



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

O Trabalho por Projeto e as Aprendizagens Integradas

Mariana Isabel Espanhol Realinho

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

O Trabalho por Projeto e as Aprendizagens Integradas

Mariana Isabel Espanhol Realinho

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2025



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)
Cassiana Magalhães (Universidade Estadual de Londrina) (Arguente)

“A igualdade de oportunidades não se avalia do lado do que se dá, mas do lado do que efetivamente se recebe, por isso mesmo é que precisamos de diversificar as formas de tratamento para que o que se dá, chegue a quem recebe.” (Rodrigues, 2012)

Agradecimentos

O presente relatório é uma das etapas que marca a minha formação e aquilo que é o meu caminho enquanto pessoa e futura educadora e professora. O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me experienciar diversos momentos que me fizeram perceber quem quero ser.

Desde a colocação na Universidade de Évora até ao dia do término deste relatório que fiz um caminho de aprendizagem que me fez evoluir. Consegui crescer à medida que fui refletindo e conheci pessoas que me mostraram diferentes perspetivas e olhares em torno da educação. Este caminho não teria sido tão meritório sem as pessoas que me apoiaram.

Agradeço, primeiramente ao meu grupo de amigas que, embora tenhamos seguido caminhos individuais de formação, em cidades diferentes, em momento algum desistimos dos nossos sonhos, apoiando-nos mutuamente. A motivação trazida pela amizade, os reencontros todas as semanas e o constante contacto manteve-me de sorriso no rosto durante este caminho.

Agradeço à minha senhoria que me fez sentir em casa na sua própria casa e às minhas colegas de casa que se tornaram a minha família. Ensinaram-me a dar valor às coisas mais simples da vida como o afeto, uma refeição partilhada e as conversas depois de um dia mais difícil.

Agradeço aos meus familiares que perceberam o meu sonho e me apoiaram em todas as decisões, procurando também aprender comigo e com a profissão que escolhi. Agradeço também às pessoas que no início desta viagem me apoiaram e me ajudaram em tudo o que precisei por estar longe de casa.

Gostaria de agradecer à professora Ana Artur que me apoiou neste processo e me deu a oportunidade de conhecer mais e ir mais além das minhas capacidades e competências.

Agradeço ao meu pai que esteve e está a meu lado desde o primeiro dia nos dias bons e nos dias maus. Foi quem me proporcionou esta formação e me ajudou a refletir sobre as decisões que fui tomando.

Por fim, agradeço à educadora e ao professor cooperante que me acolheram e me deram a oportunidade de viver a realidade. Ajudaram-me a perceber como é que posso seguir o caminho na direção certa.

Isto tudo não seria possível sem as crianças, por estarem a meu lado neste percurso, por darem a sua voz, por aprendermos em conjunto e por partilharem comigo o seu ponto de vista, refletindo em conjunto para conseguirmos aprender.

Resumo

Título: O Trabalho por Projeto e as Aprendizagens Integradas

Este relatório diz respeito à dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar e em contexto 1º ciclo do ensino básico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para esse trabalho ser desenvolvido, foi preciso conhecer os ambientes educativos onde estive e fazer a análise reflexiva da conceção da ação educativa tanto em pré-escolar como em 1º ciclo do ensino básico, com base nas observações e notas de campo.

É o resultado de um processo investigativo inspirado na metodologia de investigação-ação, cujo objetivo principal foi compreender como é que o trabalho por projeto contribui para a integração curricular e para aprendizagens mais significativas, ou seja, aprendizagens com significado para as crianças e para o grupo, tendo em conta as suas vivências, experiências e conhecimentos prévios.

Para isso, foram utilizados, como fonte e produção de dados, os diálogos com as crianças e entre as crianças, escutando e registando a sua voz; as observações focalizadas; as reuniões e atividades ao longo dos projetos; os registos escritos, fotografias e áudios que, posteriormente completavam as reflexões semanais; e as planificações semanais e diárias.

Como técnicas e instrumentos de recolha desses dados utilizei as grelhas de planificação que se focalizaram na intencionalidade educativa e organização do grupo, dos espaços e dos materiais; os guiões de entrevistas e as entrevistas às crianças e aos cooperantes.

Apesar da legislação e de todos os documentos que guiam a prática dos/as docentes em ambas as valências, o trabalho por projeto nem sempre é uma metodologia utilizada pelos docentes. Porém, esta investigação sobre a minha prática permitiu-me perceber que o trabalho de aprendizagem por projeto é um meio que potencia a realização de aprendizagem integradas, contemplando diferentes conteúdos curriculares, tornando assim a aprendizagem mais significativa para as crianças.

Palavras-chave: Trabalho por projeto; Aprendizagens significativas; Integração Curricular; Crianças; Participação.

Abstract

Title: Project Work and The Integrated Learning

This report concerns the investigative dimension of Supervised Teaching Practices within the context of pre-school education and the first cycle of basic education, as part of the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the first Cycle of Basic Education.

For this work to be developed, it was necessary to know the educational environments in which I was immersed and carry out a reflective analysis of the conception of educational action both in pre-school and in the first cycle of basic education, based on observations and field notes.

It's the result of an investigative process inspired by the action research methodology, whose main objective was to understand how project work contributes to curricular integration and more meaningful learning.

To achieve this, dialogues with and among children were used as a source and production of data, listening and registering their voices; focused observations; meetings and activities throughout the projects; the written records, photographs and audios that later completed the weekly reflections; and weekly and daily planning.

As techniques and instruments for collecting this data, I used planning grids that focused on the educational intention and organization of the group, spaces and materials, interview guides and interviews with children and collaborators.

Despite the legislation and all the documents that guide the practice of teachers in both areas, project work is not always a methodology used by teachers. However, this investigation into my practice allowed me to realize that project-based learning work is a means that enhances integrated learning, covering different curricular contents, thus making learning more meaningful for children.

Keywords: Project Work; Significant Learnings; Curricular Integration; Children; Participation

Índices

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índices.....	vi
Índice de Figuras.....	x
Lista de Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Perspetivas Sobre a Aprendizagem.....	3
1.1.1. A Perspetiva Sociocultural do MEM.....	4
1.1.2. A Perspetiva de Bruner.....	7
1.1.3. As Comunidades de Aprendizagem.....	8
1.2. O Trabalho por Projeto.....	10
1.2.1. Tipos de Projetos.....	11
1.2.2. Etapas de um Projeto.....	12
1.3. A Gestão Integrada do Currículo.....	14
2. Metodologia.....	19
2.1. Identificação do Problema.....	19
2.2. Objetivos.....	21
2.3. Investigação-ação.....	21
2.4. Instrumentos e Processo de Recolha de Dados.....	23
3. Caracterização dos Contextos.....	26
3.1. Contexto Pré-Escolar.....	26
3.1.1. Caraterização do Grupo A (Pré-Escolar).....	26
3.1.2. Fundamentos da Ação Educativa.....	28
3.1.3. Organização do Espaço e dos Materiais.....	29
3.1.4. Organização do Tempo.....	32
3.2. Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
3.2.1. Caraterização do Grupo B (1ºCEB).....	34
3.2.2. Fundamentos da Ação Educativa.....	35
3.2.3. Organização do Espaço e dos Materiais.....	36

3.2.4.	Organização do Tempo.....	36
4.	A Intervenção como Promotora de Trabalhos por Projetos.....	38
4.1.	Projetos em contexto Pré-Escolar.....	39
4.1.1.	Quem são os bichinhos que moram nas bolotas? – Projeto de Investigação.....	39
4.1.2.	Queremos Melhorar a Biblioteca! – Projeto de Produção.....	53
4.2.	Projetos em Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.....	69
4.2.1.	Queremos Escrever no Computador! – Projeto de Produção.....	69
4.2.2.	Espécies do recreio – Projeto de investigação.....	79
4.3.	Análise e Interpretação das Evidências	89
5.	O Papel do/a Educador/a e do/a Professor/a na Perspetiva dos Docentes	100
5.1.	Contexto Pré-Escolar.....	100
5.2.	Contexto 1ºCEB	101
	Considerações Finais.....	106
	Referências Bibliográficas.....	112
	Apêndices.....	116
	Apêndice I – Planificação da 1ª fase do projeto: “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”	116
	Apêndice II – Planificação da pesquisa no computador e tempo de comunicação: Projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”.....	117
	Apêndice III – Larvas construídas com pasta de modelar: Produção de conhecimento.....	118
	Apêndice IV- Planificação da atividade com pasta de modelar: construção e representação de larvas.....	120
	Apêndice V – Planificação um momento no salão – domínio da educação física: circuito motor – o ciclo do escaravelho.....	121
	Apêndice VI – Guião da entrevista ao grupo do projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”	122
	Apêndice VII - Caderno com o projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”	123
	Apêndice VIII – Planificação da 1ª atividade da fase de execução do projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca!”	124
	Apêndice VIX - Planificação da pesquisa no computador: Projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca!”.....	125
	Apêndice X- Caderno com o projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca”.....	126

Apêndice XI – Planificação do momento na biblioteca: exploração do teclado e dos sinais de pontuação.....	127
Apêndice XII – Planificação do momento de execução do projeto “Queremos escrever no computador”	128
Apêndice XIII - Texto final do projeto “Queremos escrever no computador”	129
Apêndice XIV - Planificação da deambulação pelo espaço exterior da escola – descoberta das questões das crianças.....	130
Apêndice XV – Estrutura da ficha de espécie do projeto: Espécies do recreio.....	131
Apêndice XVI - Convite às famílias para se envolverem no projeto: “Espécies do recreio”	132
Apêndice XVII – Fichas e cadernos de espécie (pesquisas em casa e aprendizagens em grupo.....	133
Apêndice XVIII – Pintura à vista: As espécies do nosso recreio	138
Apêndice XIX – Guião da entrevista à educadora cooperante	141
Apêndice XX – Entrevista à educadora cooperante	142

Índice de Tabelas

Tabela 1: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de investigação	91
Tabela 2: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de produção	93
Tabela 3: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de produção	96
Tabela 4: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de investigação	98

Índice de Figuras

Figura 1: Instrumentos de pilotagem e de organização do grupo A.....	29
Figura 2: Área do faz-de-conta	30
Figura 3: Área da garagem e construções	30
Figura 4: Área da água	30
Figura 5: Área polivalente.....	31
Figura 6: Atelier de artes plásticas	31
Figura 7: Laboratório de ciências e matemática.....	31
Figura 8: Área dos jogos	32
Figura 9: Área de produção e escrita.....	32
Figura 10: Bolotas e larvas descobertas pela T e pelo DC no laboratório de ciências.....	40
Figura 11: Plano do projeto - o que sabemos/o que queremos saber	43
Figura 12: Escrita no computador e desenho do que tinham visto no computador.....	46
Figura 13: Pintura do ciclo do escaravelho exposto no corredor em frente à sala	47
Figura 14: T (4:0) a construir a sua larva atentamente	49
Figura 15: Forma e locomoção do ovo e da larva pequena.....	50
Figura 16: Representação da etapa da pupa do ciclo do escaravelho.....	50
Figura 17: Montagem da exposição com registos e construções do projeto na sala	51
Figura 18: DS, sorridente, após construir uma biblioteca com legos.....	55
Figura 19: Grupo do projeto de produção a ilustrar os registos do planeamento do projeto ...	57
Figura 20: A (4:1) a desenhar um livro “grande” na folha de registo.	57
Figura 21: Registo e plano do projeto "Queremos mudar a nossa biblioteca!".....	57
Figura 22: Construção do rascunho da organização da biblioteca	59
Figura 23: Registo da visita às salas da instituição	60
Figura 24: DS e M a pintar e desenhar pormenores na casa de fantoches	61
Figura 25: M a ajudar o DS a pintar de forma a usar outras cores.....	62
Figura 26: DS (3:9) a pesquisar no computador	65
Figura 27: Registo da pesquisa no computador	65
Figura 28: DS (3:9), M (3:4), BO (3:6) a ver o manual de instruções e a construir a prateleira	66
Figura 29: DS (3:9) a encaixar uma das prateleiras no suporte.....	67
Figura 30: Grupo do projeto: "Queremos mudar a nossa biblioteca" após inaugurarem e apresentarem a nova biblioteca	69
Figura 31: Plano do projeto: Queremos escrever no computador	71
Figura 32: Preenchimento do plano de projeto – JM a ajudar o A a escrever algumas palavras	72
Figura 33: RO a clicar num sinal de pontuação e o JM a clicar na tecla da seta.....	73
Figura 34: G a ajudar a S e o MV a encontrar um sinal de pontuação.....	74
Figura 35: JM a escrever o registo do que tínhamos feito.	74
Figura 36: Escrita nos computadores do texto sobre andar de autocarro	77
Figura 37: Divulgação e leitura do texto final da viagem de autocarro	78
Figura 38: Exposição do projeto de produção de texto no computador.....	79
Figura 39: Casas das formigas construídas por um pequeno grupo de crianças	79
Figura 40: Metodologia e proposta do desafio "A Bio e Geodiversidade da minha escola"....	80
Figura 41: Borboleta da couve observada no espaço exterior da escola	82
Figura 42: Flor observada pelo Z no espaço exterior da escola	82

Figura 43: S e RO a trabalharem a pares na ficha técnica da formiga	85
Figura 44: Colagem da imagem da formiga capturada na deambulação.....	85
Figura 45: Pintura à vista com aguarelas no espaço exterior	86
Figura 46: Z a desenhar uma flor junto ao muro onde estava sentado.....	86
Figura 47: Pormenor da flor amarela e verde que o Z estava a desenhar.....	87
Figura 48: JM encostado a uma parede a observar e desenhar um morrião.....	87
Figura 49: DS a desenhar uma formiga que tinha subido o tronco da árvore.....	87
Figura 50: Crianças do 1º ano a mostrar o projeto a alunos/as do 3º e 4º ano	88
Figura 51: Estendal de exposição dos cadernos do projeto: Espécies do recreio.....	88
Figura 52: Expositor da turma do 1º ano para as famílias e para o resto da comunidade escolar no Dia do Ambiente	89

Lista de Abreviaturas

1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a obtenção de grau de mestre, agregada ao plano de estudos do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), na Universidade de Évora.

O desenvolvimento do estágio em duas valências distintas é um dos processos de aprendizagem na formação inicial de educadores/as e professores/as da educação Pré-escolar e do 1ºCEB. Este relatório relata uma investigação realizada ao longo desses estágios, em que recolhi e produzi dados com as crianças de forma a compreender como é que o desenvolvimento de projetos contribui para uma visão integrada e holística do currículo. Este trabalho irá planificar, intervir, examinar e discutir, de forma reflexiva, como é que as crianças e o grupo aprendem e resolvem problemas através da implementação de projetos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador da prática nesse contexto, um/a educador/a deve encarar a criança “(...) como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, et al., 2016, p. 9).

A metodologia do trabalho por projeto em contexto pré-escolar, é encarada como uma forma da criança “(...) participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (...)” (Silva, et al., 2016, p. 4). Além disso, “(...) as crianças planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem (...) comunicando e criando” (Silva, et al., 2016, p.4).

Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade (PASEO), os/as alunos/as devem desenvolver competências na área do raciocínio e resolução de problemas, para que sejam capazes de “gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas” (Martins, et al., 2017, p. 23). A área de pensamento criativo e pensamento crítico também faz referência ao desenvolvimento de projetos, sendo que, para desenvolverem competências nessa área, as crianças “desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido” (Martins, et al., 2017, p. 24).

As observações ao longo da minha formação resultaram em notas de campo que me fizeram refletir constantemente até perceber que os docentes com os quais contactei, pensam que as crianças aprendem, na maioria dos casos, através da transmissão de conhecimentos, sendo vistas como “tábuas rasas” (Bruner,1996).

A minha investigação procura perceber de que forma é que o trabalho por projeto apoia a criança a aprender de forma democrática, através de uma participação ativa na tomada de

decisões e na escuta de opiniões diferentes, trabalhando para um objetivo comum e aprendendo de forma mais significativa. Tendo isso em conta, a questão da minha investigação é: **Como é que o trabalho por projeto contribui para a integração curricular e aprendizagens mais significativas?**

A vontade de trabalhar o currículo de forma interdisciplinar surgiu a partir das minhas vivências ao longo das práticas pedagógicas em contexto creche, jardim de infância e 1º CEB. A partir daí percebi que existe uma distância entre as áreas curriculares e pouca repartição de responsabilidade com as crianças. Ou seja, o/a adulto/a é visto como a principal fonte de conhecimento, deixando poucas oportunidades para as crianças partilharem o que sabem e o que querem saber, tornando-as pouco responsável pela própria aprendizagem.

A metodologia de trabalho por projeto baseia-se em “(...) investigação e pesquisa-ação que envolve os estudantes na aquisição, aplicação e geração de conhecimento simultaneamente” (UNESCO, 2022, p. 106). Tendo isto em consideração, o trabalho apresenta-se dividido em quatro partes que considero principais.

Começo o relatório com um enquadramento teórico que aborda diferentes perspetivas sobre a aprendizagem; o conceito de trabalho por projeto e a gestão integrada do currículo. O segundo capítulo diz respeito à metodologia utilizada na investigação. Nele é identificado o problema, os objetivos da investigação seguido de uma breve descrição do conceito de investigação-ação e do processo de recolha e produção de dados. De seguida, irei descrever de forma sucinta, a caracterização do contexto pré-escolar e do contexto 1º CEB, onde desenvolvi as práticas de ensino supervisionada. Esta descrição e análise será feita à luz das notas de campo e fotografias recolhidas ao longo das várias semanas.

A terceira parte relata o desenvolvimento dos projetos com diferentes grupos de crianças nos dois contextos. Trata-se de um capítulo que reflete sobre a minha intervenção como promotora de trabalhos por projeto. São descritas, detalhadamente, as atividades desenvolvidas, incluindo a escuta das crianças, a planificação, a execução e a avaliação. As aprendizagens das crianças e do grupo são também espelhadas e analisadas neste capítulo, de forma reflexiva através da voz das crianças. Por último, irei refletir sobre o papel do/a educador e do/a professor/a na perspetiva dos docentes cooperantes que acompanharam os meus estágios. Nesse capítulo serão feitas referências a autores que apoiam a reflexão em torno da construção do papel de um/a docente. Seguem-se as considerações finais que irão completar esta última parte do relatório. Aqui serão também discutidos os resultados alcançados, assim como os desafios que se tornaram nas principais aprendizagens.

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo incide sobre alguma revisão de literatura que serve de enquadramento teórico da problemática da minha investigação na qual consultei documentos nacionais e internacionais. Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura que suporta a investigação e os conceitos implícitos. Este capítulo decorre de uma análise documental em que foi necessário realizar diversas pesquisas ao longo da investigação, antes, durante e depois das PES. Os documentos consultados e analisados estão relacionados com a temática e com as palavras-chave do estudo em questão, ajudando, desta forma, a compreender os assuntos abordados.

Considerei importante focar o enquadramento teórico nas perspetivas sobre a aprendizagem e na gestão integrada do currículo. Além dessas temáticas, o conceito de trabalho por projeto é o foco principal deste capítulo, tendo sido a base da minha investigação por permitir que as crianças aprendam de forma integrada através da participação na tomada de decisões, na resolução de problemas, na avaliação e no planeamento das próprias aprendizagens.

A pedagogia de projeto centra o currículo na criança, no adulto e no contexto e integra a criança em diversas interações numa multiplicidade dos níveis de desenvolvimento da criança (Vasconcelos, 1998).

A conceção que um/a educador/a ou professor/a tem do currículo é um aspeto fundamental nesta investigação, pois o trabalho por projeto trabalha as diversas áreas curriculares de forma holística e é importante perceber se um/a docente olha para o currículo como um só, integrando as áreas todas.

1.1. Perspetivas Sobre a Aprendizagem

Para Katz (2006), os/as educadores/as e os/as professores/as têm visões diferentes do que é a aprendizagem: o que deve ser aprendido, quando é que deve ser aprendido; como será mais bem aprendido e se o plano estabelecido foi bem-sucedido.

Segundo a autora há quatro tipos de aprendizagem: os conhecimentos que as crianças adquirem em vários locais, as capacidades que são comportamentos que se desenvolvem com a prática, as predisposições que têm uma intenção, um motivo e envolvem sentimentos e estes últimos que são aprendidos com a experiência e não com a instrução (Katz, 2006).

Katz (2006) afirma que, as conversações são os melhores exemplos de interações significativas em que ambas as partes respondem e reagem, criando uma ligação em sequências

continuadas. Desta forma, “as conversações são sequências sustentadas de interações, nas quais o comportamento de cada participante responde ao comportamento do outro” (p. 13).

A autora também considera que estas interações entre os/as adultos/as e as crianças e entre as crianças têm um enorme impacto nas aprendizagens, ao contrário de Piaget que apesar de considerar as interações sociais no desenvolvimento, interessa-se “(...) mais pela forma como o sujeito constrói o conhecimento individual” (Melo & Veiga, 2013, p. 268).

Piaget acredita que a “a forma como a pessoa aprende e o processo de aprendizagem são mais importantes e sobrepõem-se ao conteúdo ou resultado da aprendizagem” (Melo & Veiga, 2013, p. 268). Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo, para Piaget, está mais ligado às descobertas individuais e ao modo como a criança organiza o seu pensamento ao longo do desenvolvimento.

Por outro lado, Vygotsky (1978) que se inscreve na teoria sociocultural, destaca que as crianças aprendem, principalmente, através de interações sociais. Este considera que a “(...) educação desempenha um papel fundamental, pois o desenvolvimento é feito pelo processo social da educação, (...) criando-se a zona de desenvolvimento próximo (ZDP)” (Melo & Veiga, 2013, p. 272). Considera-se a ZDP a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e o que ela ainda tem o potencial de aprender. O papel de um/a educador/a e de um/a professor/a é fundamental pois é este/a que vai possibilitar que a criança vá mais além daquilo que consegue fazer, ou seja, na sua aprendizagem e vá criando outras zonas de desenvolvimento próximo.

Cada profissional de educação tem a sua visão de aprendizagem e, por isso, existem diferentes modelos e pedagogias pelas quais os/as educadores/as e professores/as se regem na ação educativa. Além dos documentos legais orientadores da prática, cada profissional tem as suas expectativas em relação à educação e à aprendizagem, baseando-se em princípios que fundamentam a sua ação.

1.1.1. A Perspetiva Sociocultural do MEM

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) inspira-se na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky e na teoria cultural de Bruner. Os propósitos deste modelo, focam-se na cooperação, solidariedade, através da reflexão permanente, envolvendo o grupo ativamente (Folque, 2018).

Neste modelo pedagógico, as crianças participam de forma direta na tomada de decisões e no processo da própria aprendizagem. Quer-se, portanto, uma participação “(...) numa relação democrática que envolva uma gestão cooperada do currículo das crianças com o

educador/professor, sendo que isto envolve todos os processos que impliquem diretamente as aprendizagens das crianças (...)" (Pereira, 2018, p. 35).

Segundo Niza (1992, p. 8),

Quando pensamos na escola, pensamos num grupo humano que institui as suas regras de vida, num vai vem permanente, entre as intervenções na vida e a conceção de projetos de novas intervenções para um domínio progressivo da realidade onde essa escola se situa.

O modelo do MEM apresenta uma abordagem de educação centrada no contexto social e no grupo, tanto crianças como adultos/as, em que não se centra num ou no outro, mas que considera os processos sociais de comunicação e negociação como bases para as aprendizagens e desenvolvimento de cada um/a. Acredita-se, portanto, numa relação de cooperação entre o/a adulto/a e a criança e entre as crianças, existindo uma maior relação com o conhecimento através de projetos e de atividades com significado.

Além das interações e da participação ativa das crianças, o modelo reúne um conjunto de instrumentos que regulam o grupo e as aprendizagens. Folque (2018) diz-nos que o MEM propõe este conjunto de "instrumentos de pilotagem" (p.55) como forma de partilha de responsabilidade pela aprendizagem.

Segundo a autora, este conceito assenta na ideia de que, com o registo das ocorrências da vida do grupo, os instrumentos guiam, regulam e gerem o que acontece no dia-a-dia. (Folque, 2014). Sendo estes:

- Mapa de presenças
- Mapa de atividades, em que as crianças planeiam e registam o que vão fazer e avaliam as atividades e o trabalho que desenvolveram.
- Inventários que são listagens construídas pelas crianças e pelo/a adulto/a dos materiais e atividades e estão afixadas nas principais áreas.
- Diário do grupo, em que se registam, semanalmente, "incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos que qualquer membro do grupo pretenda assinalar" (Folque, 2018, p.56)
- Mapa das regras de vida, que contém os compromissos construídos pelo grupo para que o grupo funcione da melhor forma possível.
- Quadro de distribuição de tarefas que atribui a cada membro do grupo a responsabilidade por algumas tarefas.

Em relação ao contexto de 1º CEB, além destes, existem outros instrumentos em que as crianças auto regulam a própria aprendizagem, o trabalho a pares, em pequenos grupos e individual. O Plano Individual de Trabalho (PIT) apresenta o currículo às crianças e nele, conseguem planear e gerir “o trabalho de cada aluno e a regulação cooperada das aprendizagens ao longo dos diversos momentos da semana através da avaliação feita no grupo” (Santana, 1999, p. 24).

Este modelo pressupõe uma aprendizagem cooperativa em que as crianças se envolvem em atividades com significado e com uma finalidade comum (Folque, 2018). Esta estratégia de aprendizagem é “promovida no trabalho de projeto, bem como através da gestão cooperada da vida de grupo” (Folque, 2018, p. 62).

Contrapondo a esta perspetiva de aprendizagem baseada na interação social, nos diálogos e na responsabilidade compartilhada, existem perspetivas tradicionais que olham para a criança como passiva da própria aprendizagem e não como a responsável. Segundo a Recomendação nº2/2021 “Ouvir as crianças e os jovens sobre as suas próprias aprendizagens e, genericamente sobre todo o processo educativo, tem sido considerado, na educação tradicional, um procedimento inadequado” (Diário da República, 2021).

Muitos educadores/as e professores/as acreditam numa educação mais centrada neles, em que os conhecimentos estão apenas no/a adulto/a, ignorando a voz das crianças, a comunidade, a pesquisa e outras fontes de conhecimento. Rodrigues (2013) acredita que a educação precisa de mudança. Quando falamos de educação, considero fundamental refletir e pensar sobre esta perspetiva:

A educação precisa de recuperar credibilidade e qualidade (...) nenhum dos problemas atuais da educação se pode resolver com recurso a fórmulas antigas. (...) os problemas são diferentes (...) os alunos não são os mesmos, o conhecimento não é o mesmo, a sociedade não é a mesma e as metodologias não podem ser as mesmas (p.92).

Tudo mudou na sociedade e no mundo, mas se olharmos para a escola, em geral, não observamos grandes mudanças. As crianças continuam sentadas nas cadeiras viradas para o/a professor, sem conseguirem observar o grupo. Tanto em contexto pré-escolar como em 1ºCEB, na maioria deles, as crianças realizam atividades sem significado e sem ligação às suas vivências, ao que sabem ou ao que querem aprender. As crianças não são tidas em conta na tomada de decisão em processos como o planeamento ou a avaliação. Estes contextos centrados

no/a educador/ ou no/a professor/ são mais “pobres em interações que desenvolvam o pensamento e o questionamento por parte dos alunos (Pereira, 2018, p. 15).

1.1.2. A Perspetiva de Bruner

Bruner (1996) defende que as conceções sobre a mente das crianças, sobre a natureza do conhecimento e como este é construído, podem determinar as práticas educativas. Ou seja, como já foi referido, a prática de cada educador/a ou professor/a depende de como é que este olha para a criança, para as suas vivências, para o que são os conhecimentos prévios e para o que as crianças querem aprender.

Segundo o autor, existem quatro modelos com objetivos distintos relacionados com a aprendizagem, o ensino e a visão da criança, sendo consideradas quatro perspetivas diferentes da aprendizagem:

1º Modelo: Aprendizagem por imitação

Neste modelo a criança é vista como alguém que não sabe fazer e, por isso, só consegue aprender através da imitação. O autor acredita que, neste modelo, a criança aprende ao ver a demonstração e querer imitar e experimentar repetidamente. O que acontece quando a criança aprende por imitação é que fica limitada e não são consideradas as competências e os conhecimentos que possui, desenvolvendo apenas capacidades e habilidades. Ou seja, “o perito procura transmitir uma habilidade, que ele próprio adquiriu através da prática repetida, a um aprendiz que (...) tem de praticar o ato modelo para ter sucesso” (Bruner, 1996, p. 82).

2º Modelo: Aprendizagem por exposição didática

A aprendizagem por exposição didática é um modelo bastante observado nos contextos de 1º CEB devido ao uso dos manuais escolares e da atualização destes poderem ser projetados com atividades expositivas digitais associadas a cada página. Considera-se, portanto, o modelo mais utilizado por professores e professoras

A criança é vista como não tendo quaisquer conhecimentos, sendo os/as adultos/as ou os livros as únicas fontes de conhecimento. Baseia-se na ideia de que as crianças aprendem através do confronto com factos, princípios e regras que devem recordar para, posteriormente aplicar. Segundo o autor, a mente da criança, neste modelo, é “uma tábua rasa, um quadro preto apagado. (...) o ensino não é um diálogo mútuo, mas um ditado de um para outrem” (Bruner, 1996, p. 84).

3º Modelo: Aprendizagem por intercâmbio intersubjetivo

Este é o modelo que, ao contrário dos anteriores, olha para a criança como um ser pensante e como alguém capaz de alterar as suas ideias através da reflexão. Para isso acontecer, o/a adulto/a escuta e tem em conta aquilo que a criança sabe e pensa, tornando aprendizagem aquilo que são as trocas de ideias entre adultos/as e crianças e entre as crianças.

Segundo o autor, as crianças, a partir dos diálogos e reflexões, desenvolvem a capacidade de compreender diferentes pontos de vista e de pensar no próprio processo de aprendizagem. O modelo não está somente focado no/a adulto/a ou só na criança, mas sim no equilíbrio das interações, da negociação e na comunicação em que ambas as partes assumem um papel de conhecedores. Desta forma, “não menos que o adulto, a criança é pensada como detendo teorias mais ou menos coerentes” (Bruner, 1996, p. 86).

4º Modelo: Aprendizagem pelo encontro com o conhecimento objetivo

O último modelo apresentado pelo autor considera as crianças como detentoras de conhecimento. O/A adulto/a dá enfoque aos conhecimentos e crenças culturais que as crianças já possuem. Neste modelo, “o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal (...) e aquilo que é conhecimento pela cultura” (Bruner, 1996, p. 91).

É a partir desse conhecimento transmitido pela criança que são conhecidos novas aprendizagens e conhecimentos.

Como referi anteriormente e como pudemos perceber através destes quatro modelos de aprendizagem, a perspetiva que os adultos têm sobre as crianças influencia o modo como organizam a aprendizagem. Tal como Bruner (1996) refere no terceiro modelo, considero fundamental que a criança seja vista como pensadora e como detentora de vivências e conhecimentos.

1.1.3. As Comunidades de Aprendizagem

Além da conceção que o adulto tem da criança, aspetos como a organização dos espaços, dos materiais e do tempo, do planeamento e da avaliação influenciam o modo e o que se aprende. “A ideia de que a aprendizagem se realiza através da participação das crianças em atividades estruturadas por uma organização cultural acentua a importância dos contextos bem como dos instrumentos (...) que proporcionam para que a aprendizagem se realize (...)” (Folque, 2014, p. 61).

Watkins (2004) defende que a educação deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem em que o grupo aprende em conjunto, tendo como foco “os processos humanos para a construção de relações sociais e de aprendizagem” (p. 1). Ou seja, a criança, ao tomar

decisões tanto como o adulto, sobre as rotinas, os materiais, as atividades e sobre a avaliação, permite que o grupo reflita e construa uma comunidade em que todos/as aprendem uns com os outros.

Segundo o autor, uma comunidade de aprendizagem é caracterizada por diálogos, pela negociação, pelas interações sociais e pelas construções colaborativas. Desta forma, pressupõe-se que existe espaço para a partilha e para a construção das aprendizagens em que as crianças se apoiam mutuamente e não competem entre elas.

O principal enfoque de uma comunidade de aprendizagem são “os processos humanos de construção de relações sociais e aprendizagem em que se aprende a partir de reflexões de um grupo” (Watkins, 2004, p. 2). O objetivo é fazer avançar o conhecimento e crescimento coletivo.

Assim sendo, segundo o autor, uma comunidade de aprendizagem tem as seguintes características:

- Os elementos da comunidade decidem e analisam, participando na tomada de decisão, no planeamento e na avaliação.

- As crianças são incentivadas a desenvolver relações de apoio através de atividades de aprendizagem cooperativa.

- As crianças envolvem-se e o diálogo torna-se a base da aprendizagem, assumindo um papel ativo no processo da aprendizagem, em que o adulto e as crianças tornam-se num só.

- As crianças assumem diferentes papéis que contribuem para o bom funcionamento do grupo, sendo necessário todas essas funções (Watkins, 2004).

Numa comunidade de aprendizagem, as crianças colocam questões sobre o que têm interesse e aprofundam-nas. Os/As alunos/as aprendem uns/umas com os/as outros/as com respeito e entreajuda, diminuindo o julgamento e a crítica quando erram. O/A adulto/a promove a participação ativa das crianças, encoraja a aprendizagem e a reflexão. As crianças envolvem-se na vida da escola, todos/as ensinam e todos/as aprendem numa relação de interdependência e colaboração. Tanto o/a professor/a como o/a aluno/a têm a responsabilidade distribuída e rotativa. A avaliação é partilhada e todos/as participam nela.

Percebemos que uma comunidade de aprendizagem olha para a criança como pensadora, em que a aprendizagem acontece por intercâmbio intersubjetivo, indo ao encontro do terceiro modelo apresentado por Bruner (1996).

1.2. O Trabalho por Projeto

Neste subcapítulo aborda-se o conceito do trabalho por projeto através de diferentes autores/as. Este conceito, “(...) envolve o estudo/pesquisa de um tópico em profundidade em que os interesses, ideias, questões e previsões das crianças formam as experiências vividas e o trabalho/atividades realizadas (...)” (Kaldi, et al., 2011, p.36). Tanto em pré-escolar como em 1º CEB, as crianças constroem, investigam e produzem em torno de um tema ou questão que surgiu de um contexto da vida real das crianças. Os autores acrescentam que, o trabalho por projeto é uma metodologia inclusiva que possibilita a participação de todas as crianças, em que cada uma contribui de forma única. (Kaldi, et al., 2011).

O conceito de projeto, segundo Xarepe (2001) “pressupõe uma intenção de fazer algo num futuro mais ou menos próximo, um desejo de realizar, agir, modificar a realidade” (p.4) Esta intenção exige um planeamento previamente construído, ou seja, requer a previsão do que vai acontecer (Guedes, 2011).

Segundo Peças (1999), “(...) cultura de projeto remete o ato de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos (...)” (p.58). Quer dizer que o trabalho de aprendizagem por projeto surge como uma alternativa ao ensino tradicional e escolástico. É mais uma forma de organizar as aprendizagens com significado social para as crianças.

Segundo Silva (1998), “visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação (p. 99).

É neste sentido que, a aprendizagem baseada em projetos oferece muitas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante em que os problemas que as crianças enfrentam resultam numa educação que exige descoberta, participação e cooperação (UNESCO, 2022).

Assim, um projeto pode partir de uma questão ou interesse de uma ou mais crianças, de uma história, de um problema, entre outros. Para responder a esse interesse ou questão, “A turma, organizada em cooperação, constitui a estrutura reguladora da dinâmica de projetos, desde a sua conceção até à sua comunicação, de forma que o impulso individual se transforme num compromisso social de construção de novas aprendizagens” (Correia, 2012, p. 13). Isto significa que, para trabalhar em projeto, importa que as crianças estejam envolvidas na tomada de decisão sobre o que fazer e como, com a intenção de no final, partilharem as suas aprendizagens com outros.

Os projetos, para que respondam às diferentes questões das crianças e interesses nas diversas áreas, importa que sejam realizados em pequenos grupos. No entanto, para que o grande grupo aprenda e adquira competências, é importante que haja oportunidade para o pequeno grupo contribuir através de comunicações e partilhas com as crianças que não estão a participar diretamente no projeto (Silva, 1998).

Folque (2014) afirma que o trabalho por projeto é uma “forma superior de aprendizagem”, em que ao trabalharem para uma finalidade comum, as crianças “começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (p.62).

Ao trabalharem em projetos cooperativos, as crianças desenvolvem competências como escutar, dividir tarefas, assumir compromissos, pedir ajuda e partilhar dúvidas e o que sabem. Para Silva (1998), a realização de um projeto exige que seja planeado, ou seja, “(...) terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos necessários, bem como as atividades que permitem concretizar o projeto e o seu desenrolar no tempo (...)” (p.93).

Além disso, formulam hipóteses para as suas questões, pesquisam informações em livros, na internet, constroem maquetes e aprendem utilizando diferentes formas de expressão e comunicação (Correia, 2012).

1.2.1. Tipos de Projetos

Há diferentes tipos de projetos que permitem dar respostas a questões que não podem ser solucionadas através de atividades simples (Folque, 2018). Para abordar problemas ou questões identificadas na comunidade, são desenvolvidos projetos de intervenção, nos quais se planeia as mudanças necessárias, definem-se materiais e as funções a serem desempenhadas. As curiosidades das crianças surgem de diversos contextos, como saídas, momentos com convidados/as, partilhas das crianças da vida familiar, entre outros. Para essas questões desenvolvem-se projetos de investigação, dado que requerem pesquisas e mobilização de recursos para obter respostas.

Quando um grupo de crianças manifesta o desejo de criar ou realizar algo específico, são desenvolvidos projetos de produção. Nesse tipo de projetos, as crianças refletem sobre o que pretendem fazer e identificam as etapas e recursos necessários para converter a ideia em realidade. Quer isto dizer que, de acordo com o motivo de origem, assim se define o tipo de projeto. No entanto, a maioria dos projetos, mesmo os de produção ou intervenção, recorrem à pesquisa.

1.2.2. Etapas de um Projeto

Qualquer que seja o tipo de projeto e as questões das crianças, cada um é desenvolvido ao longo de quatro etapas:

- **Definição do problema:** “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto” (Vasconcelos et al., 2011, p.14). Assim sendo, a definição do problema é o ponto de partida e a definição da grande questão, do tema ou do desejo. Uma “pergunta de direção permite que os professores e os alunos explorem e tentem abordar uma área específica de interesse” (Maher & Yoo, 2017, p.2). Os autores acreditam que para uma boa questão de partida é necessário considerar que a pergunta tem de ser algo que se questiona no mundo real e tem de ser uma questão cuja resposta não é rápida de se dar.

- **Planificação e lançamento do trabalho:** nesta etapa as crianças e o/a educador/a ou professor/a reúnem-se e fazem uma “previsão do possível desenvolvimento do projeto em função de metas específicas (...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p.15). Na planificação do trabalho, “há que distribuir tarefas e fazer o planeamento do projeto: O que já sabemos ou pensamos/Quem faz? /O que precisamos/ Onde vamos saber? / Como vamos comunicar? / Como vamos mostrar? /Quando?” (Guedes, 2011, p. 8).

- **Execução:** “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que deseja, saber; organizam, selecionam e registam a informação (...) aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais.” (Vasconcelos et al., 2011, p.16). As crianças têm tempos diários para se dedicarem às atividades individualmente, a pares ou em pequenos grupos. “A pouco e pouco, as crianças são estimuladas para refletir sobre essas atividades e assim começam a atribuir-lhes significados e intencionalidade (...)” (Folque, 2014, p.59)

Maher & Yoo (2017) afirmam que, nesta etapa, é importante existir avaliação e feedback pois “ajuda a moldar o processo e o produto final.” (p. 3). Acrescentam que este processo de feedback e avaliação, se for constante, permite aos/as professores/as responder às necessidades das crianças e do grupo.

Ao longo do projeto, o feedback é uma forma de avaliação formativa que ajuda as crianças e o grupo a focarem-se nos processos e não apenas no resultado do projeto. É também uma oportunidade de os professores darem tempo e espaço às crianças para “analisar e rever o projeto para conseguirem apoiar o sucesso dos alunos.” (Maher & Yoo, 2017, p.4)

- **Divulgação/Avaliação:** Na etapa final, as crianças divulgam o projeto a quem quiserem e a quem fizer sentido. Além disso, “depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p.17).

Segundo Xarepe (2001), operacionalizar a metodologia do trabalho por projeto exige a reflexão em torno: do currículo, da organização de espaços, do tempo, dos materiais e dos interesses das crianças; de como se potencia a sala e os instrumentos que conduzem a gestão do tempo e a autonomia do grupo; da avaliação formativa durante o processo.

O papel do/a adulto/a deve também ser refletido e repensado numa pedagogia em que a responsabilidade e a tomada de decisões é também um papel da criança. Como nos diz Pereira (2018), “o facto de o educador/professor agir como mediador das aprendizagens e não como transmissor das mesmas, não significa desvalorizar o seu papel”. (p. 32).

A meu ver, o papel do/a adulto/a, torna-se mais complexo por ter de dar espaço às crianças para pensar, para errar e para refletirem sobre os processos. Muitas vezes, a tendência do/a educador/a e do/a professor/a é idealizar o resultado e encaminhar as crianças nesse sentido, eliminando as escolhas das crianças.

Os papéis e a responsabilidade estão mais bem distribuídos pelos elementos do grupo. Os/As professores/as “gastam menos tempo a organizar a sala de aula, falam menos, elaboram mais as atividades e fazem mais para que os alunos aprendam uns com os outros” (Watkins, 2004, p.6).

Segundo Guedes (2011), o/a educador/a deve questionar permanentemente as crianças, para que compreendam que são agentes ativos da aprendizagem e deve mediar os projetos, apoiando a antecipação do plano do que se vai descobrir, fazer ou mudar.

Desta forma, o papel da criança também se altera, pois, assume novos papéis no grupo e aprende sobre eles, responsabilizando-se pelas próprias aprendizagens e pelas dos restantes.

Para que existam projetos, é necessário que o/a educador/a observe sistematicamente as crianças, as suas brincadeiras, tome notas e reflita sobre isso. Para isso, deve “estar atento a tudo o que desperte interesse nos alunos e que possa ser motivo de planeamento de projetos” (Xarepe, 2001, p. 15). Isto não significa que os projetos apenas partam das crianças, o/a educador/a deve provocar as crianças e sugerir temas que vão ao encontro das necessidades do grupo.

Um/a educador/a tem de ser o mediador e o provocador:

Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras (Guedes, 2011, p. 9).

Aprender através de projetos permite que as crianças tenham a oportunidade de participar de forma colaborativa. Envolve um “modo autêntico de ensino que permite aos alunos envolverem-se na aprendizagem, investigando uma questão ou um problema autêntico” (Maher & Yoo, 2017, p. 1).

Não obstante aos modelos que guiam a prática pedagógica de cada docente, a metodologia de trabalho por projeto poderá ser uma mais-valia no processo de aprendizagem do grupo e na construção, em cooperação, do conhecimento (Vasconcelos, 2011).

É, portanto, uma metodologia centrada na participação democrática de todos os elementos do grupo, que envolve a comunidade e em que as crianças aprendem a aprender.

Assim, o trabalho por projeto tem como alicerces duas orientações essenciais: “Por um lado, que as aprendizagens tenham sentido, um significado, assim motivando os alunos, envolvendo-os (...) por outro lado, que as aprendizagens visem o desenvolvimento de competências hoje consideradas necessárias para se viver satisfatoriamente numa sociedade do conhecimento” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 27).

Os autores ainda acrescentam que para que um projeto aconteça, o/a educador/a ou professor/a deve ter em conta aquilo que motiva as crianças, para que compreendam o mundo que as rodeia; deve trabalhar conteúdos de uma forma holística e não separar as áreas curriculares; deve promover a interação e a cooperação entre as crianças e entre as crianças e os/as adultos/as, fomentando a empatia pelo outro e deve estabelecer com as crianças uma relação de compromisso (Santos, Fonseca & Matos, 2009).

Através da realização de projetos, as crianças têm oportunidades de desenvolver o pensamento crítico, o sentido de responsabilidade pelas suas aprendizagens e pelas dos outros, escutando pontos de vista diferentes e contribuindo para um bem comum – a aprendizagem.

1.3. A Gestão Integrada do Currículo

Um dos aspetos que direciona a aprendizagem é o olhar do/a educador/a e do/a professor/a sobre o currículo. É notório que os/as professores/as de 1º CEB olham para o currículo como algo repartido por áreas curriculares e dividem os momentos por essas áreas,

existindo um “tempo para o português”, “tempo para a matemática”, eliminando todas as relações entre as áreas e o mundo real. A visão que um docente tem do currículo influencia a sua gestão, ou seja, não basta o currículo, como também é preciso gerir o contexto de aprendizagem, como, quando, porquê, qual a melhor organização do grupo, dos recursos e para quê. (Roldão & Almeida, 2018)

Tanto em contexto pré-escolar como em 1ºCEB, o docente é apenas um, ou seja, é este/a que assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares. Por isso, é necessário que o docente faça uma gestão flexível do currículo e que tenha a sua própria visão do mesmo, para que as crianças adquiram aprendizagens significativas.

O currículo é um plano estruturado de ensino e aprendizagem que engloba objetivos, conteúdos e competências a alcançar, sendo diferente para a creche, para o pré-escolar e para os diferentes anos do 1º CEB. Apesar desta vasta definição do currículo ser a mais comum, Roldão & Almeida, (2018) consideram que o essencial varia segundo as necessidades sociais, económicas, das ideologias educativas e dos valores.

Integração curricular significa integrar várias áreas curriculares, ligando-as às vivências e interesses das crianças para que o grupo consiga construir aprendizagens significativas. Para isto, o docente deve ter em conta o grupo, os contextos e os recursos e, a partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento, não pretendendo “diluir ou relativizar a importância das áreas curriculares, mas colocá-las ao serviço da compreensão e da intervenção” (Alonso, 2008, p. 337).

Portanto, a problemática assente é a repartição das áreas curriculares, descentradas do mundo real e afastadas dos interesses das crianças. Sobretudo no 1º CEB, existe um horário estabelecido para cada área curricular e é notório que se dá mais ênfase à área da matemática e do português, esquecendo as restantes. Parece haver uma disciplinarização do currículo, como acontece no ensino por disciplinas, nos ciclos seguintes da escolaridade obrigatória. Nas escolas, observamos este cumprimento dos horários em que as crianças aprendem de forma fragmentada e descontextualizada, sem significado. Existe, portanto, uma “hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnologias e motoras, limitando a formação global dos alunos” (Alonso, 2002, p. 65).

A integração curricular olha para o currículo como algo centrado nas questões das crianças e naquilo que querem aprender, dando ênfase à participação e cooperação. Segundo Fernandes (2021), as propostas de atividades devem também ser flexíveis, diversificadas e relacionadas com as experiências das crianças, permitindo que estas aprendam.

A avaliação deve ser para aprender e não sobre o que as crianças aprenderam, ou seja, deve existir “uma avaliação formativa que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, passando a dar-se mais importância aos processos de aprendizagem, sem descurar a importância dos resultados” (Fernandes, 2021, p. 16).

Para Roldão (2018), “aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p. 21).

Além destes autores que focam a sua investigação na integração do currículo, muitos documentos e legislação defendem um olhar integrado do currículo e acreditam que a voz das crianças deve ser escutada e tida em conta para o processo de aprendizagem.

Segundo o Decreto-Lei nº54/2018, são descritos os princípios orientadores da educação inclusiva, sendo um deles, a flexibilidade que deve existir no currículo, nos espaços e nas rotinas para que a prática pedagógica dê resposta às necessidades, capacidades e características de cada criança.

Isto significa que, para que todas as crianças tenham o direito a uma educação de qualidade, tem de existir uma gestão flexível do currículo que dê resposta às necessidades de cada criança. Querendo isto dizer que as crianças não devem aprender sozinhas, mas sim em parcerias e em cooperação, potenciando o que cada um sabe para que evoluam em conjunto e não que haja competição.

De acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, que estabelece o currículo e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, para que existam aprendizagens significativas, é necessário tempo e trabalho interdisciplinar, em que se utilizem diferentes processos de avaliação, em que se promovam atividades de pesquisa, de exposição e se potencie o trabalho cooperativo com autonomia.

Para isto, é reforçado que é necessário, oferecer autonomia e dialogar com as crianças, com as famílias e com a comunidade para que todos/as cooperem de forma a alcançar um trabalho interdisciplinar com um currículo cada vez mais flexível (Decreto-Lei nº55/2018).

Alonso (2008) defende que os processos de aprendizagem devem ser ativos, autónomos e significativo. Para isso, o docente deve “orientar a intervenção educativa no sentido de promover a reconstrução significativa do saber e da experiência, considerando que aprender é sobretudo obter os instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende” (p. 334).

Escutar as crianças implica ter em conta as suas opiniões e, de facto, pôr em prática o que elas decidem. Desta forma, as crianças, juntamente com o/a educador/a ou professor/a organizam, planeiam e desenvolvem os seus próprios processos de aprendizagem, sendo ativas no processo de avaliação, na organização do ambiente escolar e dos recursos, contribuindo para o sucesso tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as (Recomendação nº2/2021).

Neste sentido, considero que as escolas têm cada vez menos interações entre crianças e entre professores/as e as crianças, diminuindo as conversas com sentido, limitando os momentos a questões de sim ou não, em que a criança não tem espaço para se expressar e em que a aprendizagem não parte daquilo que ela sabe.

Para que as crianças possam ter um papel ativo no desenvolvimento do currículo, é imprescindível que estas tenham voz e que seja possível captar o instante e aproveitar os seus interesses e curiosidades, dando-lhes intenção educativa de acordo com o currículo delineado, negociando estes processos com as mesmas, num clima de cooperação e em momentos de constante diálogo e negociação (Pereira, 2018, p. 21).

A partir do documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), percebe-se que os princípios que dão sentido a este perfil são:

- Base humanista: Habilitar as crianças com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa e mais centrada em cada pessoa;
- Saber: O saber está centrado no processo educativo;
- Aprendizagem: Desenvolver a capacidade de aprender, sendo esta essencial no processo educativo;
- Inclusão: Todas as crianças têm direito à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos;
- Coerência e flexibilidade: Explorar temas diferenciados através da gestão flexível do currículo, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas;
- Adaptabilidade e ousadia: Adaptar a novos contextos, mobilizando competências, mas estar preparado para atualizar conhecimentos (Martins et al., 2017).

Posto isto, o/a professor/a de 1º CEB, “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei nº241/2001).

A educação pré-escolar definiu, no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um conjunto de fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, sendo estes:

“- O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;

- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber” (Silva et al., 2016, p.11).

Tendo isto em conta, um/a educador/a de infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei nº241/2001).

Em suma, o currículo deve permitir que as crianças sejam ativas e sejam consideradas como cidadãs e não como futuras cidadãs. O currículo deve ser flexível e ter em conta todos os saberes, questões, interesses e necessidades do grupo e de cada elemento que o compõe. O/A educador/a ou professor/a deve ter em conta os contextos das crianças e as suas experiências para que o caminho da aprendizagem seja cada vez mais significativo para todos/as. O trabalho por projeto é uma das metodologias que tem em conta o que as crianças sabem, o que querem fazer, colocá-las numa posição de responsabilidade e de tomada de decisões. Além disso, ao passarem por todas as etapas do projeto, as crianças superam desafios e problemas, respondendo às questões através da pesquisa, da comunicação, fazendo ligações com a comunidade e com o grupo, em que todos/as aprendem uns/umas com os/as outros/as.

2. Metodologia

Neste capítulo irei apresentar todo o processo da dimensão investigativa que desenvolvi ao longo da PES em contexto pré-escolar e 1ºCEB. Este processo começou no início do mestrado, quando surgiram questões mais complexas e profundas sobre a profissão e sobre que docente pretendo ser.

Irei começar por identificar a problemática e como surgiu; de seguida irei descrever os objetivos que delinee para apoiar a dimensão investigativa. Posteriormente, faz-me sentido explicar a investigação-ação como processo de investigação consultando alguns autores e autoras. Por último, irei explicitar os instrumentos e o processo de recolha de dados que permitiram todas as reflexões e análises feitas durante e após os estágios.

2.1. Identificação do Problema

A problemática da minha investigação surgiu do interesse e de um olhar holístico do currículo. Após a vontade de investigar sobre práticas interdisciplinares, surgiu o estágio em contexto pré-escolar que me alargou o olhar. O diálogo com duas professoras da universidade ajudou-me a perceber que a minha escolha incidia nos trabalhos por projetos como forma de promover aprendizagens significativas e integradas, partindo do que são as vivências e os conhecimentos prévios das crianças.

Ao aprofundar a problemática da minha investigação percebi que uma das diretrizes e metodologias a trabalhar tanto em pré-escolar como em 1º CEB é o trabalho por projeto. No seguimento desta breve investigação inicial conclui que a realidade de muitos contextos reparte o currículo em áreas curriculares e não envolvem as crianças na tomada de decisões ou no rumo das próprias aprendizagens. Atualmente e principalmente no 1º CEB, existe um horário definido para cada área curricular, deixando de parte as áreas de educação artística e de educação física.

Com isto, apresento a problemática da minha investigação através de uma breve revisão de literatura apoiada em documentos nacionais e internacionais que apontam para a realização de projetos como necessária e eficaz para que as crianças se envolvam nas aprendizagens, uma vez que é através dos projetos que o conhecimento é construído em cooperação e os conteúdos são aprendidos de forma integrada.

Segundo o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, para que existam aprendizagens significativas e para que as crianças desenvolvam competências cada vez mais completas, é necessário que exista tempo e “uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes

disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar (...)" para isto, e para que haja consolidação das aprendizagens é também necessário que haja diversidade nos procedimentos e a "promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia"

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória faz referência às ações que o/a docente tem de desenvolver para que sejam determinantes para o desenvolvimento das crianças, como "organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, (...) e a realização de projetos intra e extraescolares (Martins et al., 2017, p. 31). Além disso, o documento das Aprendizagens Essenciais faz referência, em diversas áreas curriculares, ao desenvolvimento de projetos como ação estratégica de ensino, como a "gestão participada do currículo, envolvendo os alunos na escolha de temas a abordar em trabalhos de projeto" (Despacho Normativo nº6944-A/2018). Estes dois documentos estão interligados e orientam a prática dos/as professores/as desde o 1º até ao 3º CEB.

Em contexto pré-escolar, os/as educadores/as regem-se, sobretudo, por um documento orientador da prática intitulado de: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste constam diversos princípios e valores a ter em conta, sendo que um deles é o reconhecimento da criança como capaz de construir as próprias aprendizagens, assumindo que "(...), neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando" (Silva, et al., 2016, p. 4).

Como se pode constatar, os documentos orientadores do contexto de 1º CEB e do pré-escolar salientam a importância de reconhecer a criança como agente do processo e na tomada de decisões na resolução de problemas.

Tendo em conta estes documentos e a primeira pesquisa efetuada, a grande questão da minha investigação é: **Como é que o trabalho por projeto contribui para a integração curricular e aprendizagens mais significativas?**

Inerente à profissão de educador/a ou de professor/a está a investigação que exige refletir, aprender sempre mais e alterar a prática consoante os resultados. É uma profissão em que se deve, "primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona" (Alarcão, 2001, p.6).

A etapa atual da minha formação exigiu uma investigação em ambos os contextos para que me permitiu intervir de forma a aprender e a melhorar, à medida que fui investigando.

Ponte (2002) considera que “uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas” (p. 2). Ao longo da PES fui-me questionando em relação ao tema da dimensão investigativa e em torno de outras questões da prática que surgiram. Esse questionamento, reflexão e procura por respostas foi contribuindo para a minha investigação.

Alarcão (2001) conclui que, “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. (...), recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação” (p. 13). É também essa a atitude que tive durante a PES e que me proponho continuar a desenvolver na minha vida profissional.

2.2. Objetivos

A minha investigação apresenta um conjunto de seis objetivos. Sendo que, como já referi, a metodologia a utilizar aproxima-se de uma investigação-ação, os objetivos acompanham as etapas da mesma: observar, planear, agir, refletir e analisar. Tendo isto em consideração, em outubro delineei os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer e analisar os contextos de intervenção da Prática de Ensino Supervisionada em relação à construção de projetos com as crianças;
- 2) Conhecer o trabalho por projeto enquanto estrutura e processo para aprender;
- 3) Promover a realização de projetos no jardim de infância e no 1º CEB;
- 4) Contribuir para a aquisição de competências de resolução de problemas através da conduta de projetos;
- 5) Identificar e analisar conhecimentos e competências aprendidas pelas crianças através de projetos;
- 6) Refletir sobre o papel do/a educador/a e do/a professor/a na gestão e mediação de projetos com crianças.

2.3. Investigação-ação

Como já foi mencionado, a metodologia escolhida para esta investigação é baseada na investigação-ação, tendo como ponto de partida a questão descrita no início do capítulo. No princípio da PES conheci os contextos, as crianças e os seus interesses, o que levou a uma análise crítica e a reflexões em torno da prática.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que a definem:

- considera que a fonte direta dos dados é o ambiente natural num contexto determinado, sendo o investigador um dos principais instrumentos;
- os dados recolhidos são descritivos, (...);
- coloca a ênfase mais nos processos que nos resultados ou produtos;
- o processo de análise de dados não é fechado desde o início, (...);
- reconhece a importância (...) das diferentes perspetivas e modo como os participantes interpretam estes significados, com uma espécie de “diálogo” entre os investigadores e os sujeitos (citado por Rodrigues, 2021, p. 6).

O facto de ser estagiária e parte integrante dos grupos durante três meses, aproximadamente, fez com que me tornasse um dos principais instrumentos por fazer parte do ambiente natural. Os dados que recolhi foram através de notas de campo, fotografias e áudios o que me permitiu refletir e analisar os dados e os processos de forma a melhorar a prática ao longo das semanas. O fator mais importante para a minha investigação foi a escuta das crianças nos diálogos e nas interações. Foi através da voz das crianças que fui refletindo e melhorando a prática, planificando segundo os interesses e necessidades para que resultassem aprendizagens significativas.

O conceito de investigação-ação está inerente a uma prática reflexiva e é definido de diversas formas pelos diversos autores.

Segundo Coutinho et al., (2009), “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360).

Para Ponte (2002), “a investigação-ação envolve uma preocupação de intervenção imediata, muitas vezes de mudança radical, que pode existir ou não quando fazemos investigação sobre a prática” (p.7). O autor ainda acrescenta que um/a docente adquire conhecimentos sobre a educação e as práticas educativas à medida que ultrapassam os problemas que vão surgindo.

Alarcão (2001) defende que “a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida” (p. 8).

A partir de uma questão ou de um problema um/a educador/a e um/a professor/a reflete e evolui enquanto profissional, sendo fundamental ser também um/a investigador/a que procura aprender e melhorar constantemente.

Esta investigação começou pelo conhecimento dos contextos e, a partir daí, refletir, planificar e agir de forma a contribuir para o desenvolvimento e melhoramento dos contextos em que estive inserida. Após a entrega deste relatório será tornado público para ser apreciada e avaliada com a finalidade de ser uma investigação rigorosa.

2.4. Instrumentos e Processo de Recolha de Dados

Durante o 3º semestre delinee o desenvolvimento da investigação com o apoio da professora orientadora. Os objetivos e os procedimentos metodológicos para os alcançar foram planeados com vista a dar resposta à grande questão problemática previamente definida.

Ao longo das semanas nos contextos, o planeamento da minha intervenção e a ação que adveio dessas planificações constituíram o processo de recolha de dados. Para construir as planificações escutei e dialoguei com as crianças, com a educadora e o professor cooperante. A partir daí, o espaço, os materiais e as atividades eram pensadas para dar resposta aos interesses e necessidades do grupo. Dessas atividades surgiam notas de campo, fotografias e áudios que apoiaram as minhas reflexões semanais em que descrevia alguns momentos, refletindo sobre eles e projetando para um futuro próximo.

No decorrer dos projetos, os diálogos, as atividades, as reuniões e os momentos de comunicação foram fontes de dados para percebermos o que queríamos saber, assim como para entender o que as crianças já sabiam e já tinham aprendido.

Posto isto, foram utilizadas, como fonte e produção de dados:

- Os diálogos com as crianças e entre as crianças: Ao escutar e questionar as crianças, anotava os pontos de interesse, necessidades e conhecimentos das mesmas. Essas notas de campo apoiaram o desenvolvimento de cada projeto pois permitiram que os mesmos partissem das propostas dos grupos.

- As reuniões e atividades ao longo dos projetos: Os projetos eram planeados à medida que as atividades e as reuniões aconteciam. Nesses momentos eu planeava com as crianças qual o passo a seguir e fazíamos o balanço do que já tínhamos feito e aprendido e o que nos faltava saber ou fazer.

- Os registos escritos: Ao longo das atividades referidas anteriormente, era importante registar esses balanços, assim como aquilo que descobríamos, fazíamos e dizíamos. Desta forma, o conhecimento estava escrito e à vista de toda a comunidade escolar.

- Reflexões semanais: As reflexões semanais, construídas a partir das notas de campo, apoiaram a reflexão sobre a própria prática e sobre a organização dos grupos e dos projetos. Este constante questionamento nas reflexões semanais provocou a mudança e espelhou, não só a minha evolução, como descrevia, refletia e projetava as etapas da dimensão investigativa.

- As fotografias e os áudios: recolhidos com a devida autorização, complementavam as notas de campo e, conseqüentemente, as reflexões semanais. Além da escrita, as anotações visuais e as transcrições das vozes das crianças foram um elemento fundamental para compreender como é que as crianças pensavam e o que queriam saber, além de me permitirem analisar as aprendizagens ao longo dos projetos, espelhando a evolução das crianças e os conhecimentos adquiridos.

- As planificações: O desenvolver dos projetos só era possível com o devido planeamento. Como já referi, em conjunto com as crianças, fazíamos um constante balanço do que sabíamos, do que tínhamos aprendido e feito e o que é que ainda nos faltava saber e fazer. As planificações permitiram-me organizar o grupo, os espaços, os tempos e refletir sobre a intencionalidade educativa de cada momento.

Para que fosse possível recolher estes dados, foi importante ter técnicas e instrumentos adequados:

- Entrevistas (técnica): Tentei propor às crianças e aos cooperantes entrevistas informais que me permitissem conhecer diferentes perspetivas sobre o trabalho por projeto e a sua potencialidade para a aprendizagem. Para isso, foi primordial questionar as crianças e orientar as conversas de forma intencional, após construir uma relação de confiança com elas. Ao longo do decorrer dos projetos foi-me possível conhecer estas perspetivas e escutar as crianças, registar o que disseram e, neste relatório, analisar e refletir sobre o que foi dito.

- Guião da entrevista (instrumento): o guião da entrevista permitiu-me orientar as conversas de forma a promover o envolvimento das crianças e as suas vozes, orientar o grupo e foi neste que formulei questões que nos permitisse ter uma conversa informal, curta e em momentos apropriados.

Além disso, a voz das crianças foi a fonte de dados mais importante na minha investigação, sendo que me permitiu conhecer e compreender o grupo, os seus interesses, as suas interações, os conhecimentos prévios, as necessidades emergentes e o que aprenderam.

Foram construídos e utilizados instrumentos de pilotagem, registos escritos do que acontecia, planificações diárias e semanais, entrevistas e registo em notas de campo que resultavam nas reflexões semanais. Além disso, o feedback das crianças, da educadora cooperante, das professoras orientadoras da PES e das famílias contribuíram para este processo cíclico e sistemático que me permitiu melhorar a ação pedagógica e evoluir na minha formação.

Ao longo das semanas, o meu papel de observadora participante manteve-se diariamente, pois não só observei, como integrei o grupo e fiz parte da investigação. As notas de campo surgiram como “uma ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (Bogdan & Taylor, 1998 citado por Mónico et al., 2017, p. 726).

Todo este processo foi moldando a minha postura e a minha visão sobre tudo o que acontecia diariamente, provocando reflexões e alterações na prática educativa. Nas notas de campo anotava frases e palavras-chave que queria salientar, assim como algumas falas das crianças.

Como refere Vasconcelos (2016), investigar com crianças é dar-lhes voz, criando ambientes seguros que lhes permitam dialogar entre si e partilhar pontos de vista, para que quem investiga consiga devolver à comunidade essa voz sobre a temática a ser estudada.

Este relatório resulta da documentação construída ao longo dos dois semestres em que desenvolvi as PES. A investigação desenvolvida permitiu-me questionar e refletir, de forma sistemática sobre a minha prática, o que me permitiu ter dados e ferramentas úteis para compreender como poderia agir.

3. Caracterização dos Contextos

Neste capítulo serão apresentados, de forma sucinta, os contextos onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. Ao longo do processo descrito anteriormente fui conhecendo estes dois contextos, o que me ajudou a responder de melhor forma às necessidades superiores das crianças.

Este capítulo pretende responder ao primeiro objetivo da minha investigação, de forma a perceber como e que projetos é que poderia desenvolver com as crianças:

- Conhecer e analisar os contextos em que realizar a Prática de Ensino Supervisionada em relação à construção de projetos com as crianças;

Os aspetos discutidos no capítulo da conceção da ação educativa surgiram ao longo do estágio, em que desempenhei um papel de observadora participante. Assumi esse papel com escuta ativa e observação focada, em que consegui conhecer o grupo, as rotinas, os espaços, os materiais e a prática educativa da educadora e do professor cooperante.

Neste capítulo as idades das crianças serão descritas com números entre parêntesis, sendo que o primeiro se refere aos anos e o segundo número aos meses.

3.1. Contexto Pré-Escolar

Realizei a prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar durante catorze semanas durante cinco manhãs e duas tardes em cada semana, ou seja, de 18 de setembro a 20 de dezembro de 2023, no 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Fiquei colocada numa sala de pré-escolar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no centro histórico de Évora.

3.1.1. Caracterização do Grupo A (Pré-Escolar)

O grupo era composto por vinte e duas crianças, sendo que sete eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Além das crianças, o grupo era composto pela educadora e pela auxiliar que acompanhavam a maioria das crianças desde a creche, crescendo todos e todas em conjunto. Cada criança tem os seus interesses e embora sejam da mesma faixa etária, têm diferentes competências, capacidades, interesses e vivências diferentes.

O grupo era bastante autónomo. Durante a semana, algumas crianças assumiam tarefas para que o grupo e a rotina funcionassem de forma repartida por todos/as os/as elementos do grupo. Com a mediação das adultas, conseguiram cada vez melhor, escutar e perceber opiniões.

Algumas crianças formulam questões sobre o que as rodeia, sobre o que observam e

outras demonstram interesse através da observação, da atenção e das expressões faciais, o que

as torna um grupo bastante interessado e expressivo. É nos momentos de grande grupo que refletíamos e partilhávamos sobre esses interesses e questões.

Era um grupo que se apoiava bastante, quando organizados em pares ou em pequenos grupos, o que fazia com que cada criança evoluísse e aprendessem umas com as outras. Este apoio entre crianças surgia ao longo da rotina diária, não só nas brincadeiras e atividades, como também nos momentos de refeição ou de higiene.

A maioria das crianças tinha imenso interesse em realizar atividades de pintura, desenho e modulagem. É a partir de muitas destas produções que as crianças partilhavam ao resto do grupo e sugeriam atividades a realizar no futuro. Muitas vezes, esta comunicação ao grande grupo era difícil para as crianças, mas consegui observar e apoiar as crianças na evolução da linguagem e da percetibilidade da opinião que davam.

Era um grupo em que algumas crianças tinham dificuldade em compreender mensagens orais e, por consequência, não utilizavam a linguagem oral de forma eficaz, tendo dificuldade em exprimir o que queriam dizer. Com o passar do tempo e com a confiança que foi sendo conquistada, conseguimos incentivar ao discurso oral e à partilha.

Tendo em consideração que as crianças tinham entre os três e quatro anos de idade, o uso da escrita era bastante recorrente pelo grupo. Nas atividades e nos projetos apoiei as crianças transcrever o seu discurso oral para escrito, à medida que falavam. Algumas crianças gostavam de escrever letras soltas, rabiscos que diziam ser alguma frase e o próprio nome.

De forma geral, era um grupo (crianças e adultas) que procurou sempre trabalhar com base na cooperação e comunicação como forma de resolver conflitos e problemas.

Além destas aprendizagens no dia a dia das crianças, aquilo que viviam em contexto familiar era partilhado com o grupo e gerava novos conhecimentos.

Considero relevante referir que a relação entre a família e o grupo era transparente e bastante ativa. Todos/as os familiares eram incentivados a integrar a nossa rotina, participando em atividades como contar uma história, cozinhar e nas saídas, assim como o grupo tinha vontade de partilhar com as famílias aquilo que viviam dentro da sala. Os registos e as fotografias eram uma parte fundamental para a fomentação desta relação transparente e de confiança. Nem todos/as os/as familiares participavam da mesma maneira. Mata e Pedro (2021) referem que a comunicação deve ser com as famílias e não para as famílias, assim “quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias” (p. 37).

3.1.2. Fundamentos da Ação Educativa

A educadora cooperante inspira-se nos princípios pedagógicos do Movimento de Escola Moderna. Enquanto futura educadora e professora, acredito e defendo uma educação democrática e inclusiva em que se aprende através de interações entre os/as elementos do grupo, numa relação humana de cooperação e de compromisso. À medida que fui descobrindo o meu caminho nesta PES, fui assumindo a minha prática como uma aproximação ao MEM.

A sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, organiza-se através de cinco módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica:

- Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos;
- Trabalho curricular participado pelo grupo;
- Trabalho autónomo e acompanhamento individual;
- Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais
- Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa.

Este modelo defende que o grupo se deve organizar “numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. (Folque, 1999, p.6)

Alinhadas com o modelo pedagógico do MEM ao Movimento da Escola Moderna estão as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, cujos princípios são adotados pela educadora cooperante.

Os instrumentos de trabalho ajudam a organizar, a regular planear e registar o dia-a-dia do grupo, sendo estes os utilizados pela educadora cooperante:

- Mapa de presenças: mapa mensal com fotografias e registo diário de quem está presente como forma de pertença a um grupo;
- Mapa de tarefas: mapa semanal rotativo que permite regular a participação das crianças em algumas tarefas da sala;
- Diário do grupo: tabela com quatro colunas (gostei; não gostei; fizemos e queremos fazer), que permite planificar o que queríamos fazer consoante o que tínhamos feito, avaliar e resolver conflitos em democracia;
- Mapa de comunicações: tabela semanal que permite que as crianças se inscrevam para comunicarem ao grupo nos momentos da manhã ou da tarde. (Retirado do Projeto Curricular da Sala)

Estes instrumentos (*Figura 1*) estavam afixados numa parede ao alcance das crianças, no espaço polivalente onde o grupo se reunia na maioria das vezes. As crianças podiam aceder

e preencher qualquer instrumento a qualquer momento do dia com o apoio de uma das adultas, por estarmos em processo de adaptação, pois tinham sido implementados na altura em que iniciei o estágio. Quando iniciei a PES, as crianças estavam a mudar de sala e, por isso, o grupo ainda se estava a apropriar de alguns instrumentos novos e da sala.

Figura 1: Instrumentos de pilotagem e de organização do grupo A



Fonte: Caderno de formação da autora

3.1.3. Organização do Espaço e dos Materiais

A sala onde desenvolvi a PES em contexto pré-escolar era ampla e composta por diversas áreas de aprendizagem. Cada área era composta por diferentes materiais consoante as necessidades do grupo. Após observarmos e escutarmos as crianças a brincar e a interagir, refletíamos e percebíamos o que poderia ser alterado e de que forma. A organização da sala também se alterava consoante as atividades planificadas.

De seguida, irei descrever as áreas de aprendizagem por considerar relevante para o desenvolvimento da minha investigação. Os espaços e os materiais foram aspetos primordiais tanto nas planificações dos momentos como na provocação e incentivo às crianças para questionarem e quererem saber mais.

- **Área do faz-de-conta (Figura 2):** Nesta área as crianças brincavam ao faz-de-conta como forma de “jogo simbólico em que a criança assumia um papel de outras pessoas” (Silva, et al., 2016, p. 52), representando situações que vivenciavam fora da sala ou situações imaginárias. Durante a minha PES, após alguns conflitos, sentimos necessidade de construir um inventário desta área com a descrição escrita e fotográfica das brincadeiras que ali podíamos e gostávamos de ter.

Figura 2: Área do faz-de-conta



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Oficina das construções e carpintaria:** As crianças podiam construir todo o tipo de peças e, quem tivesse interesse e, posteriormente, inscreviam-se para comunicar ao resto do grupo o que tinha feito e como tinha feito.
- **Área da garagem e construções (Figura 3):** Era composta por carros e animais de plástico de diversas dimensões, assim como diversas pistas que as crianças podiam construir para os carros se deslocarem.

Figura 3: Área da garagem e construções



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Área da água (Figura 4):** Aqui podiam fazer experiências e medições com água.

Figura 4: Área da água



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Área polivalente (Figura 5):** Era uma área localizada no centro da sala, em que o grupo se reunia círculo, refletíamos sobre os dias e partilhávamos ideias e vivências. Nesta área estavam expostos os instrumentos que regulavam a vida do grupo, assim como outros mapas.

Figura 5: Área polivalente



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Atelier de artes plásticas (Figura 6):** Composto por um cavalete e diversas tintas em que as crianças podiam ir pintar livremente, representando algo abstrato ou mais concreto.

Figura 6: Atelier de artes plásticas



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Laboratório de ciências e matemática (Figura 7):** Nesta área as crianças exploravam diversos materiais naturais que as próprias traziam do exterior. Era composta por diversos materiais de laboratório e de materiais impressos como mapas, por exemplo. Nessa área estava também uma caixa de luz em que as crianças gostavam de explorar formas e sombras e duas caixas de areia que proporcionavam experimentações com recipientes de diversas medidas.

Figura 7: Laboratório de ciências e matemática



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Área dos jogos: (Figura 8):** Era composta por jogos de diversas modalidades e ma mesa para as crianças interagirem umas com as outras.

Figura 8: Área dos jogos



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Área de produção e escrita (Figura 9):** Era uma área composta por várias folhas brancas, um computador e imagens reais impressas.

Figura 9: Área de produção e escrita



Fonte: Caderno de formação da autora

3.1.4. Organização do Tempo

A rotina semanal do grupo era coerente, embora flexível pois, por vezes, surgiam partilhas das crianças que nos direcionavam para descobertas mais importantes do que o planeado. As sucessões de cada dia eram estáveis, sendo que as crianças já conheciam e sabiam o que ia acontecer, participando ativamente na rotina e na tomada de decisões, na maioria dos dias.

A agenda semanal do grupo contemplava tempos de projetos, atividades e tempos de comunicações, com exceção dos dias em que realizávamos saídas. Após marcarmos as presenças, dialogávamos sobre o que íamos fazer e tínhamos um tempo de comunicações. De seguida, as crianças dividiam-se pelas áreas de aprendizagem e pelos projetos que estavam a desenvolver. No final de cada manhã, as crianças que queriam partilhavam com o grupo produções, construções ou descobertas dos projetos. Na reunião de conselho, a partir do que preenchíamos na coluna do “fizemos” do diário do grupo surgiam conversas e propostas que nos levavam a escrever na coluna do “queremos fazer”. A outra planificação semanal que tinha de construir em cooperação com a educadora vai ao encontro do modelo pedagógico pelo qual a mesma se inspira.

O preenchimento desta planificação, proposta pelas docentes, procura que haja um equilíbrio entre as propostas das crianças e as propostas do adulto. Implicava que eu tivesse em conta diferentes modos de organização do grupo, contemplando momentos para o apoio individual ou de pequeno grupo, mas também momentos de grande grupo. Além disso, era importante que realizássemos saídas na comunidade, mas que também recebêssemos visitas na sala.

Em suma, todas as semanas a planificação cooperada tinha como enfoque seis campos que guiavam a prática pedagógica e, por conseguinte, a intencionalidade educativa da semana, sendo estes: as propostas das crianças, as propostas do/a adulto/a, os momentos de pequeno grupo, os momentos de grande grupo, as saídas que realizávamos e os/as convidados/as que recebíamos.

Como já referi, eram as observações, os diálogos e as notas de campo que contribuía para o planeamento da semana seguinte. Além disso, percebia e refletia sobre o que tinha acontecido no final da semana e isso apoiava a planificação da semana seguinte, pois avaliava a minha prática e os progressos das crianças.

O planeamento e a avaliação estão intrinsecamente ligados. Planear advém do que observamos diariamente, ou seja, é um processo que interliga a observação, a reflexão sobre o que recolhemos, a avaliação do que podemos fazer/introduzir ou melhorar para depois planearmos e agirmos.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “o desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva, et al., 2016, p.15).

“A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. (...) é uma perspetiva de avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto)” (Silva, et al., 2016, p.16).

A avaliação em grande grupo é um processo contínuo em que eu e a educadora realizávamos registos escritos com as crianças e recolhíamos fotografias das atividades que do grupo. A nível individual, tratou-se de um processo também contínuo em que cada criança tinha uma pasta onde eram colocados registos de trabalhos por ordem cronológica para que seja notório a evolução, criando assim um portfólio individual. Este portfólio e recolha possibilitaram um maior conhecimento das competências adquiridas e/ou por adquirir de cada um/a.

3.2. Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico

Realizei a prática de ensino supervisionada em contexto 1º ciclo do ensino básico durante onze semanas, durante cinco manhãs e duas tardes, ou seja, de 26 de fevereiro a 24 de maio de 2024, no 4º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. Fiquei colocada numa sala de 1º ano do 1º ciclo do ensino básico numa escola da rede pública na periferia da cidade de Évora, pertencente ao agrupamento nº4.

3.2.1. Caracterização do Grupo B (1ºCEB)

O grupo era composto por vinte e quatro crianças, das quais dez raparigas e catorze rapazes. Estas crianças vieram de catorze contextos de jardim de infância diferentes, sendo que duas crianças (a KB e a R) do grupo nasceram na Serra Leoa e no Kongo, tendo-se refugiado em Portugal com as mães há uns anos e, anteriormente, frequentaram um jardim de infância pertencente ao agrupamento. Uma das crianças do grupo (D) era da etnia cigana e nunca tinha estado em contacto com crianças em contexto de creche ou jardim de infância, ou seja, até aos seis anos esteve apenas em contexto familiar. Uma das crianças (MF) foi transferida de outra escola do agrupamento, a meio do período letivo.

Através das observações, registo de notas de campo e escuta das crianças fui conhecendo os interesses e percebendo a evolução de cada criança ao longo das semanas. Era um grupo com diferentes características, o que resultava em parcerias valiosas para a aprendizagem de cada um/a. Eu e o professor cooperante, ao conhecermos as crianças, incentivávamos a parceria entre elas para que se pudessem ajudar e apoiar de forma a evoluírem

em conjunto, consoante as suas competências. Algumas crianças do grupo eram participativas e ativas nos diálogos e nas questões que eram debatidas. As atividades que eu propunha surgiam dos conhecimentos prévios das crianças e resultavam noutras atividades com significado, consoante as sugestões e propostas das crianças.

No início do estágio, a maioria das crianças lia pouco e demonstrava pouco interesse na leitura e na escrita, contudo, com o passar das semanas, este interesse evoluiu bastante e as crianças começaram a ter vontade de ler e de escrever através das situações do dia a dia. Como consequência desse interesse, muitas crianças começaram a ler e a escrever cada vez melhor e a desenvolver a oralidade, a escrita e a expressão linguística.

3.2.2. Fundamentos da Ação Educativa

O professor cooperante baseava-se numa pedagogia mais expositiva e centrada no adulto. Segundo Bruner (1996), “o objeto de aprendizagem para o aluno é concebido como estando na mente dos professores” (p.83). Isto porque, neste contexto, na maioria dos momentos, os conteúdos surgiam a partir do professor e do manual escolar digital. Noutros momentos, o professor escutava as crianças e a aula começava com as partilhas das crianças sobre o que já sabiam. Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar.”

Esta visão da criança, encara-a como “uma tábua rasa (...), a mente infantil é passiva (...) e o ensino não é um diálogo mútuo, mas um ditado de um para outrem” (Bruner, 1996, p. 85)

O planeamento dos dias e das semanas era da responsável do professor, sendo que as crianças não estavam envolvidas nesse processo. Todas as semanas o professor repartia a responsabilidade dos momentos da semana comigo, desta forma, em alguns momentos era o professor o mediador do grupo e nos restantes eu planeava as atividades. A partir dessa planificação semanal, eu construía as planificações desses momentos.

As planificações eram com base nas indicações do professor cooperante, embora tenha procurado sempre conteúdos já abordados para fazer corresponder com aqueles que iríamos abordar. Além disso, dei prioridade à exposição dos materiais construídos pelas crianças como fonte de pesquisa e de apoio, sempre que precisassem.

Os projetos que desenvolvemos foram planeados pelas crianças, com o meu apoio e a avaliação feita ao longo dos mesmos através do meu feedback, das interações entre pares e do feedback do grande grupo nas comunicações.

3.2.3. Organização do Espaço e dos Materiais

A sala era composta por quatro paredes, que serviam de exposição dos vários materiais pré-fabricados por uma editora de livros. Essa observação foi das primeiras que me intrigou e que me levou a incentivar o grupo a afixar os registos e os materiais produzidos, pois eram poucas as que estavam expostas. Por esse motivo, após realizarmos atividades e projetos a pares, em pequenos grupos e individuais afixávamos os registos e as produções.

As crianças possuíam livros e cadernos de fichas que correspondiam a cada área curricular onde, diariamente realizavam exercícios sobre os conteúdos abordados. Cada criança tinha um caderno diário onde registavam, todos os dias, a data e alguns apontamentos sobre os conteúdos lecionados. Esse caderno era o portfólio individual que serve de avaliação do progresso de cada criança.

O espaço exterior da sala era utilizado nos intervalos ou para educação física. A biblioteca era um espaço perto da sala que era bastante utilizado para trabalhos a pares ou de pequenos grupos, mas também para receber convidados/as. Em alguns momentos, o professor ficava na sala com uma parte do grupo e eu com um grupo de crianças na biblioteca ou no exterior para desenvolvermos os projetos.

3.2.4. Organização do Tempo

A organização do tempo e das rotinas é um ponto importante na prática pedagógica e na estruturação do trabalho do grupo.

A agenda semanal estava dividida consoante as áreas curriculares, tratando-se de uma monodocência. As horas de cada dia estavam destinadas a uma área curricular e eram rotineiras, sendo repartidas de igual forma de semana para semana. A planificação era flexível em alguns momentos, consoante os imprevistos que iam acontecendo, por exemplo, o término de alguma atividade que não foi possível completar no horário destinado à mesma.

Nos momentos destinados à área do Estudo do Meio realizámos dois projetos de diferentes tipos. À sexta-feira, como se pode constatar na agenda semanal, os momentos eram destinados às áreas de Educação Artística. Em algumas semanas, esses momentos foram planeados para a realização dos projetos. Durante o desenvolvimento dos projetos, existiu

interdisciplinaridade e flexibilidade no horário em que não era preciso ser o “tempo de Português” para escrevermos textos ou “tempo de Estudo do Meio” para partilharmos o que tínhamos descoberto sobre diversos temas.

É importante que os tempos sejam aproveitados consoante as necessidades superiores do grupo, tendo em conta a obrigatoriedade dos conteúdos a serem explorados. A forma como se adapta o tempo, as rotinas e as atividades é um dos aspetos desafiantes, mas benéficos para aprendizagens mais significativas numa prática pedagógica da monodocência. Questionei-me algumas vezes que papel é que as crianças poderiam ter na gestão do tempo? Que responsabilidade é que as crianças têm nos contextos de 1º CEB? Nos contextos jardim de infância que frequentaram teriam alguma responsabilidade na vida do grupo? E agora? Perderam o controlo ou sentiam-me mais seguros por não terem de controlar?

Um/Uma professor/a monodocente tem a função, entre outras, de gerir o tempo da forma que melhor satisfaça as necessidades do grupo. Escutar as crianças para que os tempos e as atividades sejam significativos, quer dizer envolvê-las nos processos e atribuir-lhes responsabilidade.

O enfoque da aprendizagem está nas interações, na negociação e na comunicação entre o adulto e a criança em que ambos assumem um papel de conhecedores e de capazes de transmissão de conhecimento.

4. A Intervenção como Promotora de Trabalhos por Projetos

Os projetos desenvolvidos nos dois contextos surgiram de questões ou necessidades das crianças e ao longo dos mesmos fui planeado com as crianças e escutando-as de forma a responder a essas necessidades e a ir ao encontro dos objetivos do estudo.

Em cada contexto desenvolvemos dois projetos, o que me permitiu refletir criticamente e responder aos seguintes objetivos:

- **Conhecer o trabalho de projeto enquanto estrutura e processo para aprender e para aprender a aprender;**
- **Promover a realização de projetos no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB);**
- **Contribuir para a aquisição de competências de resolução de problemas através da conduta de projeto;**

Para isso, desenvolvemos os projetos seguindo as etapas inerentes referidas no capítulo do enquadramento teórico. Consegui, ao longo dos projetos conhecer a sua estrutura como um processo em que aprendemos, fizemos e adquirimos conhecimentos juntos através dos diálogos e da partilha.

Neste capítulo serão relatados os projetos desenvolvidos à luz das observações focalizadas, das notas de campo, das reflexões semanais, das planificações e registos escritos. Esta recolha de dados permitiu-me alcançar os objetivos delineados e compreender de que forma é que o trabalho por projeto contribui para as aprendizagens das crianças através de uma participação ativa e da conduta de resolução de problemas.

Ao longo da descrição dos projetos, é feita uma análise às aprendizagens das crianças e à evolução observada. Este capítulo completa a análise documental do primeiro capítulo, ou seja, é uma análise a partir de um trabalho de campo em que se entende e conhece as aprendizagens adquiridas pelas crianças enquanto desenvolvem projetos de diferentes tipologias.

Este capítulo é uma parte fundamental dessa análise pois é constituída pela voz das crianças, pelas suas questões, pelas atividades desenvolvidas e pelas reflexões construídas ao longo dos estágios que me permitiram evoluir.

4.1. Projetos em contexto Pré-Escolar

4.1.1. Quem são os bichinhos que moram nas bolotas? – Projeto de Investigação

- Ponto de partida

No dia 12 de outubro, enquanto eu estava na área da pintura, a T (3:11), que estava na área das ciências com o DC. (3:2), começou a chamar-me e a dizer “Mariana, olha aqui! Olha aqui!”. (Figura 10).

Fui ter com as duas crianças à área das ciências e a T (3:11) apontou para a caixa azul das bolotas que o AR (3:4) tinha trazido. Na manhã que as trouxe comunicou ao grupo que tinha apanhado bolotas com o avô e a educadora sugeriu guardá-las no laboratório das ciências para que as pudessem explorar livremente. Reparei que eram larvas das bolotas que estavam na caixa e a T (3:11) estava com duas na palma da mão, maravilhada a exclamar “bichinhos!”.

O DC (3:2) ria-se e estava com receio de pegar nos “bichinhos”.

Eu: AHHHH! Mas o que é que vocês encontraram?

T (3:11): Bichinhos Mariana, são bichinhos!

Eu: Mas vieram de onde?

T (3:11): Não sei.

Eu: DC, queres experimentar pegar num?

DC (3:2) acenou que sim. Com a minha ajuda, peguei numa das larvas da bolota e coloquei na palma da mão dele. Ficou entusiasmado e com um grande sorriso a olhar para o “bichinho”. A T (3:11) estava radiante e dava pulos de alegria.

Eu: Olhem aqui as folhas! Têm buracos?

T: AH! E a bolota Mariana! Tem buracos! É a casa delas

Eu: Será a casa delas? Vieram das folhas e das bolotas DC?

DC (3:2): Não sei.

Eu: Querem mostrar ao resto dos amigos o que descobriram?

T (3:11): SIM!

Eu: Então vamos fazer assim! Vamos ajudar a arrumar as áreas e depois vocês mostram a caixa ali na roda.

(Caderno de formação, 12 de outubro de 2023)

Figura 10: Bolotas e larvas descobertas pela T e pelo DC no laboratório de ciências



Fonte: Caderno de formação da autora

Quando nos sentámos na área polivalente comecei por chamar a T (3:11) e o DC (3:2) para comunicarem a descoberta.

(...) Eu: Nesta caixa DC? E o que é que esta caixa tem?

DS (3:7): Bolotas!

Eu: Boa! E essas bolotas vieram de onde?

T (3:11): Do AR (3:4)

Eu: Da casa dos avós do AR, boa! Então vamos mostrar! Eu levo a caixa pela roda, para todos verem, a T leva dois bichinhos na mão e o DC leva bolotas com buracos.

Passámos por todos/as para mostrar tanto as larvas como as bolotas e as folhas esburacadas. As crianças ficaram muito curiosas

T (3:11): Parecem minhocas!

BO (3:3): São iguais às massinhas!

SS (3:8): Parecem o nemo

Eu: Porquê?

SS (3:8): Da cor.

Eu: Ah! A cor é a mesma que a do nemo.

No final perguntei se queriam saber mais sobre isso e responderam que sim.

Eu: Não podem ser todos a fazer esta descoberta, só podem ser alguns. Depois podem ajudar nas descobertas ou podemos fazer mais algum projeto. Quem quer juntar-se à T (3:11) e ao DC (3:2)?

À medida que iam colocando o braço no ar eu pedia que se colocassem ao lado da T e do DC. Juntou-se o RO (2:11), o SS (3:8), BO (3:3) e a B (3:7).

Eu: Eu vou perguntar à Titi (educadora) se podemos avançar com este projeto com este grupo para começarmos para a semana.

(Caderno de Formação, 12 de outubro de 2023)

- Fase I: Definição do problema

Na semana seguinte, ao chegarmos à sala percebemos que havia mais larvas na caixa e soltámo-las, guardando apenas algumas bolotas num frasco. Como não havia oxigénio no frasco, as bolotas e as larvas apodreceram. Com o constante interesse das crianças resolvi apanhar mais bolotas e planificar o momento de planeamento do projeto ([Apêndice I](#)).

No dia 2 de novembro reunimos e planeámos o desenvolver do projeto. No início, muitas crianças demonstraram interesse em saber mais, contudo, com o passar das semanas as quatro que crianças que desenvolveram o projeto é que se demonstraram envolvidos em aprender mais e ensinar ao resto do grupo.

Reunimos no laboratório de ciências e matemática enquanto o resto do grupo terminava outra atividade e brincava nas diversas áreas de aprendizagem. Previamente, preparei a mesa das ciências com a folha grande A3, as canetas e as fotografias do dia em que encontraram as larvas. Comecei a reunião por lembrar as crianças dos bichinhos que tinham encontrado. Relembrámos quem tinha trazido as bolotas e o que tínhamos descoberto: que havia bichinhos e buracos. Para observarmos melhor dei uma lupa a cada um/a.

B (3:8): Os buracos!

MA (3:10): Estão aqui.

Eu: DC, vê lá com a lupa, encontras buracos?

T (4:0): Bichinho, sai da toca. Bichinho, sai da toca.

Eu: Estão lá os buracos, mas será que eles estão lá dentro das bolotas?

MA (3:10): Ah não, não sabemos.

Eu: Querem tentar descobrir?

T (4:0): Podemos tentar abrir.

Eu: Esperem, vou buscar uma faca então.

T (4:0): Elas demoram muito tempo a sair. Tem de ser de noite e de dia. Já não vivem aqui os bichinhos.

Questionei se queriam mesmo desenvolver este projeto, pois era um compromisso e fui questionando o que sabiam, o queriam saber e onde queriam procurar informação.

Eu: Então o que é que já sabemos? (fui escrevendo enquanto falavam)

T (4:0): Que têm buracos.

B (3:8): Comem queijo

Eu: Achas que quem é que come queijo?

B (3:8): Os bichinhos

T (4:0): As bolotas não têm boca.

Eu: Vou escrever então que queremos saber se os bichinhos comem queijo.

T (4:0): As bolotas têm bichinhos lá.

DC (3:3): Têm cama (apontou para o buraco).

Eu: Quem é que dorme nessa cama?

T (4:0): Bichinhos!

Eu: Nós temos estado a falar nestes bichinhos, mas sabemos como se chamam?

B (3:8): Não sabemos o nome.

Eu: Então queres que escreva o quê, Benedita?

B (3:8): O nome

Eu: O que queremos saber mais?

T (4:0): Se saem das bolotas.

Eu: Então o que é que escrevo?

T (4:0): Se saem das bolotas.

DC (3:3): Vemos com as lupas.

Eu: Está bem. Vou escrever que já sabemos que os vemos com as lupas. Onde é que o AR apanhou as bolotas? Sabem?

DC (3:3): Não.

Eu: Queres saber onde é que se apanham?

DC (3:3): Sim.

Eu: Vou escrever então. Vamos abrir alguma bolota, para vermos o que descobrimos mais.

Quando comecei a abrir uma bolota, a MA comentou que estava difícil.

MA (3:10): São duras. Escreve, Mariana!

Eu: Está bem. Vou escrever que sabemos que são duras e difíceis de abrir.

Abri uma bolota.

B (3:8): Está aí um bichinho! É vermelho!

Observámos com as lupas.

T (4:0): Mas eram amarelos!

Eu: Querem saber de que cor é que eles são? Já vimos amarelo, vermelho, será que há mais cores? Vou escrever.

MA (3:10): São minhocas!

T (4:0): As minhocas fazem assim. (gesto com o dedo indicador)

Eu: Vou escrever que queremos saber se são minhocas porque andam como os nossos bichinhos.

De seguida, abrimos outra bolota, mas não tinha larva.

DC (3:3): Saíram de casa.

Abrimos mais duas bolotas para observarmos com as lutas e depois voltei a arrumar as bolotas na garrafa. Nesta altura, a T (4:0) já estava a pedir para ir brincar e a MA (3:10) estava só a olhar para trás. Percebi que estavam a perder o interesse e pedi à MA (3:10) que fosse buscar as colas e organizasse as fotografias nos registos.

Por fim, reli tudo o que tínhamos escrito e quem tinha dito o quê. A MA (3:10) e a B (3:8) colaram as fotografias e, de seguida, ficaram os quatro a desenhar os registos nas duas folhas. Depois de arrumarmos os materiais combinámos comunicar ao grupo. No entanto, devido à organização da instituição e dos horários das rotinas, não decorreu o tempo de comunicações no final da manhã.

(Caderno de formação, 2 de novembro de 2023)

- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

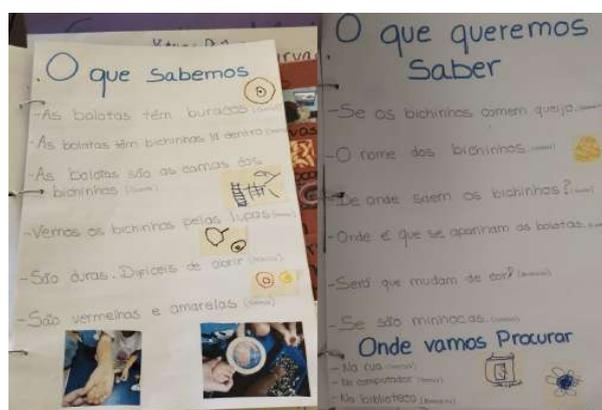
Ao definirmos as questões de partida para desenvolver o projeto, esclarecemos também onde é que íamos procurar informação, tendo em conta as questões que tínhamos colocado.

Planeámos pesquisar informação no computador (na internet), nos livros e na rua. Além disso, as crianças assinaram o plano de projeto que fomos preenchendo ao longo do momento descrito anteriormente.

Desse momento surgiu um primeiro registo, mas com a ajuda da educadora refletimos que era um registo pequeno e, por isso, as crianças não tinham mostrado interesse no que tinham feito.

Na manhã seguinte reuni com as crianças e expliquei-lhes que o registo era muito pequeno. Mostrei-lhes umas folhas brancas que a educadora me tinha fornecido e voltei a escrever o que estava registado. As crianças colaram os desenhos, as fotografias e voltaram a assinar o plano do projeto. (Figura 11)

Figura 11: Plano do projeto - o que sabemos/o que queremos saber



Fonte: Caderno de formação da autora

- Fase III: Execução

Após definirmos as questões de partida e o que queríamos aprender, planifiquei um momento de pesquisa com o grupo. Uma das áreas de aprendizagem da sala é a da escrita e produção de texto que engloba um computador. Sendo que, este não tinha acesso à internet eu levei o meu computador para a sala e planeei uma pesquisa na parte da manhã com este grupo ([Apêndice II](#)).

As planificações diárias tornaram-se um pilar da ação educativa por me apoiarem na reflexão da intencionalidade educativa, na avaliação da própria prática e na organização do grupo, dos espaços e dos materiais. A planificação de dia 15 de novembro é relativa à pesquisa no computador que descreve o meu apoio ao grupo do projeto e a organização do resto do grupo.

Seguindo essa planificação, de forma flexível, eu e o grupo do projeto sentámo-nos numa das mesas da sala e começámos por relembrar as nossas questões de partida. Como tinha realizado uma pesquisa prévia daquilo que eram as questões das crianças, no momento, ia pesquisando consoante o que as crianças diziam, mas com vocabulário adequado que, na pesquisa, ilustrasse as respostas às perguntas das crianças.

Desta forma, à medida que descobríamos informação na internet e dialogávamos, eu registava numa folha branca o que as crianças diziam:

T (4:0): Quero escrever se os bichinhos mudam de cor.

Eu: Mas que bichinhos?

T (4:0): os das bolotas

Eu: Está bem, então vou escrever isso. Vamos ver as imagens.

T (4:0): Esses não são os nossos bichinhos.

Eu: Mas aparecem as bolotas.

MA (3:10): Parece que essas bolotas são grandes. Os bichinhos não aparecem.

Eu: Tens razão. Vamos tentar pesquisar outra coisa. Vocês escreveram que queriam saber o nome dos bichinhos. Se calhar começamos por aí. Vou pesquisar.

T (4:0): Olhem são esses!

O DC (3:3) começou a sorrir bastante e a dar pulos na cadeira.

Eu: Vou ler o que diz: Larvas da bolota.

T (4:0): São animais!

B (3:8): Está aí um cão a comer bolotas.

Eu: Será que os cães comem bolotas?

B (3:8): Não! Só comem ossos.

Eu: Estamos a descobrir imensa coisa! O que é que já descobrimos para eu escrever?

T (4:0): São larvas

B (3:8): Os cães comem bolotas e ossos.

Eu: Então já respondemos a uma das questões que tínhamos: O nome dos bichinhos.

MA (3:10): Larvas (*escrevi na folha*)

Eu: Vamos passar à próxima questão. Se são minhocas.

T (4:0): As larvas andam sempre direito ou de pernas para o ar.

Eu: Está bem. Vamos saber mais sobre o que são larvas e como é que andam. (*Vimos as imagens*)

B (3:8): Parecem as nossas das bolotas.

Eu: Isto é que são larvas?

T (4:0): São minhocas.

Eu: Olhem vou pesquisar o que são minhocas, para vermos a diferença.

Depois desta pesquisa, vimos que as minhocas são grandes e vermelhas, enquanto as larvas são pequenas e amarelas com “os olhos pretos” – Dito pela T (4:0):

B (3:8): Parecem batatas fritas!

Eu: Queres que pesquise o quê, DC?

DC (3:3): As camas.

Eu: Está bem. Vou pesquisar. (*pesquisei sobre o sobreiro*)

Nas imagens, apareceram escaravelhos, sobreiros e bolotas. As crianças reconheceram as bolotas. Perguntei-lhes porque é que tinham aparecido aqueles bichos.

T (4:0): Não sei Mariana.

Cliquei numa imagem do escaravelho e li-lhes “escaravelho”.

T (4:0): Tem umas garras e uns bicos

B (3:8): Tem muitas patas!

MA (3:10): Olha! Que lindo.

DC (3:3) riu-se bastante, levantou-se da cadeira e apontou para o escaravelho.

Eu: Vamos voltar à pergunta do DC.

Pesquisei sobre o ciclo do escaravelho e apareceram imensas imagens sobre isso. Vimos que era parecido ao escaravelho.

DC (3:3): Ovos!

Eu: Pois é DC, está aqui o escaravelho, mas também está o ovo.

T (4:0): As cabeças dos bichinhos são assim pretas também!

O DC (3:3) apontou para uma imagem. Cliquei e era o desenho do ciclo. Depois a T (4:0) quis clicar em outra imagem. Fui clicando em várias imagens consoante a curiosidade e os pedidos das crianças.

Vimos que a pupa parecia que estava “cozida”. Li-lhes que dizia na imagem que essa etapa do ciclo que o DC tinha dito que era cozinho se chamava pupa.

T (4:0): MA, olha os bichinhos! Estão no ovo e depois são bichinhos pequenos.

Nesta parte da reunião percebi que as crianças estavam a perder o interesse pois não estavam a encontrar nada de novo. Decidi então fingir que estava a ler a descrição da imagem onde expliquei a vida do escaravelho.

Expliquei-lhes que a imagem dizia que era a vida do escaravelho: a larva nasce do ovo que está na bolota, depois é uma larva bebé, depois é uma larva maior, depois vai para a pupa, que eles/as denominaram de cozido e nasce um escaravelho.

T (4:0): Ah! Então primeiro é o bichinho que nasce do ovo, depois é um bebé, aquele pequenino.

Eu: Que é uma larva, sim.

T (4:0): Depois fica maior, depois fica assim mais cozido e depois é escaravelho.

Eu: Perceberam o que a T (4:0): explicou?

A MA (3:10) acenou que não e a T (4:0) repetiu. Ficaram entusiasmados. Pesquisei para verem a pupa (após lhes ter explicado o que era o cozido) e os escaravelhos. Escrevi na folha grande e começámos a desenhar. Viram um escaravelho grande, verde e brilhante. Ficaram muito entusiasmados e comentaram todas as imagens que viram. Enquanto colaram os desenhos na folha grande, à vez escreveram no computador o que queriam (Figura 12).

(Caderno de formação, 15 de novembro de 2024)

Figura 12: Escrita no computador e desenho do que tinham visto no computador.



Fonte: Caderno de formação da autora

Depois da pesquisa afixei no corredor em frente à sala os registos e o plano de projeto para que as famílias e outras crianças ficassem a saber mais sobre estas larvas.

Como já referi, a sala é composta por diferentes áreas de aprendizagem e, como o interesse das crianças por este tema aumentou depois da pesquisa, refleti com a educadora cooperante e decidimos propor às crianças algumas atividades nessas áreas de aprendizagem para que o conhecimento fosse explorado de múltiplas formas.

Com o que descobrimos, resolvi imprimir a imagem do ciclo do escaravelho que as crianças tinham escolhido. Imprimi, em cada folha, uma etapa do ciclo e na manhã seguinte as crianças comunicaram ao resto do grupo o que tinham aprendido. O grande grupo demonstrou-se bastante entusiasmado e com curiosidade em saber mais. O grupo do projeto explicou e ordenou todas as fases do ciclo do escaravelho e eu propus pintarem o mesmo na área da pintura. Esse grupo escolheu as cores que queria como a MA (3:10) estava com algumas dificuldades, decidi afixar o ciclo na parede e mudar a área do cavalete para uma mesa. Desta forma, duas crianças pintavam ao mesmo tempo e os restantes mesmos do grupo acompanhavam a pintura e ajudavam as crianças que fossem para aquela área.

No final de cada desenho, questionei as crianças sobre o que tinham desenhado e registei numa outra folha o que tinham dito. As crianças assinaram esse registo e afixámos no corredor após secar. (Figura 13)

Figura 13: Pintura do ciclo do escaravelho exposto no corredor em frente à sala



Fonte: Caderno de formação da autora

MA (3:10): Desenhei o ovo da larva pequena. O ovo é preto e vermelho.

B (3:8): Desenhei uma larva pequena amarela e encarnada. Desenhei uma larva grande laranja, castanha e preta.

DC (3:3): Desenhei uma pupa! É vermelha, preta e branca. Gostei da pupa!

T (4:0): Desenhei um escaravelho vermelho, verde, castanho e verde-escuro. Desenhei 6 patas. São muitas! Gostei do meu escaravelho.

(Caderno de formação, 21 de novembro de 2023)

Ao longo do estágio e das observações focalizadas, fui percebendo que as crianças eram interessadas em construir com massa de cores. À conta desse gosto das crianças e da escuta dos diálogos em torno das larvas, propus às crianças construírem larvas com pasta de modelar, para que secasse e pudessem apreciar o trabalho final ([Apêndice III](#)).

A maioria das crianças ficou cativada em realizar esta atividade e o pequeno grupo do projeto mostrou-se disponível para ensinar o resto das crianças a fazê-lo.

Com a ajuda da educadora cooperante, planifiquei o momento pensando nos recursos necessários – pasta de modelar, folhas brancas com o nome de cada criança para a secagem. ([Apêndice IV](#)). Como está descrito na planificação e como acontece na rotina diária do grupo, realizam-se diversas atividades durante a manhã e as crianças poderão escolher e trocar ao longo desse momento.

As reflexões semanais apoiaram a minha ação educativa e ajudaram-me a questionar sobre situações do dia a dia. Nesta atividade, a T (4:0), que pertencia ao grupo do projeto e sempre se demonstrou ativa no desenvolvimento do mesmo, teve dificuldades em construir a larva.

Fiquei a observá-la (Figura 14). Tirou um pedaço de pasta modelar e começou a construir a sua larva, mas construía, desconstruía, observava as outras crianças, fazia bolas, fazia “patas” (parecia-me) e a sua construção foi evoluindo. A certo ponto o que para mim já estava uma boa construção de uma larva, ela não estava satisfeita. Não a interrompi, não lhe disse o que fazer, nem dei feedback e isso na altura pareceu-me o mais correto – deixar a criança construir e descobrir como queria construir. Apesar de estar atenta ao que ela estava a fazer, podia ter ajudado a T (4:0) a pensar que o que tinha feito estava bem, só precisa de o melhorar em vez de o destruir?

(Caderno de formação, 27 de novembro de 2023)

Figura 14: T (4:0) a construir a sua larva atentamente.



Fonte: Caderno de formação da autora

Uma vez por semana, o salão estava disponível para cada grupo realizar atividades e o nosso grupo, geralmente, ia às segundas-feiras. Aproveitando esse espaço, planejei com a educadora cooperante um circuito motor referente ao ciclo do escaravelho ([Apêndice V](#)). Nesta planificação do dia 4 de dezembro, estão discriminados todos os materiais e espaços onde iria acontecer este circuito. Contudo, quando chegamos ao salão, estava a decorrer outra atividade, restando apenas metade do espaço amplo.

Por esse motivo, não me foi possível preparar o espaço com todos os materiais pensados. Ao fim do jogo de aquecimento, resolvi reunir o grupo e explicar o que estava planeado fazermos.

Mostrei as imagens do ciclo do escaravelho às crianças e foram revendo as fases do mesmo. Depois mostrei novamente, mas desta vez questioneei o grupo sobre a mobilidade ou forma do ovo, da larva pequena, da larva grande, da pupa e do escaravelho. Olharam uns/umas para os/as outros/as e começaram, naturalmente, a mostrar a mobilidade de cada fase. O grupo do projeto foi mostrando ao grande grupo como é que poderia ser o movimento ou a forma de cada etapa. Aceitámos o que esse grupo decidiu e dividi-os em grupos de 5 crianças. Cada elemento do projeto apoiava um pequeno grupo de cinco crianças em cada etapa. (Figura 15)

A T (4:1) ficou no início a mostrar a cada grupo como era a posição do ovo e os movimentos da larva pequena e grande (figura 17), a MA (3:11) ficou a ajudar as crianças a entrarem no túnel (pupa), a B (3:9) e o DC (3:4) ficaram a segurar o túnel (Figura 16). Eu ia circulando pelo circuito e sempre que observava alguma criança a sair do túnel com dificuldade em fazer o andamento do escaravelho (mãos e pés no chão com joelhos levantados) eu ia lá e ajudava-os/as.

(Caderno de formação, 4 de dezembro de 2023)

Figura 15: Forma e locomoção do ovo e da larva pequena



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 16: Representação da etapa da pupa do ciclo do escaravelho



Fonte: Caderno de formação da autora

Será que se tivesse planeado o circuito com as crianças elas tinham o mesmo interesse e participação? As crianças mostraram-me que eu as devia ter escutado mais no processo de planificação, no entanto, tive receio que mais uma reunião fosse cansativa para as crianças. Desta forma, o grupo do projeto planeou e dinamizou o circuito e eu dei apoio na organização. Numa próxima vez, levarei os materiais e os movimentos preparados, no entanto, se for relacionado com algum projeto, temática ou história que as crianças já conheçam, irei começar por perguntar se têm sugestões de movimentos.

Planear significa não só eu preparar situações e experiências com intenção a partir dos interesses e dificuldades que observo das crianças, como também escutá-las para que elas planifiquem. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva, et al., 2016, p.15)

(Caderno de formação, 4 de dezembro de 2023)

- Fase IV: Divulgação e avaliação

A fase de execução passou por diversas atividades em que as crianças descobriram novas formas de representar o conhecimento que adquiriram através de pesquisas. Como já referi, ao longo do projeto fui afixando os registos e as fotografias nas paredes do corredor em frente à sala. Essa divulgação resultou em feedbacks e questões por parte de alguns familiares.

Além disso, em casa, as crianças partilhavam o que fazíamos e o tema de conversa durante semanas foram as larvas e os escaravelhos – segundo feedback de famílias.

O pai do JM (4:2) ao ler o registo da nossa pesquisa partilhou que tinham sobreiros na herdade. Embora a minha vontade fosse de ir à herdade e, possivelmente, convidar as famílias, como já era uma altura perto do Natal, não foi possível. O interesse pela aprendizagem não diminui e, por isso, o pai do JM e o JM (4:2) tiraram fotografias aos sobreiros e levaram para a sala. O JM (4:2) comunicou ao grupo o que estava nas fotografias e o porquê de as ter trazido e acrescentámos aos registos.

No dia da festa de Natal, a educadora decidiu que queria apresentar às famílias todos os trabalhos e projetos realizados desde setembro. O projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas” foi um deles.

A maioria dos registos já estavam afixados no corredor e os restantes registos e trabalhos ficaram expostos logo à entrada da sala. O pequeno grupo organizou estes registos e as larvas que tinham construído com pasta de modelar. (Figura 17)

Figura 17: Montagem da exposição com registos e construções do projeto na sala.



Fonte: Caderno de formação da autora

Depois dessa apresentação, deixámos uma folha onde as famílias podiam deixar o seu feedback. Embora não tenhamos recebido nenhum, foram comunicando connosco ao longo do projeto e depois da festa de Natal partilharam que tinha sido um projeto enriquecedor em que as crianças aprenderam bastante.

Após isto, juntei todos os registos e construí um caderno do projeto. Na última semana do meu estágio o grupo do projeto apresentou tudo o que tínhamos feito ao grande grupo, utilizando o caderno como apoio da apresentação. Ao longo desta apresentação percebi que as

crianças tinham aprendido bastante e que quem desenvolveu o projeto estava entusiasmado por ter ensinado o resto do grupo:

MA (3:11): Vimos com a lupa as bolotas. Eram duras.

DC (3:9): Amarelas e vermelhas

Eu: O que é que encontrámos no computador?

T (4:1): Bichinhos!

Eu: T, mas como é que se chamam esses bichinhos?

Várias crianças gritaram: Larva!

S: O que é Mariana?

MC (3:5): Estas são amarelas e aquelas são vermelhas.

MA (3:11): É grande.

T (4:1): E as outras são pequeninas

Eu: Exato. Então não são larvas, porque são diferentes. São o quê?

B (3:9): Ah! Já sei! Minhocas! São grandes e cor-de-rosa.

Eu: Pronto então vimos que as larvas que encontrámos não eram minhocas.

DC (3:4): Pupa (apontou para a imagem do ciclo)

T (4:1): Nasce do ovo...

B (3:9): Fica pequenina

T (4:1): Depois fica grande, entra na pupa...

SS (3:10): E depois é escaravelho!!!!

Eu: Exatamente. É o ciclo de vida do escaravelho.

BO (3:5): O escaravelho é muito grande.

Eu: E estas bolotas que o AR trouxe. Descobrimos de onde é que vêm?

MC (3:5): Das árvores!

Eu: Sim

T (4:1): Do sobreiro

Eu: Nós encontrámos sobreiros na internet, mas estas fotos são da casa de quem?

JM (4:1): (sorriu e gritou) Minha!!!

V (3:7): O quê?

B (3:9): Ele tem árvores em casa.

T (4:1): As massas!

B (3:9): As larvas!

Eu: Estivemos todos a construir larvas com a massa de modelar, pois foi. O DC ajudou muitos amigos. Foi um ótimo ajudante porque alguns não sabiam fazer as patas.

T (4:1): A ginástica!!!

Eu: Como é que fizemos?

T (4:1): Assim (começou a rastejar no chão)

Eu: Então querem repetir como é que faz cada passo do ciclo da larva?

T (4:1): O ovo faz assim (sentou-se e fez a posição do ovo)

Fui dizendo ovo, larva pequena, larva grande, pupa e escaravelho enquanto todos/as faziam as posições pelo chão da sala.

(Caderno de formação, 20 de dezembro de 2023)

Antes desta apresentação, reuni com o grupo do projeto e relembrámos todos os processos e o que mais tinham gostado de fazer neste projeto. Esta entrevista era um dos procedimentos que estava planeado na minha investigação.

Antes desta entrevista, preparei um guião rigoroso, sendo um momento semiestruturado com a ajuda da professora orientadora (Marchão & Henriques, 2018, p. 38). [\(Apêndice VI\)](#). A entrevista aconteceu na biblioteca da instituição, como sendo um local familiar para as crianças. Além disso, levei o caderno do projeto que apoiou o diálogo e ilustrou os processos do projeto [\(Apêndice VII\)](#). Foi através desta entrevista que conheci o que as crianças pensavam, entendiam, gostavam e sabiam “sobre o mundo” (Graue e Washl, 2003 citado por Marchão & Henriques, 2018, p. 38).

4.1.2. Queremos Melhorar a Biblioteca! – Projeto de Produção

- Ponto de partida

Todas as manhãs, após as atividades, o grupo tem como rotina arrumar os materiais e os espaços. O responsável de sala encarrega-se de verificar se a sala ficou arrumada.

No dia 8 de novembro, o S (3:9), responsável da sala, no momento de arrumarmos a sala, deparou-se com a caixa dos livros muito desarrumada. Com a ajuda da auxiliar, tiraram os livros todos da caixa e voltaram a organizá-los.

Durante as primeiras semanas de observação reparei que a área da biblioteca não era muito frequentada. Esta área era composta por uma caixa azul com diversos livros.

Ao observar esta disposição do S (3:9) percebi que poderia provocar o grupo a uma mudança na área da biblioteca para que os/as cativasse mais no dia a dia. Nesse dia, antes de almoço, fomos reunir à biblioteca da instituição como fazíamos muitas vezes enquanto a auxiliar arrumava as camas na sala. Perguntei ao S (3:9) o que tinha acontecido e quando partilhou que estava muito desarrumada, outras crianças partilharam a mesma preocupação.

DS (3:8): A biblioteca Os finalistas é que devem vir a esta biblioteca arrumar. Podem arrumar a nossa.

Eu: Mas nós arrumamos as outras áreas.

BO (3:4): Podíamos arrumar muito rápido.

Eu: Pois, podemos. Mas continua sempre desarrumado. O que é que podemos fazer?

A (4:1): Não sei.

DS (3:8): Se calhar até podíamos fazer (...) prateleiras. Uns livros ficavam numa prateleira e outros livros noutras prateleiras.

Eu: Em vez de ser na caixa?

DS (3:8): Sim.

Eu: E os fantoches?

DS (3:8): Ficavam naquela caixa. Arrumamos na biblioteca.

(Caderno de formação, 8 de novembro de 2023)

- Fase I: Definição do problema

Depois desta conversa, o DS (3:8), o A (4:1) e o S (3:9) concordaram em fazer um projeto para mudar a biblioteca e no dia 14 de novembro propus-lhes começarmos por fazer um levantamento dos livros. Desta forma, poderíamos perceber o seu estado e de que forma é que os poderíamos arranjar e arrumar.

Nesse dia, quando chamei o S (3:8) já não estava tão interessado. Sentei-me com o A (4:1) e com o DS (3:8) no chão à volta da caixa. Entretanto, reparei que a M (3:4) não queria ir brincar para nenhuma área, algo que acontece bastante. Chamei-a, expliquei-lhe o que estávamos a fazer e perguntei-lhe se queria ajudar. A M (3:4) sorriu-me e disse que sim.

Fui lhe dando livros para ela ver se estavam estragados. À medida que víamos um livro colocávamos junto ao Duarte que quis fazer esse monte (onde estavam os estragados) ou ao pé da M (3:4), os que estavam bons. Um dos livros estava com fita cola:

A (4:1): Então vai para o monte dos estragados ou para o bom?

Eu: O que é que acham?

DS (3:8): Está bom.

Eu: Está bem. Vou pôr aqui no monte dos bons. (...)

DS (3:8): Já sei! Como os outros livros têm fita cola, podíamos pôr fita cola nos livros estragados.

Eu: A, o que é que achas desta ideia? M, conseguiste ouvir?

A: Ah! É boa ideia! Mas eu não sei fazer isso.

DS: Eu sei, eu ajudo-te.

(Caderno de formação, 14 de novembro de 2023)

Depois desta conversa e de percebermos melhor como estava a biblioteca, as crianças foram brincar para diferentes áreas. O DS (3:8) passado uns minutos veio ter comigo e mostrou-me uma construção em legos (Figura 18). Quando lhe perguntei o que era respondeu-me, extasiado, que era uma biblioteca com muitas prateleiras altas.

Figura 18: DS, sorridente, após construir uma biblioteca com legos.



Fonte: Caderno de formação da autora

- **Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho**

No dia 16 de novembro reuni com o grupo numa das mesas da sala. Embora tenha perguntado ao S (3:9) se queria desenvolver o projeto, este continuava sem interesse. Comecei por ler às crianças o que estava nas cartolinas: o que sabemos/o que precisamos de saber. De seguida, iniciei o diálogo com o grupo sobre isso.

Eu: Lembram-se do que fizemos há uns dias, quando fomos ver os livros da nossa sala?

M (3:4): Que nós pusemos fita cola neles.

Eu: Pois foi! E lembraste porque é que metemos fita cola?

M (3:4): Para não ficar estragado

A (4:1): Ah! Eu lembro-me disso!

Eu: Boa! Então vou escrever que na nossa biblioteca há livros estragados.

DS (3:8): Eu pensei os livros estavam estragados púnhamos nas prateleiras. Os livros que estão bons pomos noutra prateleira.

Eu: Ah! Está bem! Então tu queres pôr prateleiras na biblioteca nova? Como é que fazemos as prateleiras?

DS (3:8): Nós montámos uma prateleira lá em casa. O meu mano já está na escola é para levar trabalhos de casa e nós fizemos uma prateleira.

Eu: E como é que fizeram as prateleiras?

DS (3:8): Montámos com parafusos.

Eu: Ah! Está bem! E tu sabes fazer isso?

DS (3:8): Não, o meu pai é que sabe!

Eu: Então, mas o teu pai vem cá fazer?

DS (3:8): Então, mas eu posso pedir ajuda ao meu pai e ele vem cá.

Eu: O que é que acham desta ideia?

A (4:1): Acho uma ótima ideia!

A M (3:4) não respondeu.

Eu: Então vou escrever que precisamos de saber como é que se fazem prateleiras.

Querem que escreva que queremos a ajuda do pai do DS?

A (4:1): Sim!

Eu: E o que é que sabemos mais sobre a nossa biblioteca?

M (3:4): Fantoches

Eu: Exato! A nossa biblioteca tem fantoches e a M deu uma ideia no outro dia sobre os fantoches, queres dizer qual é?

M (3:4): Uma casa para os fantoches.

Eu: O que é que acham desta ideia?

DS (3:8): É uma boa ideia (deu um abraço à M e ela sorriu). Eu até posso construir a casa dos fantoches com legos. O JM e o TS já sabem fazer isso muito bem comigo.

Eu: Queres pedir ajuda ao JM e ao TS para construir a casa dos fantoches?

A (4:1): Sim! Eu também sei!

Eu: M, tu queres desenhar a casa dos fantoches e eles depois constroem?

M (3:4): Sim (e sorriu bastante).

A reunião superou as minhas expectativas, as crianças estavam muito entusiasmadas. Não consegui terminar a reunião como queria, ou seja, fazer um balanço do que tínhamos escrito e desenhar esse registo, mas irei planear para amanhã.

As crianças estavam muito empolgadas e cheias de ideias para a nossa biblioteca.

O A (4:1) lembrou-se que podíamos ir visitar mais bibliotecas e voltar à biblioteca da sala 2A. Todos adoraram a ideia e eu fiquei de marcar com as outras educadoras quando poderíamos lá ir para ver as bibliotecas.

Fui escrevendo à medida que conversávamos e no final as crianças assinaram o plano do projeto e desenharam o que tínhamos registado (Figura 19). O A (4:1) revelou ter dificuldade em desenhar um livro então optei por lhe mostrar um livro da nossa biblioteca para ele observar e ir desenhar (Figura 20).

Depois da reunião fui afixar os registos numa das paredes da sala (Figura 21) e as crianças foram brincar para as áreas. Este planeamento do projeto foi desafiante pois são crianças menos ativas na vida do grupo. Para a M (3:4) está a ser um processo difícil conviver em grupo e partilhar o que sente ou pensa. Considero que foi desafiante escutar as propostas das crianças, mas também dar as minhas sugestões sem impingir um caminho obrigatório a seguir.

(Caderno de formação, 16 de novembro de 2023)

Figura 19: Grupo do projeto de produção a ilustrar os registos do planeamento do projeto



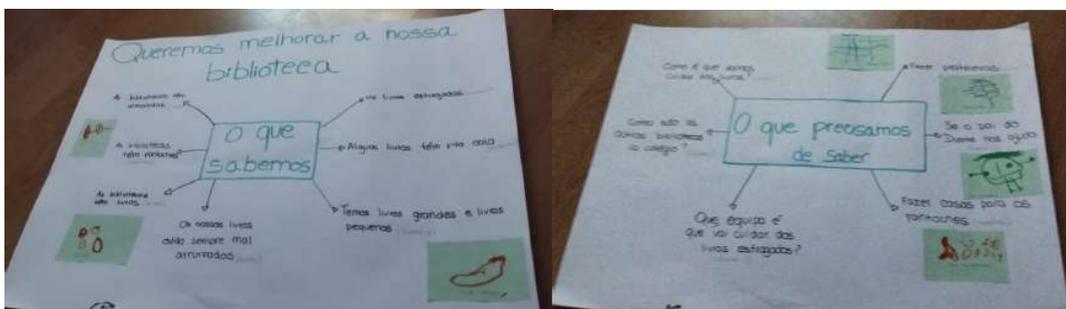
Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 20: A (4:1) a desenhar um livro “grande” na folha de registo.



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 21: Registo e plano do projeto "Queremos mudar a nossa biblioteca!"



Fonte: Caderno de formação da autora

- Fase III: Execução

A primeira atividade que realizámos foi a construção de um rascunho da biblioteca que cada criança idealizava. Desta forma, poderíamos juntar as ideias todas e planear a biblioteca da melhor forma.

Para esta atividade, a planificação foi um instrumento que me apoiou bastante pois obrigou-me a planear os materiais necessários e o espaço onde iríamos estar ([Apêndice VIII](#)). Era bastante importante a atividade estar rigorosamente planeada, mas ser flexível no momento, caso fosse preciso alguma alteração. Isto porque durante esta atividade, estavam a decorrer outras dentro e fora da sala. Além disso, a intencionalidade era que as crianças tivessem voz na tomada de decisões num dos espaços onde brincam. Este é um dos aspetos que considerei importante para que o projeto fizesse sentido.

O grupo estaria dividido entre as áreas de aprendizagem, um atelier na biblioteca e o grupo do projeto estaria nesta atividade.

O A (4:1) nem sempre tem vontade de participar nas atividades propostas e tem sido desafiador conseguir cativá-lo. Desta vez não foi diferente, mas o resto do grupo estava igualmente desmotivado. Colaram as prateleiras e alguns tecidos, mas tive de os acompanhar bastante e senti que faltou algo na minha planificação deste momento (Figura 22). O que poderia ter feito de forma diferente para os conseguir cativar? Terão faltado imagens de inspiração? Deveria ter feito a visita às salas antes desta reunião? Se calhar era o que fazia mais sentido para as crianças terem inspirações, mas com uma semana tão preenchida não houve essa oportunidade.

Afixei os trabalhos no painel onde está este projeto e dei por terminada a reunião quando percebi que as crianças não queriam mesmo estar a fazer aquela produção. Apesar de várias tentativas para os cativar e para as ajudar a cumprir o compromisso que tinham feito, as crianças continuam a falar em construir prateleiras e em fazer casa dos fantoches, mas sem vontade deste tipo de atividades de planeamento.

A próxima reunião será a visita às bibliotecas das restantes salas da instituição. Nessa visita tentarei cativar mais as crianças e perceber qual o próximo passo a dar neste projeto. Talvez passemos já para a construção das prateleiras e da casa dos fantoches. Sendo que é o primeiro projeto de produção das crianças, tenho de refletir que não posso exigir demasiado às crianças e o melhor é seguir o interesse delas. Tentei incentivá-las a planear as mudanças que querem na biblioteca, mas estou mais entusiasmada com a visita pois pode ser algo que volte a motivá-las para o objetivo comum do projeto – organizar a biblioteca.

(Caderno de formação, 22 de novembro de 2023)

Figura 22: Construção do rascunho da organização da biblioteca



Fonte: Caderno de formação da autora

Enquanto construíram o que seria um rascunho da biblioteca que idealizava, eu fui apoiando e questionando o pensamento das crianças. Ao fazer isso, achei relevante legendar as produções das crianças para que se percebesse o que era cada colagem ou desenho.

A M, num desenho livre noutra dia, decidi desenhar vários fantoches a saírem de uma caixa de fantoches e eu juntei à produção dela deste dia. Nessa produção a M colou tecido verde e vermelho que representavam fantoches de diversas cores e colou um pau de madeira com livros pequenos e normais desenhados em cima.

O DS optou por colar tecido retangular que representava os livros e dois paus de madeira que representavam duas prateleiras – “uma para os livros bons e outra para os rasgados”

O A escolheu um pau mais fino e outro mais grosso de madeira para representar uma prateleira e um tecido para representar os fantoches.

Na semana seguinte planeei a visita às bibliotecas das outras salas. Antes de irmos a casa sala, eu, o DS (3:8) e a M (3:4) reunimos para perceber quem ia falar, o que queríamos ver e a que salas íamos. Ambos deram ideias sobre por onde iríamos começar a visita e o que poderíamos dizer quando lá chegássemos. Neste dia, o A (4:1) não esteve presente, contudo, após as visitas e o registo das mesmas, partilharam com ele o que tinham visto.

No planeamento da visita, a M (3:4) voluntariou-se logo para ser ela a falar com as educadoras e com as crianças.

Eu: Está bem. O que vais dizer quando chegarmos às salas?

M (3:4): Olá. Viemos ver as bibliotecas.

Eu: Porque é que as vamos ver?

M (3:4): O projeto da biblioteca.

Fomos a quase todas as salas, pois já eram 10h30. O DS (3:8) não quis falar em nenhuma sala, só na sala do seu amigo Dudu. Numa das salas, a auxiliar referiu que o irmão da

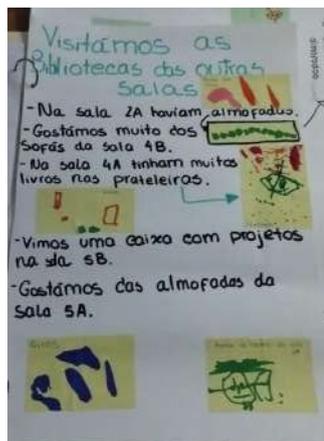
M (3:4) é que tinha estado no projeto de construção da biblioteca. Saber isso, deixou a M (3:4) bastante contente.

A M (3:4) falou em todas as salas e, apesar de projetar pouco a voz, foi notório o que queria pedir à educadora. Notou-se que estava contente por estar a comunicar com outras crianças e a conhecer outras salas. Também se notou que estava atenta pois quando saíamos de cada sala, tinha sempre anotações a dizer sobre o que tinha visto.

(Caderno de formação, 29 de novembro de 2023)

À medida que visitávamos as salas, registávamos o que vimos e o que nos inspirou para ter ideias (Figura 23). Não foi possível recolhermos registos fotográficos devido à proteção de dados de cada sala. Quando chegámos à nossa sala, completámos o registo e as crianças ilustraram o que tinham visto.

Figura 23: Registo da visita às salas da instituição



Fonte: Caderno de formação da autora

No dia 13 de dezembro, após comunicarem ao grande grupo o que tinham descoberto, propus à M (3:5) e ao DS (3:9) que construíssemos a casa de fantoches. Levei um pedaço de cartão e mostrámos ao grupo que nos sugeriram:

- Pintar a porta da casa
- Desenhar janelas
- Desenhar fantoches
- Desenhar a casa.

Através das observações ao longo das semanas, percebi que a M (3:5) sempre demonstrou interesse no desenho e na pintura, manifestando evolução na qualidade e nos detalhes das suas produções. O DS (3:9) é bastante observador e mais participativo, mas apoiou-se na ajuda da M (3:5) para conseguir pintar e desenhar melhor. Trabalharam em

conjunto e a M (3:5) ajudou o DS (3:9), dizendo-lhe para usar a cor roxa e a cor laranja. Ele aconselhou-a a tapar as letras do cartão, pois achou que ficava feio (Figura 24).

No final, o DS (3:9) disse que já tinha terminado.

Madalena: Falta aqui (apontou para cartão que ainda se via) (Figura 25).

O DS (3:9) pintou o que faltava e depois observei que estava a pintar por cima de uma zona que já tinha pintado.

Eu: Então DS, já tinhas pintado aí...

DS (3:9): Mas eu acho que fica melhor assim, como a M.

Eu: Está bem. Olha o que é isto a preto?

DS (3:9): São as estradas até à casa.

Eu: M, também queres fazer estradas desse lado do cartão?

DS (3:9): Eu ajudo-te M. Tem de vir até aqui. (apontou para o buraco do cartão onde aparecem os fantoches).

Quando terminaram eu perguntei-lhes como é que íamos saber que aquela era a casa dos fantoches.

DS (3:9): Podemos escrever casa dos fantoches.

Eu: Está bem. Onde é que escrevo?

O DS (3:9) apontou para a zona por baixo do quadrado. A M (3:5) apontou para a zona em cima.

Eu: Então assim têm de decidir onde é que escrevo?

DS (3:9): Pode ser aqui em cima.

(Caderno de formação, 13 de dezembro de 2023)

Figura 24: DS e M a pintar e desenhar pormenores na casa de fantoches



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 25: M a ajudar o DS a pintar de forma a usar outras cores



Fonte: Caderno de formação da autora

Prosseguindo com o que estava planeado no plano de projeto, uns dias depois propus ao grupo uma pesquisa no computador para observarmos prateleiras, fantoches e outras bibliotecas. A planificação estava simples, mas tratava-se de um momento flexível e que dependia do que as crianças diriam. Ao longo do estágio fui melhorando a intencionalidade educativa de cada momento e neste senti que consegui observar e avaliar o que planeei. [\(Apêndice VIX\)](#). O interesse maior do grupo era sem dúvida construir prateleiras e após a sugestão do DS (3:9) questionei o pai dele se nos podia vir ajudar a montar as prateleiras. Como não estava disponível tive de explicar às crianças que não iria ser possível termos ajuda do pai do DS pois estava a trabalhar. Mesmo sem essa ajuda, as crianças continuavam empolgadas com a remodelação da biblioteca e com a ideia de construir prateleiras.

Uns dias depois levei o meu computador, pois o da sala não tem acesso à internet. Neste dia, a M (3:5) só chegou perto da hora de almoço e o A (4:1) estava doente. Como já estava planeado resolvi propor ao DS (3:9) que partilhasse com o grupo o que fizemos com a casa de fantoches e perguntasse se alguém o queria ajudar a pesquisar por prateleiras novas. O BO (3:6) adorou a casa de fantoches e disse logo que queria ajudar na pesquisa. Depois levei o plano do projeto e o computador e fomos reunir numa das mesas da sala para começarmos a pesquisa:

Eu: Já temos a casa dos fantoches. Agora o que é que nos falta?

DS (3:9): As prateleiras.

Eu: Que tipo de prateleiras?

DS (3:9): Igual àquelas. (apontou para as prateleiras dos materiais)

Eu: Então aquelas prateleiras têm que forma?

DS (3:9): Em quadradinhos.

Eu: Está bem. Vou pesquisar prateleiras aos quadrados. (pesquisei). Então estão aqui muitas prateleiras diferentes.

DS (3:9): Eu queria estas prateleiras para guardar as prendas de Natal.

Eu: Então agora temos de escolher quais é que são as melhores. A área da biblioteca agora é aqui. (apontei para o espaço por baixo da janela da sala). O que é que cabe melhor deste lado?

BO (3:6): Eu gosto destas aqui.

Eu: Assim castanhas?

DS (3:9): Eu gosto destas. (...) Oh BO! O que é que achas destas? Esta é igual à nossa!

Eu: É da mesma cor?

DS (3:9): Não, mas é parecido.

BO (3:6): Eu tive uma ideia! Anda para baixo! (...)

DS (3:9): Eu queria estas.

BO (3:6): Não são essas. São outras. (continuei a mostrar-lhe várias imagens)

DS (3:9): Já sei! Estas prateleiras são iguais às do meu mano.

BO (3:6): Mas não são essas.

DS (3:9): Mas eu queria umas iguais às do meu mano. As dele são muito grandes.

Eu: Então, mas o nosso espaço é pequeno. Onde é que achavas que as prateleiras ficavam melhores?

BO (3:6): Ali!

Eu: O espaço da biblioteca é aqui BO. Isso não podemos mudar.

O DS, entretanto, levantou-se e foi até à zona da nova biblioteca.

DS (3:9): As prateleiras podiam ficar aqui, a árvore podia mudar para aqui (foi até uma estante onde guardamos folhas brancas e trabalhos por terminar)

Eu: E essa estante ia para onde?

DS (3:9): Podia.... Podia... (andou pela sala)

Eu: Está complicado, não é? Nós para a semana temos de ver como é que mudamos a sala.

DS (3:9): É melhor pesquisarmos no computador. (...)

BO (3:6): Eu gosto destas.

Eu: Porquê?

BO (3:6): Porque ela tem dois espaços para pôr os livros (fez três com os dedos)

DS (3:9): Assim é três. Dois é assim (exemplificou com dois dedos)

BO (3:6): Cabiam os livros todos!

Eu: O DS esteve a ver a caixa dos livros no outro dia. Achas que os livros que ali temos cabiam aqui?

DS (3:9): Sim. Podíamos fazer várias prateleiras.

Eu: Está bem.

BO (3:6): Iguais àquelas (apontou para as prateleiras dos materiais)

Eu: Mas acham que aquela prateleira cabia aqui?

BO (3:6): Não.

DS (3:9): Não. Aquela é média e aquela parede é um bocadinho mais grande.

Eu: Maior.

DS (3:9): É um bocadinho maior.

Eu: Então queremos prateleiras pequenas, médias ou grandes?

DS (3:9): Eu quero esta aqui.

Eu: Essa preta? Está bem. E é média ou pequena?

DS (3:9): Média.

Eu: Está bem. Vou escrever. (...) Essa tem quantas prateleiras?

DS (3:9): Duas. (...) Pediu-me para clicar noutra imagem.

Eu: Essa prateleira está segura no chão, algumas que vimos estavam suspensas na parede. Querem as do chão?

DS (3:9): E aquela também bate (apontou para a prateleira dos materiais)

BO (3:6): Eu também quero essa.

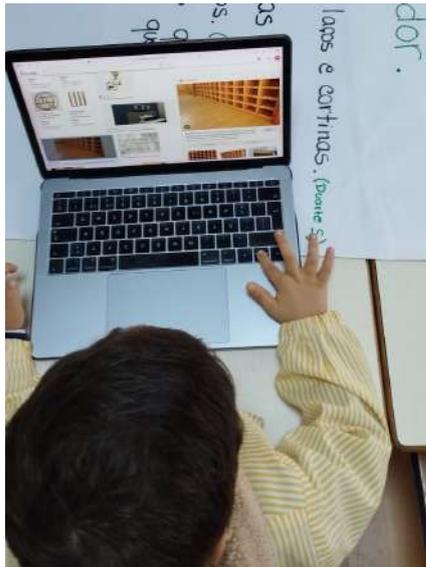
Eu: Está bem. Vou escrever.

DS (3:6): Eu também quero essa e a M também vai gostar. Encontrámos muitas prateleiras.

(Caderno de formação, 15 de dezembro de 2023)

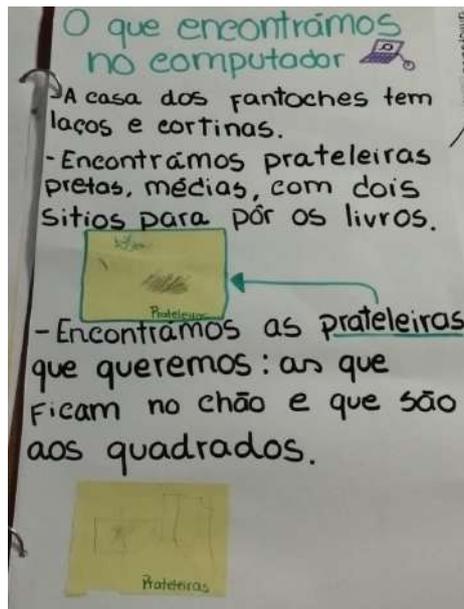
Na reunião tive de negociar pois eles começaram a mexer no meu computador sem a minha autorização, puxaram-no porque queriam muito pesquisar e foi difícil explicar ao DS (3:9) que eu é que escrevia o que eles queriam pesquisar e no final escrevia ele (figura 26). O BO (3:6) não quis ficar até ao final da reunião e foi o DS (3:9) que lhe disse que podia ir pois não fazia parte do projeto, eu acrescentei que como já tínhamos escolhido as prateleiras, não havia muito mais para pesquisar. À medida que pesquisávamos, eu ia registando numa folha branca e as crianças ilustrando o que encontrámos. (Figura 27)

Figura 26: DS (3:9) a pesquisar no computador.



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 27: Registo da pesquisa no computador



Fonte: Caderno de formação da autora

Dei às crianças tempo para decidirem o que queriam e como queriam resolver o problema do espaço, de quantas prateleiras, que tipo de prateleiras e negocieei com elas certas questões. A dupla de crianças teve tempo para discutir ideias, pensar em soluções, procurar informações, estabelecer ligações com o que já sabiam e chegarem a um consenso juntos. Eu apenas medieei e escrevi o que eles concluíram da pesquisa.

O próximo passo é trazer as prateleiras que eles pediram para a sala. Serei eu, o grupo do projeto e mais crianças que queiram a construir as prateleiras. Ficou decidido que seriam prateleiras médias, pretas e com dois compartimentos para os livros. Através da pesquisa que

fizeram, eu encontrei umas que correspondiam a esta descrição e decidi oferecer-lhes esse material.

Como futura educadora sei que não poderei ser eu a financiar todos os materiais necessários, mas quando as crianças estão mesmo interessadas e com mais tempo talvez desse para perguntar às famílias se tinham prateleiras antigas que quisessem doar ou encontrávamos outra forma de as adquirir.

No dia 19 de dezembro tivemos a última atividade de execução deste projeto – a construção das prateleiras e organização da nova biblioteca. Eu, o A (4:1), o DS (3:9), a M (3:4) com a ajuda do JM (4:1) e do BO (3:6) retirámos os livros da caixa azul da biblioteca antiga, montámos as prateleiras, trouxemos uma manta e umas almofadas como tínhamos visto noutras salas e arrumámos os livros nas prateleiras, deixando a biblioteca como planeado e com aquilo que as crianças queriam fazer.

Ao chegarem à sala, viram uma caixa muito grande e eu disse-lhes que era a encomenda que tinham feito na internet – as prateleiras. Após a rotina da manhã (marcar presenças, lanche e comunicações) o grupo questionou quem os queria ajudar a montar as prateleiras. No início fui apenas eu com o grupo do projeto, mas ao longo da manhã, enquanto as crianças brincavam nas áreas, foram tendo curiosidade e algumas foram ajudar. Já tínhamos comunicado ao grupo que tipo de prateleiras tínhamos encontrado e como é que a casa de fantoches tinha ficado após as sugestões de todos/as.

O DS (3:9) começou por ver as instruções enquanto eu e a M (3:4) íamos montando a primeira prateleira. Após isso, foi à áreas das construções e trouxe um martelo vermelho que usou para martelar os parafusos que eu ia encaixando (Figura 28). Era uma prateleira fácil de montar e sem uso obrigatório de ferramentas. Isso facilitou bastante pois as crianças estiveram realmente envolvidas no processo (Figura 29).

Figura 28:DS (3:9), M (3:4), BO (3:6) a ver o manual de instruções e a construir a prateleira



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 29: DS (3:9) a encaixar uma das prateleiras no suporte



Fonte: Caderno de formação da autora

- Fase IV: Divulgação e avaliação

Os registos deste projeto foram sendo afixados numa das paredes da sala, junto ao espaço da área da biblioteca antes da mudança. À medida que as crianças avançavam no desenvolver do projeto, comunicavam ao grande grupo. A apresentação final do projeto coincidiu com a inauguração da nova biblioteca no dia 20 de dezembro. As crianças nesse dia reviram o projeto através do caderno que eu compilei com todos os registos ([Apêndice X](#)) montaram a biblioteca e apresentaram ao resto do grupo todas as etapas até chegarem ao resultado.

A apresentação foi feita em frente ao espaço da nova biblioteca. O DS, a M e o A estavam em pé, eu estava ao pé deles e dela com o caderno do projeto na mão e ia folheando. A biblioteca estava fechada com uma fita vermelha para a inauguração que foi no mesmo momento. Estavam presentes o grupo de crianças, a educadora e a auxiliar de ação educativa.

Eu: Onde é que encontrámos as prateleiras?

BO (3:5): No computador!

SS (3:10): Aqui (apontou para a mesa grande onde a pesquisa aconteceu)

DS (3:9): Pois. Encontrámos umas prateleiras.

T (4:1): Pretas

DS (3:9): Sim, pretas. E também encontrámos assim umas muito compridas.

Eu: Ah pois foi, mas cabiam aqui?

DS (3:9): Não. Mas eram quadradas (...)

Eu: Então estas prateleiras são iguais às que encontraste na internet?

DS (3:9): Sim, assim pretas e quadradas.

BO (3:5): E duas prateleiras.

Eu: E o que é que queriam fazer mais?

M (3:5): A casa dos fantoches!

Eu: Pois foi. E fizeram?

M (3:5): Eu e o DS

DS (3:9): Quando o A não estava cá

Eu: E esta caixa?

DS (3:9): É para guardar os fantoches

V (3:7): Quero ver.

Educadora: Ou seja, quando quisermos ir para essa área, brincar com os fantoches, podemos pôr aí é isso?

DS (3:9): Sim

Eu: DS, vai lá buscar.

DS (3:9): Oh M, estes livros parecem uns fantoches então eles também vão ficar aqui na caixa.

Educadora: Muito bem

(O DS (3:9) apanhou dois fantoches, deu um à M (3:5) e segurou a caixa dos fantoches. Meteram lá as duas mãos com os fantoches e mexeram)

A (4:2): Eu não estava cá

Eu: Mas na reunião decidiste que querias uma caixa de fantoches não foi? Tu deste imensas ideias, mas estiveste doente. (...)

Eu: A, tu arrumaste os livros com o DS, queres explicar onde estão?

A (4:2): Aqui (apontou para a prateleira nova)

DS (3:9): Não podem rasgar porque depois temos de pôr fita cola

Educadora: Que projeto espetacular com essa estante

DS (3:9): Não é uma estante, são prateleiras. Como a dos trabalhos do meu mano. O meu pai sabe montar e eu montei.

Educadora: Podes avisar isso dos livros ao grupo?

DS (3:9): Não rasguem os livros

Eu: Porquê?

DS (3:9): Porque assim ficamos sem livros e ficam estragados.

Eu: Depois o que é que temos de fazer aos livros estragados?

M (3:5): Colar

T (4:1): Com fita cola.

Eu: Têm mais alguma coisa a dizer do projeto?

DS (3:9): Eu fiz uma prateleira com legos.

Eu: Sim e a M desenhou uma prateleira. Muito bem. Vocês arrumaram esta biblioteca toda e conseguiram montar as prateleiras com a ajuda do DS. A M ajudou imenso neste projeto porque deu muitas ideias e o A aprendeu a desenhar livros porque ele não sabia. Muito bem! Vamos inaugurar!

Abrimos a biblioteca, cortaram a fita e o resto do grupo bateu palmas. Entretanto chegou outra auxiliar de ação educativa para dialogar com a educadora e o momento terminou aqui. (Figura 30)

(Caderno de formação, 20 de dezembro de 2023)

Figura 30: Grupo do projeto: "Queremos mudar a nossa biblioteca" após inaugurarem e apresentarem a nova biblioteca



4.2. Projetos em Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Queremos Escrever no Computador! – Projeto de Produção

O projeto foi desenvolvido por crianças entre os 6 e os 7 anos de idade (1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico). Como já referi, a escola pertence a um agrupamento de escolas de Évora e é constituída por quatro turmas. O primeiro projeto que desenvolvemos neste contexto foi de produção de texto. É importante referir que, segundo o horário semanal e as diretrizes do professor cooperante, as crianças têm uma hora por semana em que trazem o computador e exploram diversas temáticas e atividades.

- Ponto de partida

No dia 19 de março de 2024 durante o tempo de oferta complementar (Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), observei o DS a escrever no computador uma frase para a mãe e para a irmã. Após isso, ele disse-me que queria fazer atividades relacionadas com o português para poder escrever no computador.

- Fase I: Definição do problema

Após observar o interesse do DS achei que seria uma oportunidade para propor às crianças algum projeto relacionado com a produção de texto em computador. A partir do interesse desta criança, poderíamos escrever textos no computador do interesse das crianças, como um relato de uma visita de estudo que iríamos fazer, cartas para a família, entre outros.

Como era a última semana do 2º período, refleti em casa durante a pausa letiva e no início do 3º período letivo conversei com a turma. Partilhei o interesse do DS e questionei se alguém se queria juntar a ele num projeto para escrever no computador. Nesse momento, o DS já não estava tão motivado e disse que já não queria. Quando o RO, o A e o JM ouviram a ideia do DS ficaram interessados e perguntaram se podiam entrar no projeto. Respondi-lhes que sim.

Após isso, o professor cooperante explicou-lhes que para escreverem um texto precisavam de ter word no computador. Para iniciarmos o nosso projeto, estive mais o A a ligar todos os computadores para percebermos se tinham word. Apenas três computadores tinham word e, por isso, ao longo do projeto utilizámos o meu computador e dois das crianças, pois um dos computadores pertencia a uma criança que não tinha interesse no projeto.

- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Na semana seguinte, durante o horário estabelecido para a oferta complementar (TIC), o professor ficou com a maioria da turma na sala e eu fui para a biblioteca com o grupo do projeto. Mostrei às crianças a folha de planeamento do projeto (Figura 31). Expliquei-lhes que para construirmos um projeto tínhamos de o planear e pensar como é que o poderíamos fazer. Para isso tínhamos de pensar no que já sabíamos e no que queríamos fazer.

Eu: Vocês no projeto é que decidem o que querem escrever no computador, para quem e que tipo de texto. É um compromisso que têm de levar até ao fim. (expliquei cada parte do plano de projeto). (...) Então o que é que querem fazer no computador?

A: Frases para a mãe, para o pai...

Eu: Okay (...)

Eu: O que é que queremos escrever mais no computador?

A: Frases.

RO: Ya, algumas frases.

A: Sim, assim frases completas. Várias.

Eu: Então várias frases juntas é um texto?

JM: Sim, pode ser tipo para os pais.

A: para os irmãos

RO: para os avós

Eu: okay, para as famílias. E a dizer o quê?

Começaram a dizer que adoram as famílias e expliquei que apenas uma frase ou duas como fizemos para o Dia do Pai não era um texto como eles estavam a querer fazer. Como estávamos na biblioteca, aproveitei para lhes mostrar um livro e a estrutura dos textos de cada página.

A: Não consigo pensar

Eu: Querem fazer um texto, por exemplo, sobre a visita? Sobre a escola? Sobre a família? Sobre as plantas? Isto são assuntos que temos falado em turma, mas pode ser sobre outras coisas. Sobre os vossos intervalos?

JM: Como é que nós brincamos?

Eu: Pode ser, têm é de pensar bem no que vão escrever.

A: Ah já sei!!! Podemos escrever...tipo...sei lá...o que é que a gente viu quando andámos de autocarro. Tipo eu vi um passarinho.

RO: Um texto tipo da viagem.

Eu: Okay, concordam?

Disseram que sim. (...)

RO: Eu não sei fazer o ponto final.

Eu: Então se calhar isso é uma coisa que querem aprender, vamos escrever no “precisamos de saber”. E para quem é que vai ser este texto?

A: Para as famílias e podemos dar aos professores.

JM: E às crianças da escola. (Figura 32)

(Caderno de formação, 9 de abril de 2024)

Figura 31: Plano do projeto: Queremos escrever no computador

The image shows a handwritten project plan on a piece of paper. The title at the top is 'Queremos escrever no computador'. The plan is organized into several sections:

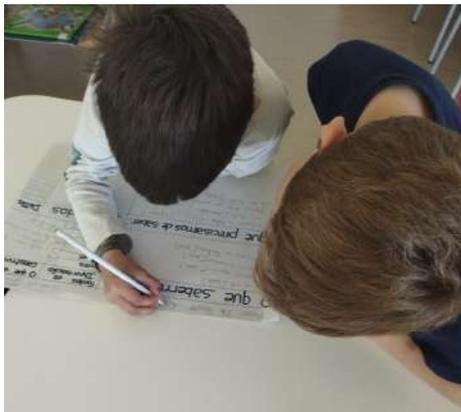
- 0 que sabemos:** This section lists sources of information: 'Livros', 'Internet', and 'Turma'. There are checkmarks next to 'Internet' and 'Turma'.
- 0 que vamos construir:** This section lists the content to be constructed: 'Conteúdos' and 'Datas'.
- 0 que precisamos de saber:** This section lists the knowledge needed: 'Como escrever no computador', 'Como escrever no computador', and 'Como escrever no computador'.

0 que sabemos:	fontes de Informação	0 que vamos construir
	Livros	
	Internet	
	Turma	
	Computador	

0 que precisamos de saber:	Conteúdos	Datas

Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 32: Preenchimento do plano de projeto – JM a ajudar o A a escrever algumas palavras



Fonte: Caderno de formação da autora

Para o planeamento e desenvolvimento de projetos fomenta-se a autonomia das crianças, contudo, trata-se de um primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico e do primeiro projeto que desenvolvem.

Nesta primeira sessão, estivemos a planear o projeto e eu tive o papel de mediadora, participando no debate, colocando questões e ajudei na tomada de decisões.

Além desses compromissos das crianças, também eu me comprometi a marcar as próximas sessões e a trazer o material necessário para os registos. Ajudei o JM na escrita no plano, pois não sabia escrever algumas palavras e ajudei também a explicitar as questões que eles tinham sobre o uso do teclado e a relembrar, através de questões, o que eles já poderiam saber. Após considerarmos esses aspetos, ficou concluído o plano de projeto.

- Fase III: Execução

Para o início da execução do projeto, as crianças começaram por querer descobrir os sinais de pontuação no computador. Após um diálogo com o professor cooperante, em que partilhei o meu receio de sair com algumas crianças e outras ficarem na sala, o mesmo aconselhou-me a juntar pares aos elementos do projeto. Desta forma, as crianças do projeto poderiam recorrer a outras crianças para aprender mais.

O primeiro momento após o planeamento do projeto aconteceu na biblioteca com três duplas de crianças, em que cada uma tinha um computador. Além dos computadores, utilizámos folhas brancas A3 e canetas para os registos. Para a planificação de cada momento recorri ao documento das aprendizagens essenciais do 1º ano de cada área de aprendizagem.

Para este momento planifiquei, ao detalhe, o que iria questionar e propor às crianças. ([Apêndice XI](#)). Contudo, no momento, as crianças tinham mais interesse pelos sinais de

pontuação. Iam-se lembrando de alguns e exploravam as teclas no *word* até conseguirem escrever os sinais.

Na sala, o grupo do projeto escolheu três crianças para irem para a biblioteca. O grupo escolheu a S, o MV e o G.

Fomos para a biblioteca e as crianças juntaram-se em duplas e ligaram os computadores. Entraram no word e eu ia circulando pelas mesas. À medida que circulava, perguntava o que queriam descobrir. O RO queria descobrir o ponto final, então partiam à descoberta e tentavam descobrir, iam experimentando e fui-lhes dizendo para não apagarem nada pois assim saberiam como é que chegaram à tecla que queriam. (Figura 33)

A maior dificuldade das crianças foi encontrar o ponto de interrogação e o de exclamação pois não estão junto aos outros sinais de pontuação. Como são sinais que estão na parte superior de cada tecla, as crianças tinham de clicar na tecla com a seta para cima e só depois clicar na tecla com o sinal de pontuação. Para isso, após encontrarem a tecla, por exemplo do ponto de interrogação, fui-lhes perguntando: Está na parte de baixo ou na parte de cima da tecla? Que tecla é que vos pode ajudar a clicar no ponto de interrogação? Que tecla é que tem uma seta para cima? Se clicarem nessa tecla e na tecla do ponto de interrogação, o que acontece?

Ao aprenderem a escrever o ponto de interrogação, o G foi ensinar a dupla do RO com o JM e o A foi ensinar a dupla da S e do MV (Figura 34). Depois disso, a restante pontuação em que é necessário clicar na seta (! / : ;), as crianças foram experimentando o que tinham aprendido e explorando à medida que alguma criança se lembrava de outro sinal que queria aprender. No final, ajudei cada dupla a guardar o que tinham feito no ambiente de trabalho de cada computador. No final, desligámos os computadores e sentámo-nos a fazer o registo do que tínhamos descoberto (Figura 35).

(Caderno de formação, 17 de abril de 2024)

Figura 33:RO a clicar num sinal de pontuação e o JM a clicar na tecla da seta



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 34: G a ajudar a S e o MV a encontrar um sinal de pontuação.



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 35: JM a escrever o registo do que tínhamos feito.



Fonte: Caderno de formação da autora

O trabalho em duplas funcionou bastante bem. As crianças, de forma natural, foram pensando no que queriam saber, foram descobrindo, comunicando e ajudando cada dupla.

Notei que estavam empenhadas e curiosas em saber mais. Foi um momento com sentido e que as crianças planearam fazer. Em primeiro ciclo, estes momentos separados dos momentos em sala são difíceis de se realizar quando as crianças ainda não desenvolveram autonomia. Contudo, é importante ir desenvolvendo esse trabalho autónomo para que o grupo se torne cada vez mais independente.

No próximo momento do projeto, as crianças planearam começar a construir o texto sobre andar de autocarro.

Nesse momento, tentarei melhorar o feedback às crianças na construção de frases, para que tenham as ideias das crianças, mas também que as desafie a escrever frases cada vez mais completas e de níveis diversos de complexidade.

(Caderno de formação, 17 de abril de 2024)

O momento a seguir a este foi planeado pelas crianças. Na biblioteca planearam que na semana seguinte queriam escrever algumas frases sobre como foi andar de autocarro. Apesar de ter planeado isso, ([Apêndice XII](#)) no momento as crianças estavam com mais vontade de escrever logo o texto.

Construímos o texto com o apoio de algumas crianças que se iam interessando e demonstravam vontade de participar. No primeiro momento, o RO não estava muito empenhado para continuar no projeto, por isso, após insistir com ele, percebi que não queria fazer o texto naquele momento. O JM e o A continuavam bastante motivados para construir este texto. O J e o K quiseram ajudar.

Antes de iniciarmos o texto, recapitulámos o que planeámos fazer no projeto e o que fizemos na última sessão.

Eu: Qual é a primeira coisa que um texto tem de ter?

JM: O título!

Eu: Certo, então temos de decidir qual vai ser o título.

K: Como foi andar de autocarro.

J: Já sei! Como foi a nossa visita de estudo a andar de autocarro.

Eu: Se calhar é um bocadinho grande para ser um título.

A: Como foi a nossa visita de estudo.

JM: Como correu andar de autocarro.

Eu: O que acham desses títulos?

JM: Eu posso escrever: como foi andar de autocarro.

Eu: Então esse fica o título?

Sim – disseram todos (...)

Como tínhamos dois computadores, o JM fez dupla com o J e o A fez dupla com o K. Cada um escrevia uma frase.

As duplas iam-se ajudando nas dúvidas de como escrever certas palavras, por exemplo, questionavam se “como” se escrevia com (o) ou com (u). O K não explorou os sinais de pontuação na semana anterior então o A ia ajudando. Foram procurando as letras a pares e alertando para colocarem espaço entre as palavras e ajudando o outro a escrever (Figura 36). Quando às vezes o rato desaparecia ou ia para outra linha ou quando precisavam de fazer parágrafos, eu ajudava. No plano do projeto, o JM tinha dúvidas em escrever autocarro, mas notei que neste dia já sabia escrever.

Eu: Então e como é que vai começar o nosso texto?

A: Como foi a nossa visita de estudo.

JM: Não! Como foi andar de autocarro.

A: Espera! Já sei! Fomos andar de autocarro ao Forte da Graça.

K: Mas primeiro fomos ao Centro de Ciência do Café.

Eu: Então juntamos essas ideias todas. Como fica a frase?

A: Fomos andar de autocarro para uma visita de estudo para o Centro de Ciência do Café e para o Forte da Graça.

Foram tendo dúvidas como: visita tem o som de (z), mas escreve-se com (s) e fomos esclarecendo essas dúvidas.

Eu: Já temos o início do nosso texto, o que vamos escrever a seguir? O que é que fizeram na viagem?

J: Eu dormi!

A: Estivemos a cantar uma coisa.

JM: Depois fomos a cantar algumas músicas.

Eu: Há bocado usamos o ‘fomos’, se calhar agora podia ser diferente.

JM: Estivemos.

A: Sim, estivemos a cantar canções.

JM: Ou músicas.

A: Sim, pode ser isso.

Eu: É uma boa frase. Depois estivemos a cantar algumas músicas (...) Querem dizer que músicas cantaram?

K: Ah já sei! Cantámos a música do João roubou pão da casa do João.

J: Ah pois foi... (começaram a cantar)

Eu: E qual é o título dessa música para escrevermos?

A: Não há.

JM: É o João roubou pão da casa do João.

Eu: Pronto escrevemos isso. E quem é que cantou?

J: Todos!

Eu: Okay! Como é que pode ser a frase então?

A: Devíamos ter inventado um título para essa música, mas podemos dizer tudo.

JM: Sim, cantámos a música do João roubou pão da casa do João.

(Caderno de formação, 23 de abril de 2024)

Figura 36: Escrita nos computadores do texto sobre andar de autocarro



Fonte: Caderno de formação da autora

Não esperei que demorássemos tanto tempo na construção de um texto, porém demorámos quarenta minutos a discutir ideias e a construir as três primeiras frases do texto.

Observei que as crianças estavam muito entusiasmadas a construir este texto e que ouviram as opiniões uns dos outros. Apesar de ter sido difícil mediar a dupla formada pelo K e pelo A, fui-lhes dizendo que se têm dificuldades e o amigo sabe, que deviam escutar-se. O desafio desta dupla foi permitirem-se ser ajudados pelo parceiro.

(Caderno de formação, 23 de abril de 2024)

Apesar de os dois primeiros momentos da execução do projeto terem acontecido durante o horário da oferta complementar (TIC), os restantes momentos foram durante horas de almoço após as crianças terem tempo para comer e brincar. Isto porque, o professor cooperante tinha planeado atividades mais dirigidas para o grande grupo durante o horário estipulado.

As crianças foram discutindo pontos de vista e, com a minha mediação, juntaram as ideias apresentadas. Em todos os momentos, fui procurando motivar o RO a prosseguir com o projeto, mas ele perdeu o interesse. O K foi ajudando, mas também não se quis comprometer totalmente. O J juntou-se ao grupo do projeto e participou ativamente na produção de texto.

Quando terminaram o texto decidiram que queriam pedir aos colegas que ilustrassem o que tinham escrito. Para isso, propus-lhes uma comunicação ao grande grupo para receberem feedback e apresentarem essa proposta.

- Fase IV: Divulgação e avaliação

Após as três reuniões de construção do texto, o grupo foi construindo o texto. Como já referi, o K foi uma grande ajuda para o grupo, mas não quis apresentar o texto à turma (Figura 42):

A divulgação foi feita na sala (Figura 37). O JM e o A quiseram ler o texto e o J queria mostrar as imagens deles a fazer o texto e explicar como fizeram

Após a leitura e a apresentação do texto, solicitei por opiniões e ajudas para o grupo de melhoramento.

- Z: Também dormiram na viagem.

O resto da turma comentou que tinha gostado muito e riram-se, pois, gostaram de relembrar como tinha sido a viagem. Algumas crianças comentaram que tinham gostado que o grupo tivesse escrito que tinham cantado a música do “João roubou o pão da casa do João”.

(Caderno de formação, 8 de maio de 2024)

Figura 37: Divulgação e leitura do texto final da viagem de autocarro



Fonte: Caderno de formação da autora

O professor cooperante, no final da apresentação, comentou que o título não estava adequado ao sentido do texto. Após isso, solicitou por ideias de títulos e eu fui escrevendo no quadro à medida que as crianças partilhavam ideias. Realizámos uma votação e o pequeno grupo concordou com o título mais votado. Depois disto, acrescentámos a frase que o Z tinha dito e alterámos o título, terminando assim o texto ([Apêndice XIII](#)).

O grupo pediu ao resto da turma que ilustrassem o texto para depois enviarem aos pais. Cada criança ilustrou o texto numa folha A5. Por falta de tempo, a maioria das crianças demorou a terminar o desenho e, por isso, já não divulgámos o texto e as ilustrações com a família. À medida que os dias passavam e as crianças terminavam os desenhos, fui expondo na parede tanto os desenhos como os registos com a MI que quis logo ajudar (Figura 38).

Figura 38: Exposição do projeto de produção de texto no computador



4.2.2. Espécies do recreio – Projeto de investigação

O projeto foi desenvolvido por crianças entre os 6 e os 7 anos de idade (1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) numa escola num bairro da periferia da cidade de Évora.

O espaço exterior desta escola é composto por um campo de cimento, com duas balizas de futsal e cestos de basquetebol; por um espaço com o chão em borracha e por espaços livres com árvores, arbustos e diversas flores.

As crianças, no seu horário diário, usufruem deste espaço exterior entre as 10h30 e as 11h, durante a hora de almoço das 12h30 às 14h e das 15h às 15h30. Além destes momentos de intervalo, cabe aos/às professores/as potenciar estes espaços exteriores.

- Ponto de partida

Num dos momentos de hora de almoço observei um grupo de crianças, sobretudo do 1º e do 2º ano, à volta de vários montes de terra. Aproximei-me e questionei: O que estão a fazer? (Figura 39)

Figura 39: Casas das formigas construídas por um pequeno grupo de crianças



Fonte: Caderno de formação da autora

Várias crianças responderam que estavam a construir casas para as formigas e perante esta resposta voltei a questionar: Onde estão as formigas?

A partir daqui várias crianças dispersaram e começaram a apontar para a terra, para o muro e para a árvore e gritaram “aqui”, “aqui”.

Após esta observação refleti sobre a curiosidade das crianças e todos os dias percebia que aquela era uma brincadeira que durava horas. Numa conversa anterior a este momento, o professor cooperante já me tinha desafiado a dinamizar alguns intervalos e a potenciar esses momentos. Resolvi pesquisar o que poderia propor às crianças para ir ao encontro deste interesse e que pudesse abranger várias crianças além das que pertencem ao 1º ano.

- Fase I: Definição do problema

Os temas do ano letivo 2023/2024 do projeto “Eco-Escola” são a “Geodiversidade” e os “Espaços Exteriores”. Inserido nestes temas, está um dos desafios do projeto que se intitula: *A Bio e Geodiversidade da Minha Escola*, tendo como principal objetivo, “não só dar a conhecer e promover a ação pela proteção da biodiversidade que rodeia o espaço escolar, mas também a sua geodiversidade”. (Eco-Escola, 2024).

Neste desafio, a metodologia passa por observar o exterior da escola, investigar as espécies que encontrámos, desenhar as espécies e criar uma página para cada uma e, por fim, comunicar os cadernos constituídos por essas páginas das espécies, como mostram as figuras. (Figura 40)

Figura 40: Metodologia e proposta do desafio "A Bio e Geodiversidade da minha escola"



Fonte: <https://ecoescolas.abaae.pt/2023-2024-projetos-eco-escolas/a-bio-e-geodiversidade-da-minha-escola/>

Este desafio da Eco-Escola tinha como objetivos:

- Desafiar as escolas a utilizar o exterior da escola para projetos de aprendizagem ativa em trabalho de campo;

- Conhecer e dar a conhecer a diversidade de espécies que “visitam” os espaços exteriores da escola;

- Desenvolver as competências inerentes à aprendizagem baseada em projetos;

- Incentivar a ligação à natureza pela comunidade educativa: conhecer para proteger.

Além disso, o desafio lançado pretende que as crianças documentem a diversidade de espécies de flora que encontram no recinto escolar e de micro e macrorganismos do solo, através da observação, da pesquisa, captura de imagens e elaboração de ilustrações.

Depois desta breve pesquisa, resolvi apresentar esta proposta ao professor cooperante que aceitou sem hesitar. Uns dias depois, perguntei às crianças se queriam dar um passeio pelo recreio e foi ao longo desse passeio que fui percebendo quais as questões e os conhecimentos das crianças.

- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Esta deambulação pelo espaço exterior da escola resultou na planificação do projeto consoante o contexto, o grupo interessado e os elementos e sons que cativaram as crianças.

Apesar desta primeira deambulação estar planificada para dia 29 de abril ([Apêndice XIV](#)) só foi possível realizarmos este momento, com o tempo e a calma que exige, dia 7 de maio.

Começámos a caminhar pelo espaço exterior e disse-lhes para observarmos o recreio e percebermos o que conseguimos escutar. Fomos tirando fotografias aos elementos que cativaram as crianças e pesquisando na aplicação “google lens” para sabermos os nomes das espécies.

K: Mariana, eu vi aqui este ser vivo.

Z: “Olha uma borboleta! É um ser vivo!”

Eu: Podemos fotografar

E: Temos de esperar ela pousar

Eu: Tem de ser devagarinho

Z: Ali! Ali! (Figura 41)

Figura 41: Borboleta da couve observada no espaço exterior da escola



Fonte: Caderno de formação da autora

E: Aqui há uma árvore grande (Reparei que o K estava junto a umas plantas)

Eu: Gostaste dessa planta, queres que fotografe?

Z: Também gostei

Eu: Vou fotografar a flor então. (Figura 42)

Figura 42: Flor observada pelo Z no espaço exterior da escola



Fonte: Caderno de formação da autora

E: Eu também gostei de uma ali.

K: Esta aqui não é um ser vivo

E: É sim!! As minhas amigas arrancaram. Está morta.

K: Esta é uma papoila

E: Esta é laranja, as papoilas são vermelhas

Eu: Aqui diz que a flor se chama Morrião (...)

Eu: Será que habitam animais no nosso recreio?

Coro: aranhas, pássaros, formigas...

Z: Tem muitas formigas, vem aqui!

E: E formigueiros! Eu consigo pegar a formiga. (...)

Conversámos ao longo da deambulação enquanto fotografámos as espécies que íamos encontrando. Deixei que as crianças conversassem sobre o que sabiam e confrontassem as ideias uns com os outros. Falaram também de animais de estimação que já tinham falecido, falaram sobre medos, como o medo que as formigas têm de nós por “sermos gigantes”, entre outros temas que iam surgindo. Notei que estavam bastante envolvidos e que conheciam bem o espaço exterior. Depois desta deambulação e exploração, resolvemos sentar-nos debaixo de uma árvore no campo de cimento.

Eu: Fotografámos imensas espécies. Vocês já perceberam que elas vivem aqui e vocês passam muitas horas com elas?

K: Ah! Então elas vivem aqui!

G: Vivem aqui no planeta terra (...)

V: Há pessoas que se souberem destas árvores vão cortá-las.

(O Gonçalo tinha um livro na mão)

Eu: E se fizéssemos um livro como este sobre as espécies que encontrámos, queriam?

(O G mostrou uma página que só tinha linhas em branco)

G: Tipo aqui?

Eu: Podíamos fazer os nossos livros para não estragarmos o teu.

S: Podemos escrever!

E: Em conjunto para nos ajudarmos. (...)

Eu: Então o que é que querem saber de cada espécie?

K: Eu quero saber como se chamam.

E: Podemos pôr as fotos!

Eu: Então podemos escrever os nomes das espécies, colamos as fotos e mais?

G: O desenho

Eu: Qual desenho?

S: O desenho das fotos.

Eu: Desenhar as espécies, é isso?

G: Sim!!

E: Eu sei desenhar muito bem, posso desenhar os desenhos das espécies.

K: Eu lembro-me de alguns nomes, mas já não me lembro

E: Um pode escrever uma palavra e outro outra. (...)

(Caderno de formação, 7 de maio de 2024)

Foi através desta conversa que percebi o que teria de planificar no próximo momento: as crianças já tinham dito o que queriam no caderno das espécies e, por isso, combinei com elas que lhes ia trazer os cadernos para iniciarmos as pesquisas.

Estava planificado um outro encontro para planearmos o projeto, mas a conversa fluiu e acabei por anotar aquilo que as crianças sabiam e o que queriam saber. O projeto começou a partir do que as crianças sabiam e de uma proposta minha, que sabia que poderia responder às suas questões.

Em diálogos com o professor cooperante percebemos que seria mais vantajoso para as aprendizagens se as crianças trabalhassem a pares por ser um grupo composto por crianças com diferentes capacidades e competências. Desta forma, poderíamos juntar crianças que fossem uma mais-valia e se piassem mutuamente. Construí um caderno para cada dupla e construí a estrutura da ficha consoante o que as crianças tinham pedido. [\(Apêndice XV\)](#)

- Fase III: Execução

Na hora de almoço seguinte, reuni o grupo do projeto e definimos o nome do projeto: Espécies do recreio. Definiram também que a capa seria pintada por eles e quiseram escrever o nome do projeto. Eu propus que escrevessem também o nome para saberem de quem é o caderno. Dedicámos esse tempo à pintura e desenho das capas dos cadernos e, num momento posterior, apresentámos à turma o projeto que estávamos a desenvolver.

A maioria das crianças já tinha conhecimento do projeto, pois na primeira deambulação juntou-se um grupo de oito crianças que se entusiasmaram bastante e contaram logo ao resto do grupo que “tinham estado a ver seres vivos com a Mariana”.

A parte da pesquisa era a próxima etapa. Para isso, decidi incluir as famílias para uma pequena pesquisa em casa de uma das espécies de que tínhamos encontrado. O professor cooperante foi crucial nesta etapa, pois eu tinha pouco contacto com as famílias. Depois de falarmos com as crianças, escrevemos a lista de espécies que tínhamos encontrado e enviámos um convite às famílias para nos ajudarem a saber mais. [\(Apêndice XVI\)](#)

Na segunda-feira à tarde, após realizarem as pesquisas com a família durante o fim-de-semana, partilharam o que tinham descoberto e fomos construindo as fichas de cada espécie nos cadernos, a pares (Figura 43 e 44). Cada dupla ficou com um caderno e durante a tarde de segunda-feira (dia 20 de maio das 14h às 15h) e de terça-feira (dia 21 de maio das 14h às 15h) fomos partilhando entre todos/as. À medida que o fazíamos eu escrevia no quadro as informações de cada espécie descobertas pelas crianças e as duplas escreviam no caderno. O

tempo revelou-se escasso e, por isso, não foi possível construirmos fichas de todas as espécies que encontrámos. Além disso, algumas crianças, como tinham faltado não realizaram a pesquisa e apenas construíram as fichas das espécies que explorámos na terça-feira.

Figura 43: S e RO a trabalharem a pares na ficha técnica da formiga



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 44: Colagem da imagem da formiga capturada na deambulação



Fonte: Caderno de formação da autora

Esta parte da execução do projeto não foi possível gravar, contudo, as crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas a partilhar o que tinham descoberto e em mostrar as fotografias que tinham impresso. Duas fichas das espécies trazidas de casa estavam com informações de outras espécies que as famílias tinham pesquisado. A gestão dessas fichas foi complexa, pois algumas não eram sobre as espécies que tínhamos encontrado. Nessas fichas, as crianças não tinham participado na pesquisa e o desafio foi perceber se as utilizaria ou não pois iria desvalorizar a ficha dessas duas crianças caso não as colocasse nos cadernos. Em discussão com o professor cooperante resolvemos explicar às crianças que essas duas fichas não eram de espécies encontradas, mas que gostávamos de as encontrar no local onde habitam e, por isso, não as iríamos colar nos cadernos.

Cada ficha tem uma ou duas fotos da espécie, sendo que uma das fotos era a tirada no recreio no dia da deambulação e a outra retirada da internet das pesquisas feitas em casa; dois desenhos de cada espécie (um de cada elemento da dupla); o nome comum e científico da

espécie; o local onde habita/habitat; local onde encontrámos e, no caso da flora, a época de floração/plantação ([Apêndice XVII](#)).

Depois das fichas construídas, desafiei as crianças a levarem os cadernos e os lápis para o recreio, durante os intervalos, para puderem regressar aos sítios ou procurar as espécies noutros locais e desenharem no caderno (na página da ficha). Em todos os intervalos observava as crianças a levarem os cadernos para a rua, a procurarem pelas espécies e a desenharem deitadas no chão, entusiasmadas e observadoras. Na sexta-feira, dia 24 de maio, saímos da sala com as tintas aguarelas, pincéis e folhas brancas A4. Cada um/a escolheu um sítio e uma espécie para observar e pintou-a à vista (Figura 45)

Figura 45: Pintura à vista com aguarelas no espaço exterior.



Fonte: Caderno de formação da autora

Ao observar este momento, reparei que algumas crianças têm dificuldade em focar-se num elemento para o pintar. Outras crianças gostaram muito do momento e aproveitaram o tempo para relaxar enquanto pintavam. Demonstraram todos/as uma imensa satisfação e alegria em estar a pintar no exterior. ([Apêndice XVIII](#))

Fiquei surpreendida com o Z, por exemplo, pois deparou-se com uma planta muito pequena junto ao muro e decidiu pintá-la, ocupando a folha toda. (Figura 46 e 47)

Figura 46: Z a desenhar uma flor junto ao muro onde estava sentado



Fonte: Caderno de formação da autora

Figura 47: Pormenor da flor amarela e verde que o Z estava a desenhar



Fonte: Caderno de formação da autora

O JM que é uma criança com bastante energia e desfrutou do momento encostado a uma parede, a observar um morrião durante algum tempo, enquanto o pintava calmamente. Apesar de se ter juntado a outra criança no mesmo espaço, ambas conseguiram concentrar-se e usufruir da atividade. Geralmente, o JM tem dificuldades em concentrar-se, mas nesta atividade focou-se bastante. (Figura 48)

Figura 48: JM encostado a uma parede a observar e desenhar um morrião



Fonte: Caderno de formação da autora

Ao contrário dos/as restantes que pintaram algum elemento da flora, o DS sentou-se na raiz de uma árvore e pintou uma formiga que ali passou. (Figura 49)

Figura 49: DS a desenhar uma formiga que tinha subido o tronco da árvore



Fonte: Caderno de formação da autora

- Fase IV: Divulgação e avaliação

No dia 24 de maio, antes das 8h30 da manhã propus a um grupo de crianças que estava perto do alpendre da escola, que mostrássemos os nossos cadernos ao resto da escola. Com a minha ajuda, prendemos uma corda a dois postes e fomos pendurando com molas os cadernos construídos pelas crianças. Ao lado colámos um cartão com o título escolhido pelas crianças para o projeto: Espécies do Recreio. Durante a manhã e os intervalos fui escutando as crianças do grupo do 1º ano a mostrarem os seus trabalhos às crianças mais velhas:

Criança do 1º ano (1): “Este é o meu!”

Criança do 1º ano (2): “Esta é uma borboleta da couve! Nós vimos!”

Criança do 1º ano (3): “Eu pintei este com o JB”

Criança do 4º ano (1): “Wow! Este ficou mesmo giro”

Criança do 2º ano (1): “Fui eu que fiz”

S para mim: “Professora Mariana, eu gostei muito de fazer estes cadernos.” (...)

O estendal exposto no alpendre da escola fez com que estes comentários durassem um dia inteiro (Figura 50 e 51)

Figura 50: Crianças do 1º ano a mostrar o projeto a alunos/as do 3º e 4º ano



Figura 51: Estendal de exposição dos cadernos do projeto: Espécies do recreio



Fonte: Caderno de formação da autora

Observei muitas crianças a passarem um pouco dos seus intervalos a ler e a ver os cadernos. Este momento de divulgação fez com que as crianças valorizassem o trabalho que fizeram e tiveram a oportunidade de ensinar a outras crianças o nome de algumas das espécies que habitam no recreio.

Os/As professores/as e assistentes operacionais da escola também pararam para ler e foram conversando com as crianças sobre as espécies, perguntando-lhes onde as tinham encontrado e escutando o que as crianças tinham a dizer sobre isso.

No dia 5 de junho, por ser o Dia do Ambiente, festejámos na escola com todas as crianças, professores, professoras, assistentes operacionais e famílias. Além de jogos, desafios e música também houve um espaço de venda de livros usados e outro de exposição. Nesta exposição esteve o projeto das Espécies do Recreio com os cadernos construídos pelas crianças da turma do 1º ano e as pinturas à vista (Figura 52)

Figura 52: Expositor da turma do 1º ano para as famílias e para a comunidade escolar no Dia do Ambiente



4.3. Análise e Interpretação das Evidências

Este subcapítulo faz a análise e a interpretação do que foi desenvolvido ao longo dos dois estágios. Como referi anteriormente, tive a oportunidade de desenvolver quatro projetos com pequenos grupos de crianças, dois em contexto de jardim de infância e outros dois em contexto de 1ºCEB. Anteriormente, evidenciei a voz das crianças, as notas de campo e reflexões que acompanharam os projetos, as fotografias que mostram o trabalho das crianças e as planificações que apoiaram a organização de todo o trabalho realizado.

Pretendo, com esta análise, perceber o impacto da minha intervenção e dos projetos conduzidos por mim e pelas crianças na aprendizagem do grupo. A partir das observações

focalizadas, das atividades, das interações entre as crianças e com as crianças e do feedback, obtive evidências que dão resposta à grande questão da minha investigação.

O confronto das questões e conceções das crianças com as aprendizagens e brincadeiras que sucederam aos projetos evidencia que existiram alterações no grupo. Além de novos conhecimentos, sobre temas de diversas áreas, o conteúdo das interações entre as crianças ao longo dos projetos distanciou-se de algo para entreter, aproximando-se de aprendizagens importantes e de interesse para as crianças (Katz, 2006).

Através dos projetos, as crianças responsabilizam-se pelo plano do projeto que elas próprias criaram, refletindo sobre o processo e definindo objetivos à medida que avançam (Maher & Yoo, 2017)

A minha intervenção em dois contextos distintos permite-me refletir e concluir que a repartição de poder e de responsabilidade apoia o grupo num crescimento mais notório do que a tradicional aprendizagem em que todos aprendem ao mesmo tempo. Não se trata, a meu ver, de adaptar todas as atividades a cada criança, mas sim perceber que cada um/a alcança os mesmos objetivos e adquire as mesmas aprendizagens de formas diferentes.

Através dos projetos, seguindo uma conduta de resolução de problemas, oferecem-se às crianças competências e conhecimentos autênticos e relevantes, aumentando o seu interesse em conhecer e compreender (UNESCO, 2022). Desenvolver projetos com as crianças implicou escutá-las, ter em conta as suas ideias, questões e opiniões e deixá-las refletir sobre o processo, através de diálogos e feedback.

Na análise que se segue é importante salientar essas aprendizagens, dificuldades, metas alcançadas e as progressões do grupo que nunca seriam possíveis de indicar se não escutasse e registasse a voz das crianças. Este subcapítulo permitirá uma reflexão em torno da prática, assim como o confronto entre o que aconteceu nos projetos e o currículo.

Projeto: “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?” (Pré-Escolar)

No início do projeto, como já referi, percebemos quais os conhecimentos prévios das crianças em relação às bolotas e às larvas que tinham encontrado. Confrontando aquilo que sabíamos, construímos um conjunto de questões do nosso interesse e desenvolvemos um projeto que nos ajudou a responder a essas perguntas. Ao longo do mesmo, fomos partilhando com o resto do grupo o que íamos aprendendo, no final, as crianças fizeram uma apresentação ao grupo com apoio do caderno do projeto e tivemos uma conversa na biblioteca sobre todos

os processos ([entrevista](#)). A tabela seguinte espelha todas as conceções e questões das crianças, assim como as respostas e feedbacks que foram dando ao longo do projeto. (Tabela 1)

Tabela 1: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de investigação

Conhecimentos prévios	T: Parecem minhocas! BO: São iguais às massinhas! B: Os buracos! T: Que têm buracos. B: Comem queijo T: As bolotas não têm boca. T: As bolotas têm bichinhos lá. DC: Têm cama (apontou para o buraco). B: Não sabemos o nome. DC: Vemos com as lupas. MA: São duras. Difíceis de abrir. T: Se saem das bolotas. B: É vermelho!
O que queriam saber	B: Os bichinhos comem queijo? T: O nome dos bichinhos. T: De onde saem os bichinhos? B: Será que mudam de cor? T: São minhocas?
Respostas / Feedbacks	T: São animais! B: Tem muitas patas! T: Tem umas garras e uns bicos (...) São larvas MA: Larvas T: As larvas andam sempre direito ou de pernas para o ar. DC: Ovos! T: Ah! Então primeiro é o bichinho que nasce do ovo, depois é um bebé, aquele pequenino. Depois fica maior, depois fica assim mais cozido e depois é escaravelho. DC: Gostei da pupa! MA: Desenhei o ovo da larva pequena. O ovo é preto e vermelho. MC: Estas são amarelas (<i>larvas</i>) e aquelas são vermelhas (<i>minhocas</i>). B: Ah! Já sei! Minhocas! São grandes e cor-de-rosa. T: Nasce do ovo... B: Fica pequenina T: Depois fica grande, entra na pupa... SS: E depois é escaravelho!!!! MC: (<i>vêm</i>) Das árvores! T: Do sobreiro T: O ovo faz assim (sentou-se e fez a posição do ovo) – (<i>Continuaram a repetir o ciclo da larva com as posições que o grupo ensinou no salão.</i>) T: Gostei de andar assim na ginástica. Gostei mais do túnel. B: Eu gostei das larvas, mas eu não encontrei larvas no meu caminho. Encontrei minhocas. MA: Também gostei de andar assim DC: Gostei muito.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Este projeto partiu de uma brincadeira no laboratório de ciências e, ao longo das etapas, as crianças foram brincando e aprendendo em diversas áreas, de forma holística. Desta forma, não existiu “oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 31).

As propostas apresentadas aprofundaram as diferentes brincadeiras que as crianças poderiam ter nas áreas da sala, por exemplo, a alternativa de construir larvas com massa,

complementando as formas já existentes na área ou no salão brincadeiras como a representação das etapas do ciclo do escaravelho.

Ao longo do projeto, as crianças foram aprendendo a justificar as suas opiniões, a escutar e a aceitar as dos outros, expressando emoções e sentimentos, estando esta aprendizagem espelhada na tabela anterior. Nos momentos em grande grupo no decorrer do projeto, ao partilharem com confiança o que faziam e aprendiam, demonstraram cada vez mais prazer nos progressos e nas descobertas. Foi notório que as crianças assumiram tarefas e executaram-nas pedindo ajuda aos seus pares quando necessário, mas procurando na maioria das vezes desempenhar o seu papel no projeto de forma autónoma. Em todo o projeto, as crianças que assumiram o compromisso, cooperaram entre elas e participaram nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Isso refletiu-se na aprendizagem do grande grupo, pois além das quatro crianças que desenvolveram o projeto, o resto do grupo aprendeu mais sobre a questão de interesse. (Área de Formação Pessoal e Social)

Apesar de só ter existido um momento no salão, as crianças ao longo das semanas quando o assunto das larvas era abordado, brincavam e apropriavam-se dos movimentos de cada etapa do ciclo do escaravelho. Com isto, foram dominando, aos poucos, movimentos que implicassem deslocamentos, relacionando com os conhecimentos adquiridos (Domínio da Educação Física).

As atividades de pintura e de moldagem representaram os conhecimentos das crianças de diferentes formas. Desta forma as crianças conseguiram desenvolver capacidades expressivas através de produções plásticas, representando as diferentes formas de crescimento do escaravelho. Ao partilharem verbalmente o que fizeram e a sua intenção das cores e dos desenhos, mostraram que estavam ativos no processo de aprendizagem. (Subdomínio das artes visuais)

As comunicações ao longo do projeto foram uma mais-valia pois consegui observar evolução no discurso das crianças e percebendo que iam utilizando a linguagem oral cada vez melhor, comunicando eficazmente de acordo com a situação. Em todas as etapas e atividades, fiz questão de construir registos escritos com a voz das crianças o que ajudou as crianças a identificar para que serve a leitura e a escrita, por exemplo, para mostrar às famílias o que fazemos. (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

O desenvolvimento do projeto ajudou as crianças a iniciarem a apropriação do processo de desenvolvimento da metodologia científica, ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de colocar questões e hipóteses, prever respostas, recolher informações na internet, organizar a informação em registos e comunicar as aprendizagens realizadas. Em todas essas etapas, as

crianças tiveram espaço e tempo para participar ativamente no planeamento e na implementação da metodologia, revelando satisfação. Com a aprendizagem do ciclo da vida do escaravelho, as crianças relacionaram que, tal como elas, o escaravelho cresce e passa por diversas fases. O uso do computador, com a minha ajuda na escrita e na filtração de informação, ajudou as crianças a recolher informação para responder às questões que tinham e colocar novas questões e a ver imagens que correspondessem à realidade. (Área do conhecimento do mundo)

A análise feita à voz das crianças e à progressão registada em notas de campo revela que as crianças desenvolveram capacidades e competências nas áreas e domínios acima referidos. Através desta interpretação concluo que, no decorrer deste projeto de investigação, as crianças aprenderam de forma integrada e com significado, desenvolvendo competências em diferentes áreas de conteúdo.

Projeto: “Queremos mudar a nossa biblioteca” (Pré-Escolar)

Ao longo do projeto recolhi as conceções das crianças, as suas vontades de saber e de fazer e as descobertas ao longo das etapas. A partir das descobertas feitas na internet e da visita às outras salas da instituição, as crianças construíram o projeto do que queriam fazer, recolhendo informações e ideias até chegarem ao resultado.

A tabela seguinte confronta o que as queriam sabiam, o que queriam fazer, o que precisaram de saber e as descobertas ou ideias partilhadas ao longo do projeto. (Tabela 2)

Tabela 2: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de produção

Conhecimentos prévios	DS: Como os outros livros têm fita cola, podíamos pôr fita cola nos livros estragados. A: É boa ideia! Mas eu não sei fazer isso. DS: Eu sei, eu ajudo-te. DS: Eu pensei os livros estavam estragados púnhamos nas prateleiras. Os livros que estão bons pomos noutra prateleira. DS: Montámos (<i>as prateleiras</i>) com parafusos. M (3:4): Fantoches. Uma casa para os fantoches. DS: Eu até posso construir a casa dos fantoches com legos. O JM e o TS já sabem fazer isso muito bem comigo. A: Os nossos livros estão sempre mal-arrumados. A: As bibliotecas têm livros. DS: As bibliotecas têm prateleiras. M: As bibliotecas têm almofadas. DS: Temos livros grandes e livros pequenos M: Alguns livros têm fita cola DS: Há livros estragados
O que precisavam de saber para fazer	A: Como é que vamos cuidar dos livros? DS: Como são as outras bibliotecas do colégio? DS: Que equipa é que vai cuidar dos livros estragados?

	<p>M: Fazer casas para os fantoches A: Fazer prateleiras DS: Se o pai do DS nos ajuda.</p>
Respostas / Feedbacks	<p>DS e M: - Na sala 2A havia almofadas. - Gostámos muito dos sofás da sala 4B. - Na sala 4A tinham muitos livros nas prateleiras - Vimos uma caixa com projetos na sala 5B -Gostámos das almofadas da sala 5A. Sugestões do grupo para a casa dos fantoches: - Pintar a porta da casa - Desenhar janelas - Desenhar fantoches - Desenhar a casa. DS: Podemos escrever casa dos fantoches. BO: Eu gosto destas aqui. (<i>prateleiras castanhas observadas na internet</i>). Porque ela tem dois espaços para pôr os livros BO: Cabiam os livros todos! DS: Sim. Podíamos fazer várias prateleiras. Médias. DS: Eu também quero essa e a M também vai gostar. Encontrámos muitas prateleiras. DS: A casa dos fantoches tem laços e cortinas BO: Encontrámos prateleiras pretas, médias, com dois sítios para pôr os livros DS e BO: Encontrámos as prateleiras que queríamos – as que ficam no chão e que são aos quadrados. DS:M, estes livros parecem uns fantoches então eles também vão ficar aqui na caixa. DS: Não podem rasgar porque depois temos de pôr fita cola DS: Não é uma estante, são prateleiras. DS: Não rasguem os livros. Porque assim ficamos sem livros e ficam estragados M: Colar (<i>os livros estragados</i>) T: Com fita cola. DS: Eu fiz uma prateleira com legos.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Sendo um projeto de produção teve como principal finalidade transformar um dos espaços da sala. As crianças depararam-se com um problema e, com o meu questionamento e uma conversa em grande grupo, refletimos até percebermos que seria primordial arranjar os livros da sala e arranjar uma arrumação mais adequada para os mesmos.

Desta forma, o projeto só teve sentido porque as crianças estavam envolvidas ativamente na mudança de um espaço que é delas. Segundo as OCEPE, a organização do espaço deve ser refletida e planeada com as crianças para que vá ao encontro das necessidades do grupo, “o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva et al., 2016, p. 26)

Como se pode reparar a partir da tabela, as crianças contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo, expressando as ideias, opiniões e preferências. Ao longo do processo, contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fizeram propostas e colaboraram

para arranjar uma solução, por exemplo na procura das prateleiras idealizadas. O trabalho cooperativo entre o DS e a M foi um trabalho positivo que ajudou a M a desenvolver competências sociais e de confiança com o grupo, pois era uma criança mais reservada e com pouca confiança nos outros/as. Assim, o DS demonstrou comportamentos de apoio e entreajuda, contribuindo para a evolução pessoal da M. (Área de formação pessoal e social)

Nas áreas mais artísticas, a M ajudou o DS a ter um olhar mais crítico em relação às suas produções, procurando melhorar os seus desenhos e pinturas. Nos registos escritos, em que as crianças ilustravam aquilo que diziam, o A foi evoluindo no desenho e recriação dos objetos, por exemplo, dos livros. Embora estivesse mais ausente na maioria dos dias, por motivos familiares, o A foi sendo cada vez mais capaz de intervir e participar na vida do grupo, o que acontecia pouco antes deste projeto, partilhando com os outros as suas opiniões e conhecimentos. (Subdomínio das artes visuais)

Nos diálogos entre as crianças, tanto em pequeno grupo como em grande grupo a comunicarem durante as etapas do projeto, as crianças demonstraram um uso cada vez mais coerente na linguagem. Isso foi notório, principalmente, na pesquisa na internet em que duas crianças comunicaram e debateram de forma correta, tendo tempo para expor as suas ideias e desenvolvendo o vocabulário. Além disso, as crianças foram capazes de usar o vocabulário adequado relativamente à descrição e adjetivação das prateleiras que observavam. Na apresentação do resultado do projeto, o DS corrige uma das opiniões dadas, dizendo eram prateleiras e não estantes, demonstrando assim um conhecimento sobre o assunto. (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

Os registos escritos refletiam uma das funções da escrita e espelhavam a voz da criança. As crianças tiveram a oportunidade de experimentar escrever no computador e de registar o que encontrávamos a partir da minha leitura. Para conseguirem realizar uma pesquisa mais profunda, pediam-me para ler e para escrever alguns aspetos relevantes, respondendo à necessidade de saberem mais sobre o que estavam a ver. ((Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

Este projeto provocou nas crianças um outro cuidado com os livros. Começou com uma inquietação pelo espaço estar constantemente desarrumado e, a partir de uma reflexão em grupo, acabou por ser também um novo olhar sobre o livro. O projeto trouxe vantagens importantes, pois na apresentação as crianças já demonstraram mais essa consciencialização de que não podiam rasgar mais livros e que caso isso acontecesse tinha de haver alguém responsável, ou seja, uma nova tarefa para o grupo. Desenvolveram respeito e responsabilidade pelos materiais quando se depararam com um problema real das suas vivências do dia-a-dia.

Tal como no projeto de investigação, as crianças precisaram de procurar aquilo que queriam na internet. Ao passarem por todas as etapas do projeto, as crianças iniciaram o processo de apropriação de desenvolvimento da metodologia científica, ou seja, questionaram, colocaram hipóteses, planearam como encontrar respostas, foram à procura das mesmas, experimentando e recorrendo a diferentes recursos, transformaram uma das áreas de aprendizagem da sala e comunicaram ao grande grupo. Além de procurarem informação e conhecimento dialogando com outras crianças e vendo diferentes contextos, utilizaram um recurso tecnológico para recolher informação. (Área do conhecimento do mundo)

O projeto revelou em cada um dos elementos do grupo do projeto aprendizagens em diferentes áreas que se interligaram e completaram. A partir de um problema real, as crianças desenvolveram competências cognitivas, sociais, artísticas, linguísticas e transversais.

Projeto: “Queremos escrever no computador!” (1ºCEB)

No 1º CEB, considero importante para a minha investigação o contexto em que estive inserida. Os horários semanais estavam divididos por áreas curriculares, sendo um obstáculo para as aprendizagens integradas e para a integração curricular.

No entanto, a partir da escuta das crianças percebi que um pequeno grupo queria escrever frases no computador. Antes de propor às crianças a produção de frases ou textos no computador, foi necessária uma negociação com o professor cooperante. Quando propus às crianças um projeto de escrita no computador, muitas revelaram interesse.

A tabela seguinte espelha as ideias das crianças na conceção do projeto, assim como as opiniões de quem escutou o texto ou ajudou a contruí-lo. (Tabela 3)

Tabela 3: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de produção

Conhecimentos prévios	Todos: - Mexer no rato - Fazer frases pequenas - As letras no computador - Os números no teclado
O que precisavam de saber/ O que queriam fazer	A: Frases para a mãe, para o pai... RO: Algumas frases. A: Ah já sei!!! Podemos escrever...tipo...sei lá...o que é que a gente viu quando andámos de autocarro. Tipo eu vi um passarinho. RO: Um texto tipo da viagem. RO: Eu não sei fazer o ponto final. A: Fazer a pontuação no teclado RO: Fazer um texto. JM: Onde fazemos textos no computador. A: Tamanho dos textos
Respostas / Feedbacks	A: Fomos andar de autocarro para uma visita de estudo para o Centro de Ciência do Café e para o Forte da Graça. J: Eu dormi

Tratando-se de um grupo com seis e sete anos de idades que frequentam o 1º ano do 1ºCEB, a aprendizagem da leitura e da escrita está numa fase muito inicial. Este projeto foi bastante vantajoso para essas aprendizagens.

As crianças começaram por planear o que queriam fazer em que exprimiram a sua opinião. Na construção do texto, algumas crianças foram partilhando e juntando ideias até formarem as diferentes frases. Nos momentos em que compartilhavam ideias, expressavam-se com palavras de diferentes níveis. Para as escreverem, tinham algumas dificuldades, mas a partir dos conhecimentos de outros elementos do grupo, foram escrevendo palavras de dificuldade e extensão silábica diferentes.

No decorrer do projeto, as crianças tiveram oportunidade de escrever frases simples e um texto curto em escrita cursiva através de digitação num dispositivo eletrónico. Para isso, as crianças precisaram de planificar para redigir e rever em grande grupo o texto construído com a minha colaboração. (Português)

A finalidade do texto era partilhá-la com o resto das crianças e com as famílias, com as segundas não foi possível, no entanto a partilha com o grupo foi fundamental para as crianças receberem feedback e alterarem aspetos do texto consoante essas opiniões, como acrescentar uma frase e mudar o título. Assim, as crianças comunicaram, utilizando ferramentas digitais para contar a sua perspetiva da viagem de autocarro. Tendo sido um trabalho de pequeno grupo, as crianças colaboraram com os colegas, utilizando ferramentas digitais para criar de forma conjunta um produto digital, neste caso, um texto. (TIC)

As planificações diárias descreveram a intencionalidade educativa de cada etapa e atividade do projeto. Só desta forma é que foi possível perceber que as crianças, neste projeto, desenvolveram competências e aprendizagens no âmbito de duas áreas curriculares: português e TIC, conforme as aprendizagens essenciais estabelecem.

Projeto: “Espécies do recreio” (1ºCEB)

O projeto de investigação desenvolvido em contexto de 1º CEB não partiu de uma questão das crianças, mas sim de uma brincadeira. O interesse das crianças por uma espécie que habitava o espaço exterior suscitou uma necessidade de aprofundar este tema e de conhecer mais espécies.

Esta necessidade emergente resultou numa proposta que foi ao encontro do projeto Eco Escola. Sendo um contexto que valoriza bastante esse projeto, o projeto foi pensado pelas crianças, mas numa primeira fase foi necessário um maior impulso da minha parte, dando

ênfase ao questionamento e provocação para que resultasse numa reflexão em torno do tema. A tabela seguinte espelha aprendizagens das crianças, como o conhecimento de alguns nomes científicos e o feedback das crianças que construíram os cadernos e das que observaram a exposição. (Tabela 4)

Tabela 4: Conhecimentos prévios e feedbacks das crianças – Projeto de investigação

Conhecimentos prévios	Z: Olha uma borboleta! É um ser vivo! K: Mariana, eu vi aqui este ser vivo. E: Aqui há uma árvore grande K: Esta aqui não é um ser vivo E: É sim!! As minhas amigas arrancaram. Está morta. K: Esta é uma papoila E: Esta é laranja, as papoilas são vermelhas Z: Tem muitas formigas, vem aqui! G: Vivem aqui no planeta terra V: Há pessoas que se souberem destas árvores vão cortá-las.
O que queriam saber	S: Podemos escrever! E: Em conjunto para nos ajudarmos. <i>(a escrever)</i> K: Eu quero saber como se chamam. E: Podemos pôr as fotos! S: O desenho das fotos. E: Eu sei desenhar muito bem, posso desenhar os desenhos das espécies. K: Eu lembro-me de alguns nomes, mas já não me lembro E: Um pode escrever uma palavra e outro outra.
Respostas / Feedbacks	Criança do 1º ano (1): “Este é o meu!” Criança do 1º ano (2): “Esta é uma borboleta da couve! Nós vimos!” Criança do 1º ano (3): “Eu pintei este com o JB” Criança do 4º ano (1): “Wow! Este ficou mesmo giro” Criança do 2º ano (1): “Fui eu que fiz” S: “Professora Mariana, eu gostei muito de fazer estes cadernos.” M: Chama-se um nome estranho... D: Crematogaster Scutularis K: Encontramos nos campos E: Nos jardins aqui Z: Esta flor pequenina, é muito bonita.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Na deambulação pela escola e no planeamento do projeto, as crianças tiveram tempo para partilhar conhecimentos prévios sobre flores, plantas e animais e tempo para exprimir a sua opinião sobre o que queriam saber. O momento da pesquisa, embora tivesse sido realizada em casa, permitiu que as crianças conhecessem diferentes palavras e alargassem o seu vocabulário científico, por exemplo, ao conhecerem e escreverem o nome científico das espécies. Após essa pesquisa, foi fundamental que as crianças partilhassem o conhecimento com o grupo. Embora o tempo fosse um obstáculo, conseguimos ter oportunidades de partilha de conhecimento e de construção de aprendizagem em conjunto. (Português)

A partir da observação das espécies, da pesquisa sobre algumas delas e dessa partilha de conhecimento, as crianças reconheceram a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes. Além disso, vivenciaram um processo de metodologia científica em que

colocaram questões, levantaram hipóteses, fizeram inferências e, com a pesquisa, comprovaram resultados e foram comunicando ao grupo e à comunidade escolar o que descobriam. (Estudo do meio). Ao mostrarem à comunidade escolar o projeto desenvolvido, as crianças demonstraram prazer no que fizeram, interagindo cada vez mais com outras crianças.

Para finalizarem o projeto, foi importante as crianças regressarem, outra vez, ao espaço exterior e desenharem o que viam. Desta forma, estiveram em sintonia com a natureza e redescobriram mais espécies de seres vivos e manifestaram capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Os cadernos construídos são o registo de ideias e de conhecimentos adquiridos.

Com o desenvolvimento deste projeto, é evidente que as crianças adquiriram competências e aprenderam em diversas áreas curriculares. Uma só temática explorou diferentes conteúdos e as crianças adquiriram conhecimentos, capacidades e atitudes, indo ao encontro do que está estabelecido no documento das aprendizagens essenciais.

5. O Papel do/a Educador/a e do/a Professor/a na Perspetiva dos Docentes

Este último capítulo reflete sobre o papel do/a educador e do/a professor na educação e na metodologia de trabalho por projeto. Além do que já foi referido no enquadramento teórico sobre a importância de um/a educador/a e de um/a professor/a ser mediador, mas também provocador, foi importante, na investigação, perceber a perspetiva dos docentes cooperantes que me acompanharam ao longo das PES.

Esta reflexão permite-me conhecer melhor qual deve ser a minha postura. Este capítulo é a resposta a um dos objetivos da minha investigação, definidos previamente:

- **Refletir sobre o papel do/a educador e professor/a na gestão e mediação de projetos com crianças.**

Além de uma reflexão pessoal que transparece as minhas dificuldades, desafios e aprendizagens, achei primordial saber mais sobre a opinião da educadora e do professor cooperante em torno da gestão de trabalhos por projeto com crianças. Para isso, planeei uma entrevista com a educadora cooperante ([Apêndice XIX](#)) e ([Apêndice XX](#)) que aconteceu num momento informal, no final do estágio. Em contexto 1º CEB, fui dialogando com o professor cooperante, no entanto, não tive a oportunidade de saber a sua opinião, numa conversa mais formal, em relação a esta temática.

5.1. Contexto Pré-Escolar

Em relação ao contexto pré-escolar, a educadora partilhou comigo que desenvolve projetos com as crianças, no entanto, com este grupo ainda não tinha sido possível, pois era o primeiro ano após a creche e estavam a acontecer muitas mudanças: crianças novas no grupo, uma sala nova e novas rotinas.

Ao longo dos dois projetos desenvolvidos, a educadora apoiou de perto todos os processos e guiou-me nas planificações para que fizessem mais sentido para as crianças e para o grupo, sendo esta uma das maiores dificuldades sentidas. A educadora defende que é importante escutar as crianças para planear atividades que vão ao encontro do que querem saber, mas também acredita que o papel de um/a educador/a é dialogar com as crianças, apresentar propostas, tendo em conta as características do grupo e provocar as crianças de forma positiva para que reflitam. A entrevista planeada previamente apoiou a minha reflexão, juntamente com a educadora cooperante, de forma a entender o impacto dos projetos nas aprendizagens das crianças e do grupo.

Para uma reflexão profunda, achei importante dialogar e questionar sobre todos os processos da aprendizagem, como a planificação, o desenvolvimento dos projetos e a avaliação. A visão que um/a educador/a tem sobre estes processos é o que transforma as aprendizagens em significativas. Um/a educador/a pode desenvolver projetos com crianças, no entanto, se não forem elas, de igual forma com o/a adulto/a, a planificar, a negociar, a decidir e a avaliar todo o processo não terá sentido para o grupo.

Em relação às aprendizagens, outros objetivos da minha investigação são:

- **Contribuir para a aquisição de competências de resolução de problemas através da conduta de projetos;**
- **Identificar e analisar conhecimentos e competências aprendidas pelas crianças através de projetos;**

Ao desenvolver projetos com as crianças, fui contribuindo para a aquisição de competências e, juntamente com a educadora cooperante, neste contexto, consegui identificar conhecimentos e competências aprendidas pelas crianças através dos projetos. No final de cada projeto, como já referi, as crianças mencionaram o que aprenderam e o que gostaram e não gostaram de fazer. Ao longo dos projetos, fui percebendo, através da observação, do registo de notas de campo, do feedback e do questionamento que as crianças estavam a aprender e como estavam a evoluir.

Em ambos os projetos, algumas crianças demonstraram interesse, inicialmente, mas depois, de forma natural, foram perdendo a motivação. Foi importante tentar cativar estas crianças e chamá-las nos primeiros momentos, mas ao perceber que não queriam mesmo estar ali, deixei-as ir. Mesmo não desenvolvendo o projeto, demonstraram interesse nos momentos de comunicação e tiveram a oportunidade de aprender à mesma, embora não através do processo de pesquisa, mas a partir de outras crianças do grupo.

Concluindo, na perspetiva da educadora cooperante, os projetos são uma mais-valia para que as crianças aprendam consoante os seus interesses e necessidades e é importante que as atividades sejam planeadas conforme esse interesse e não apenas atividades descontextualizadas da vida das crianças, em que todas têm de fazer o mesmo.

5.2. Contexto 1ºCEB

Em relação ao contexto em 1ºCEB, como já foi referido, não me foi possível partilhar uma conversa mais formal com o professor cooperante, no entanto, ao longo dos dois projetos, fomos dialogando e esclarecendo dúvidas em relação a esta metodologia neste contexto.

Neste contexto, a visão da criança, na maioria das vezes era de alguém passivo no processo de aprendizagem. O professor via a criança como “um quadro preto apagado” (Bruner, 1996, p.84), em que os conteúdos eram trabalhados através de uma exposição didática, sendo que cada criança possuía um manual para cada área curricular e o professor projetava os livros, partindo daí para transmitir conhecimentos. O conhecimento estava, portanto, na mente do professor e nos livros. Apesar de existirem diálogos em torno de alguns conhecimentos que as crianças já possuíam, as aprendizagens não partiam daí, na maioria dos casos. As horas de cada dia estavam destinadas a cada área curricular e através das primeiras observações, percebi que as interações entre pares ou em pequenos grupos era bastante reduzida, estando a atenção focalizada no professor.

A planificação era flexível, consoante os imprevistos que ocorriam, por exemplo, o trabalho que não era concluído no primeiro momento, após o intervalo as crianças terminavam o que estavam a fazer e só depois é que se iniciava outro trabalho.

O professor cooperante, no princípio da PES dialogou comigo e partilhou que não desenvolvia projetos com as crianças, embora outras estagiárias o tivessem proposto e o professor estivesse disponível para essas propostas. Além disso, partilhou que apenas acontecia em idades mais avançadas, por exemplo no 3º ou no 4º ano do 1ºCEB, em que as crianças trabalhavam, ao mesmo tempo, em diferentes espaços da escola, consoante o trabalho que estavam a desenvolver.

No decorrer dos projetos, fui tendo dúvidas e dificuldades, como: eu e os grupos dos projetos saíamos da sala para reunir, o que me transmitia insegurança pois não estava em contacto com o grupo todo – no futuro sendo eu a monodocente; os intervalos eram mais potenciadores para desenvolver os projetos, mas por outro lado, estava a retirar-lhes tempo de brincadeira; o feedback e os tempos de comunicação eram reduzidos devido à falta de tempo, embora sejam parte fundamental da aprendizagem.

Em 1ºCEB, o papel do/a professor/a é também de assumir um compromisso com as crianças de que é preciso explorar os conteúdos do currículo. É importante que as crianças saibam o que está no currículo e que, além das suas questões, queiram também ser elas a pesquisar sobre esses conteúdos para que partilhem conhecimentos entre elas.

Nas escolas, atualmente, não é isso que se observa, as crianças não sabem o que vai acontecer, não fazem parte do processo de planeamento e a avaliação é mais sumativa que formativa, existindo competição entre os/as alunos/as.

Na ótica do professor, o projeto que desenvolvemos sobre as espécies foi vantajoso para o grupo e para a escola. O professor confessou que ficou surpreendido com as pesquisas

realizadas em casa, pois as crianças aprenderam bastante e mostraram ter competências para partilhar esse conhecimento com o resto do grupo. Além disso, ao longo dos projetos, o professor foi-me apoiando na gestão dos grupos e do tempo.

Embora as crianças não tivessem participado em todas as decisões, por exemplo, em todas as etapas do planeamento do projeto, dando tomada de decisão ao professor cooperante, as crianças aprenderam a observar, a questionar, a pesquisar envolvendo as famílias e a comunicar.

Foi notório a satisfação de algumas crianças quando, ao afixarmos os trabalhos, partilhavam o que tinham aprendido e feito com as restantes crianças e adultos/as da escola.

No final dos projetos, o professor referiu que: tanto as crianças como o resto da comunidade escolar tinham aprendido com o projeto das espécies, pois sabiam que espécies existiam no espaço exterior da escola, que características apresentavam e isso deu asas a diferentes brincadeiras durante os intervalos. Permitiu que crianças mais novas partilhassem conhecimentos com crianças mais velhas e interagissem mais.

O projeto de produção de texto ajudou as crianças a aprenderem umas com as outras, pois umas conheciam como fazer a pontuação e outras tinham competências na escrita. Os elementos de cada par apoiaram-se mutuamente e dividiram trabalho. Ao partilharem o que sabiam e o que queriam saber, conseguiram planificar o trabalho, percebendo que primeiro queriam aprender a fazer pontuação e só depois escrever um texto. Partilharam ao grande grupo o texto e aceitaram sugestões de melhoria por parte do grupo. Com a produção de texto, as crianças desenvolveram competências na escrita, na utilização de tecnologias e na representação de uma história através do desenho.

O papel do/a professor/a, na visão do professor cooperante, é de constante reflexão sobre a gestão do grupo e o planeamento das atividades. O professor cooperante valoriza bastante a aprendizagem da escrita, da leitura e as aprendizagens na área da matemática, como a comunicação matemática e o sentido de número, sendo importante um/a professor/a saber colocar as questões certas, sem ser apenas de resposta “sim” ou “não”.

Neste sentido, ao longo dos projetos tentei melhorar os momentos de comunicação para que as crianças tivessem tempo para questionamento e para feedback construtivo. O professor foi partilhando que as minhas observações e escutas das crianças deram resposta às necessidades do grupo, potenciando as competências de cada um/a para o processo de aprendizagem.

Partilhámos diversos momentos de reflexão em torno da relação escola/família e, embora o professor tenha feito essa ponte num dos projetos, considera que as famílias são pouco ativas na vida das crianças dentro da escola.

Assim sendo, no compromisso com as crianças, o/a docente deve respeitar toda a criança na sua individualidade e num grupo; encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado; responder com qualidade às necessidades educativas das crianças; considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança; cuidar na relação educativa, respeitando a individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança. Além disso, deve promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade; respeitar a privacidade de cada criança e conhecer as leis de proteção às crianças e estar atento/a a casos de abuso físico ou psicológico para as proteger. (APEI, 2011)

O Decreto-Lei nº240/2001 define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Este define que um/a educador/a promove o envolvimento da criança em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta e fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.

Um/a educador/a ou professor/a deve apoiar “a criança nas suas descobertas e atividades para que esta consiga chegar mais longe e executar tarefas que antes não conseguiria realizar sem apoio” (Pereira, 2018, p. 33).

À medida que se desenvolvem projetos ou outros trabalhos, é primordial que a avaliação seja formativa e ao longo dos processos, em que o grupo se questiona e tem oportunidade de melhorar. Segundo Mestre (2017), o professor deve fazer uma análise conjunta dos pontos de situação dos trabalhos e projetar os próximos trabalhos. Este trabalho “reflete, (...) em conjunto com os seus alunos, uma postura investigativa da sua prática educativa, com vista à sua permanente melhoria, obtendo, na verdade, as melhores respostas com aqueles com quem trabalha” (Mestre, 2017, p. 86).

Rogoff, Matusof e White (2000), dizem que “faz todo o sentido recuperar a ideia de que um modelo de comunidade de aprendizes elimina a ideia de que os aprendizes estão no outro lado em relação aos professores, recolocando-os como mutuamente envolvidos em empreendimentos com- partilhados” (citado por Mestre, 2017, p. 85).

Em suma, o papel de um/a educador/a ou professor/a deve ser comprometedor com as crianças, com as famílias, com a sociedade e com a comunidade escolar. Deve promover o trabalho em cooperação tanto entre as crianças, como as crianças e o/a adulto/a e valorizar as

interações, como fonte de aprendizagem em que todos/as partilham conhecimentos e evoluem, ajudando-se mutuamente.

Em relação ao desenvolvimento de projetos, é notório que no 1ºCEB há uma emergência na mudança da mente dos/as professores/as para que olhem para o currículo como algo integrado e ligado ao mundo real, deixando de repartir o conhecimento em caixas.

Considerações Finais

O tema deste trabalho de investigação começou com uma inquietação pessoal em torno do currículo e da visão que um/a educador/a ou professor/a tem sobre as aprendizagens das crianças. A partir da problemática, foi construída uma questão principal com seis objetivos que procurassem responder a essa preocupação e vontade de mudança.

O estudo desenvolvido contribuiu para refletir em torno da prática e aprofundar conhecimentos que me fizeram crescer enquanto futura educadora e professora, tornando-me mais consciente da intencionalidade educativa.

Para começar, foi importante responder ao primeiro objetivo definido: **conhecer e analisar os contextos de intervenção em relação à construção de projetos com as crianças.** Além dessa análise, a observação e entendimento da organização do grupo, do tempo, dos materiais e do planeamento foram a base da investigação e das propostas apresentadas ao grupo. Tornou-se relevante esta análise reflexiva sobre os contextos para conhecer e compreender como é que os grupos funcionavam e de que forma é que desenvolviam projetos, caso desenvolvessem, como forma de aprender.

O meu papel como observadora participante foi crucial para entender os interesses e questões das crianças e a forma de organização do grupo. A partir desse conhecimento, consegui questionar as crianças e planear com elas de forma democrática, com intenção e significado, escutando-as e dando-lhes tempo para se escutarem. Ao conhecer os contextos permitiu-me ir mais além nas propostas.

À medida que desenvolvíamos projetos, fui amplificando conhecimentos em torno do conceito do trabalho por projeto através de pesquisas. Através das planificações, com a ajuda dos cooperantes, fui conhecendo esta estrutura e processo como forma de aprender, dando respostas ao segundo objetivo delineado: **Conhecer o trabalho por projeto enquanto estrutura e processo para aprender.**

Para responder a este objetivo, foi preciso vivenciar e integrar de forma ativa todos os projetos e etapas que foram desenvolvidos durante as PES. Desta forma, adquiri capacidades que me permitiram apoiar e provocar as crianças, mediando as atividades e escutando-as todos os dias. Permitiu-me, alcançando objetivos comuns com as crianças, conhecer e compreender todas as etapas inerentes ao trabalho por projeto e aprender, com as crianças, à medida que os desenvolvíamos. Observei a evolução de cada criança e fui percebendo as suas aprendizagens à medida que tomavam decisões, comunicando, cooperando e partilhando saberes.

O segundo objetivo está diretamente conectado ao terceiro, visto que, para conhecer a estrutura do trabalho por projeto foi necessário **promover a realização de projetos tanto em jardim de infância como em 1ºCEB**. Como foi referido ao longo do relatório, ambos os contextos não desenvolviam projetos quando iniciei as PES. Em jardim de infância, o grupo estava num momento de transição e, embora fosse uma metodologia utilizada pela educadora cooperante, este grupo não tinha desenvolvido nenhum projeto. Em 1ºCEB, o professor cooperante assumia uma postura mais central no grupo e não desenvolvia projetos como forma de aprender a aprender.

Para alcançar este objetivo e promover a realização de projetos, foi necessário uma escuta bastante ativa e observações focalizadas, assim como registo em notas de campo e reflexões que me fizessem perceber de que forma é que poderíamos, em conjunto, responder às necessidades emergentes do grupo. Foi essencial ter resiliência e persistência para que as propostas de projetos, a partir dessa escuta e dessas observações, fossem vistas como um caminho para as aprendizagens das crianças.

Para compreender de que forma é que poderia **contribuir para a aquisição de competências de resolução de problemas através da conduta de projetos**, precisei de dar espaço e tempo às crianças para arranjar soluções, experimentá-las e reformulá-las. Considero que foi primordial desconstruir a ideia de que um/a educador/a ou professor/a tem algo pensado como resolução ou resultado, sem ter em conta que a criança possui conhecimentos e capacidades e é também um elemento crucial do grupo. As crianças, ao enfrentarem um problema, conseguiram cada vez mais refletir e experimentar de forma a ultrapassar esses problemas, sendo o meu papel questioná-las, deixá-las experimentar, deixá-las comunicar os seus pensamentos e preocupações, assim como as suas ideias para solucionar esses problemas.

Ao longo dos projetos, e não somente no fim, fui percebendo e contribuindo para que as crianças aprendessem de forma autónoma e não dependendo tanto de mim para esse processo. Assim, a avaliação foi feita ao longo dos processos e não no final. A avaliação foi feita através de questionamentos, de reflexões, de feedback, da observação da evolução de cada criança e nas partilhas de conhecimento entre as crianças. Desta forma, tanto eu como as crianças tivemos tempo para refletir e autoavaliar, à medida que os projetos avançavam.

Através desta avaliação e do alcance de metas, por exemplo a partir da resolução os problemas, consegui **identificar e analisar conhecimentos e competências aprendidas pelas crianças através dos projetos**.

Nos projetos de investigação, as crianças responderam a questões de natureza mais científica e pesquisaram pelo conhecimento quer na internet quer umas com as outras. Em

1ºCEB, a família foi uma parte crucial, para que as crianças aprendessem através do processo de pesquisa, partilhando, posteriormente, o que tinham aprendido em casa. Em contexto de jardim de infância, as famílias estiveram ativas ao longo dos processos e foram contribuindo com questões que resultaram na partilha do conhecimento das crianças. Além disso, contribuíram, cada família de forma diferente, para que os projetos evoluíssem.

As crianças adquiriram conhecimentos em todas as áreas curriculares: aprenderam sobre o ciclo de vida de um ser vivo e aprenderam quais são as características e habitat de diferentes espécies próximas da sua vivência diária. Ao registarem o que aprenderam, desenvolveram competências de comunicação e de colaboração, partilhando conhecimentos.

Ao longo dos projetos de produção, as crianças desenvolveram competências como a criatividade, indo mais além das suas capacidades, imaginando e transformando conhecimento. Aprenderam umas com as outras, escutando e tendo em conta diferentes pontos de vista; procuraram conhecimento noutros contextos, por exemplo noutras salas da instituição e com crianças de outros grupos.

Em todos os projetos, as crianças conseguiram aprender mais sobre a capacidade de liderar e de ser responsável pelas aprendizagens do grupo e pelas próprias aprendizagens. Para isso, foi necessário que eu as deixasse liderar de forma democrática e lhes desse a palavra para serem responsáveis pelo decorrer dos projetos. Aprenderam, aprendendo; aprenderam a fazer; aprenderam a viver em comunidade, tendo empatia e negociando através da escuta; aprenderam a falar e a partilhar escolhas.

Os projetos permitiram que os grupos, incluindo os/as adultos/as, fossem mais além daquilo que estava dentro da sala ou dentro de um livro. Permitiram que os grupos procurassem e partilhassem o conhecimento para que respondessem a questões de interesse e a vontades de fazer ou de mudar.

Em constante construção de reflexões pessoais, de diálogos com os docentes cooperantes, com colegas e com as professoras, fui **refletindo sobre o papel do/a educador/a e do/a professor/a na gestão e mediação de projetos com crianças**. Este relatório foi mais um pilar para essa reflexão ficar ainda mais completa, mas não terminada.

Concluo que um/a educador/a e professor/a, na minha ótica, deve constantemente questionar sobre a própria prática, escrever sobre isso pois a escrita tem uma força maior na reflexão por permitir que fique registado e por permitir ao docente que se questione e procure autores para dar respostas às suas inquietações. Além do próprio questionamento, as provocações colocadas às crianças, como perguntas que não sejam de resposta limitada, permitem que as crianças reflitam também e que comandem o rumo das aprendizagens.

Ao longo da investigação aprendi que a visão do currículo é fundamental para as aprendizagens do grupo. Apesar das divergências de opiniões e da prática diferenciada de cada docente, é fundamental que as áreas curriculares se complementem e façam ligação com o mundo real e com as vivências das crianças. Atualmente, as crianças entram na escola e vivem uma realidade, saem da escola e deparam-se com outra realidade. Cabe ao/à educador/a e ao/à professor/a escutar as crianças, partir dos seus conhecimentos e potenciar um ambiente democrático e de participação direta de cada elemento do grupo.

Cada criança vive num contexto diferente, tem diferentes necessidades e obstáculos e cabe ao docente provocar cada criança para que evoluam consoante essas necessidades, ultrapassando os obstáculos, indo mais além e aprendendo com os/as outros/as.

Em 1ºCEB, o/a professor/a deve ser transparente com as crianças ao mostrar-lhe os conteúdos que devem ser aprendidos. Desta forma, as crianças poderão dividir-se em grupos consoante os seus interesses e pesquisar sobre os tópicos que estão descritos no currículo.

Regressando à questão principal do estudo: **Como é que o trabalho por projeto contribui para a integração curricular e aprendizagens mais significativas?**

A investigação e os objetivos anteriormente descritos serviram para dar resposta a esta questão, mas também para aprender e evoluir em outros aspetos.

Percebi, com a realização dos quatro projetos que, as crianças vão dando respostas às suas próprias questões, assim como as do grupo. Com esta investigação, concluo que, nos trabalhos por projetos, as áreas curriculares deixam de ser trabalhadas de forma separada, como muito acontece. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais fácil para as crianças, pois cada criança consegue aprender ao seu ritmo, dividindo tarefas consoante o seu interesse e parte-se do que já se sabe, deixando de olhar para a criança como passiva. Desta forma, as atividades surgem de forma natural, procurando essas respostas e explorando diversas áreas curriculares em simultâneo.

As crianças, ao estarem envolvidas de forma direta no processo de aprendizagem, depararam-se com problemas reais do mundo real, integrando as áreas curriculares que por natureza estão interligadas. Além dos conteúdos descritos nas OCEPE e nas Aprendizagens Essenciais, o trabalho por projeto apoiou as crianças no desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a cooperação, a comunicação e o pensamento crítico, tal como foi sendo explícito anteriormente e como está descrito no PASEO. Estiveram envolvidas em todos os processos; participaram de forma ativa; foram aprendendo, cada vez melhor, a escutar os/as outros/as; aprenderam de forma transversal e adquiriram e desenvolveram competências.

Por outro lado, tendo integrado dois grupos, pessoalmente, também adquiri aprendizagens ao longo deste percurso. Aprendi bastante com as crianças, com os docentes cooperantes e com a comunidade escolar. Enfrentei dificuldades e obstáculos que se tornaram nas principais aprendizagens profissionais e pessoais.

A planificação de cada momento e de cada atividade era construída com base nas sugestões das crianças, na voz das crianças e na minha intenção, com ajuda da educadora e do professor cooperante. Em certos momentos, foi difícil propor atividades e momentos que fizessem sentido para elas e que fossem ao encontro do que elas queriam saber. Procurei planificar promovendo uma educação de qualidade em que as crianças participaram ativamente e de forma democrática. Na prática, existiram momentos em que as crianças participaram no processo de planeamento e de avaliação, através de diálogos e de negociação, cooperando para arranjar soluções aos problemas.

A gestão e a construção de registos foram uma enorme aprendizagem pois ao princípio construíamos registos pequenos que fui percebendo que não eram cativantes para as crianças e caíam no esquecimento. Ao longo dos projetos fui escrevendo registos maiores, com mais sentido estético e com a voz das crianças transcrita.

Fui aprendendo qual era o meu papel enquanto educadora e professora. Fui percebendo que o equilíbrio entre dar autonomia à criança de experimentar, errar e refazer ou questioná-la, desafiando-a e dando-lhe feedback formativo é uma gestão difícil de regular.

Considero que ao longo dos projetos tive em conta o que as crianças já sabiam, tendo em conta as suas vivências e conhecimentos prévios. Considerei, também as propostas, os interesses observados e registados, os diálogos escutados entre as crianças e com as crianças e desenvolvi capacidades que me ajudaram a proporcionar aprendizagens nos vários domínios e áreas curriculares. Aprendi a planificar de forma integrada e flexível consoante as notas de campo e as reflexões de semanas anteriores.

Gostaria de finalizar as considerações finais abordando as reflexões finais e as implicações dos estágios e da investigação para o meu futuro profissional e pessoal. Desenvolvi competências nas diferentes dimensões do perfil de um educador e de um professor: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A investigação realizada não seria possível sem o desenvolvimento dos estágios e além de ter respondido à questão de investigação e aos objetivos propostos, respondi também a questões pessoais e profissionais que me encaminharam numa direção do que quero ser como

educadora e como professora. A minha ideia de educação de qualidade tem-se moldando e no fim de mais uma etapa da minha formação concluo que serei uma educadora e professora que escuta as crianças, que assume compromissos com o grupo, que promove a ideia de que seremos um só com objetivos comuns e que todos e todas têm um papel fundamental nas aprendizagens do grupo.

Considero importante que as crianças tenham autonomia e dependem cada vez menos do/a adulto/a. Desta forma, poderão aprender a pares e em pequenos grupos, regulando as próprias aprendizagens para que o/a educador/a ou professor/a se foque nas necessidades emergentes individuais ou de um pequeno grupo de crianças ou até do grupo todo. Para que isto aconteça na prática, é necessário realizar observações sistemáticas e pormenorizadas do grupo e de cada criança, de modo que a ação educativa responda às necessidades e capacidades de cada criança.

Pretendo continuar a aprender, continuar a refletir sobre a prática e com as crianças, continuar a procurar respostas para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade. Incluir as crianças será potenciar as suas dificuldades para evoluírem e não como um obstáculo e os conhecimentos para que aprendam uns com os outros, excluindo a competição não saudável, mas construindo relações de confiança.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor -investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (pp. 21 -31). Porto: Porto Ed.
- Alonso, L., (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto PROCUR. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI)*. N°5, pp. 62-88.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner J. Cultura da Educação. (p.71-95). Lisboa: Edições 70.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI_IPSantarém*, 5 (1), 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 43(5), 12-36. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_c_09_aprendproj_ccorreia.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Decreto-Lei no. 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série, no.201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei nº55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, nº 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho Normativo nº 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República: II série, nº 138. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, Lisboa, nº 5, 5ª série, p. 5-12.
- Folque, M. A. (2018). O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, B. S. D. S. (2019). *Integração curricular: uma abordagem estratégica para o exercício da monodocência* (Dissertação de mestrado). Repositório ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7166/1/25627.pdf>

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. Escola Moderna, Lisboa, nº 40, 5º série, p. 5-12.

Katz, L. (2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância. Cadernos de Educação de Infância, 77, 11-17.

Maher, D. & Yoo, J. (2017). Project based learning in the primary school classroom. *Progress in Education*, Vol. 43. https://www.researchgate.net/publication/314281465_Project_based_learning_in_the_primary_school_classroom

Marchão, A., Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, pp 35-44.

Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Melo, M & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio construtivistas. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.263-296). Lisboa: Climepsi.

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.

Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In S. Niza. *Escritos sobre Educação* (pp. 160-163). Edições Tinta-da-china. <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivroSergioNiza.pdf>

Oliveira-Martins, G. (Org.)(2017). Perfil dos alunos à saída da Escolariedade Obrigatória. Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. Lisboa: Ministério da Educação / DGE.

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. Escola Moderna, Lisboa, nº 6, 5º série, p. 56-65.

Pereira, C. (2018). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A participação das crianças no desenvolvimento do currículo*. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/24177>

Pires, C. (2020). *Integração Curricular: Do conceito à prática colaborativa em sala de aula*. Repositório Comum.

<http://hdl.handle.net/10400.26/33231>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (org.), *refletir e investigar sobre a prática profissional*. (p.1-25). Lisboa: APM.

Ralha-Simões, H., (2017). *Psicologia: As noções essenciais para professores, educadores, formadores, técnicos das áreas da saúde, terapeutas, cuidadores e animadores*. (1ª edição). Papa-letras.

Recomendação nº 2/2021 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: II série, nº135/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>

Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17, (48), 1-23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>

Roldão, M., & Almeida, S., (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Roldão, M., Almeida, S., (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. (1). Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

S, Kaldi., D, Filippatou., C, Govaris. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Vol. 39 (1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>

Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1ºCEB. *Revista Escola Moderna*, 5 (5), 15-24. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_c_04_pit_instrum_pilot_aprend_1ceb_isantana.pdf

Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (janeiro/março de 2009). Que se ganha com o Trabalho de Projecto? *Noesis*, nº76, p. 26-29.

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

Silva, M. (1998). Projetos em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação. (pp. 89 – 122). *Qualidade e Projeto na Educação*

Pré-Escolar.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundação Sm <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., & et al., (2011). Trabalho por projetos na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. Em McNeil, F. (Ed.), *NSIN Research Matters* (nº 24, p.1-8). Institute Of Education University of London: London.

Xarepe, O. (2001). *Trabalho em Projetos*. Movimento da Escola Moderna. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_c_02_projecto_oxarepe.pdf

Apêndices

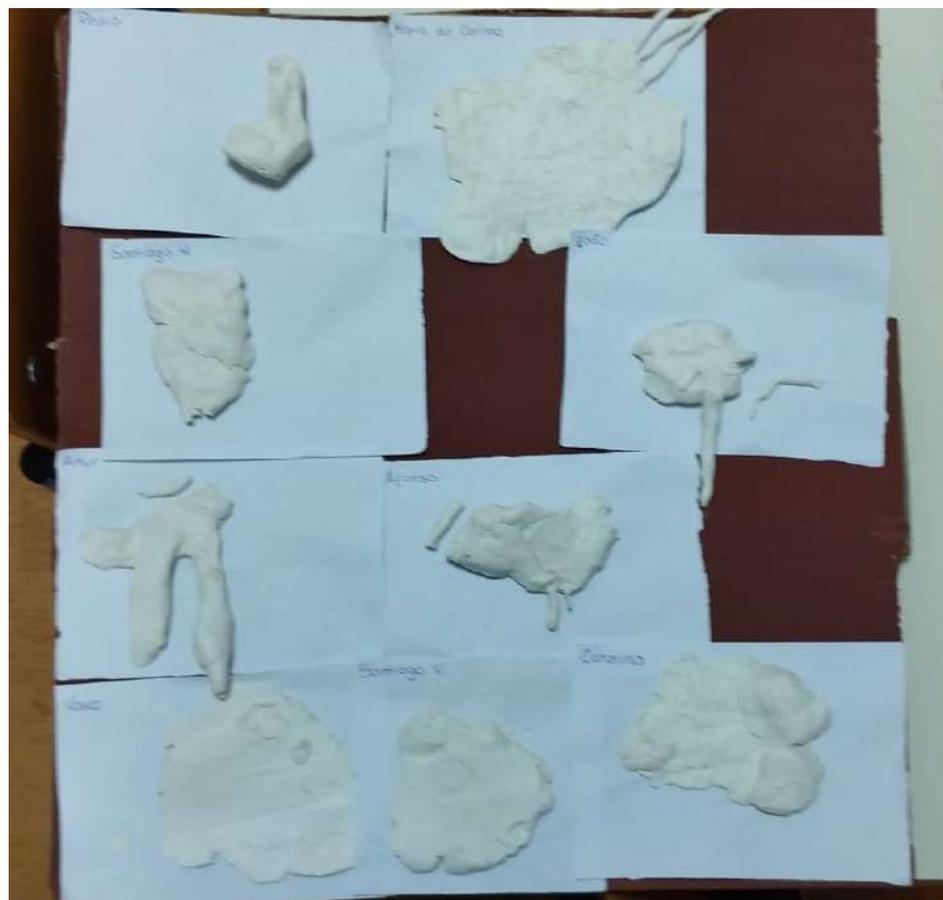
Apêndice I – Planificação da 1ª fase do projeto: “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”

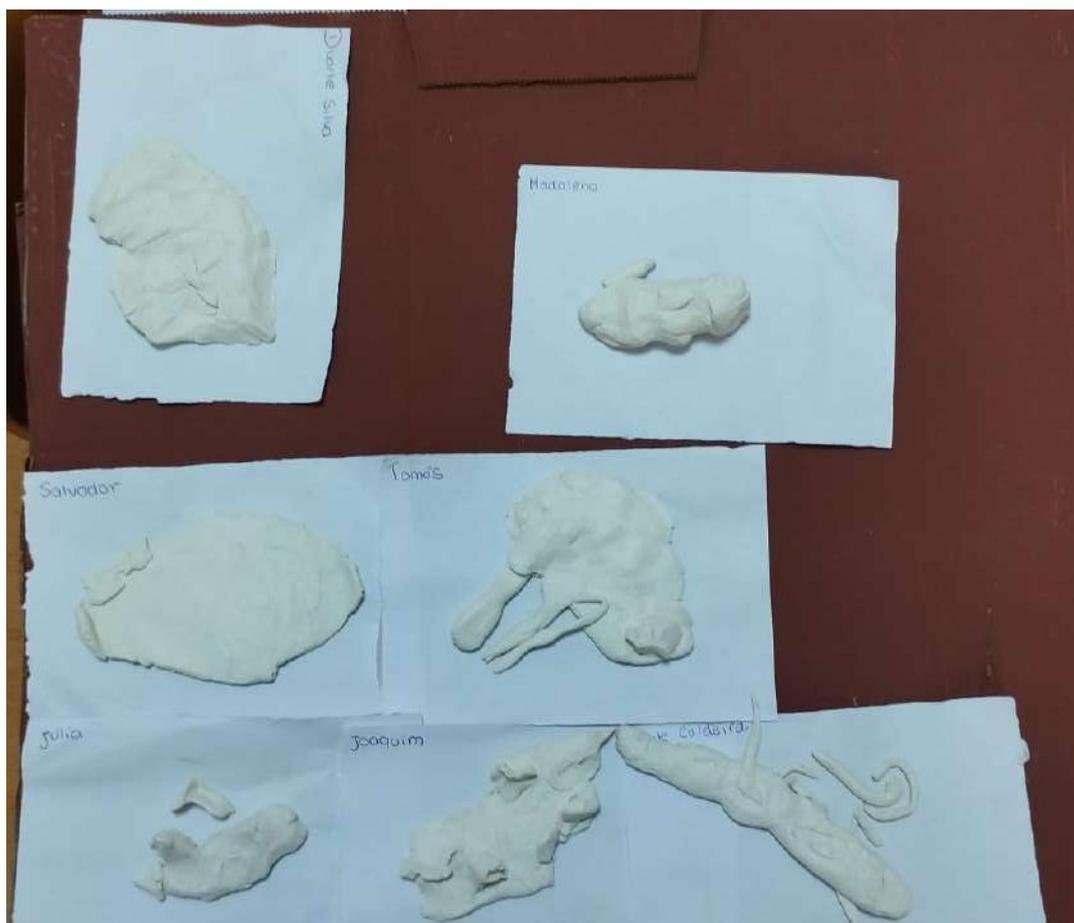
Momento da rotina pedagógica	Intencionalidade educativa
9h00 às 9h15: Acolhimento no salão	
9:15 às 09h30 Marcação das presenças Reforço da manhã	
10h00 às 11h15: Reunião do projeto sobre as bolotas: planeamento Depois do reforço da manhã, irei chamar os elementos do grupo do projeto: Teresa, Duarte Caldeira, Bernardo e a Benedita. De início estavam mais crianças interessadas, mas como é um projeto de investigação e as crianças têm 3 anos, o aconselhável é serem entre 3 ou 4 elementos por grupo. As restantes crianças irão dividir-se pelas áreas e, as que quiserem e ainda não tiverem feito, irão para a área da pintura que vai estar numa mesa. Eu irei com esse grupo para a área das ciências, pois é lá que estão as bolotas num frasco e as lupas. Esta primeira reunião irá ser nesta área pois foi onde tudo começou. Irei estar sentada em torno da mesa juntamente com as crianças e em cima da mesma estarão as lupas, o frasco e uma folha branca A3. Nessa folha iremos pensar no tema do projeto, <u>o que sabemos</u> , <u>o que queremos saber</u> , <u>onde vamos pesquisar</u> , <u>quem faz</u> e quando será a próxima sessão de trabalho. Vou começar a reunião a ver as bolotas e se estão lá os tais “bichinhos”. De seguida, irei perguntar se sempre querem avançar com o projeto (visto que já passaram duas semanas desde a descoberta). Caso queiram, iremos discutir que nome iremos dar ao projeto. Quando chegarmos ao nome final irei escrever na folha juntamente com os autores do projeto. Posteriormente, irei perguntar o que é que já sabemos deste bichinho e irei escrever na folha, assim como o nome de cada criança à frente de cada conceção. Não irei dizer que não a nenhum saber da criança, pois é através do projeto que iremos perceber se o que sabiam era de facto real. Depois dessa lista de conceções, se der, irei perguntar então o que queremos saber sobre os bichinhos. Também irei escrever todas as questões das crianças, assim como o nome à frente de cada uma. É a primeira vez que faço um projeto com crianças e, por isso, tentarei perceber que questões é que poderão fazer as crianças refletir para valorizar também os seus saberes e conhecimentos prévios. No fim da reunião, irei agendar com eles, através do calendário com as semanas e os dias todos, quando é que poderá ser a próxima reunião do projeto onde iremos definir onde vamos pesquisar a informação e em que data e a quem é que iremos apresentar o projeto. Não sei se não será demasiada informação e planeamento para uma manhã, no entanto, se não escrever estes tópicos todos com as crianças, iremos terminar na próxima reunião. Pintura com material reutilizável (continuação) Exploração das várias áreas da sala Arrumação da sala	Intencionalidade educativa: - Valorizar e escutar os conhecimentos/conceções das crianças; - Motivar as crianças para explorarem e saberem mais sobre questões que têm; - Promover ambientes de negociação, partilha e escuta; - Tornar a criança responsável pela sua aprendizagem e pelo planeamento da mesma; - Apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que que- rem saber; - Planear um projeto em que as crianças projetam o que querem saber consoante o que já sabem. Avaliação: - Questionar permanentemente para que as crianças compreendam que elas é que são os agentes da aprendizagem (Irei avaliar que questões é que podiam ter sido feitas para valorizar a voz das crianças) - Através da observação direta irei registar o envolvimento, o interesse e consequentemente a participação das crianças; - A partir das questões e dos diálogos desta reunião irei planificar a próxima reunião para que seja no espaço adequado com os materiais necessários. - Se me for possível irei gravar os diálogos de negociação e de interação.

Apêndice II – Planificação da pesquisa no computador e tempo de comunicação: Projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”

Momento da rotina pedagógica	Intencionalidade educativa
<p>9h00 às 9h15: Acolhimento no salão</p>	
<p>9:15 às 10h00 Marcação das presenças Marcação do mapa do tempo Reforço da manhã Canção do Bom dia</p>	
<p>10h00 às 11h15: Atividade com a mãe do Joaquim – Crescer com arte Registo do dia no Montinho (continuação) Reunião de projeto Enquanto algumas crianças estão com a mãe do Joaquim e com a educadora a fazer o registo do dia do Montinho ou a brincar nas áreas, eu irei estar com o grupo do projeto, na biblioteca, a fazer pesquisa no computador. Irei levar o meu computador, uma folha branca grande, a folha do “queremos saber” e canetas. Irei com as crianças para uma das mesas da biblioteca. Como o computador da sala não é muito usado pelas crianças, irei dar tempo para que cada criança use o teclado, mexa no rato e espere pela sua vez. Desta forma, todos/as terão oportunidade de pesquisar. Iremos começar por pesquisar sobre as questões que já sabíamos de forma a confirmar as conceções. Ao longo desta pesquisa, irei dialogar com as crianças de forma articular as informações novas com os conhecimentos que as crianças já tinham. Iremos começar por pesquisar imagens e depois então informação teórica. À medida que as crianças pesquisam, vou questionando o que querem que eu imprima e o que querem que eu escreva. Vou escrevendo na folha branca as informações que as crianças quiserem que escreva. Irei acompanhar as crianças na pesquisa A ideia é utilizar o computador como instrumento de trabalho e de inspiração para as crianças planearem o próximo passo. Sendo o primeiro trabalho por projeto das crianças, tentarei que a reunião não seja demasiado intensiva em termos de trabalho. Quando terminarmos o registo do que encontrámos irei registar a data da próxima reunião, registar o que as crianças querem fazer e dividir tarefas caso seja necessário. As crianças irão legendar os registos e assinar o que fizeram.</p>	<p>Intencionalidade Educativa - Estimular a curiosidade; - Utilizar o computador com cuidado e segurança; - Desenvolver competências de pesquisa.</p> <p>Avaliação - Através do registo das questões das crianças irei planejar a próxima reunião de projeto; - Irei observar diretamente como é que as crianças interagem com o computador e com a internet; - Como é posso ajudar as crianças a apropriarem-se do computador para realizar pesquisas, dando-lhes autonomia?</p>
<p>11h15 às 11h30 Comunicação de trabalhos No final da manhã, iremos arrumar a biblioteca para irmos para a sala ter com o resto do grupo. As crianças irão ajudar as restantes a arrumar a sala e, quando a sala estiver arrumada iremos de novo para a biblioteca, mas com o grupo todo. Enquanto a Cláudia monta as camas na sala, eu e a educadora estaremos na biblioteca com as crianças. O grupo do projeto irá comunicar o que encontrou na internet. Irei questionar as crianças sobre todos os passos que percorremos até chegar às informações que registámos. Cada um/a vai comunicar sobre o que fez e como se sentiu a escrever no computador. No final da comunicação irei perguntar ao resto do grupo se têm perguntas ou comentários a fazer ao pequeno grupo. Se o grupo do projeto quiser, irei adicionar esses comentários aos registos. No final, as crianças irão bater palmas ao grupo e este irá agradecer, como é habitual. De seguida, irei pedir ao responsável de sala que guie o grupo comigo até ao refeitório.</p>	<p>Intencionalidade Educativa - Transmitir os conhecimentos que o pequeno grupo adquiriu ao resto do grupo; - Aumentar a autoestima das crianças ao serem escutadas sobre o trabalho que fizeram; - Desenvolver o domínio da linguagem oral; - Potenciar momentos de escuta.</p> <p>Avaliação: - As crianças lembram-se do que pesquisaram e partilham os conhecimentos com as crianças? - Demonstrem prazer em partilhar com o grupo aquilo que fizeram; - As crianças fazem perguntas ou comentários sobre a comunicação? - A criança relata acontecimentos respeitando a sequência dos acontecimentos.</p>

Apêndice III – Larvas construídas com pasta de modelar: Produção de conhecimento





Apêndice IV- Planificação da atividade com pasta de modelar: construção e representação de larvas

Momento da rotina pedagógica	Intencionalidade educativa
<p>9h00 às 9h15: Acolhimento no salão</p>	
<p>9:15 às 10h00: Marcação das presenças/Marcação do mapa do tempo/Reforço da manhã/Divisão das tarefas/Partilha das novidades/Canção do Bom dia</p>	
<p>10h00 às 11h00: De manhã, em grande grupo, irei explicar o que irá estar preparado na sala para as crianças fazerem:</p> <p>Construção de larvas com pasta de modelar A mesa grande irá estar preparada previamente por mim com os materiais necessários (pasta de modelar, rolos de madeira e folhas brancas cortadas aos quadrados). A pasta de modelar irá estar dividida de igual forma para depois distribuir por cada criança que quiser construir a larva. As folhas brancas serão para, quando cada criança terminar a sua construção, irei colocar uma folha branca por baixo e as crianças colocarão o seu trabalho junto às escadas para secar. As primeiras crianças a desenvolverem esta construção serão as que pertencem ao trabalho por projeto. Irei propor-lhes que construam as larvas que encontramos nas bolotas com a pasta de modelar. Irei acompanhar as crianças, assim como ajudá-las a manusear a pasta pois nunca observei as crianças em contacto com este material. Quando outras crianças também quiserem construir irei perguntar se alguma das crianças do grupo quer ficar responsável por ajudar as restantes crianças. Na mesa poderão estar, no máximo, quatro crianças. Desta forma, poderei estar focada no que se passa na sala e apoiar os grupos que forem para a modelagem, visto que são quatro crianças de cada vez, é mais fácil de responder a cada um/a.</p> <p>Pintura, recorte e colagem do adereço de Natal Na mesa junto à estante dos jogos, a educadora irá estar a pintar os individuais dos guardanapos que servirão para a “mesa de Natal” da festa de dia 12 de dezembro.</p> <p>Exploração das áreas As crianças, durante a manhã, poderão escolher o que querem fazer, entre a modelagem, a pintura e as áreas.</p> <p>Arrumação da sala Por volta das 10h45 irei pedir às crianças que arrumem as áreas e os materiais.</p>	<p>Intencionalidade Educativa: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem</p> <p>Avaliação: - Representa e recria plasticamente animais utilizando a moldagem; - Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, partilhando ideias e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.</p>
<p>11h00 às 11h30: Educação Física no salão: Jogos individuais e de equipas Higiene</p>	
<p>11h30 às 12h30: Almoço no refeitório Higiene/Lavagem dos dentes</p>	

Apêndice V – Planificação um momento no salão – domínio da educação física: circuito motor – o ciclo do escaravelho

<p>11h00 às 11h30: Circuito motor no salão – História das Larvas Eu e a educadora iremos para o salão com as crianças enquanto a auxiliar ficará a colocar as camas e a servir a sopa Antes da realização do circuito, irei propor às crianças que façamos o jogo da estátua. Eles/as já conhecem muito bem este jogo que servirá de aquecimento. Ao fim de cinco minutos, irei parar o jogo quando as crianças estiverem em estátua. Peço-lhes que se encostem à parede, enquanto vou montar o circuito. O circuito terá cinco estações que correspondem às cinco fases do ciclo. Enquanto monto o circuito, irei chamar as crianças que pertencem ao grupo do projeto. Os elementos do grupo irão montar o circuito comigo, as restantes continuarão junto à parede com a educadora. Com o circuito montado, irei com o grupo para o pé das restantes crianças para lhes explicarmos o percurso. Para essa explicação, terei as folhas plastificadas de cada fase do ciclo. À medida que explico o circuito, conto a história do ciclo e os elementos do grupo irão exemplificar cada etapa. Depois da explicação, irei dividir o grupo em dois, em que cada um irá realizar o percurso separadamente. 1ª etapa: Ovo Nesta etapa, estará um colchão no chão e as crianças terão de rebolar no mesmo como se estivessem a nascer do ovo que está na bolota do sobreiro. 2ª etapa: Larva Pequena Nesta etapa estarão dois cones. As crianças terão de percorrer de um cone ao outro em “passo bebe”, ou seja, a dar passos sem espaço entre os pés, colocando o calcanhar de um pé junto à parte da frente do outro pé. Esta etapa corresponde ao percurso de uma larva pequena que acabou de nascer do ovo e que à medida que caminha, vai-se desenvolvendo. 3ª etapa: Larva grande Na terceira etapa estará o banco sueco onde as crianças terão de andar em cima do mesmo, representado assim as larvas que se desenvolveram e estão grandes. 4ª etapa: Pupa Na penúltima etapa estará o túnel que representa a pupa onde as larvas ficam até se tornarem escaravelhos. As crianças terão de o atravessar deitados/as no chão a rastejar. Ao entrarem no túnel representam a entrada da larva na pupa, ao atravessarem representam o desenvolvimento da larva na pupa e quando saem do túnel representam a saída das larvas da pupa em escaravelho. 5ª etapa: Escaravelho Na última etapa estarão dois bastões a delinear o percurso que as crianças terão de fazer. Irão andar com os pés e as mãos no chão representando as várias patas do escaravelho. Quando saírem desta etapa irão sentar-se para o outro grupo vir realizar o percurso. Os elementos do grupo do projeto estarão divididos pelas estações para ajudarem as crianças a realizarem o circuito. Eu irei estar na primeira etapa a auxiliar as crianças a rebolarem, pois é a primeira vez que irei observar as crianças a fazê-lo. Cada grupo irá realizar o percurso uma vez e, de seguida, irão realizá-lo em grande grupo. Quando terminarem o percurso em grande grupo irei pedir às crianças do grupo do projeto que arrumem os materiais no canto do salão junto ao armário. Enquanto o fazem, irei pedir ao resto do grupo que forme uma roda sentados no chão. À medida que se sentam irei colocar uma música calma na coluna para que as crianças regressem à calma. Quando estivermos todos/as irei esperar uns minutos até observar que as crianças estão mais calmas. Depois disso, irei chamar o responsável de sala para guiar o grupo até à casa de banho. Higiene</p>	<p>Intencionalidade Educativa Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física e Comunicação Oral) - Dominar movimentos que implicam deslocamentos como: rebolar; rastejar; subir para o banco sueco e andar em cima do mesmo; andar com os pés e as mãos no chão e deslocar-se de maneiras diferentes (p.46) - Cooperar com os pares, seguindo, explicando e demonstrando os movimentos segundo as orientações do circuito. (p.46) - Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar, explicando e demonstrando os movimentos corretos do circuito. (p. 62) Avaliação <i>Através de uma avaliação formativa irei observar diretamente de forma a perceber se a criança revela que:</i> - Demonstra gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer à medida que repete o circuito. - Cooperar com os/as colegas, ajudando-os/as na realização e explicação do circuito. - Usa naturalmente a linguagem para explicar os movimentos de cada etapa.</p>
<p>11h30 às 12h30: Almoço no refeitório Higiene/Lavagem dos dentes</p>	

Apêndice VI – Guião da entrevista ao grupo do projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”

Técnica: Entrevista em pequeno grupo

Fonte: Grupo do projeto

Procedimento: 15 min durante a manhã

Instrumentos: Guião semiestruturado

Suporte de registo: Gravador de telemóvel

A entrevista será feita na mesa grande da sala, enquanto as restantes crianças brincam pelas áreas da sala. Irei mostrar às crianças o caderno com todos os registos do projeto compilados. Antes de iniciar a entrevista, irei explicar a cada criança o que tenho a propor: “Agora que terminou o nosso projeto, amanhã vamos apresentar tudo ao resto do grupo.” Enquanto conversamos, irei passar as folhas do caderno.

1. Para a apresentação, temos todos de saber o nome do projeto. Sabem qual é?

2. Lembraste onde descobrimos as larvas?

3. O que é que descobriram?

4. O que é que mais gostaram de fazer?

A Partir desta questão, a entrevista vai ser guiada a partir desse momento até revermos o projeto todo.

Caso seja a pesquisa no computador: **E quando fizemos a pesquisa do computador o que é que descobrimos?**

Caso seja a construção em pasta de modelar: **Porquê?**

Caso seja o circuito motor: **Porquê? (...) Onde é que ajudaste os amigos, lembraste? Lembram-se?**

Ao longo da conversa irei colocar-lhes as questões que escrevemos na folha “o que queremos saber?”

Descobrimos o nome dos bichinhos? Se comem queijo? De onde saem as larvas? Onde é que se apanham as bolotas? Se mudam de cor? Se são minhocas?

Final da entrevista: Está bem. Eu gostei muito deste projeto porque aprendi muito convosco, eu também não sabia que bichinhos eram aqueles que vocês encontraram. Obrigada por terem construído este projeto. Achar que vão querer fazer mais projetos? No final, iremos decidir o sítio do caderno.

Apêndice VII - Caderno com o projeto “Quem são os bichinhos que moram nas bolotas?”



Apêndice VIII – Planificação da 1ª atividade da fase de execução do projeto

“Queremos mudar a nossa biblioteca!”

10h00 às 11h00:

Atelier Natal (pré-escolar) na biblioteca

A instituição planeou, dia 21 e 22 de novembro, um atelier com três crianças de cada sala do pré-escolar. Estes atelieres serão realizados na biblioteca da instituição com uma responsável convidada pela direção.

Reunião de projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca”

Neste dia, irei fazer reunião de projeto com o grupo que está no projeto da biblioteca. Como as crianças têm interesse em construir prateleiras e uma casa para os fantoches com legos, resolvi planejar esta reunião para as crianças desenharem o espaço da biblioteca que idealizam. Irei dar às crianças as opções de desenhar a biblioteca toda, ou só as prateleiras, ou só a casa de fantoches. Para isso, irei fornecer às crianças tecidos, paus de madeiras, palitos de madeiras, lápis de cera e régua. Iremos reunir na mesa grande da sala. Irei explicar às crianças para que serve a régua e como podem colar os tecidos e a madeira (cola batom). De seguida, as crianças irão desenhar o que idealizam para a biblioteca. Irei fazer o registo por escrito do que as crianças querem construir na biblioteca numa folha branca A4. No final dos desenhos, se houver tempo irei conversar com as crianças sobre as visitas às outras salas para vermos as bibliotecas. Irei perguntar-lhes como é que querem pedir às educadoras e às crianças se podemos ir à sala visitar as áreas da biblioteca e quando é que o poderemos fazer.

Exploração das áreas

As crianças que não estiverem no atelier de Natal ou na reunião do projeto da biblioteca, estarão a brincar nas áreas que quiserem.

Arrumação da sala

Por volta das 10h45 irei pedir às crianças que arrumem as áreas e os materiais.

Intencionalidade Educativa:

- Planear com as crianças a próxima etapa do projeto;
- Recolher as ideias das crianças para planejar as próximas reuniões dos projetos (espaços e materiais);
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades
- Utilizar materiais reutilizáveis e diferenciados.

Avaliação:

- Introduz, nas suas produções plásticas, elementos visuais de forma intencional para representar a biblioteca;
- Dá ideias e participa de forma ativa no planeamento da própria aprendizagem;
- Emite opiniões e descreve o que fez ou o que observa.

Apêndice VIX - Planificação da pesquisa no computador: Projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca!”

10h00 às 10h45

Pesquisa no computador – prateleiras (projeto biblioteca)

Na mesa grande estarei com a dupla do projeto, pois o Afonso vai faltar. Irei perguntar-lhes o que querem pesquisar sobre as prateleiras. À medida que pesquisamos e descobrimos algum aspeto irei questionar se querem que escreva na folha de registo.

No final da pesquisa e do registo, irei dar tempo para as crianças teclarem no computador o que quiserem e para desenharem o que encontrámos.

Depois iremos decidir, consoante o que vimos e as opiniões das crianças, como é que faremos as prateleiras.

No final da folha de registo, irei escrever essa troca de ideias e a decisão final.

Exploração das áreas

Mesmo estando na reunião do projeto, estarei a circular pela sala sempre que possível e estarei atenta a todas as áreas da sala.

A educadora estará a acompanhar as áreas do faz-de-conta, das construções e da garagem.

10h45 às 11h:

Arrumação da sala

Neste momento, eu irei arrumar os materiais utilizados na reunião com as crianças caso já tenhamos terminado os desenhos do registo.

Se as crianças ainda estiverem a desenhar, irei arrumar o computador e ajudar as crianças a arrumar as áreas.

Intencionalidade Educativa

Área do conhecimento do mundo

- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas seguintes etapas: questionar, colocar hipóteses e recolher informações. (p.86)

- Utilizar o computador como suporte tecnológico com cuidado e segurança. (p.93)

Avaliação

Através de uma avaliação formativa em que irei observar diretamente se a criança revela que:

- Demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu (faz questões e dá ideias)

- Usa o computador para recolher informação, comunicar e organizar as informações que recolheu.

Apêndice X- Caderno com o projeto “Queremos mudar a nossa biblioteca”



Apêndice XI – Planificação do momento na biblioteca: exploração do teclado e dos sinais de pontuação

<p>14h às 15h: Reunião trabalho por projeto</p> <p>Na reunião anterior as crianças planearam o projeto e escreveram o que precisavam de saber para conseguirem escrever um texto no computador. Ficou decidido pelas crianças que o texto será sobre andar de autocarro.</p> <p>Ao olharem para o calendário, as crianças perceberam que poderiam precisar de três reuniões até termos o projeto terminado.</p> <p>Nesta tarde, iremos explorar o teclado e perceber como se faz a pontuação no computador, onde poderemos escrever o texto e iremos pesquisar como se faz um texto. As crianças, embora já tenham construído textos coletivos, nunca o fizeram no computador e pediram para pesquisar como se faz um texto. Para essa pesquisa irei propor às crianças que pensem numa pergunta que possa responder às suas questões, por exemplo: Como se faz um texto; quantas partes tem um texto; qual é o tamanho de um texto; etc...</p> <p>A reunião será feita no meu computador pois nesse dia as crianças não irão levar computador para a escola.</p> <p>No final do momento, iremos rever o que fizemos, o que nos falta fazer e planear o que iremos fazer na próxima semana.</p> <p>Os registos do que aprendemos e encontrarmos serão feitos numa folha branca à medida que a reunião acontece.</p> <p>Iremos trabalhar na biblioteca.</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa. (TIC)- Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver. (TIC) <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Registo fotográfico das pesquisas das crianças – perceber as dificuldades das crianças e o que já sabem;- Gravação em áudio dos diálogos das crianças. Como é que tomam as decisões/Como é o envolvimento das crianças- Reflexão posterior em torno da minha postura, da minha mediação e do que poderei planificar para a reunião seguinte consoante os diálogos deste momento.
---	--

Apêndice XII – Planificação do momento de execução do projeto “Queremos escrever no computador”

<p>14h às 15h: Reunião trabalho por projeto / Jogos lúdicos em sistema de rotatividade</p> <p>Neste momento estarão duas atividades a decorrer, uma serão jogos utilizando o G Compris (na sala) e a outra será a reunião de projeto na mesa junto à sala (entre a sala do 1º ano e do 4º ano).</p> <p>1. Reunião trabalho por projeto:</p> <p>Os três elementos do grupo do trabalho de projeto (o A, o RO e o JM) irão juntar-se em duplas com mais três colegas da turma e comigo. Apenas o computador do JM tem word, por isso, iremos utilizar o meu computador e o de outro aluno que tenha (G ou MV). Cada par irá escrever algumas frases sobre andar de autocarro e sobre a viagem que fizeram na visita de estudo (como foi, o que gostaram, o que não gostaram, o que as surpreendeu, o que viram, etc). Quando ligarem os computadores, irão entrar no word (aprenderam na semana passada a fazê-lo) e eu irei circular pelas duplas para as apoiar na construção das frases e na escrita das palavras.</p> <p>As crianças irão circular entre esta atividade e a da sala, ou seja, irão escrever algumas frases no computador e depois irão para a sala jogar e outros virão ter com o grupo do projeto. Esses três membros do grupo ficarão fixos (um em cada computador) e irão apoiar e ser apoiados na construção de frases e, conseqüentemente, na exploração do teclado e do word.</p> <p>2. Jogos no G Compris:</p> <p>Na sala, o professor estará com o resto do grupo. Cada criança terá o seu computador, como é habitual e irão jogar na plataforma do G Compris. Estes jogos serão moderados e guiados pelo professor. Quem não tiver computador irá juntar-se a outro/a colega que tenha.</p> <p>Perto das 15h, as crianças que estão comigo, irão colocar na minha pen as frases que construíram e irão arrumar os computadores. Na sala, irão também arrumar os computadores e as secretárias. Depois disso, duas crianças irão distribuir o leite e as sandes para irmos para intervalo às 15h.</p>	<p>O/A aluno/a deve ficar capaz de:</p> <p>Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (Português)</p> <ul style="list-style-type: none">- Comunicar, utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo. (TIC) <p>Promover estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita); <p>Avaliação do momento:</p> <ul style="list-style-type: none">- Observação direta e feedback individual e oral às crianças.- Reflexão e planeamento consoante o texto das crianças e os seus interesses.
---	--

Apêndice XIII - Texto final do projeto “Queremos escrever no computador”

A viagem de autocarro

Fomos andar de autocarro para uma visita de estudo ao Centro de Ciência do Café e ao Forte da Graça.

Depois estivemos a cantar algumas músicas. Cantámos a música do João roubou pão da casa do João todos juntos. Alguns amigos dormiram durante a viagem.

Quando nós estávamos no autocarro vimos casas nos campos. Vimos casas pequenas e grandes. Eram casas bonitas!!

No caminho, encontrámos pontes altas. Passámos por baixo de algumas e por cima de outras pontes.

Fomos com os nossos amigos do 1ºano e com os do 4ºano.

Gostámos muito da viagem de autocarro.

Queremos voltar a andar de autocarro.

Apêndice XIV - Planificação da deambulação pelo espaço exterior da escola – descoberta das questões das crianças

<p>Intervalo: 12h30 às 14h</p> <p>No intervalo da hora de almoço, por volta das 13h15 irei ter com as crianças e observar que brincadeiras estão a ter. De observações anteriores, percebi que as crianças gostam de ver as formigas e construir casas para elas. A partir daí, planeei deambular com algumas crianças pelo espaço. Iremos explorar que espécies encontramos e irei propor às crianças, caso demonstrem interesse, saber mais sobre o que encontrámos. Vamos conversar e estar em contacto com as espécies. Caso as crianças se interessem irei planear com elas um outro intervalo para planearmos o projeto.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">- Recolha de dados e opiniões relacionados com as temáticas em estudo; <p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos (Português) <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Registo em notas de campo e escuta do que as crianças observaram, dos interesses e do que já sabem. Planeamento do projeto com as crianças e construção da planificação do próximo momento do projeto.
---	--

Apêndice XV – Estrutura da ficha de espécie do projeto: Espécies do recreio

Nome comum da espécie

Fotografia:	Nome científico da espécie:
	<input type="text"/>
	Habitat/Local onde habita:
	<input type="text"/>
	Local onde foi encontrada:
	<input type="text"/>
	Época de floração / plantação:
	<input type="text"/>
Curiosidade/s:	

Desenho:

Apêndice XVI - Convite às famílias para se envolverem no projeto: “Espécies do recreio”

Exmo./a Encarregado/a de Educação,

Estamos a desenvolver um projeto sobre as espécies que encontramos no nosso recreio e, lembrando que esta semana se comemorou o Dia da Família, pensamos em solicitar a vossa ajuda!

Para sabermos tudo sobre as espécies que habitam o nosso recreio, é necessário fazer uma breve pesquisa. Essa pesquisa consiste em encontrar o nome científico da espécie, o habitat, o local onde encontramos (por exemplo: no campo da escola), a época de floração ou plantação (no caso dos animais não se aplica) e algumas curiosidades, caso encontrem e queiram acrescentar.

Durante o fim de semana, a nossa proposta é que pesquisem e preencham a ficha técnica que enviamos, sobre uma das espécies abaixo, à vossa escolha:

Espécies que encontramos:

- Borboleta da couve
- Formiga da cortiça
- Morrião (flor cor-de-laranja)
- Sapinho-roxo (flor roxa)
- Meliloto da índica
- Camomila-de-Paris
- Gizandra
- Árvore das trombetas
- *Plantago crassifolia*

Com os melhores cumprimentos

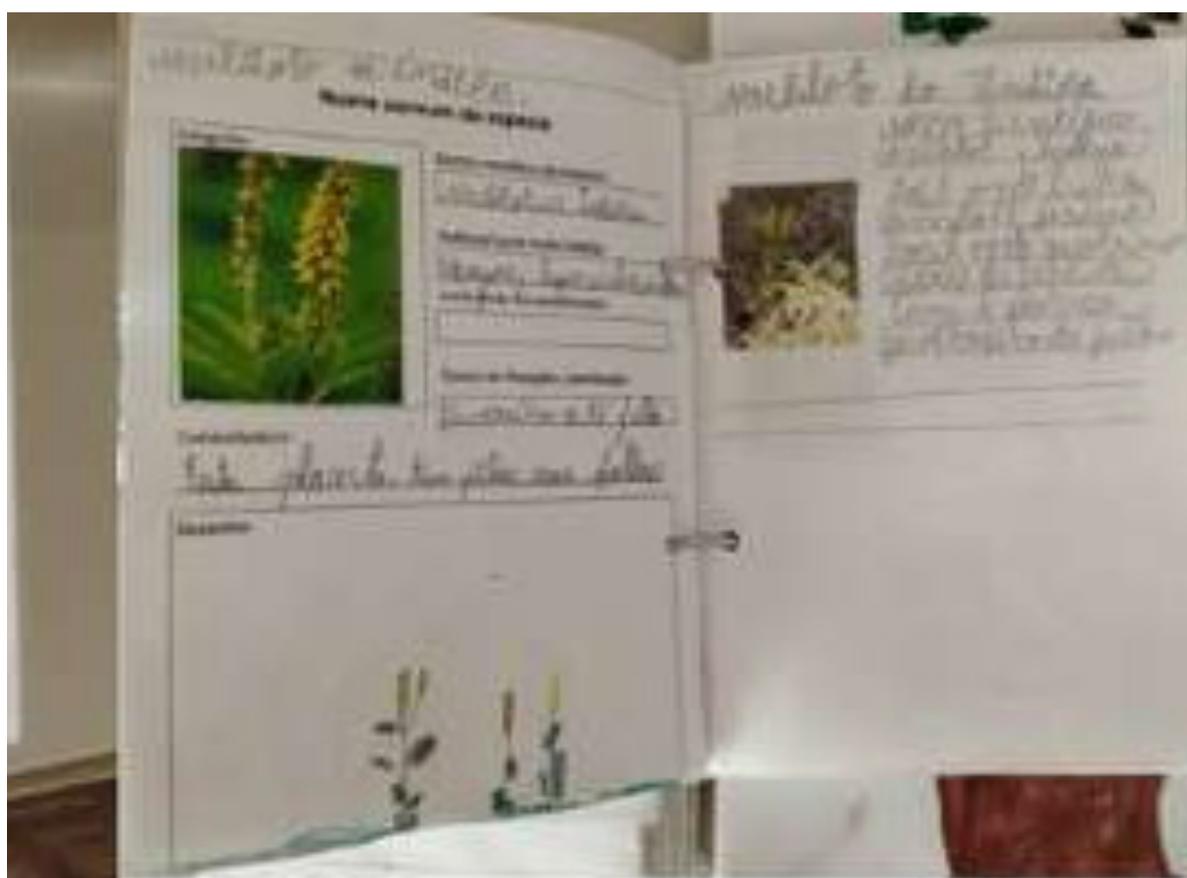
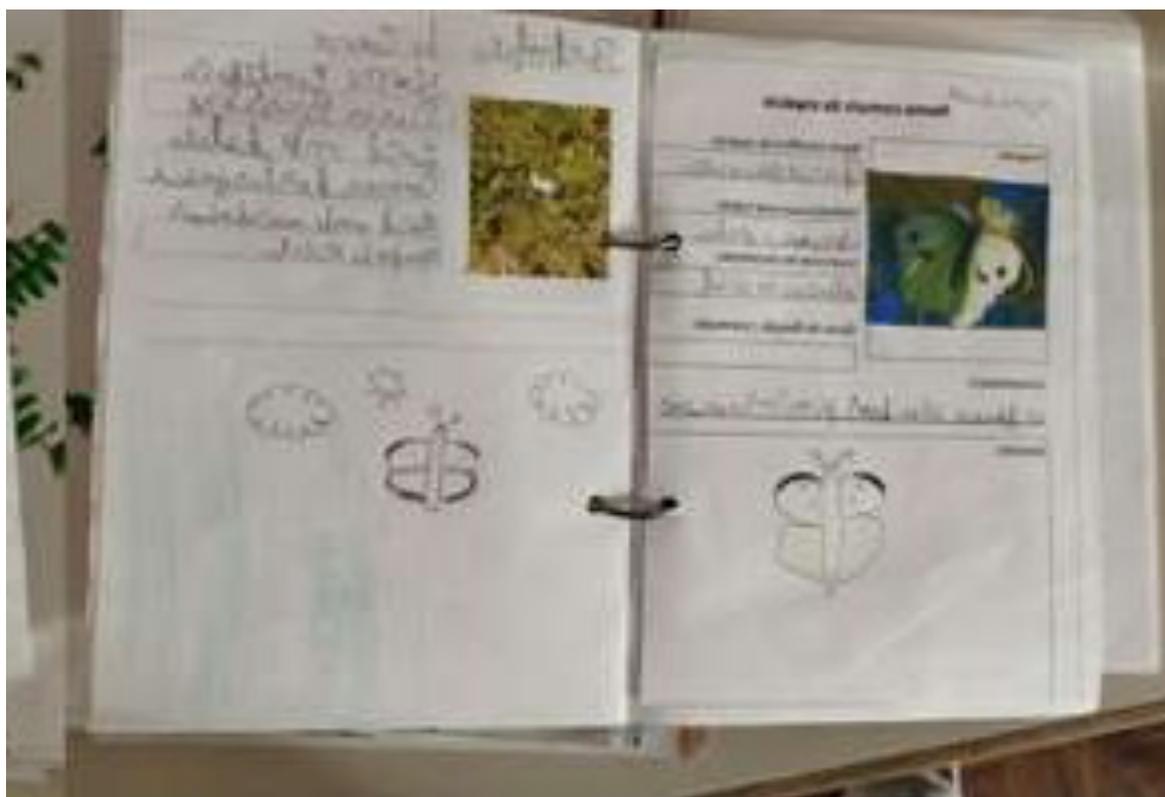
A estagiária

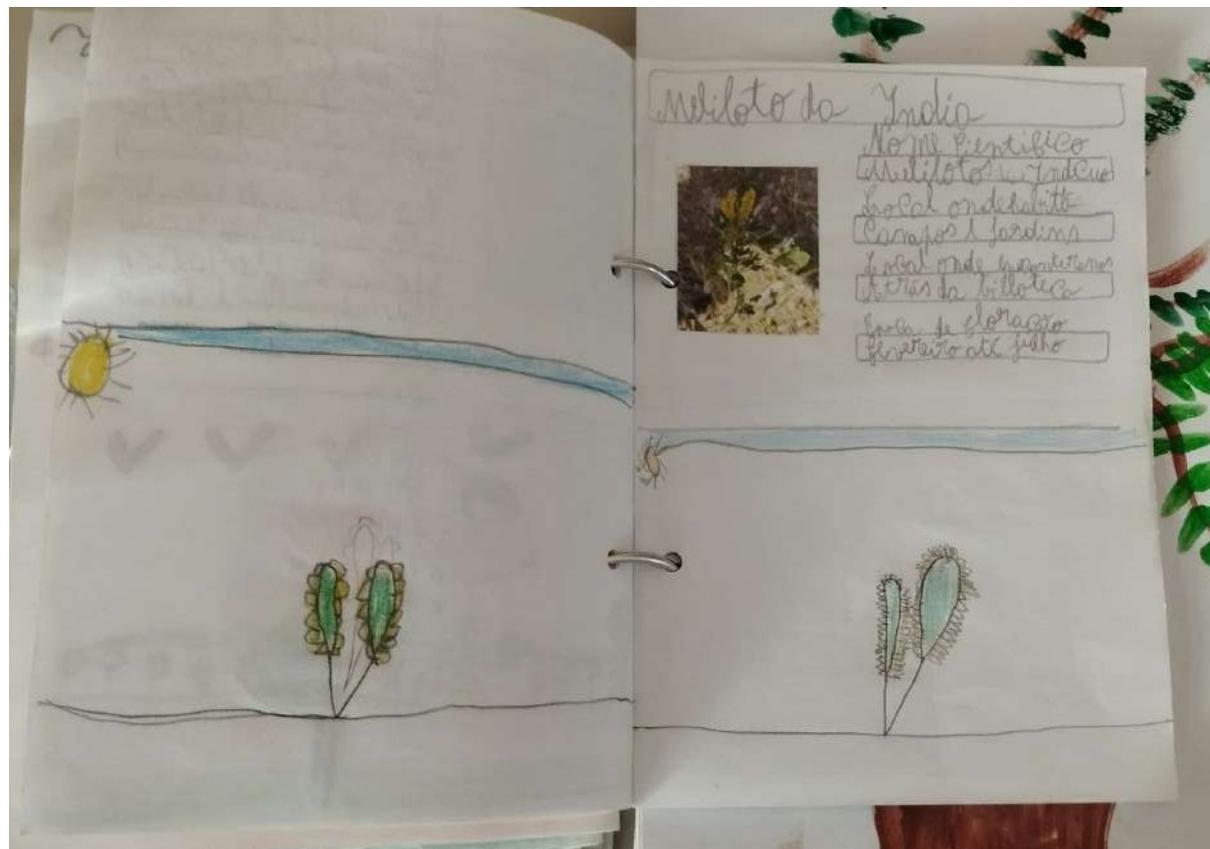
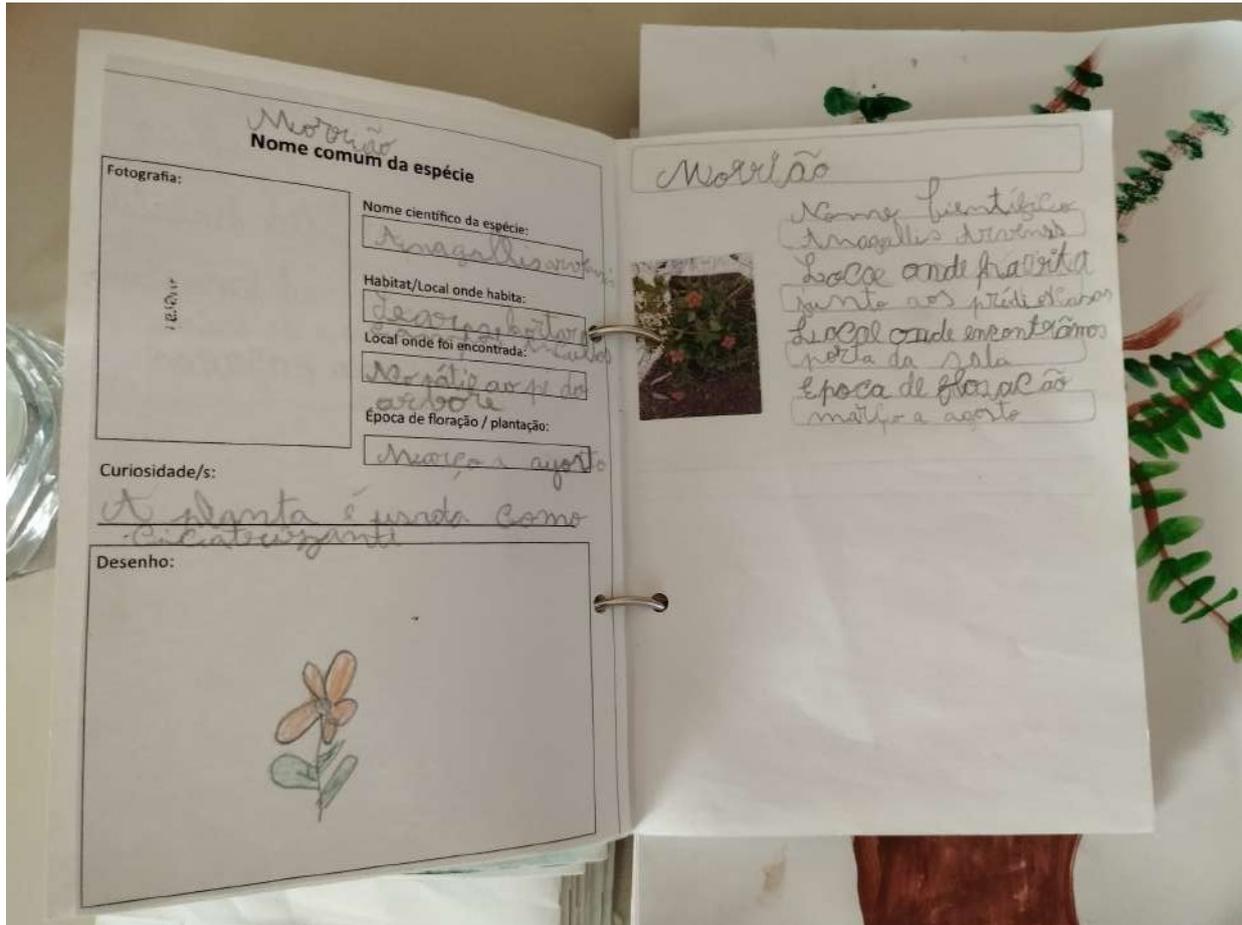
Mariana Realinho

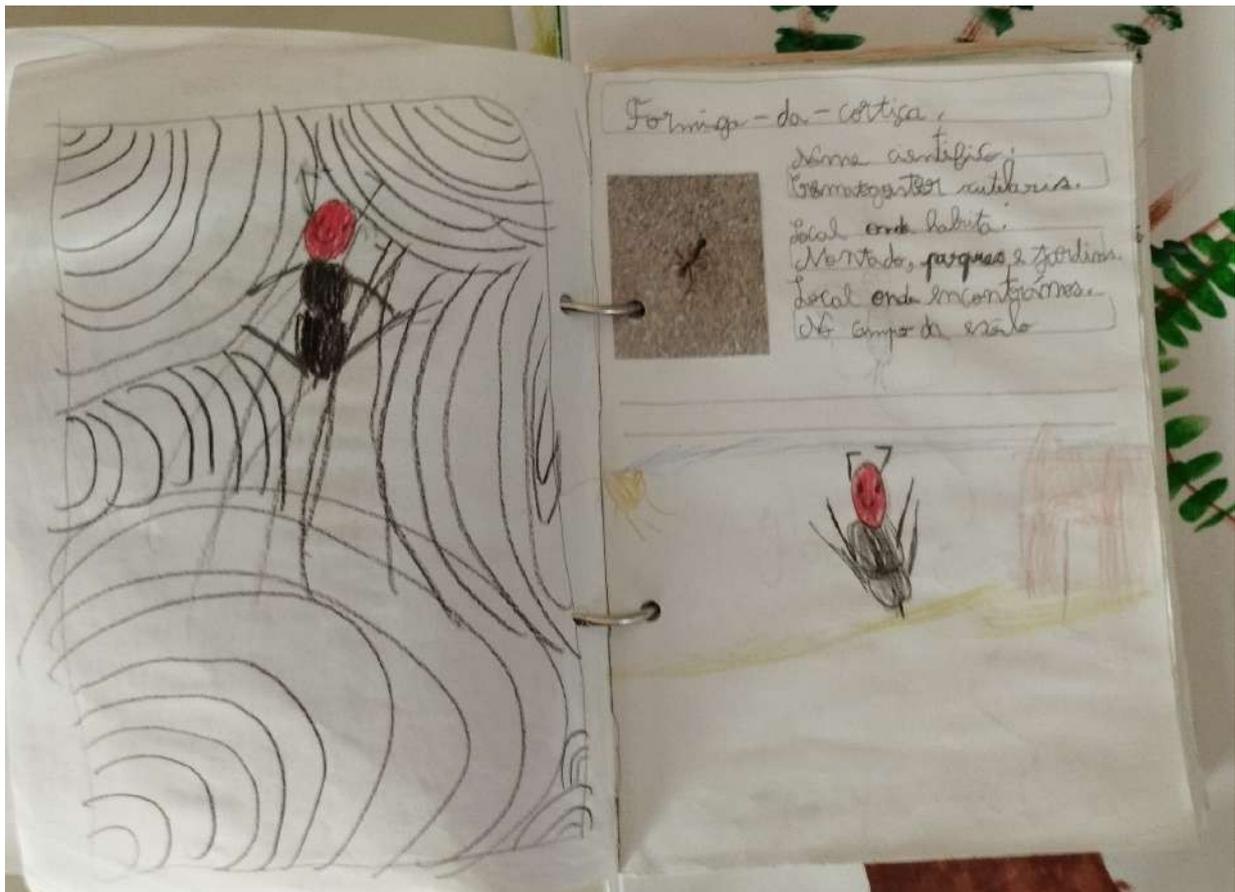
Mariana Realinho

Apêndice XVII – Fichas e cadernos de espécie (pesquisas em casa e aprendizagens em grupo)











Apêndice XVIII – Pintura à vista: As espécies do nosso recreio







Apêndice XIX – Guião da entrevista à educadora cooperante

Técnica: Entrevista individual

Fonte: Educadora cooperante

Procedimento: 20 min durante a hora de almoço

Instrumentos: Guião semiestruturado

Suporte de registo: Gravador de telemóvel

A entrevista será realizada durante o momento de repouso das crianças, pois não é possível ser feita de manhã nem depois do nosso horário.

1. Utiliza o trabalho por projeto como uma das estratégias das suas práticas pedagógicas? Porquê?
2. Como é que envolve as crianças na planificação e na avaliação dos projetos?
3. Quais são as maiores dificuldades que tem na realização de projetos?
4. Quais são os contributos para a aprendizagem de conteúdos curriculares, na sua opinião, dos projetos com crianças?
5. Qual é a sua opinião sobre os contributos dos projetos em que participei e apoiei para o projeto curricular do grupo?
6. Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o trabalho por projeto?

A parte final da entrevista será um agradecimento da minha parte por todo o acolhimento, pelas aprendizagens e pela oportunidade que me deu por poder construir projetos com as crianças.

Apêndice XX – Entrevista à educadora cooperante

Eu: Utiliza o trabalho por projeto como uma das estratégias das suas práticas pedagógicas? Porquê?

Educadora cooperante: Sim, eu acho que traz imensos benefícios para a criança na transversalidade de todas as áreas de conteúdo que trabalhamos na sala e não precisamos de as trabalhar de uma forma direcionada. Ou seja, agarramos no projeto e conseguimos embarcar determinados conteúdos que são importantes para a criança sendo que não propomos atividades sem nexos e sem sentido.

Eu: Exato, as coisas não surgem de forma separada.

Educadora cooperante: Exato.

Eu: Como é que envolve as crianças na planificação e na avaliação dos projetos?

Educadora cooperante: Em relação à avaliação e planificação dos projetos. Na planificação faz todo o sentido sendo que se um projeto é algo que nasce de um interesse, de um ponto de vista, de uma necessidade, de uma curiosidade da criança (...) Faz todo o sentido envolver a criança na planificação porque são elas que, nas conversas de pequeno e grande grupo, vão dar continuidade e enunciar aquilo que querem fazer.

Eu: E sobre a avaliação, como é que costuma fazer a avaliação dos projetos? Nestes dois que desenvolvemos, eu experimentei fazer o confronto entre o que sabíamos e o que queríamos saber, mas já ouvi alguns relatos em que as educadoras avaliam de outras formas.

Educadora cooperante: A avaliação do projeto é importante porque: depois de tudo ter acontecido, o que é que na realidade teve efeito ou se atingimos os objetivos a que nos propusemos. Costumo, geralmente em conversa, com o registo do que aprendemos. Ou seja, o que é que aprendemos com o projeto e faço uma listagem, enunciada consoante a conversa que vamos tendo e ilustro com fotografias ou materiais.

Eu: Quais são os contributos para a aprendizagem de conteúdos curriculares, na sua opinião, dos projetos com crianças?

Educadora cooperante: Os contributos são imensos. Não tem nada a ver trabalhar os conteúdos (...) as aprendizagens que conseguimos fazer dentro dos projetos (...) Quer dizer, o trabalho em projeto traz toda uma panóplia de aprendizagens que não se conseguem tirar se a atividade for simplesmente sugerida por nada.

Eu: Pois, muitos de nós aprendemos dessa maneira enquanto crianças. Eu própria fiquei surpreendida quando cheguei à sala porque é muito rica em materiais e em espaços que permite que as crianças sejam mais provocadas.

Educadora cooperante: Sim, eu acho que os projetos são sempre mais enriquecedores do que uma proposta. Eu, por exemplo, em estágios fiquei em salas que tínhamos a semana das cores, o dia de estudar o vermelho, o dia de estudar o amarelo (...) É difícil desconstruir esta ideia de repartição que há na educação. É difícil desconstruir esta ideia de repartição que há na educação

Eu: Qual é a sua opinião sobre os contributos dos projetos em que participei e apoiei para o projeto curricular do grupo?

Educadora cooperante: Acho que os dois projetos foram muito importantes para a vida do grupo e deixaram marcas em termos de conteúdos, de enriquecimento da sala. Os projetos serviram para enriquecer a sala de tal forma que tivemos e vamos ter de mudar a organização do espaço e isso é importante porque estamos a responder às necessidades do grupo. (...) Eles evoluíram, por exemplo, eles falam de larvas em casa, procuram na rua por elas e há pais que já partilharam que. Os projetos precisam de responder aos interesses e às necessidades

deles. Podem ser projetos de curta duração, há projetos que duram mais...as crianças falam sobre isso em casa e falam com outro conhecimento.

Eu: Se calhar, já que estamos a falar sobre os projetos que desenvolvemos, podíamos falar um pouco das dificuldades. Quando desenvolve projetos que dificuldades é que sente normalmente?

Educadora cooperante: O que eu acho que é difícil é: quando um projeto surge e querem entrar todos, mas há seis que querem mesmo entrar, mas sabe que aquele projeto só iria funcionar bem com três crianças. Isto é difícil de gerir, mas não vale a pena dizer “tu não vais entrar”. Se aquelas seis crianças estiverem mesmo interessadas, o projeto vai correr lindamente. Se não estiverem verdadeiramente interessadas, vão sair do projeto e vão perceber que não tinham interesse suficiente.

A entrevista terminou com um agradecimento da minha parte por todo o acolhimento, pelas aprendizagens e pela oportunidade que me deu por poder construir projetos com as crianças.