-os às necessidades dos utentes, tanto das crianças como dos profissionais.

Um dos edifícios está distribuído por dois pisos, um “salão” de entrada, a secretaria, a cozinha, uma sala de JI (dos 3 anos), duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório para crianças e outro para os adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso. O outro edifício está distribuído, igualmente, por dois pisos, possui cinco salas de Creche (o berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos), duas salas de JI (dos 4 e 5 anos), dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças e três para adultos, uma casa de banho de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas. Ambas as instalações possuem espaço exterior. As 130 crianças que frequentam a instituição estão distribuídas da seguinte forma, como pode ser observado na tabela 18:

	Salas	Número de crianças	Número total de crianças
Creche – entre os 4 e os 36 meses de idade;	Berçário	8	55
	Sala de transição	10	
	Sala de 1 ano	12	
	Sala dos 2 anos	10	
	Sala dos 2 anos	15	
JI – entre os 3 anos e a entrada no 1.º CEB;	Sala dos 3 anos – Sala Azul	25	75
	Sala dos 4 anos – Sala Roxa	25	
	Sala dos 5 anos – Sala Vermelha	25	
			130

Tabela 18 – Distribuição das Crianças por Salas

Relativamente à caracterização da amostra (cf. tabela 19), esta foi constituída por 24 crianças que pertenceram à sala roxa, da faixa etária dos 4 anos de idade (22 nasceram no ano de 2014 e 2 nasceram no ano de 2013). No início do ano letivo, o grupo era constituído por uma criança com 5 anos, nove crianças com 4 anos (em que uma delas iria completar os 5 anos em outubro) e catorze crianças que ainda tinham 3 anos, mas que iriam completar os 4 até ao final de dezembro. É importante salientar que como o Projeto “Os Animais” foi iniciado em abril do ano letivo 2018/2019, todas as crianças que no início do ano letivo tinham 3 anos, já tinham completado os 4 anos até ao final de dezembro de 2018 e a criança que fez anos em outubro de 2018 já tinha completado os 5 anos. Apesar de ser um grupo homogéneo, verificaram-se algumas diferenças na idade e conseqüentemente na maturidade, pois em alguns casos a diferença de idades é de onze meses.

Idade	4 anos	5 anos	Total
Número de crianças	22	2	24
Género das crianças	Feminino	Masculino	
Número de crianças	14	10	

Tabela 19 – Caracterização da Amostra segundo a Idade e o Género das Crianças

Inicialmente o grupo era constituído por 25 crianças, ou seja, 15 do género feminino e 10 do género masculino. Posteriormente, passou a ser constituído por 24 crianças, uma vez que uma das meninas foi com os pais para Londres, antes do Projeto “Os Animais” ser iniciado e por isso não consta na amostra. Na última semana de estágio, o grupo recebeu mais uma menina proveniente do Brasil, voltando a ser constituído por 25 crianças. Tendo em conta que esta criança chegou ao JI no final do projeto, de forma a integrá-la no grupo, a educadora cooperante sugeriu que participasse nas últimas atividades do projeto, ou seja, realizou as atividades “*Exploração dos elementos da dança a partir dos animais*”, “*Exploração de um jogo sobre os animais*” e participou na divulgação do projeto, mas apenas na parte final em que as crianças cantaram as músicas relacionadas com os diferentes habitats. É ainda de referir que a menina não colaborou na entrevista realizada às crianças, pois a educadora cooperante não considerou pertinente, uma vez que a criança só esteve presente na parte final e não acompanhou o processo de trabalho. Desta forma, esta criança também não consta na amostra deste estudo. Todo o grupo é acompanhado por uma educadora e uma auxiliar.

A instituição caracteriza-se pela inclusão de crianças com diferentes nacionalidades, sendo que, na sala roxa, podemos encontrar uma grande diversidade cultural, uma vez que, tinha três crianças provenientes do Brasil, uma da Índia, uma do Uzbequistão, duas do Nepal e uma da China. Assim, para além de ser um grupo constituído por crianças pequenas tem ainda cinco crianças cujos pais são oriundos de outros países e por isso ainda não dominam a língua portuguesa.

Desta forma, no que respeita o domínio da linguagem oral, apesar de a maioria das crianças, ainda, revelar bastantes dificuldades quer na articulação quer na construção frásica, observámos que uma das características mais visíveis no grupo é a facilidade de diálogo com o outro. Neste sentido, revela-se necessário alargar o vocabulário das crianças e proporcionar ao grupo oportunidades para comunicar, trabalhando, assim, as suas fragilidades com o intuito de as melhorar. É de salientar ainda, as dificuldades específicas da linguagem das crianças oriundas de outros países que devem ter uma especial atenção da educadora cooperante para que as consigam ultrapassar, como é o caso das duas meninas do Nepal e do menino da China que apesar de terem frequentado o JI anteriormente, não dominavam o português e revelavam grandes dificuldades ao nível da linguagem compreensiva.

Relativamente ao comportamento dos elementos do grupo, podemos verificar, ao longo do estágio, que em contexto de sala, revelou-se um grupo com algumas assimetrias no seu comportamento, pois, havia crianças que já tinham alguma autonomia pessoal enquanto outras ainda dependiam muito do adulto. No que se refere à interação do grupo, é de referir que cada criança possui o seu próprio ritmo de desenvolvimento, que deve ser respeitado e por isso é considerada um ser único e incomparável. Assim, podemos observar que, as crianças já brincavam em pares ou em pequenos grupos, demonstrando as suas preferências relativamente às amizades. Contudo, ainda tinham uma grande preferência em trabalhar sozinhas, desta forma as relações e interações entre elas através da brincadeira e dos projetos desenvolvidos em grupo são de extrema importância.

No que concerne ao espaço físico, a sala roxa caracteriza-se por ser ampla, embora não o suficiente tendo em conta a quantidade de crianças que a frequentam. Como é um edifício antigo, possui janelas muito altas o que permite que a sala esteja

sempre bem iluminada pela luz natural. A sala encontra-se organizada de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), ou seja, divide-se em treze áreas, nomeadamente, a área do computador, a área do faz-de-conta, a área das ciências/experiências, a área da matemática, a área da escrita, a área do teatro, a área da biblioteca, a área da pintura, a área da modelagem, a área dos jogos e construções, a área dos jogos, a área de desenho/recorte/colagem e a área de atelier como podemos ver na figura 1:



Legenda da Figura:

1 – área do computador (2 crianças); 2 – área do faz-de-conta (4 crianças); 3 – área das ciências/experiências (2 crianças); 4 – área da matemática (3 crianças); 5 – área da escrita (3 crianças); 6 – área do teatro (3 crianças); 7 – área da biblioteca (3 crianças); 8 – área da pintura (2 crianças); 9 – área da modelagem (2 crianças); 10 – área dos jogos de construções (4 crianças); 11 – área dos jogos (4 crianças); 12 – área de desenho/ recorte/ colagem (4 crianças); 13 – área de atelier (3 crianças);

Figura 1 – Planta da Sala de Atividades

Salientamos que cada área possui um número limitado de crianças, que a pode frequentar, estipulado pela educadora cooperante em conjunto com as crianças. Uma vez que, a sala abrange várias áreas de reduzida dimensão, as crianças têm um cartão de identificação que colocam na área onde estão a brincar, facilitando a perceção de todos relativamente ao número de crianças por área. Ao fim de algum tempo, os elementos do grupo sabem quando têm de mudar, para dar oportunidade aos outros de também brincarem naquele lugar. É de referir que esta dinâmica era respeitada por todo o grupo.

Por fim gostaríamos de salientar que a prática educativa no Pré-Escolar se rege pelo MEM, sendo já uma característica da instituição, o desenvolvimento de projetos. Esta forma de aprendizagem revela-se uma oportunidade de interação entre o JI e os pais/família, uma vez que a metodologia permite que ambos trabalhem, em equipa, de

forma a auxiliar as crianças nas suas pesquisas e descobertas podendo mais tarde, também, participar na apresentação das mesmas.

5. Plano de Intervenção do Projeto “Os Animais”

Segundo Vasconcelos et al. (2011, p. 27), “as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta”. Desta forma, “a intervenção parte do que a criança é, afirmando-se esta num clima de liberdade, numa atmosfera de empatia e de autenticidade que pretende facilitar o longo percurso da criança que caminha para a sua autonomia, que só ela poderá conquistar, através de sucessivas aprendizagens significativas para ela e da interação aberta, empática e autêntica com as outras crianças e com o mundo dos adultos” (Mendonça, 1997, p. 38).

Neste sentido, os elementos e os animais presentes na natureza são motivo de deslumbramento para as crianças, que revelam um grande gosto e interesse em descobrir coisas novas, sobre estes temas. Curiosamente, foi um livro relacionado com animais que desencadeou este projeto, no qual foram realizadas, de uma forma integrada e interdisciplinar, várias atividades com incidência privilegiada em todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016).

O projeto surgiu das dúvidas e curiosidades que as crianças enfatizaram sobre os animais do livro, tendo todo o grupo, desde logo, demonstrado interesse e vontade em realizar o projeto. É de salientar que as atividades desenvolvidas foram da iniciativa das crianças. Com o decorrer do projeto, verificámos que algumas se envolveram mais do que outras, embora, no geral, todo o grupo se revelou ativo e motivado durante as quatro fases que constituíram o projeto.

O projeto intitulado “Os Animais” pelas crianças, iniciou-se no dia 3 de abril de 2019 e terminou no dia 5 de junho de 2019. O grupo desenvolveu as atividades do projeto nos dias da semana destinados ao estágio – quartas, quintas e sextas-feiras. Contudo, como não foi possível trabalhar no projeto em todos os dias do estágio, devido a outras atividades já programadas pela educadora cooperante, nomeadamente a atividade da

caça aos ovos que foi concretizada no dia 18 de abril de 2019, a interrupção das férias da Páscoa que decorreu de 19 a 26 de abril de 2019 e a atividade do dia da mãe que se realizou nos dias 2 e 3 de maio de 2019, o projeto teve a duração de 21 dias.

As fases do projeto inerentes à MTP (Vasconcelos et al., 2011) foram desenvolvidas nos seguintes dias, como se pode observar na tabela 20.

Fases da metodologia de trabalho de projeto	Dias de Intervenção
Fase I – Definição do problema	3 a 5 de abril de 2019
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	10 a 11 de abril de 2019
Fase III – Execução	12 de abril a 4 de junho de 2019
Fase IV – Divulgação/Avaliação	5 de junho de 2019

Tabela 20 – Cronograma das Fases do Projeto e os Dias de Intervenção

A situação desencadeadora que deu origem ao projeto, foi a leitura da história “A que Sabe a Lua” (Grejniec, 2016), acompanhada com um material lúdico, como podemos observar na figura 2, que surgiu durante uma atividade desenvolvida pela colega estagiária, no âmbito da Área da Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.



Figura 2 – Atividade Relacionada com a Leitura da História “A que Sabe a Lua?”

Após a análise sobre o que tinham acabado de ouvir e ver sobre os animais da história – a tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra, o leão, a raposa, o macaco e o rato, nós colocámos algumas perguntas: “Será que o leão pode estar em cima da zebra?”; “Não lhe vai dar uma dentada no rabo?”; “É possível a tartaruga aguentar com o elefante em cima?” e “Estes animais vivem todos no mesmo sítio?”, a título de exemplo.

Tal foi o entusiasmo das crianças durante a conversa em grande grupo, que se tornou evidente o seu interesse, pelo tema dos animais. Portanto, intervimos provocando o questionamento e a discussão, estimulando e despertando, desta forma, a curiosidade e o interesse do grupo. Ao fim de algum tempo tínhamos quase todas as crianças a participar na discussão, querendo descobrir as características dos vários animais: “*Como se chamam as ovelhas bebés?*” (L.C.); “*Onde vivem as vacas?*” (D.C.); “*De que se alimentam os elefantes?*” (I.M.); “*Para que serve a teia das aranhas?*” (D.S.); “*O que comem as raposas?*” (A.A.) ... Estavam, assim, criadas as condições ideais para iniciar o projeto “Os Animais”.

Seguidamente, apresentamos as atividades desenvolvidas em cada uma das quatro fases do projeto “Os Animais” a partir da MTP.

5.1. Fase I – Definição do Problema

A Fase I do projeto decorreu durante os dias 3, 4 e 5 de abril de 2019. Num primeiro momento perguntámos às crianças, em grande grupo, “*O que pensam saber sobre os animais?*”, desta forma partilharam os saberes e ideias que já possuíam. Num segundo momento, questionámos as crianças, em grande grupo, sobre “*O que querem descobrir sobre os animais?*”, assim as crianças formulam as questões para posteriormente investigar.

Iniciámos o projeto perguntando ao grupo “*O que pensam saber sobre os animais?*” e todas as crianças participaram de uma forma espontânea, partilhando os seus conhecimentos. Curiosamente, até falaram de outros animais que não estavam presentes na história, como observamos na figura 3. O “*Brainstorming*”, isto é “a chuva de ideias” foi registada, à medida que as crianças iam falando, num caderno.



Figura 3 – Diálogo com as Crianças sobre “O que pensam saber sobre os animais?” e “O que querem descobrir sobre os animais?”

De seguida, as crianças chegaram à conclusão que não concordavam com tudo o que foi dito, como a questão que foi colocada pelo L.C. ilustra *“Como se chamam as ovelhas bebés?”*, à qual o D.S. respondeu *“as ovelhas bebés chamam-se “betinas””*. Mas várias crianças discordaram com esta afirmação, incluindo o L.C. que afirmou *“eu não sei como se chamam as ovelhas bebés, mas sei que não são “betinas” como o D.S. está a dizer”*. A J.C. ainda acrescentou *“como não concordamos com o que o D.S. está a dizer e queremos ter a certeza de como se chamam as ovelhas bebés, acho que é melhor irmos pesquisar”*.

Assim, as crianças consideraram pertinente pesquisar sobre diferentes questões que lhes suscitaram dúvidas acerca dos vários animais. Antes de iniciarmos as pesquisas, começámos a construção da nossa teia, registando *“O que pensam saber sobre os animais?”*, como podemos observar na figura 4.



Figura 4 – O que as Crianças Pensam Saber sobre os Animais

Após realizarmos uma análise das respostas das crianças à pergunta *“O que pensam saber sobre os animais?”*, constatámos que para além do grupo falar sobre os animais presentes na história *“A que Sabe a Lua”* (Grejniec, 2016) – o rato, a raposa, o elefante, o macaco, o leão e a zebra, também mostraram interesse em abordar outros animais, sendo eles: o porco, a ovelha, a galinha, a vaca, o lobo, o urso, o coala e a águia. Foi possível concluir ainda que a maior parte das afirmações dizem respeito ao tipo de alimentação dos animais, embora falem também do nome das ovelhas bebés, do lugar onde vivem as vacas, do porquê de o lobo uivar e do modo de locomoção das zebras.

De seguida, questionámos as crianças *“O que querem descobrir sobre os animais?”*, assim, surgiram várias perguntas, que sustentam o desenvolvimento do projeto. Posteriormente, as crianças averiguaram que tinham construído um conjunto de questões sobre animais de habitats diferentes e como tal, em conjunto com os elementos do grupo, pensámos como poderíamos organizá-los. Após algum debate sobre o tema chegámos à conclusão de que podíamos agrupar os animais, em três habitats diferentes: quinta, floresta e selva/savana. Seguidamente, as perguntas sobre os animais foram, então, divididas pelos habitats, apresentados nas figuras 5, 6 e 7, abaixo indicadas.

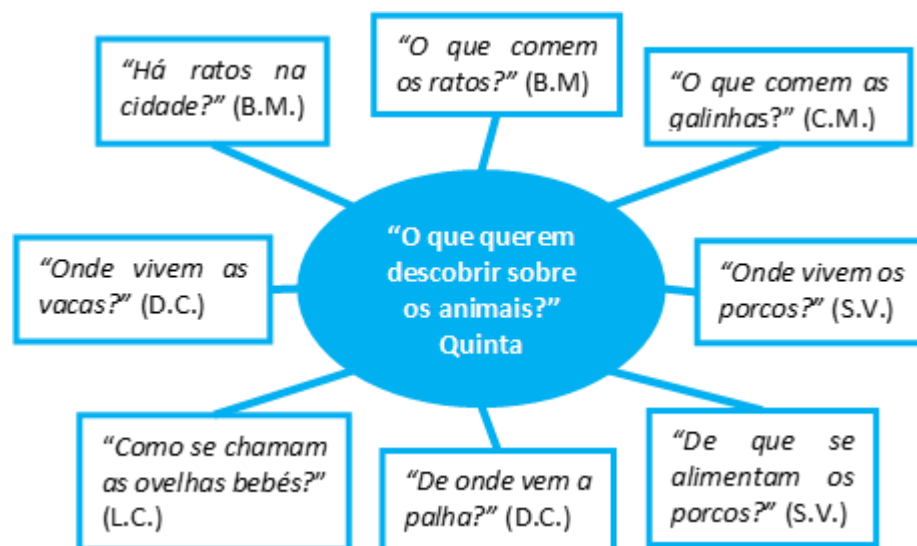


Figura 5 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Quinta

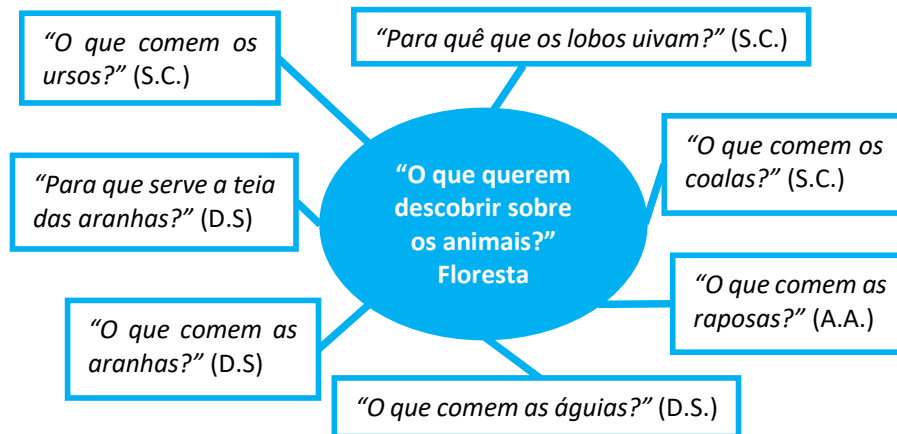


Figura 6 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Floresta

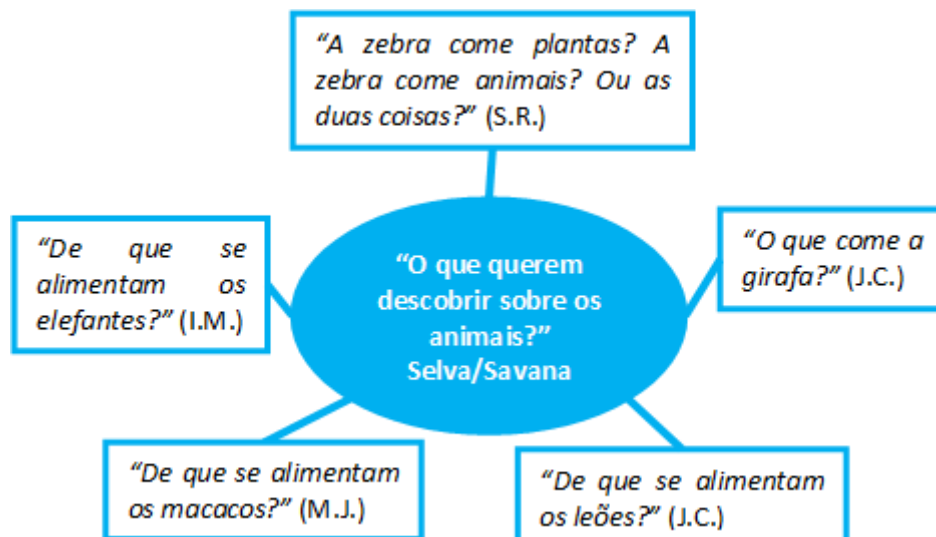


Figura 7 – O que as Crianças querem Descobrir, Grupo da Selva/Savana

Por fim, questionámos as crianças se queriam trabalhar em grande grupo ou se preferiam dividirem-se em pequenos grupos. Estas sugeriram que era mais vantajoso trabalhar em pequenos grupos, escolhendo o habitat, a que queriam pertencer no projeto. Desta forma, o grupo da quinta foi constituído por 8 elementos, o grupo da floresta por 9 elementos e o grupo da selva/savana por 7 elementos.

Depois de analisarmos as respostas das crianças à pergunta “O que querem descobrir sobre os animais?”, averiguámos que para além dos animais mencionados anteriormente nas afirmações das crianças à questão “O que pensam saber sobre os animais?”, os elementos do grupo referiram mais dois animais – a aranha e a girafa, sendo que ainda demonstraram interesse em pesquisar sobre a palha. Tal como referido no “que

pensam saber”, também no *“que querem descobrir”* a característica que predomina nas perguntas das crianças é o tipo de alimentação dos animais, embora também queiram descobrir o nome das ovelhas bebés, onde vivem as vacas, os ratos e os porcos, de onde vem a palha, para quê que os lobos uivam e para que serve a teia das aranhas.

5.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

A Fase II do projeto realizou-se nos dias 10 e 11 de abril de 2019. Nesta fase, em primeiro lugar perguntámos às crianças *“Onde e como vamos pesquisar?”*, para encontrar as respostas às dúvidas sobre os animais. O grupo referiu três sugestões, como podemos observar na figura 8.



Figura 8 – Onde e Como as Crianças Vão Pesquisar

Posteriormente, questionámos as crianças relativamente ao que gostariam de fazer neste projeto sobre os animais. Podemos observar as respostas das crianças na figura 9.

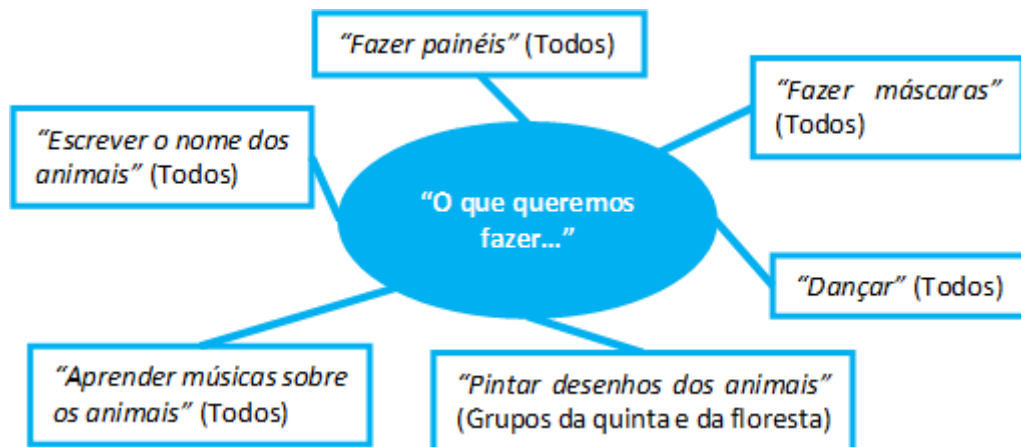


Figura 9 – O que as Crianças Querem Fazer

Antes de passar à fase de implementação do projeto gostaríamos de apresentar a teia inicial (cf. figura 10) construída com as crianças, nas duas fases anteriormente descritas, e que envolveram as suas respostas às quatro questões formuladas:

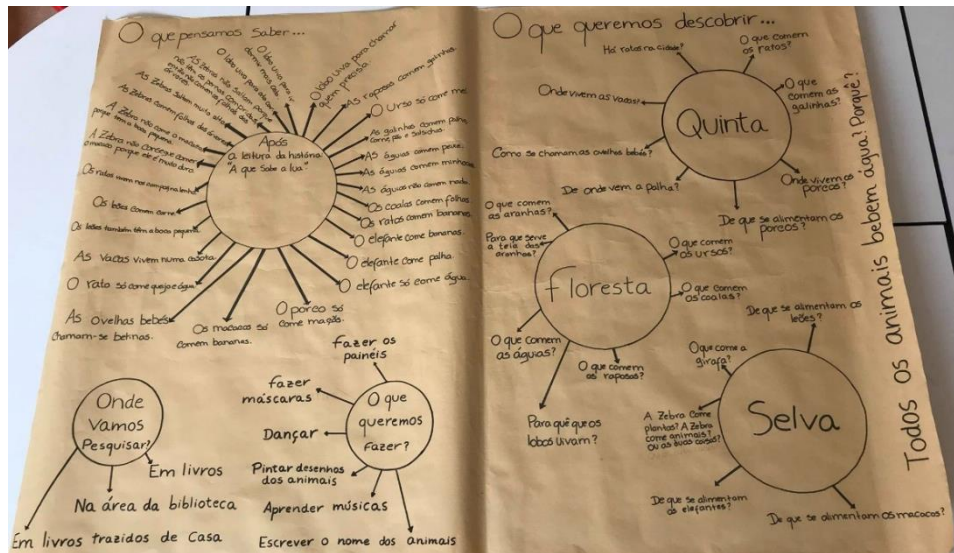


Figura 10 – Teia Inicial do Projeto

5.3. Fase III – Execução

Nesta fase do projeto, relativa à implementação/concretização desenvolveu-se ao longo de vários dias as atividades que o grupo propôs, quando respondeu às questões “Onde e como vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”. Na tabela abaixo indicada (cf. tabela 21) apresentamos, por ordem cronológica, as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, bem como as áreas de conteúdo das OCEPE trabalhadas.

Dias	Atividades	Áreas de Conteúdo das OCEPE								
		AFPS	AEC						DM	ACM
			DEF	DEA			DLOAE			
			SAV	SJDT	SM	SD				
12 de abril 17 de abril	1.ª Realização das Pesquisas;	X						X		X
8 de maio	2.ª Conclusão das Pesquisas e da Construção da Teia Final;	X		X				X		X
9 de maio 10 de maio 15 de maio	3.ª Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais;	X		X				X		X
16 de maio	4.ª Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa;	X	X			X		X	X	X
17 de maio 22 de maio 24 de maio	3.ª Continuação e Conclusão dos Painéis;	X		X				X		X
29 de maio	5.ª Elaboração das Máscaras dos Animais;	X		X						X
30 de maio	6.ª Exploração de Músicas sobre os Animais;	X				X				X
3 de junho	7.ª Exploração dos Sons e das Máscaras dos Animais;	X		X	X	X		X		X
	8.ª Vamos Contar os Animais?	X						X	X	X
	9.ª Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”;	X		X				X		X
4 de junho	10.ª Exploração dos Elementos da Dança a partir dos Animais;	X					X			X
	11.ª Exploração de um Jogo sobre os Animais;	X	X							X

Tabela 21 – Cronograma das Atividades Desenvolvidas na Fase III do Projeto “Os Animais”

Legenda da Tabela 21

AFPS – Área da Formação Pessoal e Social;

AEC – Área da Expressão e Comunicação; DEF – Domínio da Educação Física;

DEA – Domínio da Educação Artística; SAV – Subdomínio das Artes Visuais;

SJDT – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro;

SM – Subdomínio da Música;

SD – Subdomínio da Dança;

DLOAE – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;

DM – Domínio da Matemática;

ACM – Área do Conhecimento do Mundo.

5.3.1. Realização das Pesquisas

A procura de respostas para as questões apresentadas nas figuras 5, 6 e 7, foi a primeira atividade da fase III do projeto, realizada nos dias 12 e 17 de abril de 2019. Começámos por relembrar as crianças quais eram os animais que constituíam cada habitat, para que cada uma escolhesse o animal que queria investigar, assim a pesquisa foi realizada por grupos, tendo em conta os interesses de cada criança. O grupo da quinta pesquisou sobre cinco animais: a ovelha, a vaca, a galinha, o porco, o rato e ainda a palha. O grupo da floresta investigou sobre seis animais: a raposa, o urso, o coala, a águia, a aranha e o lobo. Por fim, o grupo da selva/savana explorou sobre cinco animais: o macaco, o leão, a zebra, a girafa e o elefante. As atividades iniciaram-se com a consulta de livros, como podemos ver na figura 11, uns que estavam na área da biblioteca e outros trazidos por duas crianças do grupo.



Figura 11 – Atividade Relacionada com a Realização das Pesquisas

Durante as pesquisas as crianças mostraram-se sempre empenhadas e interessadas, manuseando e explorando diferentes livros na procura de respostas. Na nossa opinião, este interesse e vontade demonstrado nas pesquisas poderá dever-se ao facto de as crianças estarem a investigar o tema escolhido por elas, um dos contributos da MTP.

É de salientar ainda que foram as crianças a selecionar, com a nossa ajuda, quais as informações dos animais que queriam registar (cf. anexo 3) para colocar, posteriormente, nos painéis. Mostramos de seguida um exemplo para cada habitat: no grupo da Quinta para os Porcos, por exemplo, as crianças decidiram registar as seguintes informações: *“Chama-se leitão quando é bebé. É mamífero, nasce da barriga da mãe e mama leite. Os porcos rebolam na lama quando têm calor. Comem vegetais, raízes de*

plantas e carne. Remexem a terra com o focinho para procurar comida. Vivem ao ar livre ou numa pocilga” (S.V.; D.C.). No que respeita o grupo da Floresta apresentamos o exemplo das raposas: “São mamíferos, nascem da barriga da mãe e mamam leite. Comem carne (coelhos, ratos, aves, insetos) e fruta. Escondem a comida para comer mais tarde. Ouvem muito bem. Vivem sozinhas ou com poucas raposas” (A.A; B.R.). Relativamente ao grupo da Selva/Savana exibimos o exemplo dos elefantes: “São os maiores animais terrestres do mundo. Nascem da barriga da mãe, são mamíferos, bebem leite. Os elefantes comem folhas, palha e ervas. Para arranjar comida, muitas vezes, arrancam árvores da terra com as suas trombas. À noite, os elefantes procuram um charco onde vão tomar banho, brincar e beber água. Vivem ao pé das árvores e de zonas com ervas” (I.M.).

5.3.2. Conclusão das Pesquisas e da Construção da Teia Final

A segunda atividade, que decorreu no dia 8 de maio de 2019, envolveu duas tarefas, a primeira centrou-se na conclusão das pesquisas e a segunda consistiu na conclusão da construção da teia pelas crianças. Após observarem a teia inicial (cf. figura 10), em grande grupo, chegaram à conclusão de que não conseguiam perceber a que animais se referiam as perguntas porque ainda não sabiam ler. Desta forma, iniciou-se um diálogo sobre como poderiam fazer para melhorarem a sua perceção da teia. Este processo demorou algum tempo até que uma das crianças disse *“Já sei o que podemos fazer! Podemos colar imagens perto das perguntas e assim quando olharmos para a teia conseguimos perceber qual é o animal que está na pergunta” (J.C.).* As outras crianças concordaram com a colega e a S.C. ainda acrescentou *“E ainda podíamos fazer umas setas que ligam o animal às perguntas e assim não nos enganamos e sabemos quais são as perguntas que falam desse animal”*. De seguida, as crianças procederam à finalização da teia, com a inclusão das suas ideias, como podemos ver na figura 12.



Figura 12 – Conclusão da Teia Final

Apresentamos, por fim, a teia final do Projeto “Os Animais” (cf. figura 13).



Figura 13 – Teia Final

5.3.3. Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais

Depois de concluírem as pesquisas e a teia, perguntámos às crianças qual era a próxima atividade que queriam realizar. Em grande grupo, decidiram de forma unânime, que queriam fazer os painéis. A nosso ver, esta decisão do grupo poderá dever-se ao facto de em atividades anteriores, realizadas com a educadora cooperante já estarem familiarizados em executar este tipo de tarefas. Assim, esta foi a terceira atividade

concretizada que decorreu durante seis dias do mês de maio de 2019. Cada grupo decidiu como queria realizar o seu painel.

O grupo da quinta optou, em primeiro, por pintar desenhos dos animais com lápis de cor, para que, posteriormente, os pudessem colar no painel. As crianças decidiram, ainda, que queriam pintar o restante painel com tinta, utilizando os pincéis, os dedos e as mãos. Todavia, apenas quiseram colar algodão para fazer as nuvens e papel seda amarelo para colorir o sol, como é possível observar na figura 14.



Figura 14 – Painel do Grupo da Quinta e a sua Construção

O grupo da floresta também decidiu, em primeiro, pintar os animais com aguarelas e só depois colá-los no painel. Também pintaram o painel com tinta, utilizando os pincéis, os dedos, bem como as mãos e colaram bolinhas e quadrados feitos com papel seda e papel crepe, para preencherem o sol, as árvores e os arbustos, assim como algodão para construírem as nuvens, como podemos ver na figura 15.



Figura 15 – Painel do Grupo da Floresta e a sua Construção

Já no grupo da selva/savana, as crianças quiseram pintar com tintas os animais no próprio painel, pedindo para que nós os desenhássemos primeiro. Relativamente ao fundo, estas quiseram também pintar com os pincéis, os dedos e as mãos. Resolveram ainda colar bolinhas feitas com papel seda, para preencherem a árvore e o sol, assim como colar algodão para fazerem as nuvens, como está representado na figura 16.



Figura 16 – Painel do Grupo da Selva/Savana e a sua Construção

Gostaríamos de realçar que as crianças não estavam todas a trabalhar nos painéis ao mesmo tempo. Cada criança decidiu, no seu grupo, quando queria participar e o que cada uma tencionava fazer no painel. Como não era possível colocar, em simultâneo, os três grupos do projeto a elaborar os painéis (quinta, floresta e selva/savana), uma vez que isso limitaria, significativamente, o espaço da sala para as crianças que, momentaneamente, não estavam a realizar a atividade, optámos por, na maioria das vezes, trabalhar com dois grupos de cada vez, sendo que foi mais vantajoso porque conseguimos, com maior facilidade e equidade, dar resposta às necessidades de cada elemento do grupo.

Salientamos ainda que algumas crianças pediram para colaborar nos diferentes painéis, como foi o caso da J.C. (painel da selva/savana) que questionou *“Posso ajudar a S.C. a fazer o painel dela?”*; *“Agora queria ajudar a pintar o celeiro, também posso?”*, a S.C. (painel da floresta) perguntou *“Posso ajudar a J.C. a fazer bolinhas para o sol do painel da savana?”*; *“A seguir posso participar no painel da quinta?”* e o G.A. (painel da quinta) afirmou *“Também quero fazer bolinhas verdes”* (para o painel da floresta). Neste sentido, tendo em consideração o interesse das crianças em desenvolver as atividades

dos diferentes painéis, foi permitida a entreatajuda e a permuta entre grupos, de forma a que todos tivessem possibilidade de usufruir da mesma experiência.

Depois de concluírem a construção dos três painéis, as crianças disseram que gostariam que as pesquisas realizadas e registadas nas atividades anteriores (cf. anexo 3) pudessem ser escritas a computador, impressas e coladas junto à família de animais correspondente em cada painel. Finalmente, as crianças escreveram, por imitação da palavra escrita, o nome dos diferentes animais presentes em cada painel, como podemos observar na figura 17.



Figura 17 – Crianças a Escrever o Nome dos Animais nos Painéis

Foi interessante observar a componente interdisciplinar e integradora das tarefas/aprendizagens, no desenrolar desta atividade, por envolverem as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais verificou-se no desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas por meio de experimentações e produções plásticas concretizadas na elaboração dos painéis, como por exemplo, através do pintar e colar os desenhos dos animais, do pintar o painel com os dedos, com os pincéis e com as mãos e utilizando/explorando diferentes materiais (papel crepe, papel seda e algodão). O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve presente quando as crianças perceberam a função do uso da escrita, neste caso para identificar o nome dos animais, sendo que quando os escreveram reconheceram as letras, a sua organização em palavras, bem como o sentido direcional da escrita. A Área da Formação Pessoal e Social manifestou-se através da interação e colaboração entre as crianças, na tomada de decisões individualmente e em grupo e no respeito pelas diferentes opiniões dos colegas. Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo foi trabalhada através da compreensão

e identificação das características dos animais e dos diferentes habitats, podendo encontrar diferenças e semelhanças, através das pesquisas que as crianças realizaram.

5.3.4. Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa

A quarta atividade foi a visita ao Jardim Zoológico de Lisboa. Esta visita de estudo teve como ponto de partida uma pergunta que a educadora cooperante fez às crianças, no início do projeto, sobre onde é que se podia ver os animais da selva/savana. As crianças após um pequeno debate chegaram à conclusão que poderia ser em África. A educadora questionou-as se era possível irem a África. Depois de muitas sugestões e ideias, disseram que podiam ir de avião. Então a educadora perguntou-lhes se tinham dinheiro para irem de avião para outro país e elas rapidamente disseram que não. De seguida, a educadora perguntou se não havia outro sítio onde se pudesse ver os animais da selva/savana. Depois de algum tempo, várias respostas e ideias surgiram e uma criança falou no Jardim Zoológico. Neste sentido, todas as crianças demonstraram interesse e entusiasmo em ir ver os animais e decidiram, em grupo, que queriam que a sua viagem de final de ano fosse ao Jardim Zoológico.

Posteriormente, quando a educadora teve a confirmação que a nossa visita se iria concretizar, as crianças organizaram-na, começando por analisar o mapa do Jardim Zoológico, (cf. anexo 4). Identificaram quais seriam os animais que queriam visitar e ver no Jardim Zoológico e onde estava localizado o seu habitat. Seguidamente, pensaram que atividades queriam fazer no Jardim Zoológico, para além de observar os animais. Assim, as crianças determinaram que queriam ouvir os sons que os animais produzem, bem como ver algumas características dos mesmos, nomeadamente, a alimentação, o revestimento e o modo de locomoção.

A visita realizou-se no dia 16 de maio de 2019 durante todo o dia, saímos da instituição por volta das 7h45m e regressámos entre as 20h e as 20h30m. A visita foi concretizada tendo em conta o mapa que as crianças investigaram (cf. anexo 4), na sala, como podemos observar na figura 18.



Figura 18 – Atividade Relacionada com a Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa

As crianças conseguiram observar a alimentação de quase todos os animais, bem como o seu revestimento e modo de locomoção, mas, infelizmente, não foi possível ouvirem os sons de muitos animais. Por este facto será apresentada a gravação dos sons de todos os animais envolvidos no projeto, numa atividade na sala.

Assim, conseguimos concretizar, nesta atividade, o objetivo da Área do Conhecimento do Mundo: “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva et al., 2016, p.90).

Salientamos que, com o decorrer da visita ao Jardim Zoológico notámos a presença da interdisciplinaridade, pois estiveram presentes todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Foi possível verificar a Área da Formação Pessoal e Social através da interação entre as crianças, nos seus comportamentos e atitudes para com os colegas e no desenvolvimento do respeito e da valorização pelo ambiente natural, principalmente no que respeita os animais. A Área de Expressão e Comunicação nomeadamente o Domínio da Educação Física foi trabalhado através do andar, no percurso que as crianças realizaram pelo Jardim Zoológico, onde as mesmas tiveram de iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções durante o itinerário. Foi abordado também, através da tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior, quando as crianças tiveram de se posicionar em relação ao mapa e saber que direção tinham de seguir (para a esquerda, para a direita, em frente ou para baixo). No Domínio da Educação Artística, o Subdomínio

da Música foi abordado quando as crianças identificaram e reproduziram os sons dos animais. O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve presente quando as crianças observaram e pediram para lermos os bilhetes informativos sobre os animais, o que implicou que compreendessem as mensagens orais. O Domínio da Matemática foi notório quando as crianças tiveram de perceber se o animal que queriam ver estava “perto” ou “longe” do lugar onde se encontravam e quando contaram os animais. Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo foi perceptível quando as crianças observaram os animais de forma a conhecer, compreender e identificar as suas características e o seu habitat.

5.3.5. Elaboração das Máscaras dos Animais

A elaboração das máscaras dos animais ocorreu na quinta atividade, no dia 29 de maio de 2019, em que cada criança teve a oportunidade de escolher o animal que queria representar e o tipo de máscara que queria construir. Seguidamente, as crianças pintaram as máscaras, umas com aguarelas e outras com lápis de cor. No entanto, as cores utilizadas para pintar as máscaras foram deixadas ao critério de cada criança, de modo a estimular a criatividade. Foi ainda questionado como queriam segurar a máscara, ou seja, se preferiam colocar elásticos, colar pauzinhos ou se tinham outra ideia. Elas chegaram à conclusão de que queriam colar pauzinhos, para que pudessem segurar com as mãos, como é possível observar na figura 19.



Figura 19 – Atividade Relacionada com a Elaboração das Máscaras dos Animais

A concretização desta atividade teve a presença da interdisciplinaridade, uma vez que, englobou diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. A Área da Expressão e Comunicação no Domínio da Educação Artística nomeadamente o Subdomínio das Artes

Visuais esteve presente com o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através da elaboração das máscaras. A Área da Formação Pessoal e Social observou-se na capacidade de as crianças tomarem decisões e fazerem as suas próprias escolhas, como o formato de máscara que queriam, o material a utilizar para pintar as máscaras, as cores que queriam utilizar e o tipo de suporte das máscaras. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo através do reconhecimento dos diferentes animais presentes nas máscaras.

5.3.6. Exploração de Músicas dos Animais

A sexta atividade consistiu em ouvir, aprender e explorar diferentes músicas, realizou-se no dia 30 de maio de 2019. Foram apresentadas várias músicas sobre os animais aos grupos, sendo que cada um escolheu uma música, adequada ao seu habitat, para aprender a letra, uma vez que as crianças decidiram que queriam cantar as músicas na apresentação do projeto. Desta forma, o grupo da quinta escolheu “A quinta do João”, o da floresta “O Cucu na floresta” e o da selva/savana “Lá na Savana”. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar a pulsação das músicas com palmas, com as mãos a bater nas pernas e com os pés, como podemos ver na figura 20, mas principalmente a aprendizagem das letras das músicas (cf. anexo 5). Neste sentido, a atividade de música teve como finalidade a audição e interpretação das músicas por parte das crianças.



Figura 20 – Atividade Relacionada com a Exploração de Músicas dos Animais

Nesta atividade, podemos verificar a presença de interdisciplinaridade, sendo que, teve o contributo das distintas áreas de conteúdo das OCEPE. Foi possível observar a Área da Expressão e Comunicação no domínio da Educação Artística nomeadamente o

subdomínio da Música através da audição, interpretação e aprendizagem das três músicas trabalhadas, bem como na elaboração de improvisações musicais utilizando como recurso sonoro timbres corporais. A Área da Formação Pessoal e Social verificou-se através da interação, cooperação entre as crianças, da colaboração na tomada de decisão, em grupo, da música que queriam aprender para apresentar no final do projeto e no respeito pelas diferentes opiniões dos colegas. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo foi abordada através da letra das músicas que retrataram algumas características dos animais.

5.3.7. Exploração dos Sons e das Máscaras dos Animais

A sétima atividade realizou-se no dia 3 de junho de 2019 e dividiu-se em dois momentos. Num primeiro momento, como tinha sido prometido às crianças, a tarefa esteve relacionada com a Música e consistiu em conhecerem os sons dos diferentes animais, uma vez que não foi possível no Jardim Zoológico. Num segundo momento a atividade consistiu na apresentação do respetivo animal através do Jogo Dramático, com recurso às máscaras construídas na atividade descrita no ponto 5.3.5..

Neste sentido, as crianças começaram por ouvir o som de cada animal investigado no projeto, nomeadamente o rato, a galinha, o porco, a ovelha, a vaca, o urso, o coala, a raposa, a águia, a zebra, a girafa, o leão, o macaco e o elefante, com o intuito de o grupo descobrir a qual correspondia. Alguns dos sons eram tão desconhecidos que foram uma descoberta total, tanto para as crianças como para nós. Estas evidências são a prova que na MTP não são só as crianças que aprendem e descobrem, os adultos também. A J.C. referiu *“eu nunca ouvi este som”* quando foi reproduzido o som da girafa e a S.C. disse *“o som os coalas é estranho”*. Posteriormente, as crianças tentaram reproduzir o som de cada animal, o que não foi tarefa fácil, pois alguns sons eram muito complicados e *“estranhos”* de imitar, como afirma a S.C. *“Eu não consigo fazer o som do meu animal, o coala, porque é muito difícil”*.

Posteriormente, a segunda tarefa desta atividade teve como finalidade explorar as máscaras dos animais através de uma dramatização (cf. figura 21) e simultaneamente

o grande grupo conhecer as descobertas que os colegas tinham feito sobre os animais dos diferentes habitats, nos pequenos grupos.



Figura 21 – Atividade Relacionada com a Exploração das Máscaras dos Animais

Desta forma, os três grupos fizeram uma dramatização, em que o painel construído por cada habitat era o cenário e cada criança, recorrendo à sua máscara, fez a apresentação do seu animal. Tomando como exemplo a C.M. que com a máscara à frente da cara apresentou: *“Eu sou uma galinha. As galinhas sentam-se em cima dos ovos para os seus filhos nascerem, os pintainhos. As galinhas comem comida do chão, comem milho, insetos e minhocas”* (grupo da quinta), da mesma forma S.C. disse: *“Eu sou um coala, vivo no topo das árvores e como folhas. Os coalas são marsupiais”* (grupo da floresta) e a J.C. colocando também a sua máscara na cara afirmou: *“Eu sou uma girafa. As girafas nascem da barriga da mãe, bebem leite por isso são mamíferos. As girafas comem folhas das árvores e palha. A girafa é o animal mais alto do mundo.”* (grupo da selva/savana).

Salientamos que nos casos em que havia duas crianças com o mesmo animal, elas dividiam as informações, apresentando uma característica cada uma, alternadamente, tomando como exemplo os macacos (grupo da selva/savana) que foram apresentados pela M.J.M e pelo G.S. *“Nós somos macacos. Os macacos nascem da barriga da mãe, bebem leite por isso são mamíferos”* (M.J.M), *“Os macacos comem bananas e nozes”* (G.S.), *“Os macacos racham as nozes com pedras e comem cascas das árvores”* (M.J.M.) e *“Os macacos sobem às árvores para dormir e irem buscar comida”* (G.S.). É ainda de realçar que em alguns casos as crianças que tinham mais dificuldades eram ajudadas por outros elementos do grupo que conheciam o que tinha sido investigado sobre aquele animal. Tomamos como exemplo o leão (grupo da selva/savana) que foi apresentado pelo A.M. com a ajuda da J.C., o A.M. começou por dizer: *“Eu sou o leão. Os leões comem*

carne” e a J.C. auxiliou a apresentação acrescentando: “Os leões nascem da barriga da mãe, bebem leite e são mamíferos. As leas escondem as crias para irem caçar”.

“Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer” (Vasconcelos et al., 2011, p. 32). Assim, esta atividade permitiu que cada criança comunicasse ao grande grupo, o que descobriu sobre o animal que investigou. Nestes momentos de partilha, incentivámos e valorizámos o esforço de cada criança na transmissão do que aprendeu, para que melhorasse a sua comunicação e não ficasse retraída por estar a falar para o grande grupo.

Nesta atividade observámos a presença da interdisciplinaridade, uma vez que foram abordadas as áreas de conteúdo das OCEPE. A Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística e no subdomínio da Música esteve presente quando as crianças ouviram, identificaram e tentaram reproduzir os sons dos animais; o subdomínio das Artes Visuais observou-se nos painéis e nas máscaras utilizadas pelas crianças que demonstraram as capacidades expressivas e criativas das crianças através destas produções plásticas; o Subdomínio do Jogo Dramático verificou-se na utilização dos painéis e das máscaras para a recriação do espaço, criando situações imaginárias dos diferentes habitats e respetivos animais e na representação de personagens, neste caso na apresentação dos diferentes animais. Ainda, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve presente na apresentação dos animais, realizada pelas crianças, sendo que as mesmas utilizaram a linguagem oral, conseguindo comunicar de modo adequado à situação. A Área da Formação Pessoal e Social observou-se através da colaboração das crianças na descoberta dos sons dos animais, no respeito pelas diferentes opiniões dos colegas e na entajuda durante as dramatizações. Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo esteve contemplada nas descobertas que as crianças apresentaram, identificando as características dos animais e respetivos habitats.

5.3.8. Vamos contar os Animais?

A oitava atividade desenvolveu-se no dia 3 de junho de 2019 e não estava inicialmente definida na teia do projeto, mas foi decidida pelas crianças após a conclusão dos painéis e proveio do interesse e curiosidade das mesmas em saberem quantos animais tinha cada família. Desta forma, foi questionado às crianças como poderíamos fazer para saber quantos animais tem cada família presente nos painéis. As crianças, rapidamente, disseram que podíamos contar. De seguida indagámos como poderíamos organizar essas informações e, ao fim de algum tempo, as crianças chegaram à conclusão de que poderíamos fazer um gráfico, uma vez que já tinham trabalhado anteriormente com a educadora, a organização de dados através de um gráfico. Assim, construíram um gráfico, com a nossa ajuda, como podemos ver na figura 22, que lhes permitiu saber quantos animais tem cada família.



Figura 22 – Atividade Relacionada com “Vamos contar os Animais?”

As crianças começaram por organizar e colar os animais por habitats, primeiro foram os animais da quinta – família das galinhas, das ovelhas, dos porcos, dos ratos e das vacas; em segundo, os animais da floresta – família dos lobos, das águias, dos ursos, das raposas, dos coalas e das aranhas; finalmente, em terceiro foram os animais da selva/savana – família dos macacos, dos leões, das girafas, das zebras e dos elefantes. De seguida, os elementos do grupo definiram que cada bocadinho de rolha de cortiça correspondia a um animal, assim, e a título de exemplo na família das galinhas colaram

seis pedacinhos de rolha, por cima da imagem das galinhas, de modo a construir uma linha, correspondendo ao número de animais dessa família.

Posteriormente, após contarem e colarem a quantidade de rolhas respetiva ao número de animais de cada família, exploraram o gráfico a partir de três perguntas: “*Qual é a família que tem mais animais?*”, “*Quais são as famílias que têm o mesmo número de animais?*” e “*Qual é a família que tem menos animais?*”. A J.C. comentou “*Olha só há um leão, essa é a família mais pequena*” e a S.V. acrescentou “*A família dos ratos e das águias têm 3 animais*”, bem como a A.A. que acrescentou “*A família das galinhas, das ovelhas, das raposas e dos lobos também têm o mesmo número de animais que são seis*” e o D.S. disse “*As famílias que têm mais animais é a dos porcos e dos coalas*”. Por fim, questionámos os elementos do grupo em relação ao título do gráfico e à legenda que deviam colocar e estes responderam que o título era “*Quantos animais tem cada família?*” e que na legenda colavam uma rolha e à frente escreviam “*Um animal*”. É de salientar que foram as crianças que escreveram o título e a legenda, como podemos observar na figura 22, acima colocada.

Depois de concluir a construção do gráfico, constatámos que esta atividade integrou diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. A Área da Expressão e Comunicação no domínio da Matemática observou-se quando as crianças recolheram informação pertinente para dar resposta à pergunta presente no título “*Quantos animais tem cada família?*”, através da contagem que lhes permitiu identificarem a quantidade de animais através dos desenhos e na utilização de um gráfico para organizarem a informação recolhida, bem como a interpretação do mesmo que permitiu responder à questão colocada; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi possível observar quando as crianças escreveram o título e a legenda do gráfico e o interpretaram oralmente. A Área da Formação Pessoal e Social foi possível verificar a interação, a colaboração e a entejuda das crianças na construção do gráfico e no respeito das diferentes opiniões aquando a análise do mesmo. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo manifestou-se quando as crianças tiveram de organizar e colar as imagens dos animais, por habitats no gráfico e quando contaram os elementos respetivos à mesma família de animais.

5.3.9. Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”

No mesmo dia realizámos, ainda, a nona atividade que consistiu na elaboração do texto dos convites, em grande grupo (cf. anexo 6). As crianças decidiram que queriam colar o texto em folhas coloridas, colar desenhos feitos por elas, escrever o título e assinar em nome do grupo escrevendo “A Sala Roxa”, como podemos ver na figura 23.



Figura 23 – Atividade Relacionada com a Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”

Após a construção dos convites, as crianças foram entregá-los às restantes salas, convidando as crianças para assistirem à apresentação do projeto, informando de quando e onde ia acontecer, agradecendo, também, a atenção de todo o grupo e que esperavam a sua presença. Como foram as próprias crianças, de uma forma autónoma que fizeram a comunicação aos outros grupos, consideramos que as mesmas trabalharam a oralidade, a comunicação e a confiança.

Desta forma, a elaboração dos convites promoveu a interdisciplinaridade, porque englobou diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, como a Área da Formação Pessoal e Social que foi observada na colaboração e entajuda das crianças na construção do texto do convite em grande grupo e no respeito pelas diferentes ideias apresentadas. Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, nomeadamente no subdomínio das Artes Visuais verificou-se no desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através dos desenhos que as crianças fizeram e colaram nos convites; no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi possível observar quando as crianças escreveram nos convites o título e a assinatura do grupo e quando convidaram oralmente as crianças das outras salas para virem à apresentação do projeto.

Por último também pensámos que a Área do Conhecimento do Mundo esteve envolvida quando as crianças relembrou as características e o aspeto físico dos animais para os desenhar.

5.3.10. Exploração dos Elementos da Dança a partir dos Animais

A exploração dos elementos da dança a partir dos animais foi a décima atividade, no dia 4 de junho de 2019, com dois momentos, o primeiro desenvolveu o tempo de movimento (rápido/lento) e o segundo as formas de corpo. A primeira música começava com um andamento mais calmo e depois ia acelerando. As crianças, com movimentos locomotores exploravam também os três níveis – inferior, médio e superior. Durante a audição da música, foram contadas histórias sobre diferentes animais que as crianças tiveram de interpretar, reagindo às mesmas com diferentes movimentos e explorando os diferentes níveis. Por exemplo, quando a música estava calma, começámos por dizer *“Vocês são uma cobra e andam calmamente pela floresta”*, e quando a música começou com o ritmo mais acelerado, referimos *“Agora apareceu uma águia no céu”* e *“Essa águia quer comer as cobras, têm de fugir”*. Neste sentido, as crianças representaram a cobra, deslocando-se calmamente e a fugir depressa, com diferentes movimentos e níveis. Foram realizadas várias situações destas, com diferentes animais, como podemos ver na figura 24.



Figura 24 – Atividade Relacionada com o Tempo de Movimento da Dança a partir dos Animais

Com a segunda música, trabalhamos as formas de corpo (estátua) tendo sido pedido às crianças que representassem um animal, à sua escolha. As crianças representavam um animal através de uma forma de corpo e quando ouviam a música, exploravam diferentes movimentos locomotores e níveis, a partir da representação do

animal com o corpo; quando a música parava ficavam na forma de corpo que representasse o seu animal (cf. figura 25).



Figura 25 – Atividade Relacionada com as Formas de Corpo da Dança a partir dos Animais

Esta atividade também potenciou diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, nomeadamente a Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, o Subdomínio da Dança que esteve contemplado em toda a atividade com a exploração dos elementos da dança através da relação do corpo com o espaço e com os outros, bem como na forma que as crianças expressaram diferentes emoções. A Área do Conhecimento do Mundo esteve presente, uma vez que as crianças tiveram de relembrar as características dos animais para os representar através de movimentos locomotores e formas de corpo. Por último, na Área da Formação Pessoal e Social observou-se a interação e na cooperação das crianças ao longo da atividade, embora respeitando o espaço e as decisões dos colegas.

5.3.11. Exploração de um Jogo sobre os Animais

Finalmente, a última atividade no âmbito da Área de Expressão e Comunicação no Subdomínio da Educação Física, que também decorreu no mesmo dia que a anterior e que consistiu na realização do jogo “Rabo da Raposa” (cf. figura 26). Esta foi a única atividade que nós propusemos ao grupo, uma vez que a hora dedicada à Educação Física se sobrepôs à realização do projeto. Decidimos, então, propor às crianças este jogo relacionado com o tema do projeto. As crianças quiseram realizá-lo, sendo que o objetivo do mesmo era tirar um chapéu preso nas calças que simbolizava a cauda da raposa. O

elemento do grupo que conseguisse “roubar” mais “rabos” /chapéus ganhava, enquanto, as crianças que ficassem sem “rabo” /chapéu perdiam.



Figura 26 – Atividade Relacionada com a Exploração de um Jogo sobre os Animais

A atividade foi concretizada no salão, por isso como o espaço não era muito amplo tendo em conta que o grupo era constituído por 24 crianças, optámos por dividi-lo em dois grupos de 12 crianças. Desta forma, também dificultámos um bocadinho o jogo, uma vez que as crianças ficaram com mais espaço para fugir/correr. Importa salientar que antes de iniciarmos o jogo perguntámos às crianças se conheciam o animal que estava presente no mesmo e a que habitat pertencia, rapidamente as crianças responderam “*É a raposa e pertence ao grupo da floresta*”. O objetivo do jogo foi concretizado, sendo que normalmente eram as crianças mais velhas e, por vezes, os rapazes que conseguiam “roubar” mais “rabos” /chapéus. Consequentemente, algumas das crianças perdiam o jogo, uma vez que ficavam sem nenhum “rabo” /chapéu incluindo o seu.

Como todas as atividades anteriormente descritas, este jogo também foi interdisciplinar, uma vez que englobou as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. A Área do Conhecimento do Mundo foi a que se observou antes do jogo começar, quando as crianças tiveram de reconhecer o animal presente no jogo (a raposa), assim como o seu respetivo habitat (a floresta). A Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física foi trabalhada com a cooperação em situação de jogo, seguindo orientações e regras estabelecidas, bem como através do controlo de movimentos de perícia e manipulação, especificamente o agarrar. Por fim, a Área da Formação Pessoal e Social foi possível observar quando as crianças utilizaram diferentes estratégias para

conseguirem ganhar, quando cooperaram seguindo as regras do jogo e quando respeitavam e aceitavam o facto de perder o mesmo.

5.4. Fase IV – Divulgação/Avaliação

Nesta última fase realizou-se a divulgação do projeto à comunidade educativa, onde as crianças fizeram uma apresentação das descobertas e de algumas das atividades realizadas. Posteriormente, construíram uma exposição com os materiais criados durante o projeto para que fossem vistos por toda a comunidade educativa, em especial pelos pais/familiares das crianças. No fim, bem como ao longo do projeto, procedeu-se à avaliação de todas as atividades executadas e do desempenho das crianças.

5.4.1. Divulgação – Apresentação do Projeto

Foram elaborados no decorrer do projeto e exibidos durante a divulgação os seguintes materiais: a teia final, os 3 painéis (quinta, floresta e selva/savana), as 24 máscaras dos animais e os 3 convites para entregar às outras três salas da instituição.

A divulgação do projeto foi realizada no dia 5 de junho de 2019, para toda a comunidade educativa, ou seja, para as crianças dos 2 anos (Sala Verde), dos 3 anos (Sala Azul) e dos 5 anos (Sala Vermelha), no salão da instituição. Durante a divulgação, esteve presente o livro “A que Sabe a Lua” (Grejniec, 2016), o material lúdico que acompanhou a leitura da história, a teia, as máscaras e os painéis (cf. figura 27).



Figura 27 – Cenário para a Divulgação do Projeto “Os Animais”

Na apresentação do projeto, as crianças falaram sobre o que desencadeou o projeto, confrontando as suas ideias iniciais com o que aprenderam verificando, assim, que nem todas as suas conceções estavam corretas. A divulgação foi realizada através de uma apresentação, tendo como cenário, os três painéis, referentes a cada habitat, construídos pelas crianças e utilizando como recurso as máscaras elaboradas pelas mesmas. A J.C. iniciou a apresentação do projeto afirmando *“O projeto “Os Animais” começou depois de lermos a história “A que Sabe a Lua?””* e a A.A. acrescentou *“Porque percebemos que os animais não podiam estar colocados naquela posição porque o leão podia dar uma dentada à zebra e assim quisemos ir descobrir coisas sobre os animais”*.

Cada criança, realizou uma dramatização, utilizando a máscara, de forma a apresentar o seu animal. Apresentamos de seguida um exemplo (de cada habitat), do que foi dito na divulgação, a S.V. (grupo da quinta) *“Os porcos mamam leite quando são bebés e são mamíferos. Comem plantas e carne. Rebolam na lama quando têm calor.”*; a S.C. (grupo da floresta) *“Os coalas vivem no topo das árvores e comem folhas. Os coalas são marsupiais porque quando nascem a mãe guarda-os numa bolsinha e vivem na Austrália como os Cangurus.”*; e I.M. (grupo da selva/savana) *“Os elefantes nascem da barriga da mãe, mamam leite por isso são mamíferos. Comem folhas e palha. Os elefantes usam a sua tromba para arrancar árvores, tomar banho e brincar”*. Para concluir a apresentação, as crianças de cada grupo cantaram a música respetiva ao seu habitat, ou seja, o grupo da quinta cantou *“A Quinta do João”*, o grupo da floresta cantou *“O Cucu na Floresta”* e o grupo da savana cantou *“Lá na Savana”*, tendo novamente como recurso as máscaras. Desta forma, o grupo partilhou com a restante equipa educativa as suas aprendizagens/ descobertas, bem como as atividades realizadas durante o projeto *“Os Animais”* (cf. figura 28). Posto isto, foi apresentada a surpresa que uma das crianças, o A.M. trouxe para a divulgação do projeto, que foi um animal da quinta, um peru (cria), o que causou grande espanto e animação a quem estava a ver a apresentação.



Figura 28 – Divulgação do Projeto

Após a apresentação do projeto foi montada uma exposição com os materiais, que resultaram das atividades do mesmo, na entrada da instituição, como é possível observar na figura 29. Esta exposição teve o intuito de fazer a divulgação do projeto aos pais/familiares, uma vez que não estiveram presentes na apresentação que foi realizada à comunidade educativa. Ao lado da exposição foi afixado um papel para que os pais/familiares pudessem escrever um comentário sobre o que observaram do projeto. Todavia, como tudo isto se desenvolveu no nosso último dia de estágio, não nos foi possível saber se pais/familiares comentaram o projeto.



Figura 29 – Exposição do Projeto

5.4.2. Avaliação

A avaliação do projeto “Os animais” foi realizada com as crianças durante a sua concretização e no final, depois da divulgação. Ao longo do projeto, no fim de cada atividade, era feita uma avaliação do que tinha sido desenvolvido. Nessa avaliação, considerava-se a motivação, o interesse, a curiosidade, o envolvimento e o empenho das crianças durante a execução da atividade. Foi também observado se a interação, a cooperação, a colaboração, o respeito e a entreatajuda estavam presentes nos diferentes grupos, bem como nas atividades que eram executadas em grande grupo. É ainda de salientar que no final das tarefas concretizadas, ao longo do projeto, foram pensados e refletidos os aspetos que poderiam ser melhorados.

Como afirma Vasconcelos et al. (2011, p. 42) “através dos registos as crianças tomam consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam”. Neste sentido, é importante salientar que tínhamos como intenção no final do projeto e após a divulgação, relembrar as crianças do que desencadeou o projeto, relendo as suas respostas à pergunta “O que pensam saber sobre os animais?”, e

comparando-as com os conhecimentos que registaram nas pesquisas, fazendo assim um balanço das aprendizagens e percebendo que algumas das suas ideias iniciais não estavam corretas. Também gostaríamos de ter recordado todas as atividades desenvolvidas durante o projeto “Os Animais”, tendo como recurso os materiais construídos, pois os registos possibilitavam tanto às crianças como aos adultos, rever e avaliar todo o processo realizado no decurso do projeto. Infelizmente, não conseguimos concretizar o que tínhamos planeado, uma vez que a avaliação final do trabalho desenvolvido aconteceu no último dia de estágio e a educadora já tinha uma atividade planeada fora do JI. Assim, por falta de tempo, tivemos que optar por passar diretamente para a execução das entrevistas individuais com cada uma das crianças, nas quais abordámos as seguintes questões: *“O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?”*; *“O que mais gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?”* e *“O que menos gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?”*. Durante a realização das entrevistas, houve crianças que responderam diretamente à pergunta *“O que mais gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?”*, enquanto outras necessitaram da nossa ajuda para irem relembrando as diferentes atividades que tinham sido concretizadas e responder à pergunta. Desta forma, as entrevistas permitiram que as crianças se apercebessem do que aprenderam e do que mais/menos gostaram de fazer durante o projeto “Os Animais”. Salientamos, ainda que todas as produções das crianças (individuais, de pequeno e de grande grupo), bem como o envolvimento e a participação das mesmas nas diferentes atividades foram consideradas na avaliação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados, provenientes dos diferentes métodos utilizados no processo de recolha de dados, neste projeto de intervenção/investigação. Segundo Léssard-Hébert et al. (1994, p. 138), “a interpretação é uma investigação e uma identificação de fatores, que podem explicar os resultados obtidos, tendo em conta que a análise permitirá dizer se o efeito procurado foi atingido e em que medida”.

A apresentação e análise dos dados, tendo em conta as questões de investigação 1) “*Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?*” e 2) “*De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?*”, debruçar-se-á sobre o projeto “Os Animais”. Com um enfoque nas evidências de aprendizagem das crianças sobre o tema do projeto – os animais, bem como o interesse e a curiosidade demonstrados pelas mesmas no decorrer das atividades realizadas.

A apresentação e análise da informação recolhida seguirá a ordem de aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, começando com os dados obtidos na observação participante, com recurso ao registo fotográfico e às notas de campo, seguindo-se os das entrevistas realizadas às crianças e, por último, os das entrevistas à educadora cooperante e à educadora estagiária.

1. Evidências de Aprendizagem das Crianças sobre o Tema do Projeto – Os Animais

No que respeita a primeira questão de investigação, “*Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?*”, começamos por lembrar que o projeto “Os Animais” era constituído por três grupos, ou seja, três habitats distintos. Os animais estudados em cada habitat foram: 1) quinta – a ovelha, a vaca, a galinha, o porco, o rato e ainda a palha; 2) floresta – a raposa, o urso, o coala, a águia, a aranha e o lobo; e, 3) selva/savana – o macaco, o leão, a zebra, a girafa e o elefante.

Considerando os dados recolhidos na primeira pergunta da entrevista realizada às crianças *“O que aprendeste com o projeto “Os Animais?”*”, podemos afirmar, tendo em conta o conhecimento prévio demonstrado pelas crianças, que descobriram mais características dos animais. Neste sentido, comparámos as afirmações ditas pelas mesmas, no início e no fim do projeto, isto é, o que sabiam quando registámos *“O que pensam saber sobre os animais?”* (ideia prévia) e as respostas à pergunta *“O que aprendeste com o projeto “Os Animais?”*” feita na entrevista.

Relativamente ao grupo da quinta, nas ideias prévias as crianças referiram que pensavam saber o nome das ovelhas bebés, a alimentação e habitação dos ratos, a alimentação dos porcos e das galinhas e finalmente a habitação das vacas, como é possível rever na figura 4. Já nas respostas à pergunta da entrevista, os elementos do grupo falaram sobre o nome das ovelhas bebés e a sua classificação quanto à reprodução, da alimentação dos ratos, da alimentação, habitação e reprodução dos porcos, bem como das galinhas e finalmente da reprodução e alimentação das vacas, as afirmações ditas pelas crianças estão explanadas na figura 30. Apresentamos alguns exemplos da comparação realizada entre as ideias prévias das crianças e as suas aprendizagens, no que diz respeito ao grupo da quinta: a afirmação *“As ovelhas bebés chamam-se “betinas”.*” (D.S.) é confrontada com a aprendizagem *“As ovelhas são mamíferos. E as ovelhas bebés chamam-se cordeiros.”* (B.M.); o conhecimento prévio *“O porco só come maçãs”* (L.C.) é depois comparado com *“Os porcos quando está calor “saltam” (rebolam) na lama. Mamam leite quando são pequeninos e nascem da barriga da mãe.”* (D.C.) e *“Descobri que os porcos comem carne e vivem na pocilga.”* (S.V.); e a ideia *“As galinhas comem palha, carne, pão e salsichas”* (C.M.) é depois confrontada com a afirmação *“As galinhas põem ovos para os seus filhos nascerem. As galinhas sentam-se em cima dos ovos para os chocarem. As galinhas vivem no galinheiro.”* (C.M.). Com esta análise podemos concluir que as respostas das crianças à primeira questão da entrevista (*“O que aprendeste com o projeto “Os Animais?”*”) envolvem um maior conhecimento sobre o tema dos animais do que as afirmações ditas pelas crianças na parte inicial do projeto (*“O que pensam saber sobre os animais?”*).

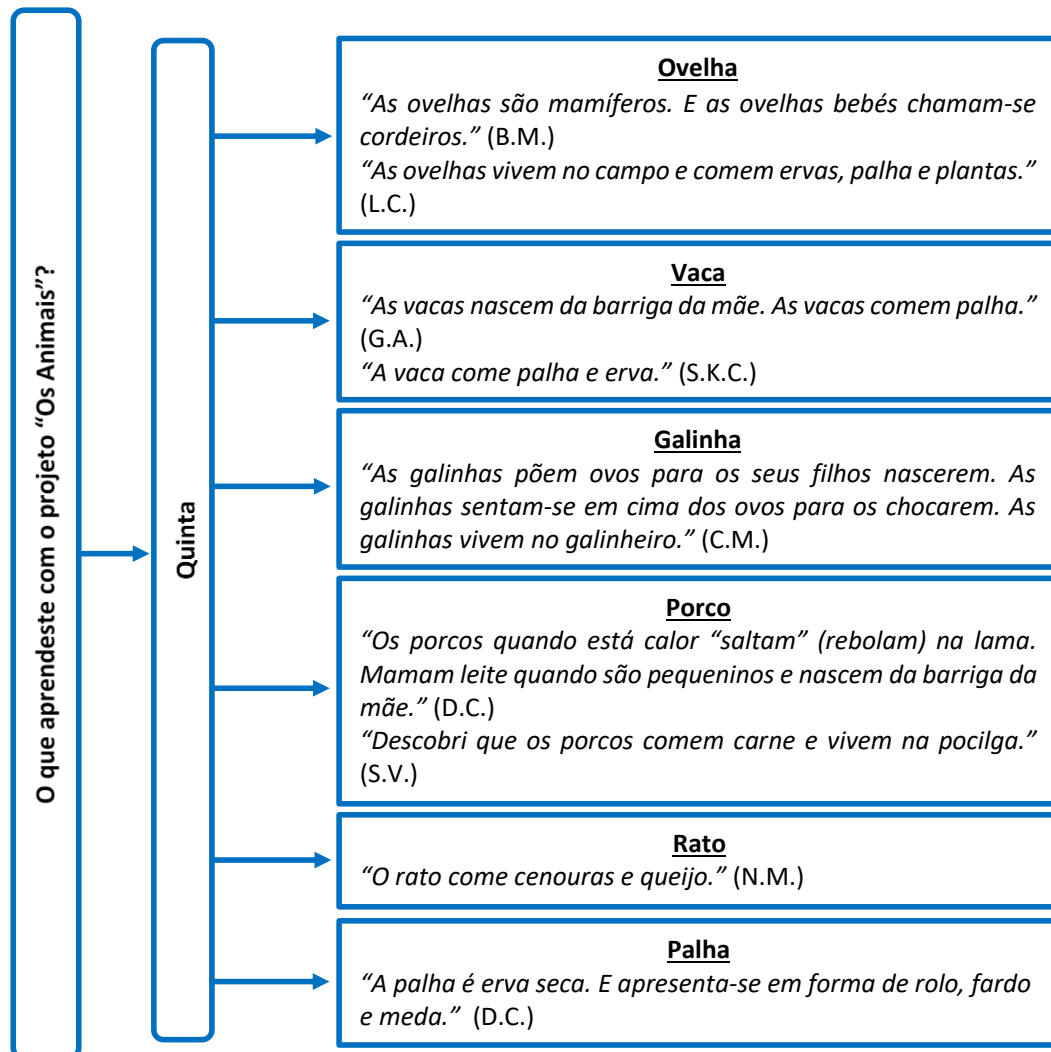


Figura 30 – Respostas à Pergunta "O que aprendeste com o projeto "Os animais"?", do Grupo da Quinta

No que concerne ao grupo da floresta, o que as crianças referiram que pensavam saber (ideias prévias): o porquê de o lobo uivar e a alimentação das raposas, dos ursos, dos coalas e das águias, como é possível rever na figura 4. Já nas respostas à questão da entrevista, os elementos do grupo falaram sobre o porquê de os lobos uivarem, a alimentação e modo de reprodução das raposas, o modo de reprodução dos ursos, modo de reprodução dos coalas, o tipo de revestimento e a alimentação das águias e finalmente a alimentação das aranhas (cf. figura 31). Mostramos alguns exemplos da comparação efetuada entre as ideias prévias das crianças e as suas aprendizagens, no que diz respeito ao grupo da floresta: as primeiras afirmações "O lobo uiva para atacar" (A.A.); "O lobo uiva para chamar quem precisa" (D.R.) e "O lobo uiva para ir dormir mais cedo" (S.C.) são confrontadas com uma das aprendizagens das crianças que é "Os lobos uivam para

afastar outros lobos.” (D.R.); a expressão “Os coalas comem folhas” (S.C) é comparada com a aprendizagem “Aprendi os sons dos animais. Aprendi que os coalas são marsupiais, quando são pequeninos vão para a bolsinha das mães. Os Cangurus também têm uma bolsinha.” (S.C.); e as afirmações “As águias comem peixe” (D.S.), “As águias comem minhocas” (L.C.; B.M.) e “As águias não comem nada” (G.S), são equiparadas com as aprendizagens “Aprendi os sons dos animais. As águias estão cobertas de penas.” (J.S.) e “As águias comem cobras, peixe e coelhos. As águias são aves de rapina.” (D.S.). Com esta análise podemos concluir, tal como aconteceu no grupo da quinta, que as respostas das crianças à primeira questão da entrevista (“O que aprendeste com o projeto “Os Animais?””) envolvem um maior conhecimento sobre o tema dos animais do que as afirmações ditas pelas crianças na parte inicial do projeto (“O que pensam saber sobre os animais?”).

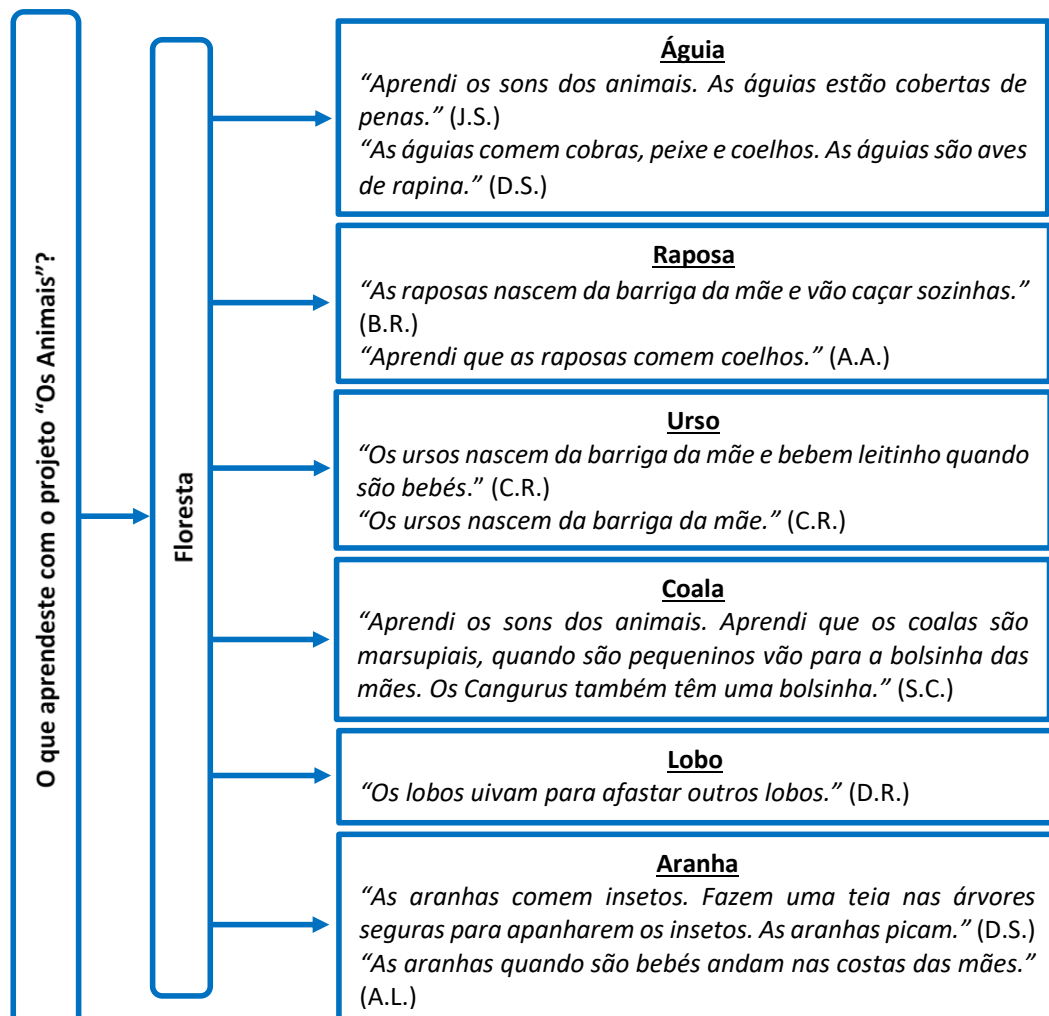


Figura 31 – Respostas à Pergunta “O que aprendeste com o projeto “Os animais?””, do Grupo da Floresta

Por último, no que diz respeito ao grupo da selva/savana, nas ideias prévias as crianças referiram o que pensavam saber sobre a locomoção e alimentação das zebras, a alimentação dos elefantes, dos macacos e dos leões, como é possível rever na figura 4. Já nas respostas à questão da entrevista, os elementos do grupo falaram sobre o tipo de revestimento das zebras (as riscas), a alimentação e a função da tromba dos elefantes, a alimentação e reprodução dos macacos e finalmente a alimentação dos leões, como apresentado na figura 32.

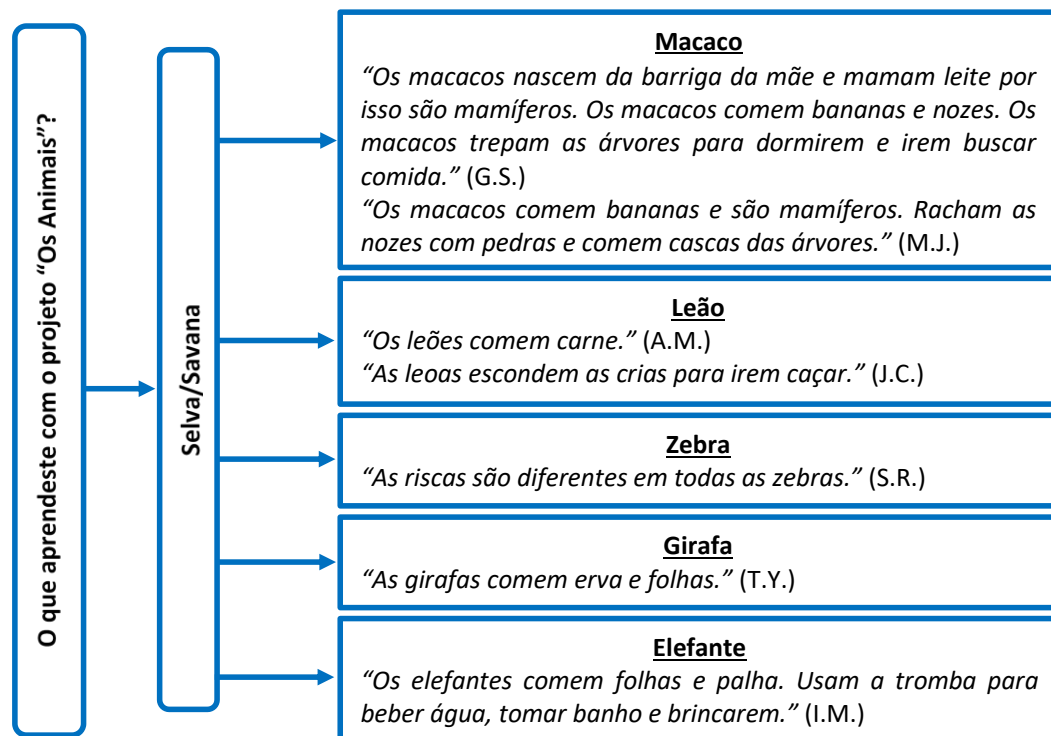


Figura 32 – Respostas à Pergunta "O que aprendeste com o projeto "Os animais"?", do Grupo da Selva/Savana

Expomos alguns exemplos do confronto entre as ideias prévias das crianças e as suas aprendizagens, no que diz respeito ao grupo da selva/savana: as expressões "O elefante come bananas" (L.C); "O elefante só come água" (D.S.) e "O elefante come palha" (S.V.) são equiparadas à afirmação "Os elefantes comem folhas e palha. Usam a tromba para beber água, tomar banho e brincarem." (I.M.); a ideia prévia "Os macacos só comem bananas" (G.S.; A.M.) é comparada com as respostas "Os macacos nascem da barriga da mãe e mamam leite por isso são mamíferos. Os macacos comem bananas e nozes. Os macacos trepam as árvores para dormirem e irem buscar comida." (G.S.) e "Os macacos comem bananas e são mamíferos. Racham as nozes com pedras e comem cascas das

árvores.” (M.J.). Com esta análise podemos concluir, tal como aconteceu nos grupos da quinta e da floresta, que as respostas das crianças à primeira questão da entrevista (“*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*”) envolvem um maior conhecimento sobre o tema dos animais do que as afirmações ditas pelas crianças na parte inicial do projeto (“*O que pensam saber sobre os animais?*”).

Desta forma, a nosso ver poderá dizer-se que durante o projeto e após a realização das pesquisas os interesses das crianças sobre o tema dos animais pode ter variado das curiosidades que possuíam inicialmente, uma vez que nas aprendizagens as crianças falam de características dos animais que não estão presentes nas ideias prévias, como é o caso da classificação quanto à sua reprodução e de alguns aspetos do estilo de vida dos mesmos. Tomando como exemplo os macacos em que as crianças referem nas aprendizagens que eles nascem da barriga da mãe, bebem leite e são mamíferos, bem como que os macacos sobem às árvores para irem buscar comida/dormir e que utilizam pedras para rachar as cascas das nozes. É ainda de enaltecer que, com o que observámos durante as etapas da MTP, o conhecimento das crianças sobre as características dos animais poderá ter aumentado após a concretização deste projeto, como era expectável.

Ao compararmos as ideias iniciais das crianças com os conhecimentos adquiridos no final do projeto, conseguimos perceber, ainda que algumas crianças revelaram ideias prévias e aprendizagens sobre o mesmo animal. Tomando como exemplo o G.S. que na parte de “*O que pensam saber sobre os animais?*” diz “*Os macacos só comem bananas*” e na resposta à pergunta “*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*” já afirma que “*Os macacos nascem da barriga da mãe e mamam leite por isso são mamíferos. Os macacos comem bananas e nozes. Os macacos trepam as árvores para dormirem e irem buscar comida*”. Enquanto outras crianças apresentaram ideias prévias e aprendizagens sobre animais diferentes, embora do mesmo habitat, como por exemplo a B.M. na parte de “*O que pensam saber sobre os animais?*” refere que “*O rato só come queijo e água*” e na resposta à pergunta “*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*” já afirma que “*As ovelhas são mamíferos. E as ovelhas bebés chamam-se cordeiros*”. Houve ainda elementos do grupo que falaram nas ideias prévias e nas aprendizagens sobre animais de habitats diferentes, como é o caso do D.S. que na parte “*O que pensam saber sobre os animais?*” diz “*As ovelhas bebés chamam-se betinas*”; “*As vacas vivem numa casota*” e “*O*

elefante só come água”, contudo na resposta à pergunta “*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*” afirma que “*As águias comem cobras, peixe e coelhos. As águias são aves de rapina. As aranhas comem insetos. Fazem uma teia nas árvores seguras para apanharem os insetos. As aranhas picam.*”. Isto pode dever-se, na nossa opinião, ao facto de apesar de existirem três grupos distintos, o projeto decorreu de forma dinâmica, permitindo a participação das crianças em todos os grupos, ou seja, nos diferentes habitats. Destes exemplos parece ser possível afirmar que as crianças se mantiveram envolvidas e motivadas relativamente ao que estava a ser desenvolvido no projeto.

Gostaríamos também de mencionar que as crianças mais novas e as que demonstraram mais dificuldades em se expressar, por serem oriundas de outros países, não dominam, ainda, a língua portuguesa revelaram a aquisição de conhecimentos sobre os animais, quando responderam à pergunta da entrevista. Foi o caso da S.K.C que referiu “*A vaca come palha e erva*”. A N.M. que apesar de verbalizar poucas palavras em português afirmou que “*O rato come cenouras e queijo.*”, assim como o T.Y. que verbalizou “*As girafas comem erva e folhas*”. Desta forma, podemos concluir que a concretização deste projeto pode ter potenciado a aquisição de novas aprendizagens, sobre os animais, por todos os elementos do grupo. Foi curioso constatar que as crianças mostraram ter adquirido conhecimento, de diferente natureza, sobre todos os animais dos três habitats, abordados neste trabalho.

Podemos aferir destas aprendizagens reveladas pelas crianças, que estas se mostraram capazes de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, contando sempre com o apoio do adulto (Vasconcelos et al. 2011). Consideramos importante realçar uma atividade que recolhemos durante a observação participante, nos momentos de trabalho autónomo do grupo, quando as crianças se encontravam distribuídas pelas diferentes áreas da sala, nomeadamente quando estavam a brincar na área dos jogos e construções (cf. figura 33).



Figura 33 – Atividade de Trabalho Autónomo na Área dos Jogos e Construções

Antes do projeto acontecer, as crianças construíam a quinta com legos e colocavam lá dentro todo o tipo de animais, de plástico, de pequenas dimensões, como porcos, vacas, galinhas, patos, zebras, leões, girafas, macacos, rinocerontes, hipopótamos, elefantes, ursos, águias, lobos e raposas.

Posteriormente, após realizarem as pesquisas, sobre os animais dos diferentes habitats (quinta, floresta e selva/savana), as crianças construíam de igual forma a quinta, mas apenas colocavam lá dentro os animais, de plástico, respetivos a este habitat, como galinhas, vacas, porcos, cavalos, patos, coelhos, ovelhas, cabras, cães e gatos. Assim, conseguimos observar que as aprendizagens realizadas, durante as pesquisas, iam sendo reveladas nessas construções. Tornou-se evidente que as crianças aprenderam que animais da selva/savana e da floresta não vivem na quinta, junto dos seres humanos. É, ainda, de enaltecer que estas construções de legos que as crianças efetuavam, aconteciam, várias vezes, sempre por iniciativa própria.

Assim, verificámos que a MTP poderá ter potenciado, nas crianças, um aumento do conhecimento sobre as características (alimentação, revestimento, modo de locomoção e de reprodução) e o estilo de vida dos diferentes animais e respetivos habitats (quinta, floresta e selva/savana).

Durante a implementação do projeto “Os Animais”, as educadoras (cooperante e estagiária) foram observadoras participantes do mesmo e a partir das suas respostas às

perguntas realizadas nas entrevistas (cf. anexos 7 e 8) permitiu-nos conhecer as suas perceções sobre o processo de trabalho na MTP. No que respeita a primeira questão de investigação baseámo-nos em algumas questões das entrevistas nomeadamente a questão um e dois da primeira parte e as perguntas três e cinco da segunda parte. Assim, relativamente à aprendizagem das crianças na MTP, a educadora cooperante refere que *“é essencial”* os meninos se habituarem a este tipo de metodologia, de forma a *“eles próprios irem à procura das suas próprias aprendizagens”*. A educadora estagiária afirma, ainda *“que esta metodologia lhes permite serem ouvidas”*, portanto, *“dá voz à criança e possibilita que esta tenha, também, uma grande autonomia na realização das tarefas”*.

A educadora cooperante realça que se utilizarmos a metodologia de trabalho de projeto *“na aprendizagem, geralmente parte das necessidades dos meninos e da vontade deles e isso é logo um ponto importante”*, pois, *“uma criança que vai descobrir”*, algo que é do seu interesse, *“acaba por empenhar-se de maneira diferente”*. O facto de a metodologia de trabalho de projeto *“ter o objetivo de transmitir”* as descobertas, realizadas pelas crianças, *“aos colegas, (...), também faz com que solidifique a sua aprendizagem”*. Da mesma forma, a educadora estagiária enalteceu, como nesta metodologia, *“o tema que as crianças escolhem, para fazer a pesquisa, tem que partir do interesse delas. Automaticamente, estarão sempre interessadas no que vão realizar. Logo, a aprendizagem vai ser facilmente adquirida”*.

A educadora cooperante afirma, ainda, que a participação das crianças ao longo do projeto *“foi bastante positiva”* e que *“nem sequer há dúvidas”* de que este projeto potenciou a aprendizagem das crianças sobre a temática estudada. Do mesmo modo a educadora estagiária destaca que, as crianças demonstraram sempre um grande empenho na realização ou no decorrer do projeto. Na sua observação, a metodologia utilizada, potenciou a aprendizagem das crianças sobre os animais: *“as crianças quando fizeram a pesquisa e posterior apresentação, sabiam muito bem o que é que estavam a falar, porque foram elas que investigaram. E como era um assunto do interesse de todas, ainda se tornou mais fácil a aprendizagem dos conteúdos que tinham pesquisado”*.

2. O Interesse e a Curiosidade das Crianças nas Atividades Desenvolvidas no Projeto “Os Animais”

Relativamente à segunda questão de investigação, “*De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?*”, apresentamos algumas evidências das crianças aquando da realização das atividades que permitiram perceber que as mesmas poderão ter potenciado o interesse e a curiosidade ao longo do projeto. Sendo que, “a capacidade de curiosidade da criança faz com que esta seja capaz de descobrir o mundo cada vez maior.” (L’Ecuyer, 2016, p. 116).

No que respeita a elaboração dos painéis dos habitats dos animais, conseguimos perceber através da segunda pergunta da entrevista realizada às crianças, “*O que mais gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?*”, que foi das atividades mais mencionadas pelas mesmas. Desta forma, podemos afirmar que esta atividade foi uma das que as crianças se mostraram mais curiosas, interessadas e envolvidas durante a concretização, como podemos ver nas figuras 34, 35 e 36.



Figura 34 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Quinta



Figura 35 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Floresta



Figura 36 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Painéis dos Habitats dos Animais, Grupo da Selva/Savana

Durante a atividade foram recolhidas afirmações que as crianças iam proferindo no desenrolar do projeto demonstrando um enorme interesse para a sua realização, como: “Quando é que vamos continuar a fazer o projeto dos animais?” (J.C.); “Quando é que podemos começar a trabalhar no nosso painel?” (S.C); “Eu também quero pintar com os dedos!” (Várias crianças); “Eu nunca tinha pintado com os dedos e gostei muito!” (A.A.); “A tinta faz cócegas nas mãos, mas eu gosto.” (S.V.); “Posso pintar com a mão toda?” (C.R.); “Posso ajudar a colar os animais?” (S.C.) e “Eu quero colar as ovelhas!” (G.A.).

A visita ao Jardim Zoológico de Lisboa foi a atividade que deixou as crianças mais ansiosas e curiosas. Assim, na sala decidiram o percurso que queriam fazer, através do mapa e quais os animais que queriam ver. Havia crianças que perguntavam, todos os dias, quanto tempo faltava para irem ver os animais, como é o caso do D.S. que perguntava “*P. já falta pouco para irmos ver os animais, pois já?*”. Ao longo da visita as crianças estiveram sempre atentas a todas as características dos animais, como a cor, o tipo de revestimento, modo de locomoção, à sua alimentação e até mesmo aos sons que alguns deles emitiam, figura 37, pedindo, mesmo, para lermos os bilhetes informativos de cada animal que estavam a investigar no projeto.

Durante o percurso realizado, algumas das crianças revelaram afirmações que podem demonstrar o seu interesse como, “*P. podes ler o que diz aqui sobre este animal?*” (S.C.); “*Olha! As zebras estão a comer palha.*” (S.R.); “*Vamos chamar pelos leões, para ver se eles acordam?*” (J.C); “*O elefante está a esconder a palha na casa dele.*” (I.M.); “*Os coalas estão a dormir em cima das árvores, como nós vimos nas investigações!*”; “*Os gorilas estão sempre a dormir...*” (G.S); “*Olha a girafa está a lamber a parede.*” (S.V.); “*A girafa está a comer palha como nós vimos nas investigações.*” (J.C) e “*Olha a águia está a comer carne!*” (D.S.).



Figura 37 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa

Os elementos do grupo mostraram-se muito interessados na elaboração das máscaras dos animais, pois várias crianças perguntaram “*Quando é que vamos fazer as nossas máscaras?*”; “*Posso pintar com as cores que eu quiser, mesmo que não seja a cor*

do animal?” e “Podemos brincar com as máscaras?”. As crianças ficaram motivadas quando lhes foi dito que podiam escolher o animal que quisessem e o mais interessante foi quando percebemos que todas as crianças optaram pela máscara do animal que estavam a investigar. Da mesma forma, os elementos do grupo ficaram interessados em desenvolver a atividade quando lhes dissemos que podiam pintar as máscaras com os materiais que quisessem e com as cores que mais gostassem (cf. figura 38). Podemos observar que a maior parte das crianças pintou a sua máscara com várias cores que não a do animal.



Figura 38 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração das Máscaras dos Animais

Relativamente à atividade relacionada com a exploração de músicas sobre os animais, conseguimos observar que as crianças estiveram mais entusiasmadas na exploração das músicas com palmas, a bater com as mãos nas pernas e com os pés (cf. figura 39).



Figura 39 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração de Músicas dos Animais

Nesta atividade as crianças ainda aprenderam a letra das músicas que mais tarde foram apresentadas na divulgação do projeto. Consideramos que o facto de as crianças

optarem por cantar as músicas, relativas a cada habitat, na divulgação do projeto, pode ser uma evidência do seu interesse por esta atividade, uma vez que nem todas as atividades realizadas durante o projeto foram apresentadas na divulgação, portanto o facto de esta ter sido uma das escolhidas, a nosso ver realça o seu interesse pela mesma.

Na exploração dos sons e das máscaras dos animais, conseguimos observar, na primeira parte da atividade, o interesse e a curiosidade das crianças através da forma atenta como escutaram os sons dos animais e os tentaram identificar, bem como no seu esforço em reproduzi-los. O interesse em desenvolver a segunda parte da atividade verificou-se, pelo facto de todos os elementos do grupo terem utilizado as máscaras para fazer uma dramatização, de forma a apresentar o seu animal (cf. figura 40), mesmo as crianças que tinham mais dificuldades em comunicar (oriundas de outros países e que, ainda não dominavam o português) que se esforçaram para falar, sendo de enaltecer a ajuda dos colegas durante a apresentação. É ainda de salientar que houve crianças que participaram em mais do que uma dramatização, uma vez que sabiam o que tinha sido investigado sobre outros animais que não o seu, auxiliando as crianças que tinham mais dificuldades, tendo como exemplo o D.S. que apresentou a águia mas também ajudou o A.L. a apresentar a aranha.



Figura 40 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração das Máscaras dos Animais

No que concerne a atividade “Vamos contar os animais?”, salientamos que esta é a única que não estava inicialmente definida na teia do projeto e que foi decidida pelas crianças após a conclusão dos painéis e proveio do interesse e curiosidade das mesmas em descobrir por quantos elementos era constituída cada família de animais (cf. figura

41). Desta forma, observámos que as crianças estiveram envolvidas e interessadas na construção do gráfico, tentando arranjar soluções para conseguirem representar o número de animais de cada família. Enaltecemos que todas as decisões foram tomadas pelas crianças, a organização dos animais, a escolha das rolas para representar a contagem, bem como o título e a legenda. Destacamos que, no nosso ponto de vista, o momento de maior curiosidade manifestado pelas crianças foi na interpretação do gráfico, quando perceberam quais eram as famílias que tinham mais ou o mesmo número de animais e a que tinha menos animais, *“A família que tem menos animais é a dos leões.”* (D.S.); *“As famílias que têm mais animais é a dos porcos e dos coalas. Têm sete animais.”* (J.C.) e *“As famílias das girafas, das zebras e dos elefantes têm todas o mesmo número de animais. Que são dois.”* (S.C.).



Figura 41 – As Crianças na Atividade “Vamos contar os animais?”

Na elaboração dos convites para a apresentação do projeto “Os Animais”, notámos que a motivação e o interesse do grupo se focou no facto de irem convidar as restantes crianças para verem a apresentação das suas descobertas e das atividades que tinham preparado. Os elementos do grupo envolveram-se na atividade com dedicação, assim, escreveram algumas palavras e pintaram animais para decorar os convites (cf. figura 42).



Figura 42 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”

Na atividade de exploração dos elementos da dança a partir dos animais as crianças mostraram-se entusiasmadas, interessadas e envolvidas, realizando as tarefas com satisfação (cf. figura 43). Todas participaram com grande empenho, sendo que vários elementos do grupo referiam “*Eu gostei muito de dançar*”, no fim da atividade.



Figura 43 – As Crianças na Atividade Relacionada com a Exploração dos Elementos da Dança a partir dos Animais

Finalmente, na atividade de educação física, exploração de um jogo sobre os animais, as crianças ficaram muito curiosas e interessadas com o nome do jogo “O Rabo da Raposa” e com o facto de terem um chapéu a fazer de rabo (cf. figura 44). Não nos foi possível, nesta atividade, registar as crianças na concretização do exercício e, portanto, apenas apresentemos a figura 44 que foi recolhida no fim do jogo. Ainda que esta atividade não tenha surgido das crianças, conseguimos observar o seu interesse e curiosidade durante a concretização da mesma, pois as crianças quiseram todas participar e pediram para jogar mais do que uma vez. É ainda de enaltecer que os elementos do grupo no final do jogo disseram com entusiasmo “*Gostamos muito de fazer este jogo*”, o que mais uma vez demonstra o interesse das crianças por esta atividade.



Figura 44 – As Crianças na Atividade Relacionada com Exploração de Um Jogo sobre os Animais

No que respeita a divulgação do projeto “Os Animais”, parece poder concluir-se que as crianças estiveram interessadas, curiosas, motivadas e envolvidas. Todos os elementos do grupo fizeram a apresentação das características do animal que investigaram, incluindo as crianças mais novas e as que tinham mais dificuldades (crianças oriundas de outros países que, ainda, não dominam a língua portuguesa). As mesmas tiveram sempre que necessário o nosso auxílio ou o de outras crianças (cf. figura 45). O maior envolvimento das crianças foi quando cantaram as diferentes músicas, referentes a cada habitat, sendo que, até a restante equipa educativa colaborou e também cantou em conjunto com os grupos.



Figura 45 – As Crianças na Divulgação do Projeto "Os Animais"

Referimos que houve uma atividade que as crianças sugeriram na parte inicial “*O que queremos fazer...*”, que mais tarde não quiseram apresentar na divulgação do projeto, que foi a atividade “*Exploração dos elementos da dança a partir dos animais*”. Quando estávamos a preparar a divulgação do projeto foi perguntado às crianças se queriam incluir os elementos da dança, nomeadamente as formas de corpo dos animais, sendo que em grande grupo responderam que não queriam dançar, preferiam só cantar. Esta decisão das crianças surpreendeu-nos, pelo facto de na atividade (“*Exploração dos elementos da dança a partir dos animais*”) as mesmas se terem mostrado interessadas, curiosas e envolvidas nas tarefas, explorando os diferentes movimentos locomotores e realizando as formas de corpo de forma autónoma e criativa, respeitando sempre o espaço dos colegas, sendo ainda de referir que várias crianças afirmaram “Eu gostei muito de dançar” no final da atividade.

O momento de grande impacto por parte do público que assistia à apresentação do projeto, foi quando um dos elementos do grupo, o A.M., mostrou um animal referente ao habitat da quinta, nomeadamente, uma cria de perua. As crianças que estavam a ver a divulgação do projeto ficaram entusiasmadas e curiosas querendo tocar e pegar no animal (cf. figura 46). Esta atitude, a nosso ver, enalteceu o interesse e a curiosidade das crianças para a divulgação deste projeto, uma vez que o menino que trouxe o animal teve a preocupação de dizer aos pais que ia fazer a apresentação do projeto “Os Animais” e que queria trazer “o peru bebé” para mostrar. Outro aspeto curioso foi que ninguém tinha conhecimento que o A.M. iria trazer o animal, principalmente porque pertencia ao grupo da selva/savana e não da quinta. Fomos todos (educadoras estagiárias, educadora cooperante, auxiliar e crianças do grupo) surpreendidos no dia da divulgação, quando o menino chegou à sala com o animal dentro da caixa de papel. Pensamos que esta atitude revela que as crianças não se sentiam divididas por habitats, mas sim envolvidas no projeto único, havendo interação entre diferentes grupos.

Desta forma, podemos concluir que tanto o grupo, como as restantes crianças envolveram-se, interessaram-se e estiveram curiosas durante a apresentação do projeto.



Figura 46 – O Animal da Quinta que foi Mostrado na Divulgação do Projeto "Os Animais"

Apresentamos, de seguida, as respostas dadas elementos do grupo à segunda pergunta da entrevista “O que mais gostaste no projeto “Os Animais”?”, organizadas na figura 47. Consideramos que as respostas das crianças possam ser evidências das atividades em que estiveram mais interessadas e curiosas ao longo do projeto.

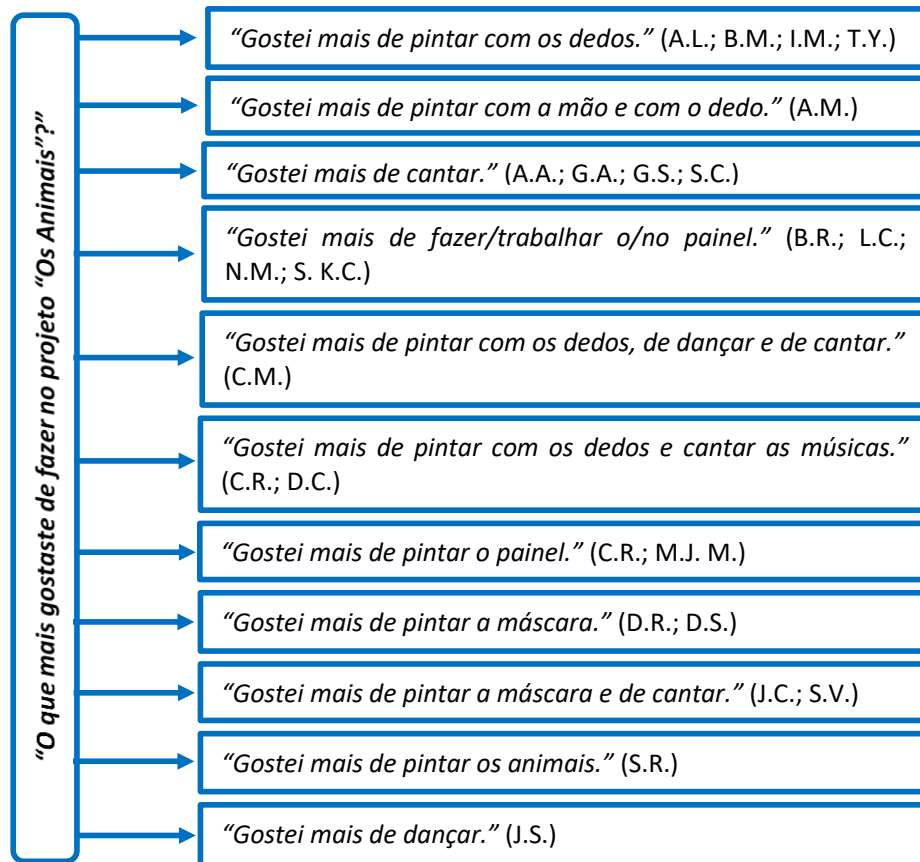


Figura 47 – Respostas à Pergunta, "O que mais gostaste de fazer no projeto "Os Animais"?"

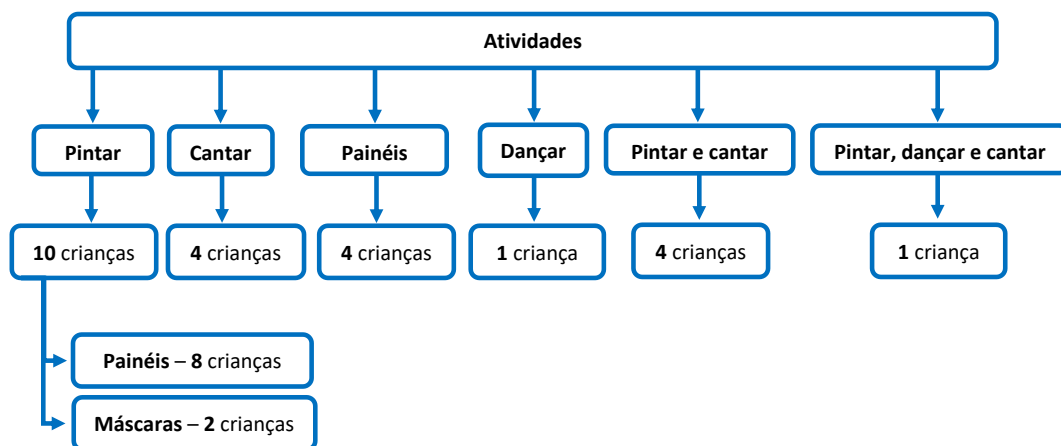


Figura 48 – As Atividades que as Crianças mais Gostaram de Realizar

A partir da análise das figuras acima apresentadas (cf. figuras 47 e 48), conseguimos perceber que a atividade "Pintar" se destaca como a que as crianças mais gostaram, sendo que 8 crianças especificaram que gostaram mais de pintar os "Painéis" e

2 as “Máscaras”. A segunda atividade que mais gostaram foi o “Cantar”, de seguida foi a elaboração dos “Painéis” e, por último o “Dançar”. No que respeita a “Exploração dos Sons dos Animais”, constatámos que apesar de nenhuma criança fazer referência a esta atividade, verificámos que na resposta à primeira pergunta da entrevista (“*O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?*”), houve duas crianças que referiram “*Aprendi os sons dos animais*” (J.S.; S.C.) (cf. figura 31). Pelo contrário houve algumas atividades desenvolvidas no projeto que não foram nomeadas pelas crianças. Foi o caso da visita ao Jardim Zoológico de Lisboa e as atividades “Exploração das Máscaras dos Animais”, “Vamos contar os Animais?”, “Elaboração dos Convites para a Apresentação do Projeto “Os Animais”” e “Exploração de um Jogo sobre os Animais”. Como foi referido na avaliação do projeto (no ponto 5.4.2.), pensamos que o facto de não ter havido uma conversa com as crianças, antes da entrevista, em que seriam lembradas todas as atividades realizadas ao longo do projeto, pode ter influenciado o facto de o grupo não ter mencionado estas atividades. Devido ao elevado número de atividades as crianças podem não ter conseguido recordá-las no curto espaço de tempo que tiveram. Enaltecemos ainda que todos os elementos do grupo se demonstraram interessados e curiosos durante a execução das tarefas, como verificámos anteriormente, pois mesmo tendo sido dada a opção de escolha às crianças, se queriam ou não participar nas atividades, neste projeto nenhuma delas manifestou interesse em não realizar as propostas.

Apesar de não ser expectável, no que diz respeito à pergunta “*O que menos gostaste de fazer no projeto “Os Animais”?*”, não houve nenhuma atividade mencionada pelas crianças. Isto pode dever-se ao facto de terem sido elas a decidir sobre o que queriam investigar e quais as atividades que queriam fazer. Este pormenor pode evidenciar também o interesse dos elementos do grupo por tudo o que foi desenvolvido. Segundo Katz e Chard (1997, p. 221), “uma das características principais de um projeto bem-sucedido é o interesse das crianças”.

Durante a concretização das diferentes atividades do projeto “Os Animais”, as educadoras (cooperante e estagiária) foram observadoras participantes e a partir das suas respostas às perguntas realizadas nas entrevistas (cf. anexos 7 e 8) permitiu-nos conhecer as suas perceções sobre o interesse e a curiosidade das crianças ao longo das atividades

desenvolvidas no projeto. No que respeita a segunda questão de investigação baseámo-nos em algumas questões das entrevistas nomeadamente as perguntas três e quatro da segunda parte. Assim, relativamente à curiosidade e ao interesse das crianças durante o projeto executado, a educadora cooperante refere que a participação das crianças no decorrer do projeto *“foi bastante positiva”*. *“Os meninos andaram super interessados a pintar e a fazer todas as atividades”*. E *“nós notámos isso, pelos mais velhos e sobretudo por aqueles miúdos que conseguiram ter a noção”* do que os outros grupos estavam a fazer *“e isso é positivo”*. *“É sinal de que os grupos não estão fechados na sua concha, são uma comunidade e as crianças ao fim ao cabo, pouco e pouco sem saberem exatamente tudo, iam-se apercebendo do que os outros descobriam”*. A educadora refere ainda que, uma das coisas que se apercebeu nas conversas com os pais, foi que as crianças abordaram o tema em casa. Transmitiram aos pais/familiares o animal que andavam a descobrir e que atividades tinham feito. Neste sentido, podemos considerar que este foi um dos aspetos que confrontou a presença do interesse e da curiosidade das crianças, ao longo das atividades desenvolvidas no projeto. Da mesma forma, a educadora estagiária afirma que este projeto *“correu muito bem, as crianças estiveram sempre interessadas, motivadas”* e *“demonstraram um grande empenho no decorrer do projeto”*. Enaltece ainda que, *“esta metodologia promove a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças porque se não houver estes fatores vai ser muito difícil que a criança se sinta motivada e realizada a concretizar, neste caso, um projeto”*.

O motor da motivação da criança é a curiosidade e esta é o que provoca o interesse. Assim, *“a curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite.”* (L’Ecuyer, 2016, p. 25). Constatámos assim, que as crianças demonstraram interesse e curiosidade durante as atividades desenvolvidas, nesta metodologia de trabalho com o projeto *“Os Animais”*, embora relatando maior gosto nas atividades como: *“Pintar”, “Cantar”, construir os “Painéis” e “Dançar”*.

Concluimos também que, conseguimos dar resposta às duas questões orientadoras deste projeto de intervenção/investigação, assim como considerar que se desenvolveram os dois objetivos principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Neste último ponto do relatório final apresentamos as conclusões deste estudo e refletimos sobre todo o percurso realizado, evidenciando as dificuldades sentidas e os conhecimentos adquiridos.

O presente estudo pretendeu responder às duas questões de pesquisa: 1) *“Qual o contributo da Metodologia de Trabalho de Projeto na aprendizagem das crianças sobre a temática escolhida?”* e 2) *“De que forma as atividades realizadas na Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolvem o interesse e a curiosidade das crianças?”*.

No que concerne à primeira questão de investigação, a nosso ver, parece-nos ser possível dizer que eram várias as perguntas e as curiosidades que o grupo tinha relativamente às características dos diferentes animais. Neste sentido, as crianças procederam à realização de um projeto, onde começaram por concretizar uma investigação, de forma a dar resposta às questões por elas colocadas. Desenvolveram, também, de uma forma integrada e interdisciplinar várias atividades inerentes ao projeto. Na conclusão do mesmo, na fase da Divulgação – Apresentação do Projeto/Avaliação, observámos que as crianças apresentaram as suas pesquisas, transmitindo as informações que tinham investigado acerca do animal estudado. É de salientar, ainda, que foi notório o entusiasmo e a ansiedade das crianças, no dia da divulgação, em apresentar o que tinham descoberto à restante comunidade educativa. Seguidamente fizemos uma entrevista às crianças com o intuito de responder a esta questão de investigação, recorrendo à análise da primeira pergunta da entrevista *“O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?”*. Permitiu-nos concluir que nos três grupos (quinta, floresta e selva/savana) as respostas das crianças abrangeram um maior conhecimento sobre o tema dos animais do que as afirmações ditas pelas crianças na parte inicial do projeto (*“O que pensam saber sobre os animais?”*).

Desta forma, a nosso ver, poderá dizer-se que durante o projeto e após a realização das pesquisas, os interesses das crianças sobre cada um dos animais poderá ter diferido das curiosidades iniciais, uma vez que nas aprendizagens as crianças falam das características dos animais que não estão presentes nas ideias prévias, relativamente à reprodução e a alguns aspetos do estilo de vida dos mesmos. Enaltecemos que com os

relatos e as considerações que as crianças faziam durante as atividades, bem como com o que observámos nas aprendizagens das crianças, que o seu conhecimento sobre os animais é maior após a concretização deste projeto. Portanto, foi possível verificar que todas as crianças descobriram e poderão ter adquirido novos conhecimentos sobre os diferentes animais e respetivos habitats.

Das entrevistas realizadas às educadoras cooperante e estagiária podemos observar que ambas defendem que a MTP pode potenciar a aprendizagem dos elementos do grupo, uma vez que esta metodologia “dá voz às crianças”. Como o projeto surge das perguntas/curiosidades do grupo e uma vez que são as crianças que vão à procura das aprendizagens, desenvolvem a sua autonomia na execução das tarefas. É ainda de salientar que o facto de o projeto ter surgido das curiosidades das crianças é um aspeto importante, pois elas acabaram por ter um maior empenho e conseqüentemente solidificar as suas aprendizagens sobre o tema do projeto – os animais. Assim, como são elas a procurar as respostas e a investigar algo que lhes suscita interesse, a probabilidade de reterem conhecimento sobre o tema abordado poderá ser maior. As educadoras referem ainda que as crianças demonstraram sempre um grande empenho na realização do projeto e que este potenciou as suas aprendizagens sobre a temática estudada, porque quando as crianças realizaram as investigações e posterior apresentação, sabiam do que estavam a falar, pois como era um tema do interesse do grupo facilitou a aprendizagem dos conteúdos que tinham pesquisado.

Relativamente à segunda questão de investigação, foi notório o interesse e a curiosidade das crianças ao longo de todas as atividades desenvolvidas no projeto, em que durante as entrevistas, as mesmas destacaram uma ou mais atividades que gostaram de realizar. Um aspeto curioso foi que nenhum elemento do grupo apresentou atividades que não tivesse gostado. Esta atitude, por parte das crianças, pode dever-se ao facto de terem sido elas a decidir sobre o que queriam investigar e quais as atividades que pretendiam desenvolver. Assim, apesar de algumas das atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, não serem referenciadas pelas crianças relativamente à pergunta *“O que mais gostaram no projeto “Os Animais”?”*, como é o caso das atividades, *“Exploração das máscaras dos animais”*, *“Vamos contar os animais?”*, *“Elaboração dos convites para a apresentação do projeto “Os Animais””*, *“Exploração de um jogo sobre os animais”* e

“Visita ao Jardim Zoológico de Lisboa”, não podemos afirmar que os elementos do grupo não gostaram de as realizar, pois quando lhes perguntámos *“O que menos gostaram no projeto “Os Animais”?”*, nenhuma das atividades foi nomeada pelas crianças.

O interesse, a motivação e a curiosidade demonstrados pelas crianças, no decorrer do projeto, foram também enaltecidos pelas educadoras cooperante e estagiária que referem, ao longo da entrevista, que as crianças estiveram curiosas, interessadas e motivadas no decorrer do projeto e isso era notório pelo seu envolvimento nas atividades. A educadora cooperante destaca que se apercebeu nas conversas com os pais que as crianças abordaram o tema em casa. Desta forma, comunicaram aos pais/familiares o animal que andavam a investigar e as atividades que tinham concretizado. Este aspeto poderá ser mais uma evidência do interesse e da curiosidade das crianças ao longo da concretização do projeto.

Assim, parece poder-se concluir, na nossa opinião, que como foi dada autonomia às crianças para decidir se queriam participar no projeto, bem como escolher a qual grupo (habitat) queriam pertencer, potenciou o seu interesse e motivação nas descobertas efetuadas ao longo do projeto, conseguindo-se momentos de envolvimento totais, por todas as crianças do grupo.

A título de conclusão gostaríamos de dizer que os resultados desta investigação, por um lado, apontam que a MTP promoveu, nas crianças, a aquisição de novos conhecimentos sobre os animais (tema do projeto), uma vez que foi possível verificar através das suas aprendizagens que as crianças conseguiram compreender que algumas ideias (prévias) estavam incorretas e/ou incompletas e adquirir novos conhecimentos sobre novas características dos animais, como a forma de reprodução e alguns aspetos do estilo de vida. Por outro lado, esta metodologia potenciou ainda, o interesse e a curiosidade das crianças durante o projeto, uma vez que estiveram sempre motivadas e empenhadas em todas as atividades desenvolvidas, revelando, assim, que as crianças tiveram um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem. É ainda de enaltecer que como as investigações que as crianças realizaram partiram dos seus interesses e curiosidades, sendo desenvolvidas, de forma integrada e interdisciplinar, várias atividades que englobam as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, tal

como a MTP preconiza, parece-nos ser possível afirmar que foram potenciadas aprendizagens significativas por parte das crianças do grupo.

Apresentamos, seguidamente, uma breve reflexão sobre todo o percurso realizado, evidenciando as dificuldades sentidas, bem como os conhecimentos adquiridos.

A conclusão deste projeto de intervenção/investigação, revela-se a superação de um desafio colocado, desde o dia em que foi iniciado. Assim, demonstrou ser um contributo essencial quer a nível pessoal como profissional, enquanto futura educadora/professora. Tudo isto, não seria possível sem a participação, a dedicação, o entusiasmo, a curiosidade, a motivação, a alegria e o interesse de cada criança, que participou neste projeto. Portanto, nada é mais satisfatório e compensador do que sentir todo o envolvimento do grupo da sala roxa, durante o desenvolvimento de todo o trabalho.

Antes de iniciar o projeto “Os Animais” foi fundamental aprender a observar e a escutar os elementos do grupo. Observar não é sinónimo de, simplesmente, ver a criança, mas também olhar mais além, para as suas ações, os seus interesses, o que lhe suscita curiosidade, para conhecer as suas brincadeiras e amizades preferidas. Da mesma forma, escutar não é sinónimo de, apenas, ouvir a criança, mas interrogar o que se escuta. Permitir que cada elemento do grupo exponha as suas ideias, os seus sentimentos, as suas crenças e os seus medos, transmitindo-lhe confiança e segurança, ao longo do diálogo. Neste sentido, após a observação e escuta do grupo da sala roxa conseguimos perceber a curiosidade e o interesse que as crianças tinham pelos animais. Deste modo, a MTP revelou-se a forma mais aliciante de trabalhar o tema, pois permitiu que as crianças tivessem autonomia na realização das tarefas. Assim, os elementos do grupo, foram envolvidos num ambiente onde sentiram que as suas ideias foram consideradas e respeitadas, tornando o seu envolvimento, no projeto, mais profundo e significativo.

Importa referir que ao longo de todo este percurso existiram algumas dificuldades. Um dos aspetos fundamentais para a concretização do projeto é o tempo. Na instituição existiam outros pequenos projetos e atividades já planeadas pela educadora a decorrer, assim como as atividades desenvolvidas pela minha colega estagiária e a rotina diária das crianças. Foi necessário trabalhar em equipa, não só com a minha colega, mas também com a educadora cooperante, para que fosse possível concretizar tudo o que estava planeado... Outra dificuldade sentida foi o facto de não conseguirmos colocar as 24 crianças a trabalhar nos painéis ao mesmo tempo, uma vez que o espaço que a sala tinha relacionado com o número de crianças em cada painel (quinta – 8; floresta – 9 e selva/savana – 7), poderia gerar conflitos. Neste sentido, como elaborar os três painéis em simultâneo (quinta, floresta e selva/savana) limitaria, significativamente, o espaço da sala, optámos por trabalhar com dois grupos de cada vez e colocar apenas alguns elementos de cada grupo (entre 2 e 4) a elaborar o painel. Esta opção tornou-se, a nosso ver, a mais vantajosa pois, conseguimos com maior facilidade e equidade dar resposta às necessidades de cada elemento do grupo, o que seria difícil se estivessem os três grupos a trabalhar ao mesmo tempo. As crianças que, momentaneamente não estavam a realizar a atividade brincavam nas diferentes áreas da sala, sendo que depois trocavam havendo, assim, rotatividade.

Consideramos que esta experiência se revelou extremamente enriquecedora e vantajosa no nosso processo de formação, o que nos permite levar, na memória, uma grande aprendizagem. Terminamos as considerações finais com este pensamento de L'Ecuyer (2016, p.69), “a forma mais direta e eficaz de matar a curiosidade das crianças é dar-lhes tudo o que elas querem, sem lhes dar, ao menos, a oportunidade de desejar”. Assim, que a curiosidade inata das crianças e o seu interesse em conhecer e descobrir o mundo que as rodeia, seja sempre o ponto de partida para que os/as educadores/as reflitam constantemente acerca das suas práticas e não desvalorizem o potencial de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barbosa, M. C. S. & Horn M. D. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras, 3(2), 91-110.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Burguess, R. G. (1997). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta.

Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto: Um Manual para Professores e Formadores*. (2ª ed). Lisboa: Texto Editora.

Christensen, P., & James, A. (org.) (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Significado de projeto. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projecto>

Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar Publicado. Algarve: Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.

Ferreira, C. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores*. Revista portuguesa de pedagogia, 43-1, 143-158.

Ferreira, C. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. Educar em Revista, 48, 309-328.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed). Porto Alegre: Artmed.

- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Grejniec, M. (2016). *A que sabe a Lua?* (14ª ed). Matosinhos: Kalandraka
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna, 40, 5-12.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços*. Porto Alegre: Artmed.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática*. Viseu: Psicosoma.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Kilpatrick, W. H. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto 1 – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Eduções Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Cadernos de Educação de Infância, 107, 4-5.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* (5ª ed). Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Educação Pré-Escolar e Literacia Estatística: A Criança como investigadora*. Viseu: Psicossoma.

Mendes, L. (2004). *A Educação para a Ciência no Pré-Escolar*. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna, 21, 5-16.

Mendes, P. C., Leandro, C. R., & Lopes, M. (2017). *Práticas integradoras e interdisciplinares na Educação. Um exemplo prático no Ensino Básico*. Revista portuguesa de pedagogia, 51, 63-82.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. (2ª ed). Porto: ASA.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender Por Projectos*. Porto: Edições ASA.

Niza, S. (2011). *Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância*. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna, 40, 78-82.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o Desenvolvimento da Cidadania: Atividades Integradoras para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV.

Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2000). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, A. L. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Mestrado Publicado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Pereira, A. (2019). *A Documentação Pedagógica no Trabalho de Projeto*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Publicado. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Disponível em: http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf;

Serra, C. (2020). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Publicado. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência–DGIDC.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação:

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, publicado no Diário da República – I Série – A – Capítulo II – Artigo 2º. Consultado a 25 de setembro de 2020, disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201 - I Série A. Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Documentos consultados:

Projeto Educativo da Instituição.

Projeto de componente de apoio à família, da instituição.

Projeto Pedagógico da Sala Roxa (2018/2019).

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevista Realizada às Educadoras Cooperante e Estagiária

Guião de Entrevista

A proposta desta entrevista semiestruturada consiste em saber a opinião/perceção, como observadora participante, do processo que envolve a aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto.

O guião divide-se em dois níveis de análise, o primeiro refere-se à abordagem da Metodologia de Trabalho de Projeto e o segundo destina-se sobre o processo do Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.

Garantimos a confidencialidade das informações prestadas, bem como o anonimato.

- ✓ A abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto.
 1. O que pensa sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica?

 2. Quais são os contributos desta Metodologia, na sua opinião, na aprendizagem das crianças?

- ✓ O Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.
 1. Como acha que correu o Projeto “Os Animais”?

 2. Na sua opinião as atividades foram adequadas ao grupo?

2.1. Poderia destacar as atividades que foram, na sua opinião, a mais adequada e a menos adequada, ao grupo?

3. Como foi a participação das crianças no decorrer do projeto?

4. O que pensa sobre esta metodologia e a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças?

5. Na sua observação desta Metodologia de Trabalho de Projeto, com o tema “Os Animais”, considera que potenciou a aprendizagem das crianças sobre a temática estudada?

6. Poderia mencionar que áreas de conteúdo foram trabalhadas ao longo do projeto?

7. Esta metodologia apresenta quatro fases de trabalho, poderia assinalar um aspeto negativo e outro positivo de cada fase que observou?
Relativamente a:
Fase I – Definição do Problema, que aspeto negativo e positivo salienta?

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, que aspeto negativo e positivo apresenta?

Fase III – Execução, que aspeto negativo e positivo considera relevante?

Fase IV – Divulgação/Avaliação, que aspeto negativo e positivo evidencia?

8. Se fosse a Educadora a desenvolver este Projeto, faria algumas alterações?

Anexo 2 – Guião de Entrevista Realizada às Crianças

Avaliação do Projeto “Os Animais”

Conversa inicial com as crianças

“Agora que já terminaram a realização do Projeto “Os Animais” e o divulgaram/apresentaram às salas verde, azul e vermelha e fizeram a exposição para os pais, gostaríamos de vos fazer algumas perguntas sobre o projeto. Pode ser? Então, vamos chamar uma criança de cada vez para responder às três perguntas. Sim?”

Guião de Entrevista

Nome da criança: _____

O que aprendeste com o projeto “Os Animais”?

O que mais gostaste no projeto “Os Animais”?

O que menos gostaste no projeto “Os Animais”?

Anexo 3 – Pesquisas Realizadas pelas Crianças

Quinta

1. Ovelhas

“Os bebés das ovelhas são os cordeiros.

Nascem da barriga da mãe, mamam leite e por isso são mamíferos.

O pai do cordeiro é o carneiro.

Passam o dia a pastar e comem ervas, folhas e palha (feno).

Vivem nos campos e no redil.

As ovelhas e os carneiros bebem água quando crescem.” (L.C.; B.M.)

2. Vacas

“As vacas vivem num curral.

Comem erva e palha.

Abanam a cauda para afastarem as moscas.

O bezerro é um mamífero, nasce da barriga da mãe e bebe leite

Depois, quando começa a comer bebe água.” (G.A.; S.K.C.)

3. Porcos

“Chama-se leitão quando é bebé.

É mamífero, nasce da barriga da mãe e mama leite.

Os porcos rebolam na lama quando têm calor.

Comem vegetais, raízes de plantas e carne.

Remexem a terra com o focinho para procurar comida.

Vivem ao ar livre ou numa pocilga.” (S.V.; D.C.)

4. Galinhas

“Os pintainhos nascem dos ovos.

Bebem água quando são bebés.

Quando nascem andam, comem e piam.

Vivem no galinheiro ou na capoeira.

Apanham comida do chão e comem milho, vegetais, insetos e minhocas.

Remexem a terra e usam o bico para procurar comida.

A cama das galinhas chama-se poleiro.

As galinhas cantam para avisar que acabaram de pôr os ovos.” (C.M.)

5. Rato

“Tem o nariz e os bigodes compridos.

Come milho, vegetais, pão e queijo.

Bebe pouca água.

É um mamífero, nasce da barriga da mãe e mama leite.

O rato vive nas florestas e nas quintas.” (N.M.; S.V.)

6. Palha

“É a erva seca.

A palha pode estar em forma de meda, rolo ou fardo.” (D.C.)

Floresta

1. Raposas

“São mamíferos, nascem da barriga da mãe e mamam leite.

Comem carne (coelhos, ratos, aves, insetos) e fruta.

Ouvem muito bem.

Escondem a comida para comer mais tarde.

Vivem sozinhas ou com poucas raposas.” (A.A.; B.R.)

2. Lobos

“Nascem cegos.

E também são mamíferos, nascem da barriga da mãe e mamam leite.

Alimentam-se de carne trazida pelos adultos.

Os lobos caçam animais grandes (renas e bois).

Vivem em alcateia (máximo 20 lobos).

Sabem nadar.

Uivam para avisarem os outros lobos para não se aproximarem.” (D.R.)

3. Ursos

“Maiores carnívoros da Terra.

Nascem cegos e surdos.

São mamíferos, nascem da barriga da mãe e mamam leite.

Comem plantas, carne e por vezes peixe, veados e ervas.

Têm um focinho comprido que os ajuda a cheirar a comida.

Têm muito pelo porque vivem nas zonas mais frias e é para os proteger.” (C.R.; C.R.)

4. Águias

“Maiores aves de rapina.

Nascem dos ovos.

Comem peixe, coelhos, patos e cobras.

Têm uma grande habilidade de pesca.

As águias mães são maiores que as águias pais.” (D.S.; J.S.)

5. Aranhas

“As aranhas nascem dos ovos.

Quando nascem vivem nas costas das mães.

Comem insetos.

Constroem as teias para apanharem insetos.

Fazem teias nos ramos de árvores ou arbustos.

Reconstroem a teia todas as noites.” (D.S.; A.L.)

Picam.

6. Coalas

“São marsupiais, quando nascem são guardados na bolsa da mãe.

Mamíferos, mamam leite.

Vive na Austrália como o canguru.

Vivem em eucaliptos e alimentam-se das suas folhas.

Vivem no cimo das árvores.” (S.C.)

Savana

1. Leões

“Nasce da barriga da mãe, mamam leite, são mamíferos.

As leas escondem os filhos quando vão caçar.

Leas caçam de noite, em pares.

Os leões gostam de comer zebras e veados, mas se não encontrarem, comem animais bebés.

Rosnam para afastar os inimigos.

Os leões são primos dos gatos.

Nós reconhecemos o leão pela sua juba. Se não tiver é uma leoa.

Vivem em zonas com árvores.” (J.C.; A.M.)

2. Elefantes

“São os maiores animais terrestres do mundo.

Nascem da barriga da mãe, são mamíferos e bebem leite.

Os elefantes comem folhas, palha e ervas. Para arranjar comida, muitas vezes arrancam árvores da terra com as suas trombas.

À noite, os elefantes procuram um charco onde vão tomar banho, brincar e beber água.

Vivem ao pé das árvores e de zonas com ervas.” (I.M.)

3. Girafas

“São o animal terrestre mais alto do mundo.

Nascem da barriga da mãe, mamam leite são mamíferos.

Comem folhas, ramos de árvores e palha.

As patas são compridas porque permitem correr muito depressa.

Vivem no meio da savana.” (J.C.; T.Y.)

4. Zebras

“São primas dos cavalos e dos burros.

Nascem da barriga da mãe, bebem leite, são mamíferos.

Comem ervas, folhas e palha.

As riscas das zebras são todas diferentes.

Moram nos prados e na savana.” (S.R.)

5. Macacos

“São primos distantes dos seres humanos.

Nascem da barriga da mãe, mamam leite, são mamíferos.

Comem fruta, insetos, folhas, nozes, cascas de árvores.

Trepam as árvores para dormirem e em busca de comida.

Usam pedras e ramos para abrirem as nozes e apanharem formigas.

Vivem em zonas com muitas árvores.” (G.S.; M.J.M)

Anexo 4 – Mapa do Jardim Zoológico de Lisboa

LEGENDA MAP KEY

Apresentações Presentations

- Delfinhos Dolphins
- Pelicanos Pelicans
- Bosque Encantado Enchanted Forest

Atrações Attractions

- Quinta da Chávena Children's Farm
- Repartição Reptile House
- Parque Arco-Íris Rainbow Park
- Teleférico Cable car
- Comboio Train
- Percursos do teleférico Cable car route

Serviços Services

- Sala de emergência Emergency exit
- Posto de socorro First aid post
- Bilheteira Ticket office
- Restauração Food & Drink
- Parque de merendas Picnic area
- WC e fraldário Toilets and baby changing room
- Espaço bebé Baby care center
- Zoológico Zoos
- Visitas guiadas Guided tours
- Centro Pedagógico Educational department
- MB ATM
- Loja do Zoo Zoo shop
- Fátzoo Petzooz
- Eventos e festas de aniversário Events and birthday parties
- Centro de Apoio ao Visitante Visitor Support Center
- Cemitério de animais de estimação Pet's cemetery
- Padrinhos do Zoo Animal sponsors
- Parque para bicicletas Bike parking
- Caixões Lockers
- Wi-Fi 80-2
- Gelados OLA Ice cream OLA
- McDonald's

Não frite a sua máscara para o chão!
Use os cestos de lixo do parque!
Do not throw your mask on the floor!
Use the park's rubbish bins!

Patrocinador do Zoo do Jardim Zoológico



Animais Animals

- Golfinhos Casa da Lagoa Dolphins Lagoon House
- Zebras e Kobas Zebras and Kobas
- Vale dos Tigres Tiger Valley
- Koiões e Cangas Koiis and Wallabies
- Anário Académico Acad's Anary
- Cangurus-vermelhos e Bueiros Red kangaroos and Bueiros
- Bisontes, búfalos e camelos Bison, Buffalo and Camels
- Suricatos Meerkats
- Rinocerontes-indianos Indian rhinoceros
- Anário Madalá Madal's Anary
- Caxias e Araras Hornbills and Macaws
- Gansos e Ingales Geese and Ingales
- Pinguins Penguins
- Urso-ferozes Giant anteaters
- Mustangos e Pandas-vermelhos Mustangs and Red pandas
- Girafas Giraffes
- Lêmures Lemurs
- Hipopótamos Hippopotamus
- Elefantes Elephants
- Raposas Skunks
- Leões Lions
- Chitas Cheetahs
- Palancas Otan antelopes
- Elandos e Ásias Elands and Addax
- Templo dos Primatas Temple of Primates
- Encosta dos Felinos Felina Hill
- Topeta do Lince-Ibérico Iberian lynx Grove
- Ursos Bears
- Ásias e Nílas Asia ibex and Nilgai
- Macacos-capuchinhos Capuchins
- Hipopótamos-pigmeus Pigmy hippopotamus
- Flamingos Flamings
- Tigres-brancos White tigers
- Gibões e Macacos-aranha Gibbons and Spider monkeys
- Pequenos Primatas Small Primates
- Aldeia dos Macacos Monkey Village
- Primatas Primates
- Rinocerontes-brancos White rhinoceros
- Falcões e lobos Phosants and Bobs
- Crocodilos Crocodiles
- Saimiris Squirrel monkeys

Emergências Emergency
+ 351 217 232 915

NOTA: Como a imagem que apresentamos dos mapa do Jardim Zoológico de Lisboa não é legível devido ao tamanho ser de reduzidas dimensões, disponibilizamos o link que remete para o site do Jardim Zoológico de Lisboa onde é possível ver e ler o mapa: https://www.zoo.pt/media/paginas_de_conteudo/visitar/mapa-zoo/mapa-zoo.jpg.

Anexo 5 – Letras das Músicas

**Letras das Músicas Trabalhadas na Atividade “Exploração de Músicas sobre os Animais”
e Apresentadas na Divulgação do Projeto**

Música do Grupo da Quinta – “A Quinta do João”

“A vaquinha dá-nos leite, o porquinho bom presunto,
A galinha põe os ovos, lá na quinta do João.

Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João,
Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João.

A vaquinha dá-nos leite, o porquinho bom presunto,
A galinha põe os ovos, lá na quinta do João.

Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João,
Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João.

Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João,
Tilim, tilim, tilam, tilam, vamos à quinta do João.”

Música do Grupo da Floresta – “O Cucu na Floresta”

“Estava na floresta o cucu a cantar,
Por trás de uma giesta nós fomos escutar,
Cucu cucu cucucurucucu,
Cucu cucu cucucurucucu.

A noite estava escura e não tinha luar,
Ouvimos lá ao longe o lobo a uivar,
Au au auauau
Au au auauau.

Estava na floresta o cucu a cantar,
Por trás de uma giesta nós fomos escutar,
Cucu cucu cucucurucucu, }
Cucu cucu cucucurucucu.” } **2X**

Música do Grupo da Selva/Savana – “Lá na Savana”

“Lá na savana há muitos animais,
Uns grandes e pequenos, outros curtos ou compridos.
Lá na savana há muitos animais,
Caminham e rastejam ou então nadam no rio.

Lá vem o leão que é o chefão,
Ralhando ao macaco que é mandrião.
Lá vem a jiboia, sempre a rastejar,
Pede ao elefante para não a pisar.

Lá na savana há muitos animais,
Uns grandes e pequenos, outros curtos ou compridos.
Lá na savana há muitos animais,
Caminham e rastejam ou então nadam no rio.

A girafa viu a hiena rir
Com o pequeno tigre que caiu a rugir.
No meio do rio hipopótamos,
Brincam muito alegres com o crocodilo.”

Anexo 6 – Texto do Convite para a Apresentação do Projeto “Os Animais”

Convite



Olá amigas e amigos!

Gostávamos de vos convidar para virem ver o nosso projeto dos animais, da savana, da floresta e da quinta.

A apresentação será quarta-feira, dia 5 de junho de 2019, durante a manhã, pelas 10 horas, no salão e vai haver muitas surpresas!

Beijinhos da Sala Roxa.

Meninos e Meninas da Sala Roxa



Anexo 7 – Entrevista Realizada à Educadora Cooperante

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

A proposta desta entrevista semiestruturada consiste em saber a opinião, como observante participativa, do processo que envolve a aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto.

O guião divide-se em dois níveis, o primeiro refere-se à abordagem da Metodologia de Trabalho de Projeto e o segundo destina-se à análise de como decorreu o Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.

Garantimos a confidencialidade das informações prestadas, bem como o anonimato.

✓ A abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto.

1. O que pensa sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica?

Em termos da nossa prática, concretamente, acho que é essencial os meninos habituarem-se a esse tipo de metodologia, para eles próprios irem à procura das suas próprias aprendizagens, portanto é essencial. Claro que são sempre mini projetos, que os meninos fazem, sem ser tudo muito estruturado, mas são as bases, os meninos vão, descobrem alguma coisa que querem fazer, organizam-se, como é que querem fazer, com quem querem fazer, onde vão pedir ajuda, e depois há sempre a parte em que os meninos fazem alguma coisa, transmitem e refletem sobre se correu bem ou mal.

2. Quais são os contributos desta Metodologia, na sua opinião, na aprendizagem das crianças?

Para mim é muito importante porque são os próprios, para já... se a utilizamos na aprendizagem, geralmente parte das necessidades deles e da vontade deles, isso é logo um ponto importante para que as coisas corram. Se pensarmos que numa criança que vai descobrir acaba por ter outro tipo... empenhar-se de maneira diferente, depois o próprio facto de ter um objetivo e transmitir também aos colegas, que isso é uma das nossas

práticas, também faz com que solidifique a sua aprendizagem, aquilo que ele descobriu, portanto acho que é importante.

✓ **O Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.**

1. Como acha que correu o Projeto “Os Animais”?

Penso que correu bem, os meninos acho que... logicamente que o adulto acaba por dar algum caminho às situações, mas acho que soubeste partir bem daquela história. Utilizar a história de maneira a suscitar o interesse deles por aquilo que tu achavas que era importante, também, eles aprenderem, nós também andamos cá e é para fazer alguma coisa, não é só porque fazemos parte realmente do grupo, mas somos adultos e sabemos ao fim ao cabo o que é que pretendemos. Vamos orientando as coisas, e isso acho que soubeste fazer de maneira a que os meninos... ao fim ao cabo eles foram descobrir, começou a reflexão de que aqueles animais da história na verdade não podiam, bem, estar uns ao pé dos outros porque aquilo ia dar mau resultado, para lhes criar as necessidades de ir descobrir algumas características deles. E depois a organização do habitat já, também, foi interessante porque quando os meninos... nem que seja depois para servir para as brincadeiras deles, a organização na cabecinha deles que há habitats diferentes e por isso é que realmente um animal da quinta não pode estar ao pé do da savana porque não é que seja negativo, mas coitado é a natureza é assim, não é, e eles vão ter que através de um projeto destes... se calhar acabam por perceber porquê e não é só porque nós dizemos, o leão não pode estar aqui, pronto, não é.

2. Na sua opinião as atividades foram adequadas ao grupo?

Penso que sim, pensando em tudo, em várias coisas.

2.1. Poderia destacar as atividades que foram, na sua opinião, a mais adequada e a menos adequada, ao grupo?

A mais adequada, tivemos a história, tivemos as descobertas, a realização do suporte onde vocês puseram também tudo o que tinham descoberto. Não considero que seja menos adequada, se calhar podiam ter feito de maneira mais simples, como eu já vos

disse, não terem querido que aquilo ficasse tão bonito, não é... pronto, mas, não é que não seja adequado os meninos andaram lá super interessados a pintar, a fazer aquelas coisas, não é... eles sabiam o que andavam a fazer e nós notamos pelos mais velhos e sobretudo aqueles miúdos que conseguiam ter a noção o quê que aquele grupo estava a fazer, o outro grupo estava a fazer e isso é positivo. É sinal de que também não estão os grupos ali fechados na sua concha e não, é uma comunidade e eles ao fim ao cabo, pouco e pouco sem saberem exatamente tudo o que os outros descobriam, mas iam-se apercebendo. Eu acho que não tenho assim nada que diga que não foi adequando, também se não fosse adequando eu tinha-vos logo dito.

3. Como foi a participação das crianças no decorrer do projeto?

Eu acho que foi positiva, vocês tiveram que lidar com alguns nãoos ou que não me apetece ou que estou cansado, mas isso é sempre assim, e temos que respeitar e depois também temos que respeitar os meninos que são mais empenhados e que vestiram melhor a camisola do projeto. E que, aliás, uma das coisas que eu me apercebi até nas conversas com os pais, quer dizer, agora quando foi a continuidade da festa final em que vamos voltar à história dos animais... mas os pais estavam muito naquela dos animais que eles iam representar e que eles iam falar e achavam que eram os mesmos. Portanto, o que eu quero dizer é que os meninos lá para casa o assunto era falado, antes de estar ali até exposto. Portanto, os meninos falavam no animal que andavam a descobrir, no quê que tinham feito, havia essa conversa de certeza lá em casa. Para os pais me porem em causa “então ele disse que era um porco” e eu disse não, não vai ser um porco, nós não vamos levar os porcos, nos só vamos levar agora o bosque, portanto a floresta, isto é um exemplo.

4. O que pensa sobre a Metodologia de trabalho de Projeto e a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças?

Eu acho que é essencial, se nós queremos desenvolver nas crianças e nos futuros estudantes a necessidade de ser autónomos em termos das suas aprendizagens, nós temos que ser um bocadinho, autossuficientes para descobrirmos e aprendermos sozinhos ao longo da nossa vida. E isto penso que é um bom princípio, esta metodologia

aqui, a ideia é em termos de nós utilizarmos esta metodologia, assim nestes pequenos projetos e de incentivar os meninos a que o façam, desenvolvendo neles essa capacidade e esse treino para o futuro, porque é verdade que a gente às vezes vê os jovens lá mais à frente que têm muita dificuldade em serem autónomos e em ir à procura. É lógico que estes meninos não vão à procura sozinhos, porque ainda não sabem ler, mas o que vocês fizeram foi ajudarem-nos a perceberem que se podia pedir ajuda, se podia ir aos livros, se podia ir à internet, que vocês não são, que é uma coisa que também é importante, que esta metodologia ajuda, nós não somos o “sabe tudo”, e muitas vezes nós fazemos de propósito para não demonstrar isso, não somos o “sabe tudo”, mas damos-lhes as ferramentas, ensina-mos onde é que estão as ferramentas para eles um dia também poderem descobrir. E também lhes ensinamos que nós podemos, não sabemos tudo, mas podemos ir ver, há sempre sítios onde nós podemos ir descobrir, para não estarmos a dizer disparate, portanto, acho que esta metodologia ajuda um bocadinho nesta formação em termos de futuro estudante e futura pessoa do ativo a ser um pouco autónomo. Considero perfeitamente que a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças é desenvolvida.

5. Na sua observação desta Metodologia de Trabalho de Projeto, com o tema “Os Animais”, considera que potenciou a aprendizagem das crianças sobre a temática estudada?

Claro, mas isso nem há sequer dúvidas, até porque pelo que já disse, acho que sim.

6. Poderia mencionar que áreas de conteúdo foram trabalhadas ao longo do projeto?

Eu penso que tiveram praticamente que as cruzar todas, certo. Desde as Expressões até ao Conhecimento do Mundo, à Formação Pessoal e Social, o respeito uns pelos outros, tudo isso vocês tiveram que ter em conta, umas mais num dia, outras mais noutra, mas o projeto teve que ter isso tudo.

7. Esta metodologia apresenta quatro fases de trabalho, poderia assinalar um aspeto negativa e outro positivo de cada fase que observou?

Fase I – Definição do Problema

Aspeto Positivo – a história.

Aspeto Negativo – o desencadear da história, se o fizessem hoje talvez o conseguissem que fosse um pouquinho mais dinâmico. Talvez porque vocês distribuíram, depois os meninos foram lá pôr os animais, as coisas, talvez agora se o fizessem, se calhar organizar por grupo, talvez não demorasse tanto, perceber em termos da história, porque vocês depois quiseram o objetivo que todos tivessem uma coisa e participassem, acabou por se tornar um bocadinho demoroso. Enquanto se vocês, por exemplo, o leão e tivessem organizado que três meninos tinham o leão, tinham reduzido o número e aquilo acabava por ser um bocadinho mais rápido e isso às vezes... mas isso tanto faz ser nessa história como ser noutra atividade às vezes queremos que todos participem e depois surgenos este ponto que é o demorar mais tempo do que, às vezes, a capacidade deles, conseguireis que eles estejam calmos. Que eles estavam envolvidos, eles gostaram da história e estavam bem e responderam-vos bem. Depois, a dinâmica do jogo se vocês a fizerem organizando por equipa reduz-vos um bocadinho um tempo e acaba por ser mais dinâmico.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Aspeto Positivo – planificar o trabalho em termos das equipas, organizar, tinha que ser feito assim, vocês tinham que lançar, tinham que propor que fossem feitas equipas, tinham que, os meninos, tentar organizar as equipas, assim, muito honestamente, se eu tivesse feito também o tinha feito assim.

Aspeto Negativo – Se calhar é assim a reflexão é sempre sobre o tempo, mas isso eu própria na minha prática às vezes tenho de estar a refletir, o tempo que eu estou a demorar a mais, estou a ultrapassar a capacidade deles. E depois aquilo já começa a ser, uma pessoa a tentar acalmá-los e pronto, mas isso é uma coisa que nós, exige algum treino e, às vezes, refletir e na próxima não fazer exatamente assim, que é as únicas coisas que eu vejo que possam pesar é às vezes poder ser um bocadinho demorado demais. E depois tens sempre os reguilas que estão ali para estragar o esquema, ainda é pior e passas não sei quanto tempo a tentar controlar os reguilas e os que participam depois também ficam cansados.

Fase III – Execução

Aspeto Positivo – eu penso que a participação deles todos, o terem respeitado as ideias deles, foi positivo.

Aspeto Negativo – penso que não precisava de ser tanto, pronto só isso, mas também não é uma coisa negativa propriamente, foi mais desgastante até mais para vocês.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Aspeto Positivo – penso que foi positivo, os meninos acabaram por ter a noção que iam transmitir aos outros aquilo que eles tinham aprendido, isso é positivo. Eu acho eles perceberem a verdadeira razão de que é importante nós descobrirmos e transmitirmos aos outros o que sabemos, que isso enriquece o grupo, foi evidente até entre eles. O eles depois já saberem mais coisas sobre este e sobre aquele animal que não era do grupo deles.

Aspeto Negativo – tenho pena que, se calhar podíamos, pronto ficou um bocadinho em cima, mas podíamos também ter transmitido aos pais.

8. Se fosse a Educadora a desenvolver este Projeto, faria algumas alterações?

Não, só não me preocupava tanto com aquela coisa de ficar tão perfeitinho, só, mas de resto está ótimo, acho que correu bem.

Anexo 8 – Entrevista Realizada à Educadora Estagiária

Guião de Entrevista à Educadora Estagiária

A proposta desta entrevista semiestruturada consiste em saber a opinião, como observante participativa, do processo que envolve a aplicação da Metodologia de Trabalho de Projeto.

O guião divide-se em dois níveis, o primeiro refere-se à abordagem da Metodologia de Trabalho de Projeto e o segundo destina-se à análise de como decorreu o Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.

Garantimos a confidencialidade das informações prestadas, bem como o anonimato.

✓ A abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto.

1. O que pensa sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica?

Bem, eu penso que esta metodologia permite que as crianças sejam ouvidas, ou seja, dá voz à criança e permite que a criança também tenha uma grande autonomia na realização das tarefas.

2. Quais são os contributos desta Metodologia, na sua opinião, na aprendizagem das crianças?

Eu acho que permite que elas, como o tema que, normalmente, elas escolhem para fazer a pesquisa tem que partir do interesse delas, automaticamente, elas vão estar sempre interessadas no que vão estar a realizar, logo a aprendizagem vai ser muito mais fácil de ser adquirida.

✓ O Projeto “Os Animais” e a sua avaliação.

1. Como acha que correu o Projeto “Os Animais”?

Eu acho que correu muito bem, as crianças estiveram sempre interessadas, motivadas, participaram praticamente em tudo, portanto acho que correu muito bem.

2. Na sua opinião as atividades foram adequadas ao grupo?

Eu acho que sim.

2.1. Poderia destacar as atividades que foram, na sua opinião, a mais adequada e a menos adequada, ao grupo?

Na minha opinião não houve que fosse menos adequada, porque todas elas tiveram em conta os interesses das crianças, como tal todas estiveram adaptadas à sua faixa etária e aos seus interesses, portanto, todas elas para mim foram adequadas.

3. Como foi a participação das crianças no decorrer do projeto?

Como referi anteriormente, as crianças estiveram sempre motivadas, interessadas e demonstraram sempre um grande empenho na realização ou no decorrer do projeto.

4. O que pensa sobre a Metodologia de trabalho de Projeto e a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças?

Eu acho que esta metodologia promove a motivação o interesse e a curiosidade das crianças porque se não houver estes fatores vai ser muito difícil que a criança se sinta motivada e realizada a realizar, neste caso, um projeto. Portanto, acho que esta metodologia promove estes aspetos.

5. Na sua observação desta Metodologia de Trabalho de Projeto, com o tema “Os Animais”, considera que potenciou a aprendizagem das crianças sobre a temática estudada?

Sim, as crianças quando fizeram a pesquisa e depois tiveram que a apresentar, sabiam muito bem o que é que estavam a falar, porque foram elas que investigaram e como era um assunto que era do interesse delas ainda se tornou mais fácil a memorização, ou seja, a aprendizagem dos conteúdos que tinham pesquisado, como tal acho que potenciou a aprendizagem mais facilmente.

6. Poderia mencionar que áreas de conteúdo foram trabalhadas ao longo do projeto?

Foram todas as áreas que estão mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, desde as Expressões, à Linguagem Oral e Escrita, ao Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Matemática...

7. Esta metodologia apresenta quatro fases de trabalho, poderia assinalar um aspeto negativa e outro positivo de cada fase que observou?

Fase I – Definição do Problema

Aspeto Positivo – Acho que foi o facto de termos partido do indutor que para eles fazia totalmente sentido, visto que se tratava de um livro de animais, que é um tema que por norma todas as crianças gostam e a partir daí foi surgindo questões relacionadas com os animais que depois tivemos que ir investigar. Por isso um aspeto positivo é totalmente o livro que serviu como indutor.

Aspeto Negativo – Que eu me lembre, assim, de repente, acho que, nenhum.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Aspeto Positivo – Aspetos positivos foi o facto de eles terem percebido logo que teríamos que fazer grupos e eles próprios escolheram os habitats em que se iam realizar as pesquisas e onde estavam determinados animais, depois cada grupo decidiu que animais é que ia investigar e por fim passaram o conhecimento ao grupo total. Portanto, acho que foi um aspeto positivo o facto da divisão e depois terem feito a pesquisa em cada grupo, mas no fim souberam todos.

Aspeto Negativo – Não sei, não me lembro.

Fase III – Execução

Aspeto Positivo – Positivo, o empenho, o interesse e a motivação das crianças ao longo da execução do trabalho.

Aspeto Negativo – Não é um ponto negativo, mas foi um fator que às vezes nos deixava com mais receio, foi o facto de às vezes haver crianças que não queriam fazer determinada atividade, mas respeitamos a decisão dela, neste caso da criança.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Aspeto Positivo – Aspeto positivo, acho que, o facto de eles terem um painel de suporte, juntamente com aquilo que iam explicar aos amigos, tornou a explicação muito mais fácil de se compreender. Acho que se tornou uma apresentação e uma divulgação bastante apelativa.

Aspeto Negativo – Acho que não houve, assim, pontos negativos, as crianças na apresentação souberam o que tinham para dizer, falaram para os amigos em publico, não tiveram qualquer tipo de problema, portanto acho que o que era pretendido, concretizou-se e bem.

8. Após a realização deste Projeto, faria algumas alterações?

Não, eu acho que mantinha tudo como foi feito.

