



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação



“Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos”

Teresa Sofia Ramos Durand

Orientadora Prof^a Doutora Carolina Silva de Sousa
Coorientadora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

Faro, março 2012



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação



“Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos”

Mestrado em Educação Pré-escolar

Teresa Sofia Ramos Durand

Orientadora Prof^ª. Doutora Carolina Silva de Sousa
Coorientadora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

Faro, março 2012

À minha avó, à minha mãe e à minha querida Sobi

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mudos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi, cit. in Edwards, Gandini e Forman, 1999)

AGRADECIMENTOS

Para que o presente trabalho se tornasse possível foram muitos os que, de forma distinta, colaboraram e me ajudaram com a sua realização. Assim, não poderia deixar de lhes expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora Prof^ª. Doutora Carolina de Sousa pelo interesse demonstrado pelo meu trabalho, estando sempre disponível para qualquer tipo de apoio durante a elaboração do trabalho.

À minha coorientadora Doutora Olga Ludovico, que se revelou imprescindível ao longo de todo o meu percurso da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, contribuindo bastante para a minha evolução enquanto futura Educadora. Por se ter demonstrado sempre disponível e interessada durante a sua orientação.

À minha Educadora Cooperante, Vera Carrilho, pela forma atenciosa que nos recebeu, a mim e à minha parceira Sofia Niz, na sua sala proporcionando a realização de uma prática muito gratificante em termos pessoais e profissionais. Pela entrega e parceria com que vivenciámos todos os momentos do projeto de ação “Os Dinossauros”.

À minha família, mãe, pai, avó, mano Pedro, mano João, Sobi, avós, tios e primos, por toda a força incondicional que sempre me deram, pelo amor e compreensão, pela confiança e, sobretudo, pelo facto de acreditarem.

Em especial à minha mãe por toda a dedicação, amor e amizade e, por ser o reflexo de grande parte da minha inspiração e gosto pela educação pré-escolar.

Ao meu companheiro e grande amigo Jorge, pela imensa paciência e compreensão que teve comigo ao longo de todo o trabalho, dando-me sempre força nos momentos de maior desânimo.

À minha parceira e amiga Sofia Niz, por todos os momentos que vivenciámos juntas e, sobretudo, pela oportunidade de ter disfrutado a seu lado a minha prática.

Às minhas companheiras de luta e amigas de infância, Sandra Campos, Marta Amado, Inês Pacheco, Tânia Catilina e Sofia Azevedo, por todos os momentos de carinho, incentivo e, quando necessário, de muita animação.

Às minhas colegas e amigas de curso, Joana Constantino, Marta Guerreira, Tânia Oliveira, Rita Valente, Julica, Cassandra Pereira, Carina Fernandes e Cármen Silva, por termos estado sempre unidas nos melhores e nos piores momentos que vivenciámos ao longo de todo o curso.

RESUMO

O presente trabalho insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-escolar.

Este estudo baseia-se na interpretação de um modelo curricular para a educação pré-escolar, mais propriamente a metodologia de trabalho de projeto, a partir da perspetiva das crianças, da educadora e dos pais das crianças. Para tal, e suportados num conjunto de técnicas e de procedimentos de carácter qualitativo, que incluíram as produções das crianças, questionários aos pais e uma entrevista semiestruturada à educadora de infância titular do grupo e nossa supervisora cooperante, procurámos compreender o contributo desta metodologia para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças dos 4 aos 6 anos, a partir da realização de um projeto de ação com as mesmas.

Em síntese, o estudo indica-nos que a abordagem de projeto, operacionalizada num projeto de ação, constitui uma metodologia privilegiada no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Pré-escolar; Metodologia de Trabalho de Projeto; Aprendizagem; Projeto de Ação com as Crianças.*

ABSTRACT

This work falls within the Supervised Teaching Practice for the acquirement of the master's degree in Early Childhood Education.

This study is based on the interpretation of a curriculum model for preschool education, more specifically, the methodology project work from the perspective of children, educators and parents. To that end, supported on a set of techniques and procedures of qualitative character, which included the work of the children, parents questionnaires and a semi structured interview to the kindergarten teacher holder of the group and our supervisor, we tried to understand the contribution of this methodology to the development and learning ability of children from age 4 to 6, from the realization of an action project with these children.

In summary, the study tells us that the project approach used in an action project constitutes a privileged methodology in the development and learning of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Methodology Project Work; Learning; Action Project with children

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE - Parte Conceptual	
CAPÍTULO I	5
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	5
1. Caracterização do Meio	5
2. Caracterização da Instituição	5
2.1. Síntese do Projeto Educativo da Instituição	7
3. Caracterização do Grupo	8
3.1. Síntese do Projeto Curricular de Grupo	10
4. O Projeto de Ação com as Crianças “Os Dinossauros”	11
CAPÍTULO II	19
CONCEITO DE PROJETO	19
CAPÍTULO III	21
O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NUMA PERSPETIVA EDUCACIONAL	21
CAPÍTULO IV	27
CONTEXTUALIZAÇÃO À ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA	27
CAPÍTULO V	31
METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	31
1. Contributos Teóricos ao nível da Conceção da Criança e da sua Aprendizagem e do papel do Adulto/ Educador	33
2. Contributos Teóricos ao nível da Organização do Ambiente Educativo	39
CAPÍTULO VI	41

PROJETO DE AÇÃO COM AS CRIANÇAS	41
2ª PARTE - Parte Empírica	
CAPÍTULO VII.....	46
METODOLOGIA	46
1. Paradigma do estudo	46
1.1. Abordagem geral à Investigação Qualitativa	47
1.2. Características da Investigação Qualitativa	48
1.3. O Processo de Investigação	51
2. Objetivos do estudo	52
3. Questões de Investigação	52
4. Participantes no estudo	53
5. Opções e procedimentos metodológicos	54
5.1. Delineamento do estudo.....	54
5.2. As Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
a) Instrumento 1 - “Registo de avaliação do projeto pela criança”	54
b) Instrumento 2 – Questionário aos pais	57
c) Instrumento 3 – Entrevista semiestruturada à Educadora de Infância	60
5.3. As Técnicas de tratamento e análise dos dados	63
5.4. Tratamento e análise dos dados recolhidos	64
a) Análise dos dados recolhidos através dos Registos	64
b) Análise de Dados recolhidos através dos questionários aos pais	65
c) Análise de Dados recolhidos através da Entrevista à Educadora de Infância.....	65
5.5. Análise e interpretação dos dados	66

CAPÍTULO VI	67
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	67
a) Dados dos registos de avaliação do projeto pelas crianças	67
b) Dados dos questionários aos pais.....	70
c) Dados da Entrevista semiestruturada à Educadora de Infância	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA.....	90
ANEXOS.....	95

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço – sala de atividades	12
Figura 2 – Maqueta da experiência “Os Vulcões” com dinossauros	13
Figura 3 – Registo gráfico (desenho) de uma criança	14
Figura 4 – Teia/ mapa conceptual do projeto “Os Dinossauros”	16
Figura 5 – Rede de ideias do projeto “Os Dinossauros”	17
Figura 6 – Espaço sala de atividades – Habitat dos dinossauros.....	17
Figura 7 – Comunicação do projeto “Os Dinossauros”	18
Figura 8 – Comunicação do projeto à comunidade educativa.....	18

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Idades das crianças do grupo	53
Quadro 2 – O que gostaram mais no âmbito do Projeto	68
Quadro 3 – Perspetivas das crianças relativamente às suas aprendizagens no projeto	69
Quadro 4 – O que gostou menos no âmbito do projeto	69
Quadro 5 – Conhecimento dos pais acerca do projeto.....	70
Quadro 6 – Modo como teve conhecimento do projeto.....	71
Quadro 7 – A criança fala do projeto em casa	71
Quadro 8 – Frequência com que a criança fala do projeto em casa.....	72
Quadro 9 – Modo como a criança abordava o projeto em casa	72
Quadro 10 – Evidências de aprendizagem observadas no educando, na área do Conhecimento do Mundo	73

Quadro 11 – Evidência de aprendizagem observadas no educando, na área da Expressão e Comunicação.....	74
Quadro 12 – Evidências de aprendizagem observadas no educando, na área de Formação Pessoal e Social	75
Quadro 13 – Participação dos pais no projeto	76
Quadro 14 – Modo da participação dos pais no projeto	77
Quadro 15 – Tipo de participação dos pais no projeto	77
Quadro 16 – Modo como se sentiu ao participar no projeto	78
Quadro 17 – Reação das crianças à participação dos pais	79
Quadro 18 – Importância atribuída à realização de projetos de ação com as crianças	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Registos gráficos das crianças

Anexo II – Registo com as primeiras ideias das crianças

Anexo III – Registo de Avaliação do projeto pela criança

Anexo IV – Questionário aos Pais

Anexo V – Guião da Entrevista Semiestruturada à Educadora

Anexo VI – Primeiro Tratamento da Entrevista

Anexo VII – Pré-categorização da Entrevista

Anexo VIII – Grelha de Categorização da Entrevista

INTRODUÇÃO

De acordo com princípio geral enunciado pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei Nº. 5/77, de 10 de Fevereiro) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Porém, coloca-se uma questão: Será que a nossa sociedade está totalmente, informada e consciente da importância que a educação pré-escolar assume na vida da criança?

De acordo com as palavras de Oliveira-Formosinho (2007) Portugal tem vindo a consciencializar-se, cada vez mais, da “importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo.” (p.9)

Enquanto futuros educadores é do nosso conhecimento que na educação pré-escolar não existe um currículo obrigatório, facultando aos próprios educadores de infância a responsabilidade e autonomia de definir todas as opções metodológicas da sua prática pedagógica. Para nos auxiliar durante este processo é fundamental a presença das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que são definidas como “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Circular nº. 17/2007 DSDC/DEPEB)

No entanto, Oliveira-Formosinho (2007) refere-nos que “a mera definição governamental de orientações curriculares não se constitui, por si só, em referente de qualidade da prática na sala de atividades”, destacando que “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz, a investigação no campo, um importante fator de qualidade.”

Ao refletirmos sobre o assunto verificamos que é essencial para mim, enquanto futura educadora, ter consciência da importância que os modelos curriculares assumem na educação pré-escolar. Na verdade concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) quando refere que “mais do que as orientações curriculares seria o desenvolvimento de

modelos curriculares concretos que se poderia constituir num referente de qualidade na educação de infância.” (p.9)

Antes de prosseguirmos com as próximas justificações sobre o porquê do tema do presente estudo consideramos relevante definir o conceito de modelo curricular que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007) “se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.” (p.10)

O tema do presente estudo aborda um modelo curricular específico para a educação pré-escolar, nomeadamente, a metodologia de trabalho de projeto. Esta apresenta-se como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite; Malpique e Santos, 1989, p.140, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.131)

O nosso interesse e gosto pela metodologia de trabalho de projeto foram surgindo, mais especificamente, ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, tendo-se afirmado com o conhecimento de práticas de Educadoras de Infância que utilizam esta metodologia. Deste modo, procurámos adquirir um conhecimento mais amplo acerca da metodologia, tendo-nos identificado bastante com os seus pressupostos teóricos.

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, na qual se enquadra o presente estudo, foi-nos solicitada a realização de um projeto de ação com as crianças. Esse aspeto foi crucial para a nossa decisão final acerca do tema da presente investigação, uma vez que nos proporcionou a oportunidade de vivenciar e “interpretar” a metodologia de trabalho de projeto. E eis que surge o título do presente trabalho “Potencialidades da Metodologia de trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos” baseado na curiosidade e no desejo de descobri-las.

Posteriormente a uma reflexão em torno das nossas perspetivas acerca da metodologia de trabalho de projeto emergiu a necessidade de verificarmos os seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças através da realização de um projeto de ação com as mesmas. Simultaneamente surgiu a necessidade de

compreender a importância do papel do educador de infância no desenvolvimento do projeto e a influência da sua realização junto das crianças.

No que diz respeito à estrutura do presente trabalho, organizámo-lo em duas partes: a conceptual e a empírica. Com o propósito de apresentarmos um todo coerente e sequencial optámos pela utilização de capítulos, sendo que a primeira parte comporta seis capítulos e a segunda dois.

O primeiro capítulo é referente à contextualização do presente estudo, apresentando uma caracterização do meio e da instituição, traçados em linhas gerais, posteriormente segue-se uma caracterização mais detalhada acerca do grupo. Por último, é apresentado, de forma sucinta, o projeto de ação com crianças designado “Os Dinossauros”.

No segundo capítulo intitulado “Conceito de Projeto” pretendemos definir qual a interpretação do conceito de projeto mais adequada no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, partindo de uma perspetiva global do mesmo.

O terceiro capítulo denomina-se “Conceito de Aprendizagem numa Perspetiva Educacional”, no qual procuramos encontrar respostas em relação à sua evolução na educação tendo em conta as perspetivas pedagógicas assumidas, e a sua abordagem ao nível deste modelo curricular.

Segue-se o quarto capítulo, onde apresentamos uma breve contextualização à abordagem de *Reggio Emilia*, uma vez que este facultava-nos os conhecimentos essenciais sobre a origem da metodologia.

O quinto capítulo recai sobre a metodologia de trabalho de projeto tendo como objetivo clarificar os contributos teóricos da mesma, ao nível da conceção da criança, da aprendizagem e do papel do adulto/ educador, bem como da organização do ambiente educativo.

O último capítulo da primeira parte intitula-se “Projeto de ação com as crianças” e tem como objetivo apresentar e descrever em que consiste um projeto com as crianças e as fases constituintes do mesmo.

A parte empírica do presente relatório corresponde à metodologia e à apresentação e análise dos dados, constituindo respetivamente o sexto e oitavo capítulos, em que o sexto capítulo é composto pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico adotado na investigação do presente estudo. Deste modo, apresentamos e explicitamos todos os pressupostos teórico-metodológicos, as questões de

pesquisa, os objetivos definidos, os protagonistas do estudo, as opções metodológicas e, por último, os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

O oitavo capítulo refere-se à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos, tendo como finalidade visualizar todas as particularidades como um todo para, a partir daqui extrair ilações que possam responder, eventualmente, às nossas questões de pesquisa.

Finalizamos o relatório com as considerações finais que resultam da nossa auto-reflexão acerca de todo o processo investigativo desenvolvido, mais propriamente sobre os resultados do estudo e os seus contributos ao nível pessoal e profissional.

1^a Parte

Parte conceptual

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Caracterização do Meio

A Instituição encontra-se situada na Cidade de Olhão, a Sede do Concelho e a Capital da Ria Formosa entre Faro e Tavira.

A Cidade de Olhão identifica-se pelo meio piscatório, industrial e arquitetónico. Trata-se de um concelho dividido em cinco freguesias nomeadamente Olhão, Fuzeta, Moncarapacho, Pechão e Quelfes.

A Instituição localiza-se na freguesia de Quelfes, numa urbanização normalmente calma, de fácil acesso e segura, identificada pelo distanciamento das zonas industriais e poluentes.

Para além dos aspetos referidos, a Instituição tem ainda o privilégio de usufruir de alguns recursos locais que dispõe ao seu redor nomeadamente um Centro de Saúde, uma Escola do Ensino Básico e ainda o Ginásio do Clube do Olhanense. Também apresenta como recurso local a Biblioteca Municipal de Olhão e os Correios.

Quanto à caracterização sócio económica pode-se enumerar os seguintes aspetos:

A nível social necessita de melhorar as condições habitacionais bem como alargar os espaços de lazer e socioculturais disponíveis aos habitantes, melhorar e aumentar a oferta educativa relativa às valências do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo, sendo também necessário melhorar os níveis da qualidade de vida da população.

A nível económico houve uma grande diminuição na frota piscatória decorrente do envelhecimento da população, apresenta uma mão de obra pouco qualificada como uma “falha” no apoio do desenvolvimento industrial e agrícola quanto às infra-estruturas.

2. Caracterização da Instituição

A Instituição onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada trata-se de uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à Fundação Algarvia de Desenvolvimento Social, a qual direciona-se para a assistência social e educativa de crianças e idosos, tal como para benefício do desenvolvimento cultural e social.

Encontra-se, portanto, vocalizada na promoção do apoio social, dando principal enfoque ao campo da infância.

A Instituição, mais propriamente o Centro Infantil, é reconhecido pela qualidade e rigor educativo.

O Centro Infantil apresenta duas valências, nomeadamente, creche e jardim de infância, destinando-se a prestar serviço educativo a crianças de uma faixa etária dos 5 meses aos 6 anos.

Relativamente à caracterização do espaço físico da instituição é de referir que está dividida por diferentes áreas, nomeadamente, a da direção; serviço administrativo e pessoal; a área destinada às crianças, que se subdivide no espaço de creche e de jardim de infância; a área do refeitório; o espaço exterior e o espaço comum.

A sede da direção da instituição não se encontra no respetivo concelho, porém a coordenação das diferentes valências da instituição é realizada na mesma. Quanto aos serviços administrativos da instituição, estes localizam-se no *hall* da creche, dispondo de um funcionário administrativo.

Quanto ao espaço destinado às crianças, a instituição dispõe de seis salas, das quais três são destinadas à valência da creche e as restantes ao jardim de infância. Todas as salas de atividades encontram-se, em nosso entender, bem equipadas ao nível das suas áreas, possuindo material de qualidade e adequado às respetivas faixas etárias.

As salas da valência de creche apresentam capacidade para receber 40 crianças, sendo 9 para o berçário, 15 para a sala de 1 ano e 16 para a sala de 2 anos.

As salas destinadas à valência do jardim de infância dispõem de uma capacidade para 25 crianças cada uma, num total de 75 crianças.

A área do refeitório trata-se de um espaço comum à cozinha e à lavandaria.

Quanto ao espaço exterior, a instituição usufrui de um espaço devidamente vedado a partir de um muro e de rede. Este apresenta uma área de 30 m² com sombras e duas pérgulas de madeira e cortiça.

O espaço comum é composto por três áreas: o corredor, o refeitório e as casas de banho, sendo que uma direciona-se para crianças ou adultos com necessidades especiais relativas a mobilidade reduzida.

O Projeto Educativo da Instituição apresenta os objetivos gerais da mesma para cada valência. Assim, para as crianças da creche pretende-se identificar e expressar as suas necessidades básicas de saúde, higiene e bem-estar, de jogo e de relação. Para o

Jardim de Infância estão contemplados os objetivos gerais referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, sendo os objetivos pedagógicos os enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

2.1. Síntese do Projeto Educativo da Instituição

O documento apresenta-nos como objetivos gerais os seguintes:

- Promover uma boa relação Jardim de infância/ Meio;
- Contribuir para que o Jardim de infância seja o pólo difusor de modelos de vida saudável;
- Desenvolver o espírito participativo dos pais;
- Refletir criticamente a ação, na eficácia pedagógica;
- Avaliar, periodicamente o desenvolvimento global de cada criança através de um processo de observação constante e diária;
- Promover a auto e hetero formação numa perspetiva de formação contínua;
- Criar condições de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com a participação de toda a comunidade educativa.

O referido Projeto Educativo apresenta um tema principal intitulado “Amigos do Ambiente – Educação Ambiental”, visando a divulgação de conhecimentos que envolvam o meio ambiente, incentivando para a preservação e utilização sustentável dos seus recursos.

Deste modo, o Projeto Educativo da instituição contempla os seguintes objetivos para a abordagem do tema:

- Alertar a comunidade para o estado atual do planeta;
- Dar a conhecer a importância da preservação do meio ambiente;
- Sensibilizar para a participação ativa da comunidade;
- Desenvolver atividades de promoção de atitudes ecológicas/amigas do ambiente: reciclagem, racionalização dos recursos naturais, poupança de energia, (...)
- Encorajar a aceitação da necessidade de uma vida saudável;
- Encorajar as famílias para a busca de atitudes e comportamentos, no sentido de promoverem no seu seio momentos comuns de qualidade.

Com o propósito de alcançar os referidos objetivos, foram delineadas algumas estratégias de ação que serão colocadas em prática no decorrer do ano letivo 2010/2011, designadamente:

- Realizar ações de formação para os pais, com a colaboração de profissionais da área;
- Planificar diferentes atividades, de acordo com os conhecimentos adquiridos com estes profissionais na área;
- Possibilitar momentos em que a família participe ativamente em atividades propostas pelo centro infantil;
- Visitas e passeios com o objetivo de sensibilizar para a importância da temática;
- Dar a conhecer à comunidade a realidade vivenciada no centro infantil.

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta pressupõe vários momentos de reflexão e de autoanálise e, é perspectivada em três âmbitos diferentes porém interligados:

- No âmbito da equipa pedagógica e pessoal não docente de todo o centro infantil, com a realização a auto e hetero-avaliação de cada um dos profissionais, através de fichas de avaliação de desempenho e de reuniões de educadoras e de pessoal, onde há a oportunidade de analisar e repensar, se necessário, a prática educativa de cada uma;
- No âmbito da realização e sistematização de aprendizagens e aquisição de conteúdos, pelas crianças, em que a avaliação ficará a cargo de cada educadora responsável;
- No âmbito da sensibilização das famílias e da comunidade educativa, através de conversas informais, inquéritos de satisfação, participação/motivação nas atividades propostas, entre outros.

3. Caracterização do Grupo

O grupo é formado por 25 crianças sendo 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Na maioria, todas as crianças têm cinco anos de idade, contudo designa-se por um grupo heterogéneo pois existem duas crianças com quatro anos e outras duas com seis anos. A maioria das crianças pertence ao grupo desde a sala de 1 ano. Existem somente cinco crianças que são elementos novos, o que proporcionou modificações no

grupo em termos comportamentais. Para além disso, quatro crianças do grupo são de nacionalidade estrangeira apresentando uma delas maiores dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, designadamente na expressão oral perante os adultos ou crianças.

Existem três crianças que atualmente recebem apoio individual de uma Educadora de Apoio. Este decorre na parte da manhã, duas vezes por semana e uma vez na parte da tarde. Uma das crianças apresenta dificuldades ao nível da oralidade da Língua Portuguesa, pois tem nacionalidade estrangeira. As restantes usufruem de apoio devido as suas necessidades educativas especiais, nomeadamente um caso no espectro do autismo e um caso de mutismo.

Relativamente aos interesses e necessidades do grupo, este apresenta uma certa coerência em termos das escolhas dos meninos e das meninas, pois ambos procuram o espaço “a casinha”, sendo este o cenário pedagógico mais requisitado pelo grupo.

Todas as crianças do grupo demonstram grande interesse pela expressão plástica e pela expressão dramática. O espaço da biblioteca também é um espaço muito procurado pelas crianças.

Relativamente às suas necessidades, o grupo necessita de desenvolver mais o trabalho em grande grupo pois será uma mais valia para o desenvolvimento de todas as crianças. Para além disso, será importante desenvolver a capacidade de exposição oral de cada criança perante o grande grupo. Outro aspeto a ter em conta consiste na promoção da realização de um trabalho autónomo por parte da criança, possibilitando-lhes o enriquecimento ao nível das suas aprendizagens através de situações que encaminhem a criança para o sucesso.

Quanto à contextualização familiar do grupo verifica-se que a maioria as famílias apresentam-se nucleares, ou seja, na sua composição estão presentes os pais (mães e pais) e os filhos, à exceção de três casos diferentes, em que as crianças vivem somente com a mãe e o irmão. Na generalidade, o grupo apresenta a seguinte composição familiar: onze das crianças têm irmãos – dessas, três têm irmãos mais novos e oito irmãos mais velhos –, o que indica que catorze das crianças são filhos únicos.

Relativamente à contextualização do nível económico e profissional dos pais pode-se constatar, pela consulta das fichas individuais das crianças, que a maioria pertence à classe média baixa, estando empregados no setor secundário.

Quanto às habilitações académicas, a maioria dos pais apresenta o ensino secundário ou a escolaridade obrigatória como habilitações, à exceção de quatro que dispõem de habilitações académicas superiores.

De um modo geral, todas as crianças estão motivadas para aprender. Assim, a sua participação e envolvimento nas situações de aprendizagem dependem da intencionalidade educativa da equipa educativa, bem como das estratégias de motivação que utilizam.

3.1. Síntese do Projeto Curricular de Grupo

No Projeto Curricular de Grupo – documento de planificação anual realizado pela educadora – após a caracterização do grupo e, de acordo com as suas necessidades emergentes, a Educadora evidencia os seguintes aspetos a melhorar: a redução do nível do ruído na sala durante a realização das atividades, a resolução autónoma e pacífica de pequenos problemas/conflitos entre as crianças, o aumento da capacidade de atenção/concentração e, por último, um maior envolvimento dos elementos do grupo nas atividades propostas.

A Educadora faz, ainda, referência às suas opções e prioridades curriculares, apresentando nesse sentido cinco temáticas a desenvolver com o grupo, todas elas de acordo com o tema do Projeto Curricular de grupo, nomeadamente, a Preservação do Meio Ambiente. As temáticas são: a água, a terra/ar/energia, o mundo vegetal, o mundo animal e, por último, a reciclagem.

Também é feita referência aos projetos que são desenvolvidos ao longo dos três anos letivos a que o Projeto Educativo se reporta, nomeadamente:

- Álbum das nossas fotografias;
- Livro das histórias;
- Manual de atividade estruturadas;
- Portefólio individual;
- Realização de tapeçarias;
- Livro vai a casa.

Ao nível da organização do grupo, a Educadora define como objetivo liderar democraticamente o grupo, de forma a poder existir troca de opiniões, ideias e

reflexões, entre outros. Enquanto estratégias privilegia o trabalho individual ou em pequeno grupo, referindo que o trabalho realizado em grande grupo surge raramente.

Foi com base nestes princípios e nas informações que detínhamos acerca do grupo que, durante a prática de ensino supervisionada, planificámos e operacionalizámos o Projeto de Ação com as crianças “Os Dinossauros”.

4. O Projeto de Ação com as Crianças “Os Dinossauros”

Este Projeto emergiu dos interesses das crianças, em articulação com a intencionalidade educativa da equipa educativa.

Antes de passarmos à descrição das fases que o constituíram centramo-nos na resposta a um conjunto de questões que ajudarão a melhor contextualizar e conhecer o referido Projeto:

- ***Porquê?***

Objetivos e competências gerais do projeto “Os Dinossauros”

Como objectivos:

- Corresponder aos interesses e necessidades das crianças acerca dos dinossauros;
- Promover a comunicação oral em grande grupo;
- Incentivar o trabalho em equipa;
- Despertar a curiosidade do desejo de saber mais sobre os Dinossauros;
- Proporcionar atividades diversificadas e que abranjam todas as áreas de conteúdo das Orientações curriculares para a Educação pré-escolar;
- Valorizar os interesses, curiosidade a motivação das crianças por saber mais;
- Estimular as capacidades emergentes das crianças;
- Criar oportunidades onde floresça o sentido de cooperação;
- Desenvolver as capacidades intelectuais, sociais e físicas das crianças;

No que diz respeito às competências a desenvolver nas crianças com a realização do projeto, definimos como competências gerais as seguintes:

- Revelar interesse e satisfação pelo trabalho que está a desenvolver;

- Conseguir organizar e gerir as suas ideias;
- Transmitir e justificar as suas ideias em grande grupo;
- Revelar capacidade de cooperação;
- Participar, por iniciativa própria, nas conversas em grande grupo;
- Ser capaz de tomar decisões;
- Revelar capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos;
- Demonstrar e revelar os seus sentimentos;
- Respeitar a opinião dos outros
- Cooperar com os colegas.

- ***Onde?***

O Projeto “Os Dinossauros” realizou-se na sala de atividades, utilizando-se também, sempre que necessário, outros espaços comunitários.



Figura 1 – Espaço - Sala de actividades

- ***Com quem?***

O Projeto foi desenvolvido com o grupo das 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Contudo, contou também com a participação e envolvimento das estagiárias da Prática de Ensino Supervisionada, a Educadora de Infância responsável pelo grupo e, ainda, as duas auxiliares de ação educativa da sala, bem como, os restantes elementos pertencentes à instituição que estiveram estando sempre disponíveis e dispostos a participar no projeto. Por último, destacam-se os pais das crianças que foram “peça” fundamental no desenrolar deste projeto.

- ***Como?***

Através de um conjunto de atividades diversificadas, que contemplassem todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que contribuíssem para o desenvolvimento harmonioso e global das crianças.

Foi, igualmente, nossa preocupação o respeito pelo ambiente, pelo que se recorreu, sempre que possível à utilização de materiais recicláveis, que reutilizados e conjugados pudessem originar produções criativas.

- ***Quando?***

Este Projeto decorreu durante três meses, mais concretamente, de Março a Maio de 2011.

- ***As Fases do Projeto***

Fase I – A Emergência

Existem inúmeras situações que podem tornar-se impulsionadoras do surgimento de um projeto de ação com as crianças. De acordo com Katz e Chard (1997, p.172) “um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico.”

Neste caso, tudo começou a partir de uma atividade proposta ao grupo que se desenvolveu no âmbito da temática do “Planeta Terra”, tendo surgido com o objetivo de explorar o tema dos “vulcões” na sala de atividades com as crianças. A atividade proposta era de carácter experimental e denominava-se “Experiência dos Vulcões”. Esta consistia em colocar dois vulcões previamente construídos pelas crianças, e que se encontravam numa maqueta, em erupção.

No desenrolar da atividade começaram a existir conversas relacionadas com os vulcões que conduziram ao tema dos dinossauros. Subitamente, este assunto tornou-se uma constante na sala de atividades, passando a ser palavras-chaves: vulcão, lava, erupção e dinossauros.

E eis que surge, da parte das crianças, uma questão-problema que num instante se torna uma preocupação para todo o grupo:

“Como podemos salvar os dinossauros dos rios de lava dos vulcões? Porque a lava é muito, muito quente e eles vão ficar em ossos”.



Figura 2 – Maqueta da experiência “Os vulcões” com os dinossauros

A partir deste momento, esta simples questão-problema adquiriu presença nas conversas de todo o grupo passando a ser o grande interesse do grupo.

Neste instante tivemos consciência de que este poderia ser o nosso projeto, pois tudo nos indicava que devíamos seguir esse caminho. Procurámos, contudo, ter a certeza se seria um interesse real das crianças ou uma curiosidade momentânea, pois, segundo Ministério da Educação (1998, p.103), o Educador ao ter “consciência do papel que desempenha, (...) [deve também] reflect[ir] sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projeto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas.”

Assim, optámos por realizar outras atividades com a finalidade de avaliarmos o que as crianças pretendiam aprender. Como tal, fomos verificando que o tema dos dinossauros começou a tornar-se uma constante ao nível dos diálogos entre as crianças e nos seus registos gráficos, como ilustra a figura 3. Disponibilizamos outros registos em anexo. (Anexo I).



Figura 3 – Registo gráfico (desenho) de uma criança

Resumindo, o tema começou a “chegar” à sala de atividades por iniciativa das crianças de diversas formas, levando-nos a concluir que se tratava de um interesse real.

Posteriormente decidimos “lançar” a proposta ao grupo de trazerem ideias para a sala de atividades acerca do modo como poderíamos dar resposta à nossa questão-problema e, também que trouxessem os seus dinossauros (brinquedos) para a sala de atividades, com a finalidade de os protegermos, com o intuito de darmos ênfase ao interesse do grupo, motivando-as para o projeto.

O dia decisivo acontece quando as crianças começaram a trazer de casa as suas primeiras ideias, redigidas em papelinhos (Anexo II) e os solicitados bonecos dos dinossauros.

Como Educadores compete-nos indicar o “caminho” às crianças, selecionarmos os interesses, as curiosidades e as questões que consideramos pertinentes para o desenvolvimento das crianças, as quais são válidas para o seu processo educativo. Temos de ter a capacidade de selecionar o que é mais importante e relevante. Na verdade, “o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas.” (Ministério da Educação, 1998, p.103)

A partir da escolha do tema, nomeadamente, “Os Dinossauros”, o nosso objetivo consistia em possibilitar uma espécie de “erupção vulcânica” no interesse demonstrado pelo grupo, tornando-o num projeto vivo e real, levando as crianças e nós a acreditar que tudo é possível e que o sonho se pode tornar numa realidade.

Fase II - Desenvolvimento

“Para enriquecer e perspectivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. (...) Esta teia proporciona, assim, um criativo exercício de prospeção ou de antevisão.” (Ministério da Educação, 1998, p. 140)

Assim, através da observação e, posterior avaliação que fizemos aos acontecimentos vivenciados pelas crianças em torno do tema, estruturámos a nossa própria teia, como a seguir se apresenta.

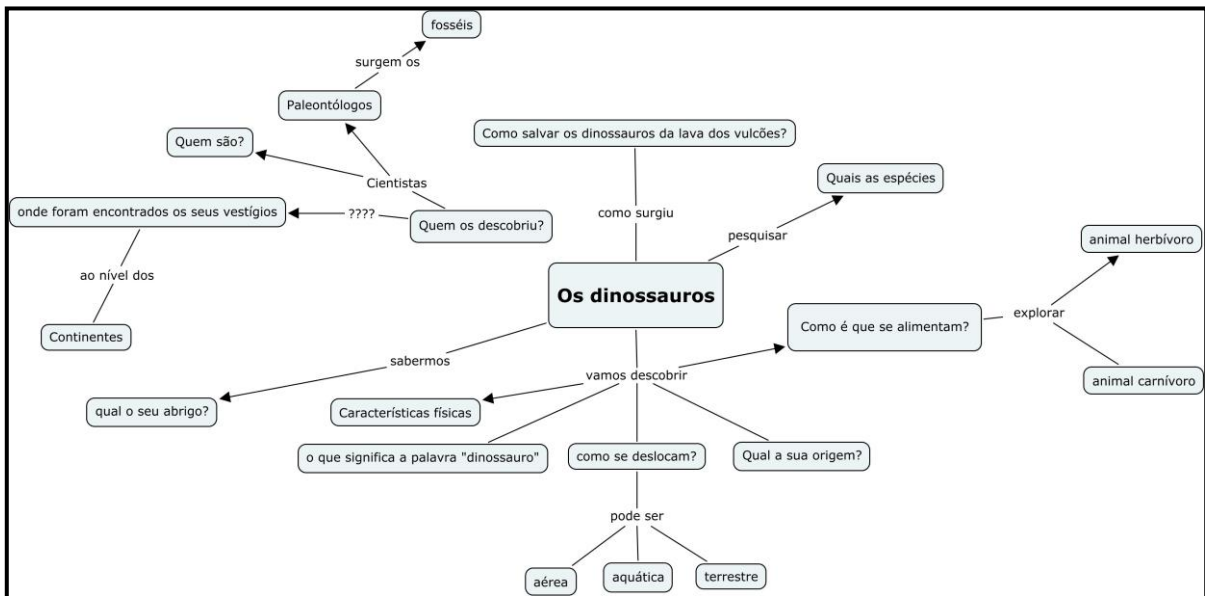


Figura 4 – Teia/ mapa conceptual do projeto “Os Dinossauros”

Posteriormente, segue-se o momento em que o educador orienta o grupo na construção da sua rede de ideias, este deve “escuta[r] sugestões, ajuda[r] a formular ideias. Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de uma mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Ministério da Educação, 1998, p.140)

Foi nesta lógica que elaborámos a seguinte rede de ideias com o grupo de crianças:

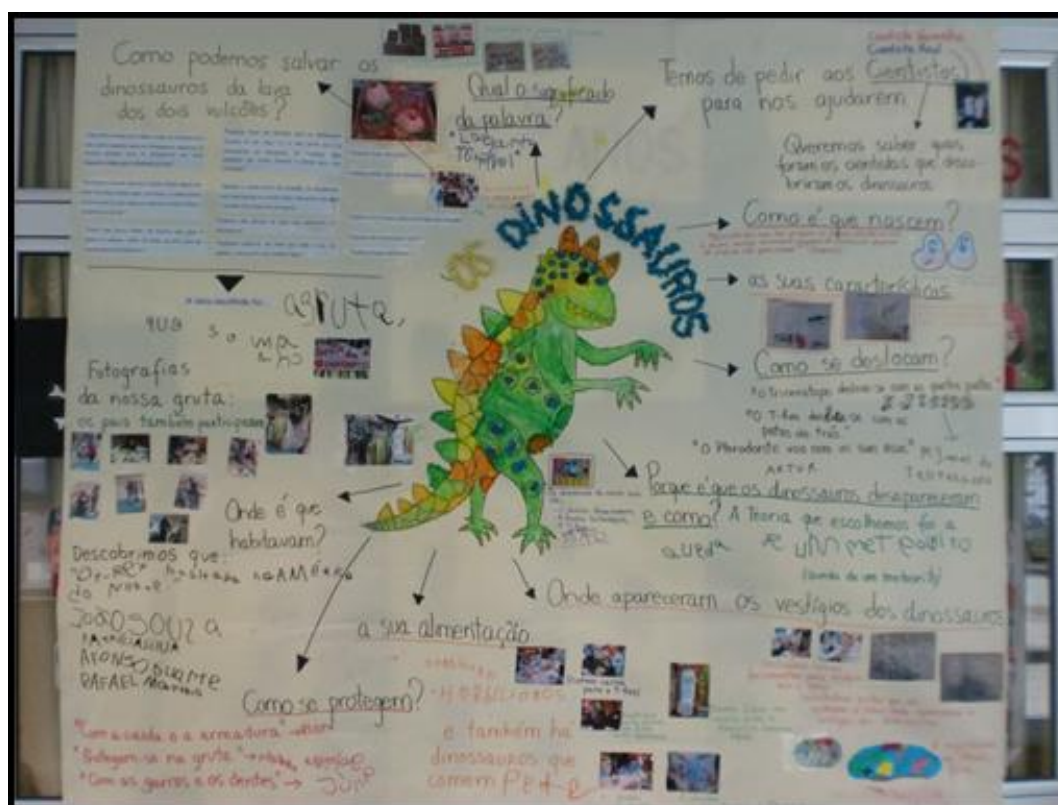


Figura 5 – Rede de ideias do Projeto “Os Dinossauros”

Elaborada a rede de ideias com o grupo, inicia-se todo um processo de realização de atividades desafiadoras e motivadoras na procura de respostas às questões, dúvidas ou curiosidades que surgiram no âmbito do tema do projeto.

Na figura 6 apresentamos as alterações do espaço – sala de atividades no âmbito do projeto, estas surgiram a partir de actividades dinamizadas com os pais das crianças.



Figura 6 – Espaço sala de atividades - Habitat dos Dinossauros

Fase III - Comunicação/ Avaliação

O momento de comunicação do Projeto aconteceu no final do ano letivo, na tradicional Festa de Finalistas. Este foi um momento privilegiado em que as crianças, através de dramatizações, canções, exposição de trabalhos e apresentação de pequenos filmes, tiveram oportunidade de apresentar os diferentes trabalhos, que concretizaram momentos de aprendizagem, às suas famílias e restante comunidade educativa.



Figura 7 – Comunicação do projeto “Os Dinossauros”



Figura 8 – Comunicação do projeto à comunidade educativa

CAPÍTULO II

O presente trabalho desenvolve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e incide sobre a utilização de uma metodologia para a Educação Pré-escolar, mais especificamente a Metodologia de trabalho de Projeto, operacionalizada num projeto de ação com as crianças. Como objetivo geral visa, sobretudo, conhecer as potencialidades da prática deste modelo curricular no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Efetivamente, trata-se de uma metodologia que visa promover aprendizagens transdisciplinares e cooperativas às crianças, a partir dos seus interesses e conhecimentos prévios, e que apela a um forte envolvimento das famílias, no sentido de potenciar recursos e diferentes saberes.

A fim de melhor enquadrarmos o tema em estudo centremo-nos, pois, no conceito de projeto.

CONCEITO DE PROJETO

O conceito *projeto* é usado frequentemente na nossa vida corrente, servimo-nos dele para darmos significado às nossas intenções individuais ou coletivas, não se tratando de algo desconhecido.

Contudo é necessário elaborar uma interpretação mais detalhada do significado da palavra projeto, explorando o seu conceito no âmbito da metodologia de trabalho de projeto.

Com o objetivo de reforçarmos a definição do conceito de *projeto*, é fundamental uma análise à origem da palavra. Segundo Gadotti (2001, cit. in Baffi), a palavra *projeto* vem do verbo projetar, significando lançar-se para a frente, estando este sempre associado à ideia de movimento, de mudança.

Para esclarecer a sua origem etimológica recorreremos à explicação de Veiga (2001 cit. in Baffi), que confirma a interpretação anterior, referindo que a palavra *projeto* “vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante”.

A partir da presente interpretação podemos constatar que o termo *projeto* pode assumir diversas compreensões, podendo ser utilizado em diferentes sentidos, isto é, a sua designação latina pode adquirir vários sentidos na Língua Portuguesa.

Com o objetivo de clarificar a variedade de sentidos que o termo pode assumir, optei por recorrer ao Dicionário de Língua Portuguesa, no qual se define projeto como: “plano para a realização de um ato; desígnio; tenção; redação provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro” (Costa e Melo, 1989, p.1346), verificando-se, uma vez mais, que a palavra pode apresentar-nos vários significados que podem ser utilizados em diferentes sentidos.

Contudo, no presente contexto em que se insere a palavra *projeto*, nomeadamente na Metodologia de trabalho de Projeto, o seu significado está ligado à previsão de algo que se pretende realizar, tendo como finalidade uma modificação progressiva da realidade. Este pode encontrar-se associado a um propósito, a uma intenção ou mesmo a um desígnio, porém noutras situações pode ser identificado como um esquema, um plano ou um programa. Geralmente, ambos os aspetos estão presentes no conceito de projeto, todavia em maior ou menor grau e de maneira mais ou menos explícita, isto é, a referida “previsão” pode adquirir diferentes graus correspondentes à sua interpretação.

Recorrendo à definição de Alvaréz (1998, cit. in Baffi) sobre o conceito de projeto, verificamos que este define-o como “algo” que “representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro”, reforçando a ideia de que o conceito de projeto, em qualquer contexto, consiste num “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” e “mesmo quando não há um projeto expresso, projetamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar”. (Kohn, 1982, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.91)

Inconscientemente ou não, o projeto está presente na trajetória de vida de cada indivíduo. Porém, pode assumir-se como conscientemente presente a sua utilização, sendo necessário existir um significado real, uma entrega incondicional e um envolvimento ativo por parte indivíduo porque, simplesmente, essas formas de estar perante o mesmo implicam os seus resultados. Tudo irá depender da maneira como o indivíduo encara a realização de projetos. Cada vez mais é frequente que o indivíduo encare a metodologia de trabalho de projeto como uma forma de estar na vida.

Segundo Fagundes (1999, cit. in Baffi) “o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos”. Esta interpretação reforça a afirmação de Alvaréz (1998 cit. in Baffi), segundo a qual “no mundo contemporâneo, o projeto é a mola do dinamismo, tornando[-se] em instrumento indispensável de ação e transformação”.

Atualmente, o termo projeto surge, frequentemente, associado à literatura educacional, não se tratando de uma novidade pois acredita-se que este conceito teve origem no Movimento de Educação Progressista. O termo projeto surge como uma possível designação de um conceito que tem como objetivo agrupar vários aspetos importantes do processo de aprendizagem, nomeadamente, o empenho pessoal na prática da ação e, a intencionalidade da ação e a sua inserção num contexto social.

Segundo a definição de Kilpatrick (cit. in Abrantes, Bastos, Brunheira e Ponte, 1998, p.4) o projeto consiste numa “atividade intencional feita com todo o coração e desenvolvendo-se num contexto social.”

De acordo com a definição da UNESCO¹ (cit. in Santos, Fonseca e Matos, 2009, p.26), projeto consiste numa “atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção.” Esta definição esclarece, de forma simples, o conceito de projeto no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, porque remete para uma só afirmação grandes das potencialidades pedagógicas desta metodologia.

Estas breves definições ajudam-nos a compreender de forma alargada a complexidade do conceito de “projeto” e, além disso, indicam-nos pontos essenciais da metodologia de trabalho de projeto a qual se dinamiza através da realização de projetos de ação com as crianças. Demonstrem, claramente, a importância que o conceito de “projeto” comporta nesta metodologia, estando no seu “modo” de realização o grande segredo, ou seja, a essência que nos transporta ao sucesso da metodologia.

De facto, é essencial ter consciente que “o projeto não se pode limitar à mera execução de um plano pré-estabelecido. Garantir que o plano esteja ao serviço do projeto sem se lhe sobrepor é, aliás, uma das dificuldades do desenvolvimento de projetos em educação.” (Ardoio, 1984, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.94)

¹ Glossaire des termes de technologie educative

Este aspeto irá ser abordado posteriormente ao longo da abordagem teórica da metodologia de trabalho de projeto, uma vez que se trata de uma das grandes dificuldades evidentes durante as práticas pedagógicas que recorrem à realização de projetos em contexto educativo.

No campo educativo, o termo projeto também apresenta diferentes contextos na sua utilização sendo necessário explicitá-los.

Para a realização de um projeto é essencial supor a previsão de um processo, ou seja, plano que apresente as seguintes características:

Primeiramente tem de existir o designado “ponto de partida”, mais propriamente, uma situação que necessita de ser modificada ou que somente pretendem modificá-la, “a resolução de um problema, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que resulta na decisão de desencadear um processo.” Essa intenção de mudança ou de realização corresponde ao “porquê” do projeto sendo a justificação da sua existência, ou seja, os seus motivos.

Posteriormente, sucede a antecipação de um ponto de chegada, neste contexto pretende-se saber o que se quer modificar na situação, de que forma iremos dar resposta ao problema, onde nos leva a realização da intenção ou do desejo. Esta antecipação corresponde ao “para quê” da realização do projeto, ou seja, é dado sentido ao desenvolvimento do projeto.

Por último surge a previsão do processo para se chegar aonde se pretende, onde se inclui o prever de “como” atingir o resultado pretendido, mais propriamente, o seu processo para alcançá-lo.

CAPÍTULO III

Este trabalho foi desenvolvido com base na metodologia de trabalho de projeto, ou seja, um modelo curricular para a educação de infância com grandes potencialidades educativas e promotor de aprendizagens significativas.

É importante focar o conceito de aprendizagem numa perspetiva educacional, com o objetivo de dar resposta a questões como: qual a sua evolução na educação tendo em conta as perspetivas pedagógicas que assumiu? e, qual a abordagem do conceito que se adequa a este modelo curricular?, ou seja, na ótica deste modelo curricular para a educação de infância como é encarado o conceito de aprendizagem?

O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NUMA PERSPETIVA EDUCACIONAL

Citando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007, p.17), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, implicando que durante esta etapa da vida de cada criança seja necessário proporcionar-lhes as condições essenciais para uma *aprendizagem* contínua, com o propósito de desenvolver a competência “aprender a aprender” na criança. De acordo com esta afirmação verificamos que o conceito de *aprendizagem* assume um “peso” bastante elevado na educação pré-escolar, sendo fundamental proporcionar às crianças uma aprendizagem de grande qualidade.

Nesta ótica devemos ter conhecimento sobre tudo o que “envolve” o conceito de aprendizagem, em torno da sua evolução ao nível das diferentes perspetivas pedagógicas que o definem, tendo como objetivo relembrar o “sentido” que o conceito adota nas diversas linhas de abordagem.

Segundo Alves (2010), o conceito de aprendizagem até aos anos 60 assumiu uma perspetiva comportamentalista, ou seja, a aprendizagem era meramente considerada como “aquisição de conhecimentos”, a qual era possível através do ato de ensinar, em que o papel de professor se resumia, predominantemente, ao ato declarado da transmissão dos saberes aos alunos, o que implicava recorrer à memorização dos

conceitos e dos procedimentos, com a finalidade de, posteriormente, estes conseguirem reproduzir os saberes transmitidos.

Citando Almeida e Rosário (2005) numa perspetiva comportamentalista ao conceito de aprendizagem assume-se “que os sujeitos aprendem por mecanismos associativos, representando um papel passivo no processo de aprendizagem.” (p.142)

Na educação pré-escolar, este conceito de “aprendizagem comportamentalista” surge enquadrado numa educação tradicional que assume as conceções de uma pedagogia centrada na transmissão, denominada por pedagogia da transmissão.

Citando Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da transmissão centra-se “na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular [no aprendiz], resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência deste modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e controlo de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas.” (p.18)

Como nos referem os autores, trata-se de uma pedagogia em que o método centra-se, unicamente, no professor, na transmissão e nos produtos, onde a motivação surge inteiramente por parte do professor, pois advêm do exterior através de reforços seletivos. Este processo de aprendizagem recorre a uma motivação extrínseca, no qual a criança deve corresponder de forma satisfatória aos desafios que lhe são propostos. Porém não existe qualquer envolvimento por parte da criança ao nível da motivação. A atividade da criança durante o seu processo de aprendizagem resume-se, simplesmente, a quatro objetivos, passando-os a citar: “discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros e [assumir uma] função respondente.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19)

Citando Almeida (2010), “na pedagogia de participação existe um envolvimento da criança com a tarefa; a atividade da criança passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação da hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas; o papel do professor é o de estruturar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; as interações são altas quer

entre professor-criança, quer entre criança-criança; o trabalho é realizado a nível individual, em pequeno e em grande grupo.” (p.26)

Contudo, a partir dos anos 70, o conceito de aprendizagem assume uma perspectiva construtivista devido aos diversos contributos teóricos de autores como Piaget, Vigotsky, Bruner, Gardner e Goodman. Neste momento, a aprendizagem começa a valorizar a motivação de quem aprende, passando a ser fundamental para o seu processo de aprendizagem que a motivação emergja de si mesmo e, consequentemente, dos seus interesses, tratando-se de motivação intrínseca. Este conceito de aprendizagem remete para uma pedagogia que se opunha claramente à pedagogia da transmissão, nomeadamente, a pedagogia da participação.

Segundo os autores, Rosário e Almeida (2005) existem duas concepções de aprendizagem, as quais têm perspetivas centradas no aluno, nomeadamente: a cognitivista e a construtivista. Os autores salientam que numa abordagem cognitivista, a “aprendizagem requer processos cognitivos, conhecimentos e estratégias constituintes do background do aluno”, ou seja, a aprendizagem irá ocorrer “mais dos processos pessoais e internos do aluno do que das condições de estímulo e de reforço manipuladas pelo professor.” (p.144)

Contudo apesar da abordagem cognitivista apresentar-se como um avanço relativamente às abordagens anteriores, na perspetiva de Almeida e Rosário (2005), esta abordagem cognitivista é “uma leitura limitativa do processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que se apresenta demasiado circunscrita aos mecanismos e processos cognitivos da mente, descurando os aspetos motivacionais e emocionais igualmente presentes e relevantes no processo de aprendizagem.” (p.145)

Os autores fazem referência, ainda, a “algo” bastante importante no âmbito dos “ditos” fatores que assumem uma posição determinante ao nível da qualidade das aprendizagens, ou seja, “da mesma forma [que os anteriormente referidos] os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino, o significado cultural das aprendizagens ou as experiências anteriores dos alunos condicionam, de forma significativa, a sua aprendizagem.” (p.145)

Ainda segundo Almeida e Rosário (2005), “a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, não se resume a ligações estímulo-resposta ou à aquisição de conhecimentos. Ela assenta, sobretudo, na construção de estruturas cognitivas através da ação, reflexão e abstração do aluno (papel ativo)”. (p.143)

A criança passa a adotar um papel ativo no seu processo ensino aprendizagem, ao contrário do papel passivo que assumia na pedagogia da transmissão.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da participação apresenta as suas particularidades ao nível dos seus objetivos, conteúdos, materiais, processo de aprendizagem, etapas e formas de avaliar.

Relativamente aos seus objetivos a pedagogia procura promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver a criança no seu processo de aprendizagem, construindo as suas aprendizagens e dando significado às suas experiências, de modo a atuar com confiança.

Ao nível dos conteúdos, de acordo com os autores, a pedagogia da participação centra-se no currículo emergente, na emergência da literacia, do conhecimento físico, matemático e social, promovendo as capacidades metacognitivas das crianças, ou seja, proporciona à criança refletir e pensar sobre os seus conhecimentos prévios, destacando os instrumentos culturais e sociais.

Quanto ao método trata-se de uma pedagogia que promove uma *aprendizagem pela descoberta* recorrendo à resolução de problemas por meio da investigação. Esta pedagogia privilegia a utilização de uma grande variedade de materiais tendo um uso flexível, de modo a permitir à criança a sua experimentação, proporcionando-lhe aprendizagens diversas e significativas. Estas aprendizagens surgem da realização de atividades espontâneas, o jogo livre, o jogo educacional e a construção ativa da realidade física e social.

De facto, torna-se importante a educadora proporcionar possibilidades às crianças de exploração, indutoras do desenvolvimento da autonomia e da criatividade, promovendo uma aprendizagem mais pessoal e contribuindo para a construção do conhecimento na criança, assumindo os ambientes educativos, neste contexto, um papel preponderante.

Por último, é referida a avaliação que se centra nos processos, ou seja, tanto se interessa pelos produtos como pelos erros da criança porém em ambas as situações é predominante a crítica construtiva. A avaliação centra-se na criança individual e no

grupo, e é realizada com base numa reflexão sob as aquisições e realizações de cada uma das crianças e do grupo.

Como referimos anteriormente, com os anos 70, surgiram novas abordagens ao conceito de aprendizagem como alternativa ao conceito de “aprendizagem memorística tradicional”, sendo uma delas a “aprendizagem por descoberta”, com enfoque nas ideias de Bruner para esta abordagem. Como nos indica Maia (2007, cit. in Alves, 2010, p.29), para Bruner é através do contacto direto com a realidade que se pretendia explorar, que se contribuía para ajudar os alunos a pensar e a fomentar a descoberta do seu saber.

Segundo Alves (2010), o psicólogo Bruner considera que o desenvolvimento da criança decorre em diferentes etapas, contudo não existem uma idade predefinida para o surgimento dessas etapas na vida da criança pois numas crianças pode ocorrer mais cedo ou mais tarde. Isto porque cada criança tem o seu processo de ensino aprendizagem e o seu tempo para efetuar as suas conquistas, por exemplo uma criança pode dominar uma área de conteúdo de forma mais complexa que outra área, o que leva a que a criança se apresente com diferentes níveis de desenvolvimento ao longo das respetivas áreas. O autor citado por Alves (2010) refere, ainda, que a aprendizagem por descoberta implica que a criança seja encarada como um “ser ativo e intencional; o conhecimento enquanto ‘obra do homem’ e não apenas já disponível; o modo como o nosso conhecimento e das nossas relações mútuas se edifica e negocia com os outros.” (p.30)

Na perspetiva de Jerome Bruner, existem dois tipos de ensino nomeadamente o ensino expositivo e o ensino hipotético, o que proporciona a existência de dois tipos de pensamentos: o pensamento analítico e o pensamento intuitivo. Neste ponto de vista, o ensino expositivo como o nome indica refere-se a um ensino em que o professor toma todas as decisões, atribuindo ao aluno um papel totalmente passivo no seu processo de aprendizagem. Este tipo de ensino é identificado na referida pedagogia da transmissão.

Contrariamente, o ensino hipotético-dedutivo solicita a participação do aluno, facultando-lhe um papel ativo no seu processo de aprendizagem, ou seja, segundo Bruner trata-se de um ensino em que “o aluno particip[a] nas tomadas de decisões, esperando-se que explore exemplos e por ele descubra os princípios ou conceitos subjacentes que deverão ser aprendidos. As situações de resolução de problemas

constituem, pois, uma das melhores formas de facilitar a aprendizagem pela descoberta.” (Bruner, 1960, cit. in Rafael, 2005, p.173)

No entanto, segundo Rafael (2005) a aprendizagem por descoberta não se trata de uma aprendizagem aplicável a todos os contextos educativos pois requer a utilização de uma metodologia adequada por parte do educador bem como outros fatores.

Deste modo, o autor afirma que “a sua aplicabilidade levanta questões de natureza diversa”, sobre as quais nos iremos debruçar com o objetivo de clarificar as necessidades para a aplicação com sucesso de uma aprendizagem por descoberta. Um dos fatores é o tempo, pois muitas das vezes, o tempo disponível para este tipo de aprendizagem é “incompatível com os programas formais que os professores devem (têm) de cumprir nos mais diversos níveis de ensino”, o que não se adequa na sua totalidade à educação pré-escolar, uma vez que está não tem nenhum programa pré-estabelecido a cumprir.

O educador tem o privilégio de escolher as suas metodologias e organizar o seu currículo, porém deve ter em consideração as orientações curriculares estabelecidas para a educação pré-escolar com a finalidade de enriquecer a sua prática pedagógica. Por outro lado, faz referência às falsas interpretações da aprendizagem por descoberta, as quais induzem ao fracasso.

De acordo com Rafael (2005, p.174), “a aprendizagem por descoberta implica uma orientação geral proporcionada pelo professor ou pelos materiais preparados e exige ainda, nalguns casos, pré-requisitos que são ignorados.” Com esta afirmação, o autor pretende demonstrar que para a aplicação de uma aprendizagem por descoberta que um professor ao propor aos seus educandos uma tarefa segundo esta aprendizagem deve ter em consideração todas as suas necessidades, como por exemplo a “implica[ção de] pesquisa bibliográfica e [de] trabalho em grupo”.

Contudo, só será possível realizá-la se os alunos já estiverem predispostos para este tipo de aprendizagem, sendo que os mesmos devem ser estimulados deste sempre para este tipo de aprendizagem de maneira a possibilitar o sucesso da mesma.

Este tipo de aprendizagem por descoberta encontra-se enquadrado numa pedagogia de participação, e ambas estão inseridas no modelo curricular que abordamos ao longo deste trabalho, a metodologia de trabalho de projeto.

CAPÍTULO IV

No presente capítulo apresentarei uma breve contextualização teórica sobre a abordagem de *Reggio Emilia* na Educação de Infância, devido ao facto da metodologia de trabalho de projeto e a abordagem de *Reggio Emilia* se basearem nos mesmos pressupostos teóricos.

Esta contextualização irá permitir ao leitor um conhecimento mais aprofundado sobre o surgimento da metodologia de trabalho de Projeto e as suas principais características.

CONTEXTUALIZAÇÃO À ABORDAGEM DE *REGGIO EMILIA*

Iniciarei o tema com uma abordagem ao texto introdutório de Dalila Lino sobre o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, pois esse faculta-nos os conhecimentos essenciais sobre o tema. Segundo a autora, *Reggio Emilia* é uma cidade com cerca de 130.000 habitantes, localizada no Nordeste de Itália, mais especificamente numa região próspera e progressista designada por Emilia Romana. Esta cidade apresenta a particularidade de usufruir de um Sistema Municipal de Educação de Infância que é reconhecido e considerado como um dos melhores do Mundo, que se caracteriza, principalmente, “pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.” (Lino, 2007, p.95)

Este Sistema Municipal de Educação foi fundado e direccionado por muitos anos por Loris Malaguzzi, originando a abordagem de *Reggio Emilia*, que segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p.21) criou-se devido à unificação de um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia e, método de organização escolar e desenho de ambientes”, encarando-os como um todo.

Anteriormente, destacámos um dos principais focos caracterizadores deste modelo curricular, o qual se centra na exploração por parte da criança de todas as formas de expressão simbólica, isto é, desde cedo “incentiva[-se] o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a

si mesmas através de todas as suas “linguagens” [referidas como as “cem linguagens”] naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade.” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.21)

Deste modo, identifica-se como uma abordagem inclusiva que proporciona a oportunidade de todas as crianças atingirem níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade a partir do seu encorajamento para a exploração do seu ambiente e de si mesma, permitindo-lhe se expressar através de todas as suas “linguagens”.

De acordo com Lino (2007) é de referir que Loris Malaguzzi teve conhecimento desta “inovadora iniciativa” relativamente aos modelos pedagógicos para a educação de infância com base na sua curiosidade em observar essa iniciativa que se vivenciava na cidade de Reggio Emilia, a qual surgiu após a Segunda Guerra Mundial devido à construção de uma escola para as crianças pequenas. Esta foi inteiramente construída pelos seus cidadãos, num intenso “gesto” de união entre ambos, refletindo um “forte sentimento de cooperação e colaboração”, onde todas famílias participam como voluntárias em todo o processo, com o único objetivo de proporcionar aos seus filhos “novas oportunidades que promovam o sucesso escolar.” Deste modo, deu-se o surgimento da primeira escola que viria a utilizar o modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, vindo “a ser conhecido como um dos modelos pedagógicos de educação de infância de maior qualidade em todo o Mundo.” (p. 95)

Neste momento era reconhecida “a necessidade de programas educacionais de alta qualidade para a primeira infância que aument[ass]em as chances das crianças para um sucesso posterior na escola” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.23), iniciando-se uma educação cujo principal interesse seria a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Segundo Lino(2007), sob a orientação de Loris Malaguzzi iniciou-se em *Reggio Emilia* um trabalho em equipa com o principal objetivo de “compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses”, contribuindo para o desenrolar desta experiência educacional. A autora refere-nos, ainda, que “um dos pilares do modelo de reggio emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores

e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças.” (p. 95)

O modelo pedagógico de *Reggio Emilia* apresenta a particularidade, segundo Gandini (2008, cit. in Almeida, 2010, p.33), de “valoriz[ar] a intensa atividade de exploração e a construção cooperada, estimul[ar] a comunicação como forma de ajudar o grupo a manter-se aberto e recetivo a mudanças”, distinguindo-se consequentemente pelo facto de valorizar de forma explícita a relação ou parceria entre os pais, educadores e crianças, pois este sistema surgiu devido a um movimento de colaboração com os pais.

Estando sempre evidente a importância que o conceito da palavra “cooperação” atinge neste modelo pedagógico, é de reforçar a dimensão que o mesmo alcança ao nível da organização e gestão do ambiente educativo, isto é, esse deve estar estruturado de maneira a possibilitar uma aprendizagem cooperativa.

Citando Edwards, Gandini e Forman (1999), “as salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. (...) o uso de pequenos grupos na aprendizagem por projetos, a continuidade de professores/ alunos (dois professores trabalham juntos com a mesma classe por três anos) e o método de gerenciamento baseado na comunidade” são características assumidas como importantes neste modelo pedagógico. (p.23)

Howard Gardner (1999) descreve-nos o sistema de *Reggio Emilia* como sendo “uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.” (prefácio x)

Segundo Mallaguzzi (2008, cit. in Almeida, 2010), o projeto educacional de *Reggio Emilia* apresenta como objetivo, “criar uma criança protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações e de perceber os poderes de seus pensamentos por meio da síntese de todas as linguagens: expressivas, comunicativas e cognitivas.” (p.33)

Deste modo, realçamos que “o modelo de educação pré-escolar criado em *Reggio Emilia*, Itália, incorpora, de forma admirável, na sua pedagogia, o trabalho de projeto. Edwards, Gandini e Forman (1993) inscrevem esta metodologia numa perspectiva post-piagetiana em que crianças e adultos são coconstrutoras de saberes e

negociadoras dos processos conflituais que levam a novos saberes.” (Ministério da Educação, 1998, p.137)

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), “em *Reggio Emilia*, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos, e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta.” (p.23)

Na ótica de Lino (2007), o modelo pedagógico de Reggio Emilia “desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspectiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.” (p.99)

Por fim, destacamos que o modelo pedagógico de *Reggio Emilia* enquadra-se na pedagogia da participação, anteriormente referida, onde a criança assume um papel ativo durante o seu processo de ensino e aprendizagem proporcionando à criança uma aprendizagem cooperativa, evidenciando as potencialidades do trabalho em equipa visando “fortalecer a predisposição das crianças para utilizarem as capacidades adquiridas.” (Katz e Chard, 1997, p.22)

CAPÍTULO V

Neste capítulo temos como objetivo clarificar os contributos da metodologia de trabalho de projeto no processo de ensino e aprendizagem da criança em idade pré-escolar, evidenciando-os ao nível do papel da criança, do papel do adulto/educador e da organização do ambiente educativo

Como referimos anteriormente, a abordagem de *Reggio Emilia* e a Metodologia de Trabalho de Projeto baseiam-se nos mesmos pressupostos teóricos. Sabe-se, contudo, que os educadores de infância portugueses ao praticarem a metodologia de trabalho de projeto inspiram-se na abordagem de *Reggio Emilia* e num conjunto de várias teorias de autores como Vygotsky, Dewey, Kilpatrick, Bruner, Bronfenbrenner, Gardner, Katz e Chard, como veremos neste capítulo.

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Debruçar-nos-emos, pois, neste ponto, sobre os contributos teóricos dos referidos autores para a metodologia de trabalho de projeto, no âmbito da conceção da criança e da sua aprendizagem, do papel do adulto/educador e da organização do ambiente educativo, nesse processo educativo.

A metodologia de trabalho de projeto é reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, consistindo numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente.

Segundo Santos, Fonseca e Matos (2009), a Metodologia de trabalho de Projeto fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky e nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, Kilpatrick e Freinet.

Ao centrarmo-nos nas teorias e práticas pedagógicas de Dewey, este refere que as crianças devem apresentar-se ativas para aprender e produzir qualquer coisa, aprender a pensar e a viver em sociedade, colaborando com os outros, remetendo tudo para uma educação cooperativa.

John Dewey e Kilpatrick foram os impulsionadores do movimento da educação progressista do qual advêm o trabalho de projeto. Segundo os seus autores o movimento da educação progressista cujos princípios teóricos baseavam-se “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais”, a criança assumia o papel de “criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas.” (Ministério da Educação, 1998, p.135)

Para além da posição primordial assumida pelo papel da criança, também era igualmente destacado o papel do educador, ou seja, o movimento progressista encarava “o educador como guia, como o companheiro mais experimentado” da criança ao longo do seu processo de ensino aprendizagem, sendo de extrema importância a relação assumida entre o educador e a criança. Estas eram consideradas “decisivas” e as “aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto” reforçando a importância de um trabalho em equipa, “assumi[ndo] a importância determinante da cooperação família-escola” e destacando também “o meio físico e cultural envolvente da escola.” (Ministério da Educação, 1998, p.135) Esta interação com o meio envolvente por parte da criança durante o seu processo de aprendizagem promove a realização de aprendizagens significativas pela criança.

Assim, o trabalho de Projeto apresenta duas orientações fundamentais, uma delas consiste em dar um sentido às aprendizagens, ou seja, um significado com o objetivo de motivar as crianças, envolvendo-as, sobretudo aquelas que são menos participativas, menos cooperativas no diálogo e na ação. As aprendizagens tornam-se mais significativas se surgirem dos interesses das crianças, estando neles a intencionalidade educativa. Outra das orientações é que as aprendizagens apontam para o desenvolvimento de competências, que atualmente são essenciais para viver numa “sociedade do conhecimento”, sendo essas competências de recolha e de tratamento de informação como de colaboração, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade. O trabalho desenvolvido em grande grupo proporciona o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção de autoestima.

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989 cit. in Ministério da Educação, 1998), o trabalho de projeto consiste numa “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder

a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (p.131)

Levando-nos a comprovar a veracidade da afirmação seguinte: o trabalho de projeto retrata uma aprendizagem desenvolvida através de um “intenso” trabalho cooperativo, isto é, “o trabalho de projeto favorece o estabelecimento de um “ethos” cooperativo.” (Ministério da Educação, 1998, p.133)

Posteriormente apresentam-se os contributos teóricos de alguns autores na metodologia de trabalho de projeto ao nível do papel do educador, do papel da criança e da organização do ambiente educativo para o processo de ensino e de aprendizagem da criança, com o objetivo de identificarmos as potencialidades educativas da metodologia de trabalho de projeto.

1. Contributos Teóricos ao nível da Conceção da Criança e da sua Aprendizagem e do papel do Adulto/ Educador

Segundo Dewey a aprendizagem é mais eficaz se surgir a partir da criança e não do educador. Assim sendo, o contexto educativo deve proporcionar à criança um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a criança deve ter à sua disposição uma variedade de recursos que lhe permitam encontrar soluções para as suas questões.

Dando continuidade à mesma linha de pensamento do autor, passamos a citar Almeida (2010) que refere que, “na perspetiva de Dewey (1953) e [do seu discípulo] Kilpatrick (2006) a implementação da metodologia de projeto implica as crianças, pois estas aprendem pela ação; aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens.” (p.29)

Como sabemos, Dewey defende uma educação progressiva como alternativa a uma pedagogia centrada na educação tradicional, propondo alternativas significativas para uma pedagogia em que a criança assume um papel ativo e competente sendo respeitada nos seus direitos ativos de participação. É necessário ultrapassar uma educação tradicional onde tudo foi concebido para atribuir às crianças o papel de

ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde os educadores assumem o papel de ouvinte, ou seja, aprenderem a saber ouvir a criança.

Desta forma, em relação ao papel do educador Dewey afirma que o educador deve dar a devida importância às questões feitas pelas crianças levando-as a sério, realizando-se a referida transformação complexa, onde o educador deve escutar e saber ouvir o que a criança sabe acerca dos outros e do mundo tendo consciência dos conhecimentos prévios da criança. Para além disso, o educador deve ser um bom observador permitindo-lhe analisar atentamente as produções das crianças. Também deve proporcionar às crianças espaços e oportunidades para as crianças explorarem em ação, ou seja, as crianças aprendem fazendo (*learn by doing*).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), “a criança aprende a partir da ação”, ou seja, “agir para pensar para compreender”. (p.47)

Também Katz e Chard (1997) referem que “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas.” (p.5)

Vigotsky apresenta-nos a teoria interaccionista da aprendizagem, a qual assumiu uma grande influência no modelo de *Reggio Emilia*. Essa remete-nos para uma aprendizagem por interiorização progressiva da ação que nos encaminha para uma aprendizagem resultante da motivação intrínseca, pela qual o trabalho de projeto se apoia.

Neste sentido, Katz e Chard (1997) indicam-nos que o trabalho de projeto “investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens despertam [na criança]. A aprendizagem é mais difusa que na instrução formal [proporcionada por uma motivação extrínseca] e envolve uma gama muito mais vasta de atividades possíveis. (...) Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras.” (p.23), reforçando, uma vez mais, a ideia de que a criança é admitida no seu processo de ensino aprendizagem como um sujeito ativo.

Segundo Sousa (2005) “Vygotsky (1987) complementa, de certo modo, a teoria piagetiana com a sua perspetiva de *construtivismo social*, elaborando uma teoria que

tem por base o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo sócio-histórico, onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem.” (p.43)

Ainda para Sousa (2005), o autor “fundamenta a sua teoria na ideia de que o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio, dos outros mais próximos, que se constituem como percursos do meio mais longínquo”, também valorizando “a contribuição da cultura na formação dos processos psicológicos superiores, centralizando atenção no crescimento mental como consequência da intervenção social, sem quaisquer mudanças fisiológicas, neurológicas ou biológicas correspondentes (Moll, 1994).” (p.43)

Nesta perspectiva Lino (2007) refere-nos que Vigotsky (1979) “demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, [bem como] que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir”, também faz referência à extrema importância que o papel do educador assume, pois “em todo o processo o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, agir ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (p.100)

O educador possibilita à criança a conquista da autonomia ao nível da sua ação durante o seu processo de ensino e aprendizagem, pois ao acompanhá-la nesse processo permite-lhe aplicar e desenvolver as suas capacidades de forma a fortalecê-las para uma futura aplicação autónoma.

Reforçando esta linha de pensamento, é de referir uma afirmação de Vigotsky (1986 cit. in Vasconcelos, 1997, p.36) retirada da sua obra *Thought and Language* (*Pensamento e Linguagem*), que nos diz: “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha.” O autor encarava o crescimento como “uma responsabilidade coletiva”, deste modo a aprendizagem deve surgir num contexto social, uma vez que o papel desempenhado por todos os intervenientes do processo, como por exemplo, o do educador e das restantes crianças da sala de atividades, é muito importante pois esses papéis adquirem “significados novos e mais motivadores” para a criança.

Nesta linha de pensamento importa referenciar Malaguzzi (1998, cit. in Lino, 2007) que “para ajudar[mos] a[s] criança[s] a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que

presta às crianças. Este apoio refere-se ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem.” (p.100)

Segundo Bronfenbrenner, o ser humano deverá ser entendido de uma forma holística, em que a conceção de aprendizagem se entende como uma mudança estável mas dependente do modo como o mesmo percebe, e consequentemente se relaciona com o seu meio. Nesta perspetiva torna-se relevante citar que as “crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor.” (Bronfenbrenner e Morris 1998, cit. in Martins e Szymanski, 2004)

Como já referimos, a criança assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem, assim o desenvolvimento da criança surge consoante o envolvimento ativo da mesma com o ambiente físico e social, mas também a partir da compreensão e interpretação que a criança tem sobre o mesmo.

De acordo com Bronfenbrenner, o conceito de desenvolvimento humano define-se, como uma “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma conceção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.” (1996, cit. in Martins e Szymanski 2004)

Nesta perspetiva e conforme fomos aprendendo, o papel do Educador deve compreender-se na integração entre a subjetividade inerente às raízes culturais das crianças e das suas famílias, e a objetividade inerente ao mundo exterior.

Citando Katz e Chard (1997), “esta abordagem [de Projeto] dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.” (p.5)

Posteriormente, iremos refletir sobre o contributo de Howard Gardner na conceção teórica da Metodologia de trabalho de Projeto, debruçando-nos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Essa é originada por um conjunto de inteligências distintas,

as quais passamos a citar: Inteligência Verbal, Inteligência Musical, Inteligência Lógico/ Matemática, Inteligência Visual/ Espacial, Inteligência Corporal/ Cinestética, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal e, por fim, a Inteligência Naturalista. Todas estas inteligências assumem uma “posição” autónoma, ou seja, são todas independentes uma das outras, significando que o indivíduo pode “desfrutar” de uma inteligência num “estado” muito desenvolvido e outra não, encontrando-se num “estado” mais fraco.

Segundo Gardner referido por Gama (1998) “os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos”, os “graus variados” assumidos por cada uma das inteligências “podem ser vistos [considerados] em termos de uma sequência de estágios, [isto é], enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de [um] maior trabalho ou aprendizado.”

Neste sentido, para Gardner o desenvolvimento de cada inteligência está dependente de três fatores: o capital biológico, a história pessoal e o ambiente cultural e histórico de um indivíduo.

No que diz respeito ao papel do Educador, o autor contribui acrescentando que o Educador dever ser facilitador de aprendizagem, não se limitando ao mero papel de transmissor de informações como se sucedia na educação tradicional, pois pretende-se uma educação progressiva. Deste modo identificamos, uma vez mais, uma pedagogia da participação na qual se enquadra a Metodologia de Trabalho de Projeto e, tal como Dewey, Gardner reforça que o Educador deve adotar o papel de “orientador/ guia” e de “bom observador” durante o processo de ensino e aprendizagem da criança.

De acordo com Filippini (1990, cit. in Edwards 1999, p.160), “o papel do adulto [Educador] é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. (...) [encara] o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (p.160)

Para finalizar, Katz e Chard (1989, cit. in Ministério da Educação, 1998) salientam que ao longo da aplicação desta metodologia baseada na pedagogia de

projeto, o Educador proporciona à criança “níveis diferentes de aprendizagem, [reconhecidos por]: saberes, competências, disposições e sentimentos.” (p.153)

Ao elaborarmos um projeto de ação com as crianças, elas adquirem novos saberes, novas competências, disposições e por último, reforçam ou “descobrem” novos sentimentos. As autoras relatam que a aquisição de novos saberes possibilita à criança a apreensão de novas informações sobre o que a rodeia, novos conceitos e significados, como também alarga os seus saberes ao nível dos seus horizontes culturais e humanos, desenvolvem uma compreensão e interpretação dos factos mais personalizada promovendo a sua autonomia na tomada de decisões.

Segundo Almeida (2010), a metodologia de trabalho de projeto “aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo. As tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania.” (p.31)

No que diz respeito à aquisição de novas competências por parte das crianças, mencionam que “aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descobrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas. (...) As crianças aprendem, finalmente, competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão.” (Ministério da Educação, 1998, p.153)

A aquisição de disposições nas crianças envolvem “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir”, aprendem a refletir, a não desistir perante os obstáculos e principalmente, “aprendem a gostar de aprender.” (Ministério da Educação, 1998, p.153)

Todas estas aprendizagens promovidas pelo trabalho de projeto são identificadas, segundo Santos, Fonseca e Matos (2009) como “aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva.” (p.28)

A dimensão cognitiva corresponde ao que é aprendido pela criança ao nível de todas as áreas de saber existindo sempre uma coerência com as suas aprendizagens anteriores, de que maneira a criança assimila essas aprendizagens possibilitando alcançar os objetivos previstos. Quanto à dimensão social corresponde às aprendizagens

que remetem para o estabelecimento de relações com os outros, incentivando à percepção de valores como responsabilidade, atitude democrática, consciência crítica, entre outros. A última dimensão, a metacognitiva refere-se à consciencialização por parte da criança do seu envolvimento no projeto a desenvolver ou desenvolvido, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas.

Em forma de síntese, para além dos contributos teóricos dos referidos autores ao nível da conceção da criança e da aprendizagem, bem como do papel que o Educador deve assumir ao longo deste processo decisivo na vida de uma criança, temos de destacar outro “ponto” bastante importante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da criança, segundo este modelo curricular, nomeadamente, a organização do ambiente educativo.

2. Contributos Teóricos ao nível da Organização do Ambiente Educativo

Primeiramente, optámos por evidenciar a importância da organização do ambiente educativo, citando Almeida (2010):

“Para que a criança possa aprender pela ação [assumindo o seu papel ativo no seu processo de aprendizagem], o ambiente de aprendizagem tem que se constituir como um meio configurador dessa mesma ação.” (p.7)

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar podemos reforçar a afirmação acima mencionada, referindo que o ambiente educativo deve ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto. A organização do ambiente educativo consiste nas condições de interação entre os diferentes intervenientes, entre crianças, entre crianças e educadores e entre adultos, e à gestão dos recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. (Ministério da Educação, 2007).

Nesta ótica torna-se pertinente citar Rinaldi (1990 cit. in Gandini, 1999, p.147) relativamente à importância que a organização do ambiente educativo assume para as crianças. Diz-nos este autor que elas “devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação.”

Dewey defende que devem existir espaços adequados que possibilitem à criança explorar em ação. Na perspectiva de Kilpatrick, nós aprendemos tudo aquilo que vivemos, tornando-se, contudo é necessária a qualidade dos espaços onde se realiza a ação, promovendo aprendizagens significativas.

Como referimos, Dewey afirma que o espaço de possibilitar à criança explorar em ação, permitindo-lhe a comunicação, a exploração, a construção, a pesquisa, o trabalho em equipa e individual.

Para além dos contributos teóricos de Dewey foram acrescentados os de Vigotsky, que nos indicam que o ambiente educativo deve ser propício ao favorecimento das interações sociais e das relações de interajuda entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança.

Também Bronfenbrenner sugere uma abordagem sistemática permitindo-lhe compreender melhor a criança, as potencialidades da utilização e gestão integrada dos recursos, a perspetivar o processo educativo de forma integrada, a fundamentar a realização de projetos com as crianças e, por último a valorizar o trabalho com as famílias e comunidade.

Por último, destacamos os contributos teóricos de Howard Gardner ao nível da organização do ambiente educativo, mencionando que esse deve prever uma intervenção mais personalizada, bem como possibilitar a reflexão sobre a própria atividade.

O autor apela ainda para o facto das escolas declararem que preparam os alunos para a vida, mas esquecem-se que a vida não se resume somente a “raciocínios verbais e lógicos”. Como resolução, Gardner, referido por Gama (1998), propõe às escolas o favorecimento do conhecimento de diversas disciplinas básicas, com o objetivo de encorajar os alunos na utilização desses conhecimentos na resolução de problemas e efetuação de tarefas relacionadas com a vida comunitária onde estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento de combinações intelectuais através da avaliação regular do potencial de cada uma das crianças.

CAPÍTULO VI

PROJETO DE AÇÃO COM AS CRIANÇAS

Uma vez que esta metodologia adota a pedagogia de projeto, a qual “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projeto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1998, p.133)

Nesta perspetiva considero importante a elaboração de uma breve abordagem teórica acerca dos projetos de ação com as crianças, descrevendo as fases constituintes de um projeto.

Prosseguimos dando respostas às seguintes questões: “O que são os projetos de ação com as crianças?, como surgem?, e quais as suas finalidades?”

Em busca de respostas começamos por citar Katz e Chard (1997) que nos definem os projetos como “estudos em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (p.3) Contudo não nos esquecemos que o projeto, na ótica de Santos, Fonseca e Matos (2009) implica uma “atividade planificada e conduzida colaborativamente por crianças e educadores, num contexto real e verdadeiro.” (p.26)

Os projetos de ação com as crianças, de acordo com Moura (2006), “... nascem [surgem] do interesse, curiosidade e vivências do quotidiano das crianças, assentes numa perspetiva de educação cooperativa, têm um impacto real na articulação dos saberes e na vida do grupo.” (p.42)

Deste modo, apresentam-nos como finalidades os seguintes objetivos “ampli[ar] os saberes da criança, ampli[ar] um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integr[ar] a abordagem das diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganh[a] sentido por ter uma finalidade global, ligando diferentes momentos de conceção, planeamento, realização e avaliação do projeto.” (Ministério da Educação, 1998, p.101)

De acordo com o Ministério da Educação (1998, p.139) identificam-se quatro fases distintas na realização de um projeto de ação com as crianças, designando-as por:

- Fase 1 – Definição do problema;
- Fase 2 – Planificação e lançamento do trabalho;
- Fase 3 – Execução;
- Fase 4 – Avaliação/ Divulgação.

As referidas fases constituintes de um projeto não devem ser consideradas como “compartimentos estanques”, mas sim como fases que estão interligadas devendo existir entre ambas um fio condutor.

Por sua vez, Katz e Chard (1997) referem-nos apenas três fases, nomeadamente:

- Fase I – Planeamento e arranque;
- Fase II – Desenvolvimento do projeto;
- Fase III – Reflexões e conclusões;

Também existem outras designações atribuídas à primeira e à terceira fase de um projeto de ação com as crianças, mais propriamente, a fase I intitulada por “A Emergência” do projeto e a fase III pela “Comunicação/ Avaliação”.

Porém, optámos por especificar as quatro fases do projeto referidas pelo Ministério da Educação (1998), iniciando com a primeira fase que corresponde à definição do problema e ocorre quando as crianças procuram saber mais sobre determinado assunto/ tema do seu interesse. Este pode surgir de diversas formas dando início ao projeto, ou seja, “pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada,[ou através de] uma situação-problema.” (p.139)

Mendonça (2001, cit. in Ludovico, 2011, p.127) “explicita que as características-chave de um projeto centram-se no esforço investigativo deliberadamente orientado para encontrar respostas para perguntas sobre uma problemática levantada pelas crianças, pelo educador, ou pela situação em si, designadamente no meio ambiente ou na interação com as famílias.”

Nesta fase as crianças questionam-se a si próprias bem como lançam perguntas ao grupo, procurando respostas para as suas questões. Para tal, recorrem à partilha dos seus saberes prévios sobre o assunto a explorar. É também nesta etapa que o papel do educador ganha relevo, pois assume-se como um “guia/ orientador” de todo o processo.

Na perspectiva de Katz e Chard (1997), o educador deve orientar as crianças na esquematização dos seus saberes prévios sobre o assunto num trabalho conjunto, ajudando-as a elaborar uma “rede” ou “teia” de ideias sobre o que sabem e o que pretendem saber sobre o assunto.

Também de acordo com o expresso num documento do Ministério da Educação (1998, p. 140), “o papel do adulto [educador] é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.”

Deste modo, o educador também pode delinear a sua própria rede de ideias, perspectivando a planificação do seu trabalho para posteriormente apresentar as suas ideias ao grupo, respeitando a opinião e as decisões do mesmo. Contudo, tem de ter consciência que o seu papel é decisivo na orientação do projeto de ação com as crianças, promovendo a possibilidade de aprendizagens significativas através de atividades dinâmicas, criativas e com intencionalidade educativa.

Deste modo, o educador necessita “possuir as competências necessárias para levar a cabo a tarefa de fazer as crianças progredirem no seu nível de desenvolvimento global.” (Ludovico, 2011, p.129)

A segunda fase de um projeto intitulada por planificação e lançamento do trabalho remete para a etapa em que “as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar”, ou seja, as planificações do que pretendem fazer deixa de assumir um carácter superficial e começam a ser mais concretas. Nesta fase já existem respostas para questões como: “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” Para além disso, elaboram a distribuição das tarefas e fazem a gestão e a organização do ambiente educativo ao nível do tempo, do grupo, do espaço e dos recursos humanos e materiais necessários para a realização do projeto. Este processo decorre com a supervisão e orientação do educador que, através da sua observação à organização do grupo, “aconselha, orienta, dá ideias, [e] regista.” (Ministério da Educação, 1998, p.142)

A terceira fase corresponde à execução do projeto, isto é, as crianças iniciam o seu processo de pesquisa, procura, investigação sobre o assunto através de variados recursos, contudo sempre através da realização de “experiências diretas”, que sejam

vividas intensamente pelas crianças permitindo que as respostas às suas questões surjam baseadas nas suas pesquisas e não sendo meramente transmitidas.

Nesta etapa pretende-se que a criança se envolva ativamente ao longo do processo, ou seja, aprenda fazendo. Neste momento deve ser dada a oportunidade à criança de recorrer às suas “Cem Linguagens” como são mencionadas em *Reggio Emilia*, pois devem ser promovidas as múltiplas linguagens da criança, nomeadamente, desenhar, pintar, discutir, dramatizar, escrever, recolher dados e informações, contar, medir, calcular, cantar, entre outras, de forma a usufruirmos de uma grande variedade de linguagens gráficas.

A última fase é denominada pela avaliação e divulgação do referido projeto de ação com as crianças, porém não nos podemos esquecer de que a avaliação encontra-se presente ao longo de todas as fases do projeto. Contudo, nesta etapa irá ser feita uma avaliação por parte do educador relativamente ao impacto do projeto no processo de ensino aprendizagem das crianças baseando-se no processo e nos efeitos do mesmo. As crianças também devem fazer parte da avaliação referenciando os aspetos que consideraram mais positivos e menos positivos ao nível da prestação dos elementos do grupo, da qualidade das atividades realizadas e comparam o que aprenderam com as questões iniciais da rede de ideias avaliando as suas aprendizagens. Este momento possibilita relançarem-se em novos projetos ou em pesquisas mais aprofundadas do referido assunto.

A divulgação é uma etapa do projeto que permite esta avaliação por parte de todos os seus intervenientes, o educador, as crianças, os pais, toda a comunidade educativa, que devem estar presentes na comunicação do projeto. Este pode ser feito de inúmeras maneiras desde “construir uma maquete, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (Ministério da Educação, 1998, p. 143)

Estas opções de divulgação do projeto facilitam à criança a seleção, a organização e a comunicação dos seus conhecimentos acerca do tema explorado para o público-alvo, devido ao facto da criança ser um agente ativo ao longo de todo este processo.

Simultaneamente à realização de um projeto é necessário termos consciência que “a finalidade de um projeto não é tanto encontrar respostas correctas mas, essencialmente, aprender mais através da exploração”, sendo “igualmente importante

que as crianças se percepcionem como a fonte e o sujeito da educação, ou, por outras palavras, como participantes activos, aspecto que mais facilmente conseguirão desenvolver por via de uma educação espontânea. Desenvolver um processo educativo desta natureza exige ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de interagir e os seus interesses.” (Ludovico, 2011, p.128)

Importa, de igual modo, que o educador deixe as portas da sua sala abertas permitindo a entrada de todos os intervenientes necessários para o enriquecimento das experiências e para o aumento dos conhecimentos das crianças sendo, nesta perspetiva que os pais têm um papel muito importante na realização de um projeto.

2^a Parte

Parte empírica

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

Neste capítulo esclarecemos a investigação a que nos propusemos realizar, a qual tem como propósito conhecer o contributo da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Prosseguimos com uma abordagem à metodologia adotada na presente investigação, a qual se traduz na apresentação do enquadramento conceptual do paradigma do estudo, na definição dos objetivos pretendidos, na explicitação das questões de pesquisa que nos orientaram, na caracterização dos protagonistas do estudo e, por fim, na enumeração das opções e dos procedimentos metodológicos utilizados.

1. Paradigma do estudo

Iniciamos este tema com a definição do termo *paradigma*, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” (p. 52)

Nesta perspetiva, o autor refere-nos, ainda, que todas as investigações se baseiam numa orientação teórica que pode estar explícita ou não. Como tal, o bom investigador está sempre consciente dos seus fundamentos teóricos utilizando-os como suporte para a recolha e análise dos dados da investigação, sendo que a própria teoria contribui para a coerência dos dados.

Na pesquisa científica identificam-se duas correntes paradigmáticas, as quais se baseiam em duas metodologias: a quantitativa e a qualitativa. Cada uma delas apresenta pressupostos diferentes, porém existem autores que consideram que a união dos seus saberes resulta numa mais-valia para o conhecimento de uma determinada realidade.

Ao considerarmos a natureza do objeto de estudo e o objetivo a alcançar, referido anteriormente, podemos afirmar que estamos perante um estudo qualitativo-descritivo, o qual se baseia na interpretação de um modelo curricular para a Educação Pré-escolar, nomeadamente, a Metodologia de Trabalho de Projeto, a partir da realização de um

projeto de ação com as crianças, especificamente, um grupo composto por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

No ponto que se segue procede-se a uma abordagem geral à investigação qualitativa evidenciando o seu objetivo, o do investigador e, ainda, o contexto que privilegia estas metodologias.

1.1. Abordagem geral à Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa surge como resposta às limitações apresentadas pelos métodos quantitativos tendo sido considerados, muitas vezes, inapropriados para a investigação em Educação. Assim, existiu a necessidade de recorrer a técnicas metodológicas de carácter mais complexo, iniciando a realização de observações com períodos de tempo mais prolongados aos sujeitos envolvidos na investigação, submetendo-os a entrevistas e registando as suas opiniões.

Este é, pois, um tipo de investigação que visa uma compreensão mais abrangente, mas também mais extensa, dos fenómenos ou dos factos observados pelo investigador, que observa, interpreta e analisa as situações tais como elas decorrem, sem intervir ou influenciar. Importa compreender, descrever e interpretar para depois avaliar numa perspectiva de valorizar o processo da investigação.

De acordo com Maanen (1979 cit. in Neves), a investigação qualitativa tem como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social, através da redução da distância entre o indicador e o indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Bodgan e Biklen (1994) referem, a respeito dos investigadores qualitativos, que estes têm como objetivo “compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”, deste modo, optam pela observação empírica.

O investigador consegue encontrar a lógica da investigação através da análise do material empírico que vai recolhendo, sendo a sua intenção “identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência”, e não a de “comprovar hipóteses definidas *a priori* e estanques”. (Guerra, 2006, p. 22)

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1990) as metodologias qualitativas “privilegiam o contexto da descoberta como contexto de partida de uma

investigação (aquando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo), contexto ao qual está, aliás, associada a abordagem indutiva.” (p. 95)

Segundo Guerra (2006) trata-se de um contexto propício para o investigador que “procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação”. (p. 23)

O autor refere-se às metodologias que privilegiam o *contexto de descoberta* como metodologias compreensivas, em que o contexto é considerado como o terreno de partida de uma investigação, associando-a a uma abordagem indutiva.

Continuando o referido tema, decidimos descrever as características da investigação qualitativa com o propósito de compreender na íntegra as suas premissas.

1.2. Características da Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, porém não significa que as investigações para serem consideradas qualitativas tenham obrigatoriamente de possuir todas as características, podem existir investigações desprovidas de uma ou outra característica. Seguimos com a apresentação das cinco características:

1. O ambiente natural é considerado a fonte direta dos dados, onde o investigador é o “instrumento” principal.

Os investigadores introduzem-se no contexto da investigação, local onde decorre o estudo, despendendo de uma quantidade significativa de tempo. Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto.

O investigador qualitativo preocupa-se, maioritariamente, com o contexto, o que origina uma frequência constante, sempre que possível, ao local de estudo. Esta preocupação advém da influência significativa que o contexto pode gerar no comportamento humano, levando a uma melhor compreensão dos sujeitos quando observados no seu ambiente natural, ou seja, no contexto em que ocorre a ação.

Nesta ótica, o investigador considera que separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado.

2- A investigação qualitativa tem caráter descritivo.

Os dados recolhidos são palavras ou imagens e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

O investigador qualitativo durante a recolha dos dados descritivos atua de forma minuciosa, sendo que a qualidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. Deve-se analisar os dados tendo em conta toda a sua riqueza, respeitando, sempre que possível, a forma como foram registados ou transcritos. Os resultados escritos da investigação contêm citações, com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Deste modo, a palavra escrita assume particular importância, tanto para o registo dos dados como na divulgação dos resultados.

Nesta abordagem, nada deve ser encarado como trivial porque tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. A descrição é um bom método para a recolha de dados, pois permite ao investigador não deixar “escapar” nenhum detalhe.

3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

4- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva pelo investigador.

Na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com a finalidade de confirmar ou não as hipóteses anteriormente construídas, pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando.

Metaforicamente falando, o processo de análise dos dados é como um funil, no princípio as coisas encontram-se mais espaçosas tornando-se depois cada vez mais estreitas e particulares.

5- O significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa.

O investigador qualitativo interessa-se pelo modo particular como cada pessoa atribui sentido às coisas e à vida, ou seja, preocupa-se com o que se denomina, segundo Erikson (1986, cit. in Bodgan e Biklen, 1994), por perspetivas participantes.

A investigação qualitativa ao compreender as perspectivas dos participantes realça a dinâmica interna das situações, a qual não é visível ao observador exterior.

O investigador qualitativo tem a preocupação permanente de questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas, 1973, cit. in Bodgan e Biklen, 1994, p. 51).

De modo análogo, também Moreira (2002, cit. in Oliveira) apresenta seis características para a investigação qualitativa, de forma sintetizada:

1. A interpretação como foco. Existe a preocupação de interpretar a situação em estudo tendo em conta a perspectiva dos próprios participantes;
2. A subjetividade é realçada. Assim, o interesse centra-se na perspectiva dos informantes;
3. A flexibilidade na conduta do estudo. Não existe uma definição a priori das situações;
4. O interesse centra-se no processo e não nos resultados. Segue-se uma orientação que tem como objetivo compreender a situação em análise;
5. O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência;
6. O reconhecimento de que existe uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o investigador também é influenciado pela situação de pesquisa.

É de salientar que, ambas as contribuições dos diferentes autores são indicadoras de algumas semelhanças, complementando-se entre si.

Também Van der Maren (1987, cit. in Boutin et al., 1990) “caracteriza as metodologias qualitativas pelo seu processo indutivo exploratório (contexto de descoberta), ou seja, na promoção do contexto de descoberta e na formulação de teorias interpretativas (sentido, significado) e prescritivas.” (p. 96)

A presente investigação desenvolveu-se em torno de um processo que integra diferentes fases. Prossegue-se a descrição das fases constituintes do processo de investigação.

1.3. O Processo de Investigação

Gómez (1996, cit. in Ludovico, 2007, p.86) apresenta-nos o processo de investigação composto por quatro fases fundamentais. Contudo nenhuma das fases apresenta um período de tempo específico para a sua realização, ambas “desenvolvem-se dialecticamente num *continuum*, completando-se, sobrepondo-se e intercalando-se” entre si, sempre com o propósito de solucionar as questões de investigação do estudo. As referidas fases constituintes do processo de investigação são:

- a fase preparatória;
- a fase de trabalho de campo;
- a fase de análise;
- a fase informativa.

A fase preparatória compreende duas etapas: a reflexiva e o desenho. Na etapa reflexiva, o investigador tem como objetivo definir o quadro teórico-conceitual da sua investigação. No que se refere à etapa do desenho, o investigador deve elaborar um plano de investigação a desenvolver nas fases seguintes.

É de salientar que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.83), “os investigadores qualitativos têm um plano”, porém “trata-se de um plano flexível” efetuado ao longo de toda a investigação. Deste modo, os autores referem-se ao “plano de investigação como um processo evolutivo” (p.107)

Segue-se a fase de trabalho de campo, fase essencial num estudo qualitativo, considerando-se “raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 114)

Nesta fase, o investigador tem acesso ao campo de investigação, local “onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas”, e efetua a recolha produtiva de dados. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 113)

Relativamente à fase de análise não existe uma estratégia ou procedimento geral para a análise dos dados recolhidos, contudo recorrendo ao processo analítico básico podemos apontar uma série de tarefas ou procedimentos que o constituem,

nomeadamente, “redução de dados, disposição e transformação de dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões.” (Ludovico, 2007, p.86)

Nesta perspetiva, Miles e Huberman (1984, p.23, cit. in Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990) apresentam o “*modelo interativo* da análise dos dados na investigação qualitativa que consiste em três passos, ou componentes, de atividades concorrentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/ verificação das conclusões.” (p.107)

Por último, a fase informativa consiste na apresentação dos resultados obtidos terminado, assim, o processo de investigação.

2. *Objetivos do estudo*

Considerando o objeto do presente estudo e a sua natureza, define-se como objetivo geral:

- conhecer o contributo da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças dos 4 aos 6 anos.

A partir do objetivo geral, constituem-se como objetivos específicos:

- conhecer o contributo do projeto de ação com as crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- conhecer o papel da educadora de infância no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças;

3. *Questões de Investigação*

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as questões de investigação têm como finalidade ajudar o investigador a “enquadrar o foco do seu estudo” através de “questões abertas que tentam refletir o terreno que vai examinar.” (p.107) Estes autores referem, ainda, que as questões “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (p.16)

Dos objetivos definidos, emergiram as seguintes questões de investigação:

- Qual o contributo da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças dos 4 aos 6 anos?

- Qual o contributo do projeto de ação com as crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem?
- Qual o papel da educadora de infância no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças?
- É pertinente envolver os pais das crianças no desenvolvimento do projeto?

4. Participantes no estudo

O presente estudo teve vários participantes ao longo da sua realização:

- O grupo de vinte e quatro crianças, na faixa etária dos 4 aos 6 anos, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 – Idades das crianças do grupo

Idade	4 Anos	5 Anos	6 Anos	TOTAL
Nº de crianças	1	16	7	24

- A Educadora de Infância responsável pelo referido grupo. Esta educadora licenciou-se em Educação de Infância na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve há 4 anos, exercendo a sua atividade desde então na Instituição onde realizámos o presente estudo.

No que diz respeito à metodologia adotada na sua prática pedagógica referem-nos, na entrevista que nos concedeu no âmbito deste estudo, que não se identifica em concreto com nenhum modelo curricular para a educação pré-escolar. Deste modo, embora valorize e reconheça as potencialidades da metodologia de trabalho de projeto recorre, também, a outros modelos, tais como: High-Scope, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia de Projeto, retirando de cada um deles os princípios que se adequam mais à resolução de cada situação concreta da prática pedagógica.

- Os vinte e dois pais das crianças do grupo.

5. Opções e procedimentos metodológicos

Numa perspetiva geral, Herman (1983, p.5, cit. in Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 15), define-nos a metodologia como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica.”

Neste tópico, debruçar-nos-emos, sobre as opções e os procedimentos metodológicos adotados ao longo de toda a investigação. Começar-se-á com o delineamento geral do estudo, seguindo-se de uma descrição detalhada das técnicas utilizadas, referentes à recolha, tratamento e análise dos dados.

5.1. Delineamento do estudo

Como já referimos anteriormente, o presente estudo insere-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar. Nesse contexto procurámos estudar o impacto da abordagem de projeto, concretizada num projeto de ação intitulado “Os Dinossauros”, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que se refere à recolha de dados, esta fez-se através da realização de registos de avaliação das aprendizagens das crianças, de inquéritos por questionário aos pais e, por último, da entrevista semiestruturada à Educadora de Infância.

5.2. As Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo qualitativo, optámos por recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

a) Instrumento 1 - “Registo de avaliação do projeto pela criança”

Após a realização do projeto de ação com as crianças houve a necessidade de elaborar um instrumento para recolha de dados que nos possibilitasse compreender o contributo do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através das suas próprias palavras.

– Processo de elaboração do instrumento 1

O “registo de avaliação do projeto pela criança” visava obter informação acerca das evidências de aprendizagem resultantes do envolvimento da criança no referido projeto.

De acordo com Portugal e Laevers (2010) na avaliação do contexto educativo, “importa considerar os interesses e opiniões das crianças (...) (o que gostam, o que não gostam, o que desejam)” pois esta informação possibilita “a compreensão do que lhes agrada ou desagrada num determinado contexto: espaço, materiais, organização, rotinas, atividades... e também aspetos críticos do relacionamento com adultos e entre pares”. Referem, ainda, que ao “ouvirmos as crianças, recolhemos dados que nos poderão ser úteis para a compreensão dos interesses individuais, mas também sobre interesses situacionais e sobre a cultura de pares”. (p. 94)

Deste modo, baseámo-nos no modelo de fichas apresentado pelo projeto SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), consistindo estas num “instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.” (Portugal e Laevers, 2010, p. 74)

Debruçámo-nos sobre a “Ficha 1i”, enunciada no livro *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*, que inclui “elementos de identificação da criança” e fornece “informação global acerca das aprendizagens e aspetos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos”. (p.80)

Assim sendo, focámo-nos num espaço da “Ficha 1i” destinado à perspetiva da criança relativamente às suas aprendizagens, o qual se traduz, segundo Portugal e Laevers (2010), como um “espaço para anotação da perspetiva da criança relativamente às suas aprendizagens, talentos e/ ou interesses particulares, correspondendo ao objetivo de “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, Ministério da Educação)” (p. 80), tendo sido o ponto de partida para a elaboração do registo de avaliação do projeto pela criança.

A realização do “registro de avaliação do projeto pela criança” tinha como objetivos: saber o que mais gostou, saber o que aprendeu e, por último, o que menos gostou, no âmbito do projeto.

Deste modo, dos referidos objetivos emergiram as seguintes questões:

- O que gostei mais ...? Porquê...?
- O que aprendi...?
- O que gostei menos...? Porquê...?

O instrumento (Anexo III) resume-se a três simples questões que procuram nas suas respostas pormenores e detalhes particulares, reveladores de desenvolvimento e aprendizagem por parte da criança. Optou-se por questões simples e diretas, e também por questões que apelem à justificação por parte da criança das suas afirmações.

Para além das referidas questões, o instrumento faculta um espaço à criança para a realização de produções gráficas de carácter livre. Esta proposta tinha como objetivo verificar as conceptualizações das vivências e aprendizagens da criança através das suas produções gráficas.

– Processo de aplicação do instrumento 1

A realização do “registro de avaliação do projeto pela criança” ocorreu individualmente com cada criança, num ambiente adequado e calmo, durante o seu período de tempo livre, permitindo à criança a concentração necessária, de forma a atingir-se os objetivos definidos.

Passamos a descrever o seu processo de aplicação, o qual se iniciou com uma breve e simples explicação à criança do trabalho em curso e da importância da sua opinião.

De seguida, solicitámos a participação da criança no preenchimento da ficha relativamente à sua identidade, colocando uma cruz no quadrado correspondente. O restante preenchimento do cabeçalho foi efetuado por nós, nomeadamente a idade e a data. Também garantimos o anonimato da ficha à criança, provocando um grande entusiasmo nas mesmas.

Posteriormente colocámos as questões às crianças e registámos integralmente as suas respostas. Finalizadas as três questões foi dada a oportunidade à criança de realizar um registro gráfico de carácter livre, sendo colocada à sua disposição material adequado.

No total foram realizadas vinte e quatro registos, porém não iremos considerar uma das fichas, pertencente à Cr9 visto tratar-se de um caso de mutismo seletivo. Deste modo, optámos por não introduzir a sua ficha no tratamento e análise de dados devido às dificuldades de comunicação que existiram durante a sua realização.

b) Instrumento 2 – Questionário aos pais

Dando continuidade à investigação, elaborámos um segundo instrumento de recolha de dados para aplicar aos pais das crianças. Optámos por utilizar o inquérito na sua forma escrita, nomeadamente o questionário escrito. Esta escolha deveu-se ao facto de ser um instrumento de fácil aplicação, permitindo inquirir um número elevado de pessoas num curto espaço de tempo, obtendo “uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida.” (Quivy, 1992, cit. in Frassinetti, 2011, p.63).

De acordo com Godoy (1995, cit. in Fileno, 2007, p. 66), trata-se de um “instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” através de realização de “uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos.”

– Processo de elaboração do instrumento 2

O questionário aos pais (Anexo IV) tinha como objetivo geral “conhecer as evidências de aprendizagem manifestadas pela criança em contexto familiar acerca do projeto de ação *Os Dinossauros*”, sendo formado por um cabeçalho e quatro grupos compostos por diversas questões.

Através do cabeçalho pretendíamos informar o inquirido acerca do contexto em que se enquadra o trabalho em curso e os seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração destacando a importância atribuída à mesma para a investigação. Por fim, garantimos toda a confidencialidade e anonimato das suas informações.

De Bruyne et al. (1975, p. 202-205, cit. in Lessard-Hébert e Boutin, 1990, p. 145) referem que a formação das questões de um questionário escrito pode ser variada, podendo apresentar questões fechadas, abertas e preformadas. As questões fechadas oferecem opções reduzidas de resposta, as abertas possibilitam o conteúdo e forma livres

das respostas, e por último, as preformadas implicam compromisso entre questões fechadas e abertas.

Durante o processo de formulação das questões a integrar no questionário tivemos em consideração alguns aspetos. Introduzir um maior número de questões fechadas com o propósito de objetivar as respostas dos inquiridos, não permitindo a sua ambiguidade através da apresentação de um número limitado de opções de respostas ao inquirido.

Nas questões de escolha múltipla tivemos a preocupação de não apresentar ao inquirido um número excessivo de respostas e colocar instruções claras e precisas acerca do modo como o inquirido deveria responder a cada questão.

No que se refere às questões abertas, introduzimo-las em menor número, pois não se pretendia a elaboração de um questionário “pesado” que causasse desinteresse no inquirido. Contudo estas consideram-se essenciais num questionário pois permitem ao investigador a recolha de dados acerca de factos e opiniões do inquirido.

Para além disso, procurámos sempre formular questões de fácil compreensão para os inquiridos, cujo significado da interrogação fosse sempre compreendido. Preocupámo-nos em abranger todos os temas pretendidos, organizando-os e referenciando-os ao longo do questionário, através de questões que fossem relevantes relativamente à experiência do inquirido.

Cada grupo de questões abordou um tema específico, que passamos a apresentar:

TEMA 1 – *Conhecimento acerca do Projeto “Os Dinossauros”*

Neste grupo pretendíamos saber, a partir de duas questões fechadas, se os pais tiveram conhecimento do projeto desenvolvido na sala do seu/ sua educando e de que modo aconteceu.

TEMA 2 – *Evidências de aprendizagem manifestadas pela criança em casa*

As questões referentes ao segundo tema visavam possibilitar-nos perceber com que frequência a criança falava sobre o projeto em casa e de que forma se manifestava e, ainda, conhecer as evidências de aprendizagem observadas pelos pais.

A questão direcionada às evidências de aprendizagem na criança foi organizada consoante as “Áreas de Conteúdo” enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, designadamente, a área de Conhecimento do Mundo, a área de Expressão e Comunicação e a área de Formação Pessoal e Social.

Cada área do referido questionário apresentava um grupo de competências predefinidas a desenvolver pela criança ao longo da realização do projeto “Os Dinossauros”, cabendo ao inquirido assinalar quais as que mais

se evidenciaram no seu educando.

Segundo Ministério da Educação (2007) “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação”, tornando-se imprescindível a participação dos pais na avaliação da criança. (p. 27)

Neste grupo, considerámos importante incluir uma questão aberta dando a oportunidade aos pais de exporem outros aspetos, caso considerassem pertinente, acerca dos contributos do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

TEMA 3 – *Participação dos Pais no Projeto “Os Dinossauros”*

Visava saber se os inquiridos participaram no projeto “Os Dinossauros”. Caso tivessem participado, solicitava-se que expressassem a sua participação e fizessem referência ao modo como esta surgiu. Considerámos relevante para o presente estudo, compreender o modo como os pais sentiram a participação no projeto e de que forma interpretaram a reação do seu/ sua educando(a) face à sua cooperação no projeto.

TEMA 4 – *Importância atribuída à realização de Projeto de ação com as crianças*

Por último, apresentámos aos pais uma questão aberta com a finalidade de entender a importância que estes atribuíam à realização de projetos de ação com as crianças em idade pré-escolar.

Para a elaboração do referido instrumento efetuámos consultas prévias a outros questionários. Também existiu todo um cuidado ao nível da sua apresentação final e do seu conteúdo, privilegiando-se sempre a utilização de uma linguagem clara e objetiva.

– Processo de aplicação do instrumento 2

A escolha deste tipo de instrumento para a recolha de dados, nomeadamente, o questionário, antecipa alguma “inquietação/ incerteza” ao investigador pois o número de questionários entregues pode não coincidir com o número de questionários devolvidos.

Optámos por escolher uma data que proporcionasse um maior número de pais reunidos, para que a aplicação dos questionários fosse bem-sucedida relativamente ao seu retorno.

Anteriormente à entrega dos questionários aos pais realçámos a importância da sua colaboração no preenchimento dos mesmos.

Os questionários foram entregues pessoalmente a cada um dos pais, porém não houve qualquer contacto com os inquiridos durante o seu preenchimento. Este facto permitiu respostas espontâneas por parte dos inquiridos.

Os questionários foram preenchidos ao longo da viagem de finalistas (organizada pela educadora de infância), a qual foi considerada a altura indicada para a sua aplicação, pois tratou-se de uma viagem de longa duração. Esta opção permitiu que todos os questionários fossem entregues no final da viagem.

c) Instrumento 3 – Entrevista semiestruturada à Educadora de Infância

Uma vez que tínhamos definido como objetivo específico “conhecer o papel da Educadora de Infância no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças”, optámos por recorrer à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. De acordo com (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p. 160), e entrevista é uma técnica “necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.”

Bogdan e Biklen (1994) reforçam a ideia referindo que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134)

Descrevemos de imediato o processo de elaboração do referido instrumento bem como a sua aplicação.

– Elaboração do guião da entrevista

Durante a elaboração do guião da entrevista (Anexo V) houve a preocupação de evitar a introdução de perguntas que possibilitassem respostas limitadas como “sim” ou “não”. Pretendia-se introduzir no guião perguntas de carácter exploratório, cujas respostas fossem reveladoras de pormenores e detalhes particulares. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136)

Para a elaboração do guião da entrevista, tivemos como base o modelo de entrevista predefinido composto pelos seguintes tópicos: designação de blocos, objetivos específicos, formulação de perguntas e observações.

O guião da entrevista tinha como tema “Potencialidades da Metodologia de trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos” e como objetivo geral “conhecer o

papel da educadora de infância no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças”, sendo composto por seis blocos, que passamos a apresentar:

BLOCO A – Exposição da entrevista e motivação da entrevistada

Neste primeiro bloco, pretendíamos apresentar o trabalho que estava a ser desenvolvido à entrevistada bem como motivá-la para a entrevista, informando-a de como surgiu o presente trabalho e quais os seus objetivos. Também foi realçada a importância da sua colaboração para o referido trabalho, solicitando a sua participação e garantindo a confidencialidade das suas informações bem como o seu anonimato.

Posteriormente informou-se a entrevistada de que todos os resultados da investigação iriam ser colocados ao seu dispor.

BLOCO B – Formação académica da entrevistada

Neste bloco, tínhamos como objetivo conhecer a formação académica da entrevistada destacando-se o interesse em saber se a formação inicial possibilitou o conhecimento da metodologia de trabalho de projeto.

BLOCO C – Conhecimento dos modelos curriculares para a Educação de Infância e a sua importância

Centrando-se no conhecimento dos modelos curriculares para a Educação de Infância, visava conhecer o(s) modelo(s) curricular(es) mais utilizado(s) pela Educadora na sua Prática Pedagógica.

BLOCO D – Abordagem à metodologia de trabalho de projeto na prática pedagógica

Tinha como objetivo conhecer os motivos que fundamentam a opção da Educadora pelo recurso à metodologia de trabalho de projeto, em termos teóricos e da sua contribuição na prática pedagógica.

BLOCO E – Realização de um projeto de ação com as crianças e o papel do Educador

Neste bloco, procurámos conhecer o papel da educadora no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças e saber a sua opinião sobre o contributo dos projetos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; qual o seu papel enquanto educadora na realização de um projeto de ação com as crianças e, ainda, perceber qual a sua perspetiva acerca da importância da realização dos mesmos.

BLOCO F – Projeto de ação com as crianças “Os Dinossauros” e a sua avaliação

Neste último bloco, tivemos como objetivo conhecer a experiência da educadora ao longo do projeto e, consequentemente a sua avaliação. Deste modo, pretendíamos compreender o impacto do projeto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o papel assumido pela educadora durante o projeto, bem como a sua importância. Por último, perceber o impacto que a realização do projeto teve para a educadora a nível pessoal e profissional.

De acordo com os objetivos específicos apresentados para cada um dos referidos blocos foi delineado um conjunto de questões com o propósito de nos auxiliar, quando necessário, a alcançar os objetivos pretendidos.

– **A realização da entrevista**

A partir de uma conversa informal, convidou-se a educadora de infância a participar no presente estudo, tendo esta demonstrado disponibilidade e interesse. Seguiu-se a marcação de uma data, hora e local para a realização da entrevista, existindo a preocupação de informar antecipadamente sobre a duração média esperada da entrevista.

Relativamente à escolha do lugar para a realização da entrevista, preocupámo-nos em procurar um ambiente adequado e calmo, evitando o surgimento de intromissões pois, segundo Guerra (2006) “as entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador.” (p. 60)

A entrevista realizou-se numa sala destinada às reuniões das educadoras da instituição e teve a duração de, aproximadamente, uma hora e dez minutos.

Ao longo da sua realização tivemos o guião como referência, deste modo, iniciámos a entrevista com “questões prévias”, tais como “a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar, etc.” (Guerra, 2006, p. 60)

Uma vez, esclarecidos os objetivos da investigação demos continuidade à entrevista, tendo em atenção que “quando menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas”. (Guerra, 2006, p. 51)

Enquanto entrevistadora assumimos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que é importante saber ouvir cuidadosamente o que nos dizem, encararmos “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”, caso não se compreenda o que o sujeito diz devemos solicitar uma clarificação mas nunca “com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar.” (p. 137)

Para o registo dos dados da entrevista recorreremos à gravação áudio, tendo sido previamente combinado com a entrevistada.

5.3. As Técnicas de tratamento e análise dos dados

Como referimos anteriormente, Gómez (1996, cit. in Ludovico, 2007) apresenta-nos quatro fases ou etapas fundamentais para o processo de investigação qualitativa.

Neste ponto, abordamos a fase posterior à recolha produtiva de dados, ou seja, a fase de análise dos dados, a qual não apresenta “uma estratégia ou procedimento geral relativamente aos dados qualitativos”, porém aponta “uma série de tarefas ou procedimentos que constituem o processo analítico básico”, comuns aos estudos qualitativos. Referimo-nos à “redução de dados, disposição e transformação de dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões, culminando o processo de investigação com a apresentação dos resultados.” (Ludovico, 2007, p. 86)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a fase de análise dos dados define-se como “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” Referem-nos, também, que o processo de análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (p. 205)

Prosseguimos com uma descrição de todo o processo de análise dos dados recolhidos na presente investigação, destacando as técnicas de tratamento e análise de dados adotadas.

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreremos à técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2006, p. 37), trata-se, no sentido lato, de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Prosseguimos com a análise de conteúdo dos “registos de avaliação do projeto pela criança”, da entrevista e das questões abertas do questionário aos pais, a qual segundo Bardin (2006, p.86), decorre em fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O método utilizado para o procedimento da análise de conteúdo foi o processo de categorização que, de acordo com Bardin (2006, p.111), consiste numa “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”, ou seja, em categorias que são “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”

Trata-se de dividir o texto em fragmentos distribuindo-os pelas várias categorias suscetíveis a reformulações, caso surjam novos elementos na análise. Este processo decorre em duas etapas: o inventário que corresponde ao ato de isolar os elementos e a classificação que consiste em repartir os elementos, e procurar ou impor uma certa organização às mensagens.

Segundo o autor, o processo de categorização tem como objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.112), provocando a “passagem de dados em bruto a dados organizados.” (p.113)

Ainda para Bardin (2006) a determinação das categorias deverá obedecer a critérios de pertinência, homogeneidade, exclusividade recíproca, a objetividade e a fidelidade e a produtividade.

Houve a necessidade de recorrer a uma análise frequencial e quantitativa dos dados resultantes da aplicação do questionário, mais especificamente, das questões fechadas.

5.4. Tratamento e análise dos dados recolhidos

a) Análise dos dados recolhidos através dos Registos de Avaliação do projeto pelas crianças

Realizados os registos de avaliação do projeto pelas crianças, efetuámos a sua leitura e registámos, na íntegra, o material recolhido pelas mesmas.

Para o tratamento de dados do material recolhido, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, num processo que incluiu a organização em tabelas das respostas dadas pelas crianças acerca de cada tema, tendo resultado três tabelas que comportavam, cada uma delas:

- “o que gostou mais...”,
- “o que aprendeu...”
- “o que gostou menos...”.

Dando continuidade, efetuámos a categorização das unidades de sentido facilitando a construção da grelha de categorização dos dados, a qual foi sofrendo algumas alterações ao longo do processo de análise.

b) Análise dos dados recolhidos através dos questionários aos pais

Para facilitar o processo de tratamento dos dados foram atribuídos números aos questionários, neste caso, do número um ao número vinte e quatro.

Devolvidos os vinte e dois questionários, procedemos com a análise dos dados recolhidos pelo referido instrumento,

Concluída uma primeira leitura aos questionários, prosseguimos com a organização da informação recolhida a partir das questões realizadas em cada um dos grupos do questionário, os quais abordam os seguintes temas:

- Conhecimento dos pais acerca do projeto *Os Dinossauros*;
- Evidências de aprendizagem manifestadas pela criança em casa;
- Participação dos pais no projeto *Os Dinossauros*;
- Importância de realizar projetos com as crianças.

Para o tratamento dos dados recorreremos, consoante o tipo de questões, a uma análise quantitativa para as questões fechadas, e qualitativa (análise de conteúdo) para as questões abertas.

c) Análise dos dados recolhidos através da Entrevista à Educadora de Infância

Efetuada a entrevista à Educadora de Infância, seguimos com a redação do respetivo protocolo transcrevendo, na íntegra, todos os registos áudio obtidos. Para

análise e tratamento dos dados recolhidos, recorreremos à técnica de análise de conteúdo dos dados.

Iniciámos a análise com a leitura flutuante do texto. Seguiu-se a fase relativa ao primeiro tratamento da entrevista (Anexo VI), na qual foi retirada do discurso a informação pertinente para os objetivos do estudo.

Seguiu-se a fase relativa à pré-categorização da entrevista (Anexo VII), traduzindo-se na identificação das unidades de sentido que formavam o corpus da informação.

Iniciávamos, nesta fase, a elaboração de uma versão “prévia” da grelha de categorização, a qual assumiu a versão final que anexamos (Anexo VIII)

Para a grelha de categorização foram definidos quatro temas:

- Conhecimento dos modelos curriculares para a Educação de Infância e a sua importância
- Abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica
- O Papel do Educador na realização de projetos de ação com as crianças
- O Projeto de ação com as crianças “*Os Dinossauros*”

5.5. Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foram feitas de acordo com a ordem de apresentação dos instrumentos anteriormente explicitados, confrontando a informação obtida com os princípios teóricos que suportam o estudo.

Procurámos, ainda, numa tentativa de globalização da informação, triangular os dados obtidos, a partir do pressuposto que, tal como Cohen & Manion (1990, p. 233, cit. in Almeida, 2010, p.49) referem, a triangulação pode definir-se como o “uso de dois ou mais métodos de recolha de dados, no estudo de algum aspeto do comportamento humano”.

De salientar, também, que à medida que realizámos o tratamento e análise dos dados recolhidos procurámos “assegurar a redução da subjetividade e melhorar a compreensão do estudo.” (Alves, 2010, p. 4)

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

No presente capítulo procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados provenientes das diferentes fontes utilizadas no processo de recolha de dados da investigação. De acordo com Lessard-Hébert (1996), “a interpretação é uma investigação e uma identificação de fatores, que podem explicar os resultados obtidos, tendo em conta que a análise permitirá dizer se o efeito procurado foi atingido e em que medida.” (p.138)

Durante o processo de análise interpretativa dos dados obtidos teremos em consideração o quadro conceptual apresentado, os objetivos e as questões de pesquisa que nos orientaram ao longo da presente investigação. A apresentação e análise interpretativa da informação obtida seguirá a ordem de aplicação dos instrumentos utilizados, começando com os dados obtidos através dos registos de avaliação do projeto pelas crianças, seguindo-se os dos questionários aos pais e, por último, os da entrevista à Educadora de Infância.

Para apresentarmos os dados obtidos recorreremos, em alguns casos, à construção de quadros, de forma a sistematizar a informação e, conseqüentemente, simplificar o processo de interpretação dos mesmos.

a) Dados dos registos de avaliação do projeto pelas crianças

O “registo de avaliação do projeto pela criança” tinha como propósito tomar conhecimento das evidências de aprendizagem das crianças, a partir das suas próprias palavras.

Da análise de conteúdo do “*corpus*” de informação dos referidos registos de avaliação emergiram três categorias: “o que a criança gostou mais”, “o que a criança aprendeu” e “o que a criança gostou menos”.

Assim, relativamente à primeira categoria denominada “O que gostou mais” os dados indicam-nos, com uma frequência de nove unidades de registo (32,14%), que as crianças gostaram mais de fazer trabalhos dinamizados com a família na sala de atividades. Deste modo, verifica-se que a participação dos pais no projeto assumiu inegável importância ao nível da motivação e do empenho das crianças para a realização

das atividades propostas, como podemos verificar, por exemplo, nas seguintes declarações:

“Gostei de pintar o tronco das árvores, das folhas para os dinossauros com a mãe, (...) por causa da ajuda da mãe.” (Cr1)

“ (...) o que mais gostei foi a gruta porque adorei construir com a família toda, veio o pai, a mana e a mãe.” (Cr6)

Quadro 2 – O que gostaram mais no âmbito do Projeto “Os Dinossauros”

Unidades de registo	Frequência	%
Fazer trabalhos com a família (mãe, pai, irmãos, ...)	9	32,14
Construir a gruta dos dinossauros	5	17,86
Conviver com os fantoches dos dinossauros (expressão dramática)	4	14,29
Realizar atividades experimentais	4	14,29
Expressão plástica	4	14,28
Características dos dinossauros	1	3,57
Trabalhar em grupo	1	3,57
Total	28	100,00

O quadro evidencia, ainda, como preferências das crianças: *“construir a gruta”*, brincar com “os fantoches”, ou fazer experiências. Tal facto, leva-nos a concluir que a criação na sala de um cenário propício à atividade lúdica, bem como um ambiente propício ao jogo simbólico e ao desempenho de papéis e à experimentação, constituíram o tipo de atividades favoritas das crianças. Esta constatação vem confirmar a importância de desenvolver atividades que apelem ao envolvimento da criança, à imaginação e à criatividade, ou seja, criar situações educativas de aprendizagem pela ação.

Quanto ao que “a criança aprendeu”, o quadro 3 clarifica que, de quarenta e três respostas dadas pelas crianças acerca das suas aprendizagens sobre os dinossauros, dezassete (39,53%) apontam para a temática do regime alimentar dos dinossauros. Logo a seguir destacam-se as aprendizagens acerca das características dos dinossauros (18,60%) e das teorias sobre a extinção dos dinossauros (16,28%), levando-nos a concluir que as aprendizagens mais salientadas pelas crianças, enquadram-se no âmbito da área de conhecimento do mundo, enunciada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Quadro 3 – Perspetivas das crianças relativamente às suas aprendizagens no projeto

Unidades de registo	Frequência	%
Regime alimentar dos dinossauros	17	39,53
Características dos dinossauros	8	18,60
Teorias sobre a extinção dos dinossauros	7	16,28
Localização dos dinossauros no planeta	4	9,30
Nome das diferentes espécies de dinossauros	2	4,65
Como vivem os dinossauros...	2	4,65
Como salvar os dinossauros...	1	2,33
Canção dos dinossauros	1	2,33
Experiência do vulcão em erupção	1	2,33
Total	43	100,00

Por último, no quadro 4 apresentam-se os dados acerca do que as crianças referiram como tendo gostado menos no projeto “Os Dinossauros”.

Quadro 4 – O que gostou menos no âmbito do projeto “Os Dinossauros”

Unidades de registo	Frequência	%
Não identificou nenhuma	12	52,16
Expressão plástica	6	26,09
Não participar nas atividades	2	8,70
Abordagem à escrita	1	4,35
Apresentar aos colegas os trabalhos feitos em grupo	1	4,35
Fazer trabalhos em casa	1	4,35
Total	23	100,00

Ao lermos o referido quadro verifica-se que, das vinte e três respostas dadas pelas crianças acerca do que menos gostaram no âmbito do projeto “Os Dinossauros”, doze (52,16%) revelam-nos que a criança não identificou nada que tivessem gostado menos de realizar ao longo do projeto. Deste modo, podemos deduzir que, para cerca de metade das crianças, as atividades propostas corresponderam às suas expectativas e interesses.

Consideramos relevante destacar que 8,70% das respostas dadas pelas crianças referem que o que menos gostaram foi o facto de não terem tido a oportunidade de participar em algumas das atividades realizadas no âmbito do projeto, demonstrando o interesse e a motivação por parte das mesmas em participar nas atividades propostas, como podemos verificar com as seguintes afirmações:

“As coisas que eu não fiz não sei se foi divertido.” (Cr14)

“Gostei menos de não ter feito a carne porque eu não estava cá.” (Cr1)

Esta informação torna-se de primordial relevância, na medida em que nos leva a refletir acerca da atenção que o educador deve dispensar a cada uma das crianças, em particular, de modo a que todas tenham oportunidade de participar em todas as atividades propostas.

b) Dados dos questionários aos pais

Com os questionários aos pais pretendíamos conhecer a perspetiva dos pais em relação ao contributo que os projetos de ação com as crianças para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, a partir das evidências de aprendizagem manifestadas pelas crianças em casa.

Após o tratamento dos dados recolhidos recorreremos à elaboração de quadros, de modo a objetivar toda a informação de que dispúnhamos. Será, pois, a partir da informação organizada nesses quadros que faremos a análise e interpretação dos dados.

– *Conhecimento dos Pais acerca do Projeto “Os Dinossauros”*

Começamos por apresentar o quadro 5 cujos dados são referentes ao conhecimento dos pais acerca do projeto desenvolvido na sala do(a) seu/sua educando(a).

Quadro 5 – Conhecimento dos pais acerca do Projeto desenvolvido na sala do(a) seu/ sua educando (a)

Unidades de registo	Frequência	%
Sim	22	100
Não	0	0
Total	22	100,00

Como se pode verificar, todos os pais que responderam ao questionário (N=22) afirmaram ter tido conhecimento do Projeto.

Quanto ao modo como tiveram conhecimento verificamos, pela leitura do quadro 6, que 36,36% dos pais tiveram-no, em simultâneo, pela Educadora de Infância e pelo(a) seu/sua educando(a). Os restantes tiveram conhecimento quer pela Educadora de Infância (31,82%), quer pelo seu (a) educando(a) (27,27%).

Quadro 6 – Modo como teve conhecimento do Projeto

Unidades de registo	Frequência	%
Pela criança e educadora	8	36,36
Pela criança	7	31,82
Pela educadora	6	27,27
Pela criança, educadora e auxiliares da sala	1	4,55
Total	22	100,00

Estes dados indiciam uma boa comunicação Jardim de Infância - Família, aspeto fundamental para a qualidade da educação pré-escolar. Na verdade só um conhecimento mútuo de ambos os contextos poderá garantir a tão desejada continuidade educativa.

– ***Evidências de aprendizagem manifestadas pela criança em casa***

Quando questionados se a criança falava do Projeto em casa, todos os pais responderam que sim. Tal facto deixa antever, por um lado, o interesse e motivação das crianças pelas atividades realizadas no Jardim de Infância e, por outro lado, que parece tratar-se de famílias interessadas e atentas face às conversas das crianças.

Quadro 7 – A criança fala do Projeto “Os Dinossauros” em casa

Unidades de registo	Frequência	%
Sim	22	100
Não	0	0
Total	22	100

Como o quadro 8 bem explícita, a grande maioria das crianças (86,36%) falava do Projeto em casa muitas vezes.

Quadro 8 – Frequência com que a criança fala do Projeto “Os Dinossauros” em casa

Unidades de registo	Frequência	%
Muitas vezes	19	86,36
Poucas vezes	3	13,64
Raramente	0	0
Total	22	100,00

Estes dados são reveladores do interesse e motivação por parte do grande grupo na realização do projeto “Os Dinossauros”, tratando-se de um ponto crucial para o sucesso do mesmo, ao nível dos seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com Katz e Chard (1997), “uma das características principais de um projeto bem sucedido é o interesse das crianças.” (p.221)

No que diz respeito ao modo como a criança abordava o projeto em casa e, com base nos dados apresentados no quadro 9, verificamos que 27,26% dos pais indicam que os seus educandos abordavam o projeto “Os Dinossauros” em casa, através de conversas informais.

Quadro 9 – Modo como a criança abordava o projeto em casa

Unidades de registo	Frequência	%
Conversas	6	27,26
Conversas e brincadeiras	3	13,64
Conversas, brincadeiras e colocando questões	3	13,64
Conversas, brincadeiras, colocando questões e consultando livros, filmes e/ ou programas televisivos	2	9,09
Brincadeiras	2	9,09
Conversas e colocando questões	2	9,09
Brincadeiras e colocando questões	2	9,09
Colocando questões	1	4,55
Conversas, brincadeiras, colocando questões e elaborando desenhos e pinturas	1	4,55
Total	22	100,00

Também podemos observar que as crianças manifestaram os seus conhecimentos acerca do projeto aos pais a partir de conversas, brincadeiras, colocando questões, consultando livros entre outras, demonstrando novamente situações de interesse e motivação, neste caso, na divulgação ou na procura do seu saber.

Importa referir que a criança manifesta de diversas formas o seu saber, no sentido de “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros.” Ministério da Educação (1998, p.143)

Prosseguimos com a apresentação e análise dos dados referentes às evidências de aprendizagens das crianças de acordo com as “Áreas de Conteúdo” enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

- **Área de Conhecimento do Mundo**

*Quadro 10 – Evidências de aprendizagem observadas no(a) educando(a),
na área de Conhecimento do Mundo*

Unidades de registo	Frequência	%
Conhecimentos acerca dos dinossauros	21	95,4
Conhecimentos na área da biologia (alimentação, ...)	15	68,2
Conhecimentos na área da geografia (continentes, ...)	5	22,7

O quadro 10 permite-nos saber quais foram as evidências de aprendizagem observadas na criança, em contexto familiar, na área de Conhecimento do Mundo. Verifica-se que vinte e um dos pais (95,4%) indicaram que os seus educandos demonstraram conhecimentos gerais acerca dos dinossauros. Em seguida, observa-se que 68,2% dos educandos demonstrou ter conhecimentos na área da biologia (alimentação dos dinossauros) e, em relação aos conhecimentos na área da geografia (continentes) apenas se evidenciaram em cinco crianças (22,7%) do grupo.

Os dados apresentados revelam-nos resultados que interpretamos como bastante positivos ao nível da aquisição de conhecimentos, nesta área, por parte da criança.

- **Área de Expressão e Comunicação**

Quadro 11 – Evidências de aprendizagem observadas no(a) educando(a),
na área de Expressão e Comunicação

Unidades de registro	Frequência	%
Maior capacidade de representação gráfica (desenhos)	16	72,7
Maior capacidade de expressão e comunicação oral	11	50
Reprodução de canções	10	45,5
Maior capacidade de exploração e utilização dos materiais	8	36,36
Maior capacidade de se expressar através do jogo/ brincadeira	6	27,27
Maior capacidade de expressão corporal	5	22,72
Contagem de objetos	4	18,18
Identificação de figuras geométricas	4	18,18
Capacidade de identificar e reproduzir palavras pela escrita	3	13,63
Formação de conjuntos	3	13,63

De acordo com os dados apresentados no quadro 11, observamos que, no âmbito da área de expressão e comunicação, 72,7% dos pais evidenciaram uma maior capacidade de representação gráfica (desenhos), tendo sido uma das competências que mais se destacou na criança durante o desenvolvimento do Projeto. Também se verifica, de acordo com os dados, uma maior capacidade de expressão e comunicação oral por parte das crianças (50%), de expressão musical (45,5%), exploração de materiais, maior riqueza no conteúdo das brincadeiras, melhor capacidade de expressão corporal e, finalmente, algumas evidências de aprendizagem ao nível da abordagem à escrita e da matemática.

A partir desta informação somos levados a concluir que, embora as crianças tenham evidenciado aprendizagens bastante pertinentes em todas as áreas, deveremos, numa situação futura, investir mais em áreas como a abordagem à escrita e matemática, de modo a promover um maior equilíbrio, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, em todas as áreas e domínios.

- **Área de Formação Pessoal e Social**

O quadro 12 apresenta os dados referentes às evidências de aprendizagem na área da formação pessoal e social.

Quadro 12 - Evidências de aprendizagem observadas no(a) educando(a), na área de Formação Pessoal e Social

Unidades de registo	Frequência	%
Capacidade de trabalho de equipa	16	72,73
Saber opinar/ discutir pela sua vez	14	63,64
Colaborar na realização de tarefas	14	63,64
Respeitar regras	10	45,45
Ser capaz de esperar pela sua vez	8	36,36

Observamos que todas as competências indicadas foram identificadas pelos pais, nos seus educandos. No entanto, destacaram-se a aquisição de algumas como, por exemplo, a capacidade de trabalho de equipa, tendo sido evidenciada por dezasseis pais (72,73%). As outras competências que mais se evidenciaram nas crianças, na perspetiva de catorze pais, foram saber opinar/ discutir pela sua vez e colaborar na realização de tarefas.

Estes resultados são bastante positivos e refletem a importância da utilização de uma metodologia que permite à criança novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando-se uma aprendizagem em “competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, [onde] aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas.” (Ministério da Educação, 1998, p. 153)

No que concerne aos dados obtidos através de uma questão aberta acerca dos contributos do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem do(a) seu/sua educando(a), as respostas dos pais indicam-nos uma consciência clara da importância desta estratégia educativa junto das crianças, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem, como podemos verificar, por exemplo, nas seguintes afirmações:

“Capacidade de se envolver e discutir e criticar numa situação do seu interesse.” (Q10)

“Aprendeu imenso, especialmente terminologia na área.” (Q23)

Consideramos importante salientar, ainda, que um dos pais apresenta-nos a motivação como um fator determinante na aquisição de novas aprendizagens na criança. Vejamos o que a esse respeito escreveu:

“A motivação para a aprendizagem deste tema foi determinante e a partir desta os conhecimentos e a sua aquisição fluíram com naturalidade e facilidade.” (Q8)

Estas respostas revelam-nos importantes mudanças observadas pelos pais no desenvolvimento e aprendizagem da criança, verificando-se a aquisição de novos saberes, competências, disposições e sentimentos. Por outro lado, apresentam-nos pais que nos parecem atentos, interessados, motivados, informados, disponíveis e colaboradores.

– Participação dos Pais no Projeto “Os Dinossauros”

Relativamente à participação dos pais no Projeto “Os Dinossauros”, visávamos compreender, principalmente, o modo como os pais sentiram a sua participação no projeto e como interpretaram a reação do seu educando face à sua participação.

Deste modo, centramo-nos, uma vez mais, na importância do envolvimento dos pais num projeto de ação com as crianças, evidenciando a sua contribuição para a educação da criança.

Quadro 13 – Participação dos Pais no projeto “Os Dinossauros”

Unidades de registo	Frequência	%
Sim	19	90,48
Não	2	9,52
Total	21	100,00

Os dados apresentados no quadro 13 mostram que, dos vinte e um pais que responderam à questão, dezanove (90,48%) participaram no projeto desenvolvido na sala do seu educando, tendo sido apenas dois pais a não participar no projeto.

Estes resultados indicam-nos um grande interesse, receptividade e disponibilidade por parte dos pais em envolver-se neste tipo de atividades. Efetivamente, torna-se muito importante a participação dos pais em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, assumindo um grande contributo para o trabalho educativo, pois é um “meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” da criança. (Ministério da Educação, 2007, p.45)

Se nos detivermos, agora, no quadro 14 compreenderemos o modo como os pais participaram no Projeto.

Quadro 14 – Modo da participação dos pais no Projeto

Unidades de registo	Frequência	%
Por solicitação da Educadora	10	45,45
Espontânea	8	36,36
Por solicitação do(a) educando(a)	2	9,09

Como se pode observar, os pais participaram no projeto quer por solicitação da educadora, quer espontaneamente, ou, ainda, por solicitação da criança. Estes dados indiciam a existência de um bom nível de comunicação entre a educadora e as famílias e a grande atenção e disponibilidade dos pais para se envolverem nas atividades promovidas pelo jardim de infância.

Quanto ao tipo de participação que tiveram, o quadro 15 clarifica que esta aconteceu sobretudo através do envolvimento nas atividades dinamizadas na sala de atividades (65,22%).

Quadro 15 – Tipo de participação dos pais no Projeto

Unidades de registo	Frequência	%
Atividades dinamizadas na sala de atividades	15	65,22
Atividades dinamizadas em casa com a criança	4	17,39
Gostei muito ...	4	17,39
Total	23	100,00

Contudo, verifica-se que a participação dos pais no projeto não se restringiu somente ao espaço sala de atividades, sendo que 17,39% das respostas indicam que estes realizaram atividades em casa com o(a) seu/ sua educando(a). Esta é, sem dúvida, uma atitude de valorização das atividades desenvolvidas em contexto de casa que muito contribuirá para alargar os conhecimentos da criança e o seu interesse por aprender.

Segundo o Ministério da Educação (1998), “o espaço, em pedagogia de projeto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades. Deve transcrevê-las, tornando todo o espaço escolar e extraescolar (bairro, aldeia, cidade, etc.) como espaço educativo.” (p.147)

Também, podemos observar que 17,39% das respostas dadas pelos pais referem a sua satisfação por terem tido a oportunidade de participar no projeto “Os Dinossauros”.

Relativamente ao modo como os pais se sentiram ao participar no projeto, atentemos no quadro 16.

Quadro 16 – Modo como se sentiu ao participar no projeto

Unidades de registo	Frequência	%
Felicidade/entusiasmo/motivação/orgulho/prazer	14	53,85
Senti-me muito satisfeito ...	12	46,15
Total	26	100,00

Verifica-se que 53,85% das respostas dadas pelos pais expressam sentimentos de bem estar em relação ao seu envolvimento no projeto. Este facto indicou-nos, também, a importância que a sua participação assume no nível do relacionamento pai/educando, dando a oportunidade aos pais de se sentirem envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos. Podemos constatá-la, por exemplo, nas seguintes declarações:

“Muito entusiasmada por ter a oportunidade de participar e senti que a minha filha também ficou muito contente por ter apoio dos pais na realização do projeto.” (Q7)

“Integrada e motivada por partilhar estas vivências com a minha filha.” (Q14)

As restantes 46,15% evidenciam, novamente, a satisfação e o gosto dos pais em participar no projeto, salientando a sua importância, o seu aspecto inovador e os resultados da sua colaboração.

No que diz respeito à reação das crianças perante a sua participação, os pais destacaram que as crianças manifestaram atitudes de espanto, admiração e orgulho (56%), tendo reagido com manifestações de felicidade, euforia e satisfação, como se pode ver no quadro 17 que apresentamos a seguir.

Quadro 17 – Reação das crianças à participação dos pais

Unidades de registo	Frequência	%
Espanto/admiração/orgulho	14	56,0
Felicidade/euforia/satisfação	11	44,0
Total	25	100,0

Tais dados levam-nos a salientar, uma vez mais, a importância do envolvimento dos pais na vida escolar do(a) seu/sua educando(a) que, de acordo Katz e Chard (1997), “ajudam os pais a confiar na escola e na sua própria contribuição para a educação informal e contínua das crianças em casa.” (p.219)

– **Importância atribuída à realização de Projetos de ação com as crianças**

Quando questionados sobre a importância atribuída à realização de projetos com as crianças é evidente o peso atribuído à possibilidade de envolvimento parental que esta metodologia e estratégia educativa possibilita, assinalada em 45% das respostas.

Quadro 18 – Importância atribuída à realização de projetos de ação com as crianças

Unidades de registo	Frequência	%
Participação dos pais	9	45,0
Impacto no desenvolvimento e aprendizagem da criança	7	35,0
Interesses/ Motivação das crianças	4	20,0
Total	20	100,0

Deste modo verificamos que os pais associam a realização de projetos à oportunidade de interagirem com o(a) seu/ sua educando(a) em contexto escolar, como podemos observar, por exemplo, nas seguintes afirmações:

“São sempre muito importantes os projetos onde os pais podem interagir com os filhos (...) eles gostam bastante da nossa presença.” (Q9)

“Estes projetos são importantes porque dão oportunidade aos pais de se envolverem na vida escolar dos filhos. Para eles, terem os pais na sala é uma situação pouco comum e por isso torna-se especial e abre a possibilidade de fazer algo diferente e divertido, apesar de dar trabalho.” (Q10)

“Considero importante a realização de projetos que envolvam a participação dos pais.” (Q14)

Não podemos ignorar que 35% das unidades de registo indicam-nos que outro aspeto considerado relevante pelos pais consiste no impacto que os mesmos têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como podemos verificar ao ler o que a esse respeito escreveram:

“(...) importantes para o desenvolvimento da criança.” (Q18)

“Para além disso permitem desenvolver inúmeras capacidades.” (Q23)

Por último, 20% das unidades de registo apontam para o interesse e para a motivação das crianças, como os seus testemunhos clarificam:

“Penso que sempre se deve seguir a motivação espontânea das crianças ainda que saia do tema original. Acho muito importante e gratificante.” (Q8)

“Servem para estimular interesses que podem estar latentes nas crianças.” (Q23)

Ao longo da análise interpretativa dos dados referentes aos questionários verificámos que a maioria dos pais observou evidências de aprendizagens no(a) seu/ sua educando(a), no âmbito da temática abordada. Também constatámos que a participação dos pais no projeto foi algo que muito lhes agradou, tendo-lhes possibilitado compreender a importância desta estratégia educativa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Parece-nos possível afirmar que este envolvimento dos pais no Projeto constituiu um ponto de partida para darem continuidade, em casa, aos assuntos abordados no jardim de infância, potenciando, assim, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e despertando-lhes um maior interesse pela “vida escolar”, situação que poderá ter um impacto positivo também no futuro escolar destas crianças.

c) Dados da Entrevista semiestruturada à Educadora de Infância

Neste ponto, iremos apresentar e interpretar os dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada à Educadora de Infância, cujo objetivo era conhecer o seu papel no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças, neste caso, o projeto “Os Dinossauros.”

Síntese da Entrevista à Educadora de Infância

A Educadora de Infância enumera-nos os motivos que justificam o seu recurso à metodologia de trabalho de projeto na sua prática pedagógica, defendendo que as “(...) *crianças aprendem a fazer (...)*” e, que essa aprendizagem é significativa quando tem como base os interesses das crianças possibilitando ao Educador “*atingir os objetivos de uma forma mais fácil.*”

Salienta, ainda, que “*o que interessa (...) é o modo como trabalhamos os temas (...) nós estamos a trabalhar todas as áreas de conteúdo*”, demonstrando que é necessário que o educador reconheça o seu papel ao nível da planificação das atividades pois deve proporcionar às crianças atividades desafiadoras e motivadoras e, sobretudo, que articulem todas as áreas de conteúdo enunciadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, promovendo aprendizagens transdisciplinares e significativas nas crianças.

No que diz respeito aos contributos da utilização da Metodologia de trabalho de projeto evidenciados pela Educadora de Infância ao longo da sua prática pedagógica, refere-nos que consiste em “*(...) ver o interesse das crianças, ver a sua motivação, ver a sua forma de aprendizagem*”, considerado que “*(...) a aprendizagem se realiza de uma forma muito mais notória*” tornando-se evidente a aquisição de novas competências por parte das crianças através de um processo natural.

Nesta perspetiva, importa clarificar que, a metodologia de trabalho de projeto, de acordo com Katz e Chard (1997), “*investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam [nela]. A aprendizagem é mais difusa que na instrução formal [proporcionada por uma motivação extrínseca] e envolve uma gama muito mais vasta de atividades possíveis. (...) Quando as crianças são motivadas*

intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras.” (p.23)

Na perspetiva da Educadora, a realização de projetos de ação com as crianças apresentam grandes potencialidades ao nível do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porque “(...) *a aquisição dos conhecimentos (...) [faz-se] de uma forma muito mais facilitada, (...)*”, como foi anteriormente referido, possibilitando a aquisição de aprendizagens consideradas pela Educadora de “marcantes”, isto é, citando as suas palavras: “(...) *as aprendizagens ficam porque marcam, são coisas que os marcam, (...) é importante.*”

Aponta também para o facto das crianças se encontrarem motivadas e interessadas durante a dinamização de um projeto, sendo visível que “(...) *eles [crianças] estão muito mais envolvidos e gostam (...)*” e “(...) *como gostam daquelas temáticas entregam-se muito mais (...) os seus resultados também são muito superiores*”, verificando-se que o Educador deve corresponder aos interesses e necessidades das crianças, pois terá uma maior entrega por parte das mesmas.

Importa dar um sentido às aprendizagens das crianças, de forma a motivá-las e envolvê-las cada vez mais no seu processo de ensino e aprendizagem, sobretudo as crianças menos participativas que cooperam menos ao nível do diálogo e da ação, sendo, neste caso, determinante o papel do Educador.

No que se refere à importância atribuída ao papel do educador na realização de um projeto de ação com as crianças a Educadora de Infância resume-o, dizendo que “(...) *mais importante que o nosso papel é o das crianças*” sendo que “(...) *o deles [papel das crianças] é sempre superior ao nosso.*”

Filippini (1990, cit. in Edwards, 1999, p.160) refere-nos que “o papel do adulto [Educador] é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. (...) [encara] o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra”. (p.160)

Esta citação transmite-nos, de forma objetiva, o papel do Educador, não só, no desenvolvimento de um projeto de ação com as crianças como em toda a sua prática pedagógica, nela já se encontram inerentes a atitude/ postura que o mesmo deve assumir perante a criança.

Segundo as palavras da Educadora de Infância, “*nós [Educadores] temos que saber que eles não estão só a brincar, eles estão a brincar para aprender.*”

A Educadora de Infância realça que, durante a realização de um projeto o papel do educador é de “*(...) preparar, transmitir a informação às crianças, apresentar a informação e deixar um pouco, ver para onde é que eles querem seguir*”, tornando-se um guia/ orientador das crianças e, em simultâneo, observador dos seus interesses pois esses indicam-nos o que as crianças pretendem aprender. Deste modo, salienta, ainda, que cabe ao Educador “*(...) planificar de acordo com o interesse deles*”.

Além das orientações globais enunciadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o educador deve ter consciente a importância que o seu papel assume ao longo da realização de um projeto sendo esse “determinante (...), ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Ministério da Educação 1998, p.140)

Importa visar que o educador deve proporcionar à criança “níveis diferentes de aprendizagem, [reconhecidos por]: saberes, competências, disposições e sentimentos.” (Katz e Chard 1989, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.153)

Em relação ao papel assumido pela Educadora de Infância ao longo do projeto “Os Dinossauros” referiu-nos que o seu papel consistiu em ir “*(...) dando algumas dicas às crianças, orientando as crianças*”, afirmando, deste modo, que assumiu o papel de orientadora. Assim, surge reforçando o conceito de que o educador deve adotar o papel de “orientador/ guia” e de “bom observador” durante o processo de ensino e aprendizagem da criança.

No que diz respeito à sua apreciação geral sobre o projeto de ação com as crianças “Os Dinossauros”, a educadora de infância destacou o impacto que o mesmo teve ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, referindo que foi evidentes a aquisição de aprendizagens no âmbito das três áreas de conteúdo enunciadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Considerou ela que “*(...) foram todas as áreas abordadas de uma forma geral*” a partir das atividades propostas ao grupo destacando, ainda, que “*houve várias áreas que eles conseguiram desenvolver trabalhando este projeto.*”

Salientou, no entanto, que as aprendizagens foram mais evidentes nas crianças no âmbito da área do conhecimento do mundo, como podemos verificar, “*(...) no domínio*

das áreas que trabalhamos, (...) as áreas das orientações curriculares. (...) Senti que (...) foi o primeiro, o domínio da área do Conhecimento do Mundo.

Realça, também, a aquisição de aprendizagens “na área das expressões” e, completa referindo que, *(...) em termos de desenvolvimento pessoal e social, senti[u] que se criou uma grande união de grupo em que “eles [crianças] foram capazes de trabalhar em equipa (...)”, pois “houve mais interajuda, cooperação, valores, que a amizade, de certo modo, a competição (...)”, tornando-se, igualmente, notória a aquisição de aprendizagens ao nível da área de formação pessoal e social.*

Refletindo sobre os dados da entrevista da educadora reforçamos, através das palavras de Katz e Chard (1989), a nossa crença de que:

“A pedagogia de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto ativação “dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (p.7). Efetivamente, esta metodologia possibilita agir no sentido da “mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e “aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta” (ibid, p.3).” (Ministério da Educação, 1998, p.133)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprendemos aquilo que vivemos.”

Kilpatrick

Tendo em conta os objetivos definidos para este estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e terminada a apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, é chegada a altura de esboçarmos algumas considerações finais. Para tal, optámos por realizá-las de acordo com os seguintes aspetos: “resultados do estudo” e “contributos do estudo em termos pessoais e profissionais”.

Resultados do estudo

Com a realização do presente estudo, procurámos conhecer o contributo da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças dos 4 aos 6 anos, a partir da dinamização de um projeto de ação com as 24 crianças que compunham o grupo com quem estávamos a realizar a Prática de Ensino Supervisionada. Consequentemente, era também nosso objetivo compreender o papel da educadora durante a realização do mesmo.

Da análise, interpretação e triangulação dos dados foi possível identificar algumas tendências:

- **Evidências de aprendizagem manifestadas pela criança no âmbito do projeto de ação com as crianças**

Com base nos dados obtidos a partir da auto-avaliação de cada criança acerca das suas aprendizagens que, a maioria das crianças identificou maiores aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo como, por exemplo, ao nível do regime alimentar dos dinossauros, das suas características, entre muitas outras curiosidades.

Ao interpretar os dados dos questionários aos pais e da Educadora de Infância sobre as evidências de aprendizagens manifestadas pelas crianças no âmbito do projeto compreendemos que:

A este respeito os dados obtidos pelos questionários apontam-nos para uma maior evidência de aprendizagem na área do Conhecimento do Mundo, sendo que um grande número de crianças demonstrou conhecimentos gerais acerca dos dinossauros. Este facto é comprovado pela Educadora que nos refere que evidenciou no grupo maior aquisição de aprendizagens no domínio da área de conhecimento do mundo.

Os dados também nos indiciam para evidências relevantes de aprendizagem ao nível da área de formação pessoal e social. A Educadora de Infância referiu, nas suas declarações, que sentiu através da dinamização do projeto uma grande união no grupo e, consequentemente, que as crianças foram capazes de trabalhar em equipa, ultrapassando, assim, uma dificuldade identificada no grupo, no início do ano letivo.

Também os pais indicam evidências de aprendizagem significativas ao nível da área de formação pessoal e social destacando, maioritariamente, a capacidade de trabalho de equipa.

A partir destes resultados torna-se visível o sentido de envolvimento, de união e de cooperação que o grupo vivenciou ao longo do projeto e que se traduziu em aprendizagens significativas que as crianças manifestaram nos diferentes contextos escola/ casa.

Também, é de salientar que, tanto a Educadora como os pais, referiram evidências de aprendizagem ao nível da área de expressão e comunicação, levando-nos a concluir que o projeto de ação “Os Dinossauros” possibilitou às crianças aprendizagens significativas e transdisciplinares a partir de um conjunto de atividades intencionalmente planificadas no sentido de serem motivadoras e desafiadoras.

Para finalizar compreendemos a partir destas considerações, que os dados apresentados por ambos os participantes do projeto “Os Dinossauros” foram bastante coerentes e reveladores, levando-nos a acreditar no impacto que um projeto de ação com as crianças pode ter ao nível do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

- **Importância do Papel do Educador no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças**

No que diz respeito à importância do papel do educador no desenvolvimento do projeto de ação com as crianças verificámos que assume um papel determinante,

contudo não deve sobressair ao papel das crianças. O Educador deve ser “bom observador” e “orientador/ guia” do processo de ensino e aprendizagem da criança, assumindo um papel importante ao nível das escolhas das atividades procurando corresponder sempre aos interesses das crianças. O educador deve ter consciência da importância que tem o ouvir e o saber ouvir a criança. Deve existir uma avaliação contínua ao longo deste processo, permitindo ao educador refletir e saber se está a fazer as escolhas corretas.

Também observámos que o papel do educador deve destacar-se enquanto promotor e facilitador do envolvimento das famílias com a escola, convidando-os a ter uma participação activa na actividade escolar do seu educando sendo, simultaneamente, facilitador do seu processo ensino e aprendizagem.

Concluimos que o Educador tem um papel crucial no encaminhamento de um projeto que rumo ao sucesso, conferindo à criança uma aprendizagem de qualidade. O papel do educador deve destacar-se enquanto promotor e facilitador do envolvimento das famílias na vida escolar do seu educando.

- **Importância da participação dos pais**

Foi bastante evidente, através dos dados obtidos, a importância que a participação dos pais assumiu para as crianças, tendo-se verificado, quer na apreciação do projeto pelas crianças, quer nos questionários aos pais, que um grande número de respostas apontava para a satisfação em realizar atividades em conjunto pais/filhos.

Concluimos que a colaboração dos pais na vida escolar dos seus educandos é imprescindível e até mesmo complementar do trabalho da educadora, revelando resultados bastante positivos ao nível da aquisição de novas aprendizagens nas crianças.

Por outro lado, também constatámos que a participação dos pais assumiu grande importância no estabelecimento da relação afetiva pai-filho.

- **Outros aspetos**

Consideramos necessário destacar a importância que os fatores interesse e motivação assumem ao longo da dinamização de um projeto de ação com as crianças. Na verdade, estes são essenciais para a obtenção de resultados positivos.

As atividades propostas pelo educador também devem apresentar um fio condutor para que não exista uma quebra ao nível do interesse e motivação das crianças.

Outro aspeto a considerar prende-se com não impormos “algo” às crianças pois um projeto para ser bem-sucedido não pode ser imposto, mas tem de corresponder a um interesse real das crianças.

Finalizamos este ponto, referindo que o presente estudo possibilitou-nos conhecer as potencialidades da utilização da metodologia de trabalho de projeto e, conseqüentemente, compreender os contributos de um projeto de ação com as crianças.

De facto, e de acordo com os princípios de Vygotsky (1978, cit. in Ministério da Educação, 1998, p.154) “o projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto “projeta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento”.”

Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais

A realização do presente estudo revelou-se muito importante, tanto em termos pessoais como profissionais. Enquanto futuros educadores de infância temos de ter consciência de que ser educador não se restringe só a uma profissão; não consiste apenas em entrar numa sala de jardim de infância e contribuir para a educação das crianças; é algo mais complexo que nos acompanha sempre, todos os dias, minutos e segundos da nossa vida. A palavra “educar” torna-se uma constante, fazendo parte de nós enquanto ser. Assim sendo, tem de ser exercida com total entrega, enchendo-se de sentimentos, de relações afetivas, de amizades, de vivências e saberes.

Como sabemos em educação pré-escolar não existe nenhum currículo pré-definido cabendo somente ao educador a responsabilidade e autonomia para definir a metodologia da sua prática pedagógica.

Apesar de considerarmos que se trata de uma mais-valia para nós termos a oportunidade de definir autonomamente a nossa prática pedagógica, a realização deste estudo que envolveu a aplicação de um modelo curricular para a educação de infância,

nomeadamente, a metodologia de trabalho de projeto, permitiu-nos visualizar um caminho de qualidade no âmbito da educação pré-escolar.

Este facto levou-nos a pensar que a opção por um determinado modelo curricular na educação pré-escolar deve ser encarada numa perspetiva diferente, como algo inovador, desafiando-nos a nós próprios enquanto educadores.

Neste sentido, entendemos que a realização do projeto “Os Dinossauros” permitiu-nos uma experiência insubstituível, tanto ao nível pessoal como profissional, em que o envolvimento dos pais na vida escolar muito contribui para o sucesso do ensino e da aprendizagem das crianças.

Em síntese, este estudo ajudou-nos a traçar um novo perfil enquanto educador, mais adulto, mais culto, inovador e preparado para as adversidades que surjam ao longo do nosso percurso, mas sobretudo permitiu-nos entender que “só as crianças sabem do que andam à procura” (Exupéry, 1946, p.76) e cabe-nos, também, a nós enquanto educadores identificar, saber, perceber e compreender as motivações, interesses e necessidades das crianças. Só assim é que iremos corresponder às suas solicitações, educando-as naturalmente, através de atividades desafiadores e motivadoras, repletas de intencionalidade educativa, possibilitando-lhes “desenvolve[r] competências e destrezas, aprende[r] normas e valores, promove[r] atitudes úteis para o [seu] desenvolvimento, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.9)

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Bastos, R., Brunheira, L. e Ponte, J. (1998). *Projetos educativos Matemática Ensino Secundário*. Lisboa: D.E.S. (p.9-22). Disponível em: www.prof2000.pt/users/folhalcino/aula/proj/oquee.htm. Acedido em 5 de maio de 2011.
- Almeida, F. (2010). *A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas*. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B.- E.S.E..
- Almeida, L. e Rosário, P. (2005). Leituras construtivistas de aprendizagem. In Miranda, G. e Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (p.141-165). Lisboa: Relógio d'Á.
- Alves, A. (2010). *A Criança investigadora, a descoberta e a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Bragança: I.P.B. – E.S.E.
- Baffi, M. (2002). *Projeto Pedagógico: um estudo introdutório*. Petrópolis: Pedagogia em foco. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>. Acedido em 6 de maio de 2011
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa e Melo. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa*; 6.^a Edição: Porto Editora.

- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999) *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. In Revista Noesis, n.º18, (p. 64-66). Disponível em:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> Acedido a 19.12.2011

- Fileno, E. (2007). *O Professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: U.F.P. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fileno.pdf. Acedido a 13 de Novembro de 2011.

- Gama, M. (1998). A Teoria das inteligências múltiplas e as suas implicações para Educação. Nova Iorque: Universidade de Columbia. Disponível em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acedido em 20 de Agosto de 2011.

- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G., *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. (p.145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (3ª. Edição)* (p.93-121). Porto: Porto Editora.

- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

- Ludovico, O. (2011). *O Processo de tornar-se educador de infância num contexto da Prática de Ensino Supervisionada*. Tese de Doutoramento. Évora: I.I.F.A. – U.E..

- Martins, E. e Szymanski, H. (2004). Artigo: *A Abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205%20-%20V4N1.htm>.
Acedido a 10 de agosto de 2011.

- Mendonça, M. (2002). Ensinar e aprender por projetos. Porto: Edições ASA. In Ludovico, *O Processo de tornar-se educador de infância num contexto de Prática Pedagógica Supervisionada*. Tese de Doutoramento. Évora: I.I.F.A. – U.E..

- Ministério da Educação – D.E.B. (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação;

- Ministério da Educação – D.E.B. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação;

- Moura, R. (2006). Artigo: *Queremos descobrir mais coisas sobre os Planetas!*, Cadernos de Educação de Infância n.º 77 (p.42-43)

- Neves (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Cadernos de pesquisas em administração. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acedido em 19 de novembro de 2011.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Modelos Curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;

- Oliveira, M. (2011). *Estudo sobre avaliação em contexto de jardim de infância – um contributo para a supervisão pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Porto: E.S.E.P.F. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/490/TM-ESEPF-SUP_2011_DoresOliveira.pdf?sequence=1.

- Oliveira, C. (s/ data). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%D3RICO-CONCEITUAL.pdf. Acedido a 15 de novembro de 2011.

- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. In Miranda, G. e Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (p.141-165). Lisboa: Relógio d'Á

- Saint-Exupéry, A. (1946). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editora Caravela.

- Santos, M., Fonseca, T. e Matos, F. (2009) *Que se ganha com o Trabalho de Projeto?*, Noesis, 76, 26-29.

- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In Miranda, G. e Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (p.43-51). Lisboa: Relógio d'Á.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Lei N°. 5/77, de 10 de fevereiro
- Circular n°. 17/2007 DSDC/DEPEB

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Projeto Educativo da Instituição
- Projeto Curricular de Sala

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV

Anexo V

Anexo VI

Anexo VII

Anexo VIII