

## Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados

### 1. Análise Interpretativa da Entrevista

No que concerne à opinião da entrevistada, e que justifica a metodologia utilizada na sua prática educativa - a metodologia de trabalho de projeto - esta refere continuamente, a característica do *aprender fazendo*, que marca esta opção metodológica. Esta ideia vai ao encontro da famosa expressão de John Dewey *Learn by doing*. Efetivamente, Dewey (1952) defendia que, a educação deveria ser concebida como uma contínua reestruturação da experiência, pois o processo e o objeto seriam uma e a mesma coisa. Neste sentido, a criança, aprenderia através da experiência, a reconstruir as suas próprias significações e interesses.

Ao referir que a metodologia de trabalho de projeto é “*dar-lhes autonomia para eles irem desenvolvendo os interesses deles, as motivações deles, as necessidades deles*”, a entrevistada remete para a importância de dar voz às crianças e saber escutá-las. Isto é, atribuir um papel ativo à criança. De facto, segundo Dewey, (cit Gambôa, 2011, p. 54), “a aprendizagem é ativa. Envolve uma atuação do espírito; envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente. De forma que, literalmente devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. É ela e não a matéria em estudo, o que determina a quantidade e a qualidade da aprendizagem”. Aspeto que encontramos no discurso da entrevistada, quando esta refere que “*é pegar no que as crianças já sabem*”, de onde se subentende que a educador parece dar relevante importância aos conhecimentos prévios da criança, como base primordial da aprendizagem.

No que diz respeito às motivações da entrevistada aquando da utilização da metodologia em estudo na prática educativa, esta refere a influência da sua formação inicial na escolha desta metodologia. “*Os nossos estágios acabam logo por nos influenciar, comecei logo por aí (...)*” refere. No entanto a entrevistada sublinha que, “*(...) tenho algumas coisas na sala que vou buscar ao MEM, (...) mas para mim a metodologia é essa [Metodologia de trabalho por projetos]! (...). É a que eu quero! É com essa que eu me sinto bem (...)*”. Assim se depreende que, apesar da sua preferência pela metodologia de trabalho de projeto, a entrevistada assume a utilização de

materiais/instrumentos de outras metodologias como o MEM (Movimento Escola Moderna) como reforço das suas práticas educativas. No entanto, demonstra uma grande crença e convicção na utilização da metodologia de trabalho de projeto.

No que concerne aos contributos da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento da criança, a entrevistada acredita que as crianças “*começam a ser autónomas, a decidir o que querem fazer, como querem fazer*”. E continua, afirmando: “*acho que isso os prepara para o futuro, para, nos outros ciclos, eles terem muito mais à vontade, terem um gosto pela pesquisa, pela experiência, por ir fazendo e desenvolvendo (...)*”. O conceito de autonomia que a entrevistada apresenta, insere-se na ideia de que a autonomia está subjacente ao próprio processo de aprendizagem, numa construção pessoal e em grupo do saber, isto é, “quando se aponta para a autonomia como um fator relevante é no sentido de independência no trabalho em grupo referente a decisões, distribuição de tarefas, ocupação de tempos de trabalho...” (Leite, Malpique, e Santos, 1989, p. 80), o que pressupõe que as crianças desenvolvam a capacidade de decidir e influenciar o futuro que desejam.

Assim, o trabalho de projeto, segundo Vasconcelos (1998), desenvolve-se nos domínios da liberdade e de poder de decisão de um individuo ou grupo, sendo que esta autonomia está intimamente ligada à participação das crianças no momento da conceção do projeto, decisão, execução e avaliação. Consideramos que, ao referir “*acho que isso os prepara para o futuro, para nos outros ciclos, eles terem muito mais à vontade, terem um gosto pela pesquisa, pela experiência, por ir fazendo e desenvolvendo (...)*”, a entrevistada não tem qualquer intenção em atribuir à educação pré-escolar a função de preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim que esta, “se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

A entrevistada considera que as competências desenvolvidas através da metodologia de trabalho de projeto, tais como a predisposição para a pesquisa, a experiência, a tomada de decisões entre outras, como competências imprescindíveis ao desenvolvimento de futuros cidadãos que se implicam em situações e problemas reais da sociedade onde se inserem. E reforça a sua convicção afirmando: “*Penso que esta*

[metodologia de trabalho de projeto] *promove uma autonomia e uma capacidade de querer fazer e de pesquisar muito maior que qualquer outra*”.

No que diz respeito aos contributos da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento da predisposição para aprender, esta educadora entende que *“a forma como desenvolvemos esta [metodologia de trabalho de projeto], dá-lhes uma motivação especial, uma autonomia, um querer fazer, é porque as coisas partem deles.”* Daqui se depreende que a entrevistada valoriza a motivação intrínseca da criança, como justificação desta predisposição, o que vai ao encontro das ideias de Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, e Costa, (2011), quando referem que os gostos, interesses e motivações intrínsecas da criança, são a base de uma motivação autêntica que se concretiza no desejo de aprender.

A entrevistada defende a sua perspetiva, reforçando que *“há um interesse muito maior (...) sim, muito, porque são eles que decidem, (...) são eles que querem fazer, (...) são eles que conduzem de certa maneira o projeto (...)”*. Assim, consideramos que a entrevistada vê as crianças como agentes do seu desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, têm a capacidade de decidir e influenciar o seu caminho. Refere, ainda, que *“(...) através da experiência, do fazer, do manipular os objetos, tudo isso, os predispõe mais para a aprendizagem (...)”*. Tal facto vai ao encontro da opinião de Dewey, cit. Oliveira-Formosinho, *et. al.*, (2011), que sublinha que, sendo a educação considerada como vida, esta deverá criar as condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência.

Segundo Mendonça (1999, p.77), *“o educador intervém indiretamente quando motiva, sustenta e confronta a criança, através da organização do espaço, do tempo, do grupo e da natureza das atividades”*. No que respeita a este aspeto, e relativamente ao espaço da sala de atividades, a entrevistada lembra que *“o espaço da sala, com esta metodologia, tem obrigatoriamente que estar em mudança”*. Acreditamos que, a entrevistada considera o espaço como facilitador das interações sociais e que a sua organização e animação implica a utilização de um conjunto de estratégias através das quais o educador cria e mantém as condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A este respeito a entrevistada destaca que, *“(...) nós no início do ano organizamo-lo, mas ele acaba por ser alterado. À medida que o projeto*

*evolui há uma necessidade de alterar o espaço (...) e o espaço vai sendo alterado de acordo com o projeto (...)*”. Neste sentido, a utilização da metodologia de trabalho de projeto, implica que o espaço vá espelhando a evolução do projeto, e portanto, a sala de atividades passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança. Como sublinha Vasconcelos (1998, p. 148), “a sala de atividades deverá, ser o espelho do sentido de finalidade que qualquer projeto carrega em si”.

No que diz respeito à organização do tempo, a entrevistada refere que, “(...) *o tempo é muito flexível, (...) nós tentamos que seja o mais flexível possível, para que tenhamos o maior tempo possível para acabar o projeto*”. No nosso a entender, a entrevistada demonstra uma grande preocupação com a gestão e organização do tempo, conferindo-lhe um carácter flexível, na medida em que procura adaptá-lo em função das necessidades e interesses das crianças mas, também, em função dos objetivos e metas que pretende alcançar. Pois, tal como lembra Silva (1998, p. 99), “os vários projetos que, ao longo do ano, se desenvolvem com um grupo de crianças inscrevem-se num processo educativo mais geral que deverá articular os projetos de vida dos intervenientes: o projeto de cada criança e o projeto do educador”.

Em relação à gestão e organização do grupo, a entrevistada refere que o projeto é desenvolvido em grande grupo na medida em que “*todo o grupo participa no projeto (...) há uma divisão de tarefas: há atividades que são desenvolvidas em grande grupo, há atividades desenvolvidas em pequeno grupo e depois, há por vezes, a necessidade de desenvolver atividades individualmente*”. A entrevistada refere que o grupo de crianças, em função do projeto, poderá ser distribuído de diferentes formas. De facto, nas diferentes fases dos projetos, haverá necessidade de organizar o grupo em função do que se pretende. Haverá, portanto, momentos de trabalho em grande grupo quando, por exemplo, se pretender partilhar descobertas realizadas em pequenos grupos, ou mesmo descobertas individuais. Deprendemos, assim, que, o trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de interagir de diversas formas, o que nos remete para o sentido de comunidade, que se encontra implícito nesta metodologia.

Em relação à gestão e organização dos materiais, a entrevistada relata que, “*são eles [as crianças] que acabam por autonomamente os manusear em função das atividades desenvolvidas, havendo no entanto uma preparação prévia dos materiais da nossa parte*”. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar advertem e valorizam a importância de que se reveste o equipamento e o material na aprendizagem

da criança, ou seja, implica que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta os critérios de qualidade.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). A entrevistada refere, ainda, relativamente aos materiais, que “*eles [as crianças] gerem da forma como escolhem. É lhes dada essa autonomia*”. A educadora demonstra, assim, a preocupação de organizar os materiais, de forma a favorecer o trabalho autónomo e a iniciativa da criança.

Quando questionada acerca do surgimento dos projetos de ação na sua prática, esta sublinha que “*existem projetos que surgem pelo nome da sala, (...) de uma história, (...) de uma novidade que um menino traz, (...) de um sonho (...)*”, ou seja dos interesses e motivações intrínsecas das crianças. Neste sentido, o papel do educador é, nas suas palavras, “*(...) conduzir. (...)*”, isto é, é o que esperamos de um educador – que ele guie, motive, confronte e sustente a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. Como confirma, ao destacar, que o educador “*é assim mais um elemento do grupo, é um companheiro que vai guiando*”. Como guia da aprendizagem, pode-se subentender que o educador encoraja a criança a interpretar o mundo à sua volta, e, desta forma, intervém de acordo com Vygotsky (1978), na *zona de desenvolvimento próximo* numa função de acompanhamento e orientação.

A entrevistada refere, ainda, que o seu papel “*é fazer parte do grande grupo e estar com eles como um elemento do grupo*”. No nosso entender, a entrevistada sugere que o educador encontra-se pessoalmente implicado nos projetos, como guia e suporte de todo o processo, bem como na organização do tempo, espaço e recursos, e nas dinâmicas relacionais que o projeto desencadeia.

A intervenção do educador deverá possibilitar o desenvolvimento de projetos interessantes, do ponto de vista das crianças, e que permitam ampliar os seus saberes, a partir de um conjunto de diversificado de oportunidades de aprendizagem, que ganham sentido por terem uma finalidade globalizante, ao interligar os diferentes momentos de conceção, planeamento, realização e avaliação.

No que concerne ao papel da criança, a entrevistada evidencia que este, “*é fundamental, é o principal. (...) eles [as crianças] são os atores principais do projeto*”. Ou seja, considera que o trabalho de projeto oferece às crianças, a oportunidade de serem incentivadas a atribuir significado aos conhecimentos, às experiências vividas no

seu meio, e a prestar-lhes atenção, sendo, assim, reconhecidas como sujeito, e não como objeto do processo educativo.

A educadora reforça que a criança tem *“um papel muito dinâmico (...) é um papel extraordinário, porque eles envolvem-se de uma maneira muito intensa (...)”*. Acreditamos que, neste sentido, a entrevistada, atribui à criança, um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, no sentido em que o trabalho de projeto, *“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”* (Vasconcelos, 1998, p. 133). O trabalho de projeto promove assim, o direito da criança a ter voz, a ser escutada e a valorizar a sua capacidade de cooperar e participar na aprendizagem.

Consideramos que a entrevistada, ao referir que, *“eles [as crianças] vivem o projeto, aprendem com o projeto, e nós naturalmente, aprendemos com eles”*, mostra-se atenta à perspectiva de que o trabalho de projeto resulta de um trabalho colaborativo entre a criança e o educador. De facto, na metodologia de trabalho de projeto, o educador e as crianças descobrem-se, pela dinâmica da relação pedagógica, como parceiros do processo educativo. É pois esta relação de parceria, em função da natureza e funcionalidades das situações de aprendizagem vividas, que condiciona e define comportamentos, papéis, responsabilidades de cada um, em cada contexto, pelo próprio acordo de parceria, de que faz parte o sentido cooperativo e colaborativo do projeto.

No que concerne à avaliação, a entrevistada remete para a sua importância da seguinte forma: *“Eu acho que a avaliação é importantíssima em qualquer metodologia (...) Na de projeto, nós avaliamos diariamente (...) à medida que trabalhamos com eles, vamos percebendo as dificuldades, o que fazem mais facilmente”*. Consideramos que na metodologia de trabalho de projeto, é atribuído um papel relevante à avaliação, como processo de questionamento e análise reflexiva, a qual está presente desde o início, e se prolonga, no final, com a socialização do saber construído pelas crianças ao longo dos projetos.

Assim se subentende que a entrevistada procede a este processo reflexivo recorrentemente, uma vez que se propõe a avaliar constantemente as crianças no decorrer do projeto. Nas suas próprias palavras : *“Esta avaliação é feita diariamente, através de observações, de registos (...)”*, ou seja, a entrevistada assume, na sua prática,

uma avaliação constante, facto que em nosso entender, assume extrema relevância na qualidade da prática educativa. Efetivamente, “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

A educadora refere, ainda, que, “*no final do projeto [faz] uma avaliação em grande grupo*”, situação que se enquadra na quarta fase do trabalho de projeto. Consideramos esta uma fase fundamental pois, segundo o Ministério da Educação (1998), este procedimento permite à criança realizar uma síntese da informação adquirida, e permite dar a conhecer à comunidade aquilo que foi aprendido, ou seja, socializar o saber. As crianças poderão avaliar os seus progressos, comparar o que aprenderam com o que sabiam inicialmente, e analisar o grau de participação de cada um e entre si. Desta forma, a avaliação que foi feita ao longo do percurso assume, no final, um papel de inegável valor educativo. Ela é globalizante e poderá desencadear novas questões, novos problemas, o que nos leva a compreender que o trabalho de projeto se inscreve num processo aberto e incessante.

Relativamente ao projeto de ação desenvolvido no presente ano letivo, este, como diz a educadora, “*surgiu a partir do nome da sala, [esta foi] foi a motivação para o início do projeto*”. A entrevistada refere como principais objetivos, “*o desenvolvimento deles [das crianças], a autonomia, sobretudo a autonomia, a capacidade de pesquisar, a capacidade de fazer, a capacidade de decidir (...) que adquiram o maior número de competências possível (...)*”. No que concerne às competências que a entrevistada pretende que se desenvolvam esta refere; “*todas as que estão inerentes à idade deles [das crianças] (...) Tem a ver com (...) a tomada de decisões, com a aprendizagem, o interesse, a motivação, depois todas as outras inerentes a estas*”.

No que diz respeito ao modo como pretende realizar o projeto de ação, a entrevistada, refere que começa com “*uma rede de ideias (...)*” pois “*(...) é a partir dessa rede de ideias que vamos desenvolvendo o projeto, pois é a rede de ideias que contém num todo, aquilo que em conjunto decidimos fazer (...)*”. Desta forma a entrevistada remete-nos para o pressuposto também defendido por Vasconcelos, et al.

(2012) de que, numa primeira instância, é realizada a formulação do problema ou as questões a investigar, que surgem das motivações intrínsecas das crianças. Situação que se concretiza a partir de conversas em grande e pequeno grupo, onde as crianças partilham os seus saberes, opiniões e interesses, através dos quais se pode construir uma “teia” ou rede de ideias com a colaboração do educador. Nesta primeira fase o papel do educador é fundamental, pois é sua função mediar a conversa, fomentar a discussão e dar oportunidade a todas as crianças de colaborarem com as suas ideias, ajudando o grupo a tomar consciência das suas possíveis ações futuras.

Quando por último questionamos a educadora acerca das práticas de avaliação do projeto, esta refere que o faz “*através de registos, (...) de fichas avaliativas, (...) de grelhas de observação e conversas em grande grupo*”.

Em síntese, a análise da entrevista à educadora deixa antever uma prática pedagógica que tenta promover o envolvimento das crianças em todas as fases dos projetos. O discurso desta profissional remete-nos para uma visão da criança como sujeito do processo educativo e aprendizagem, a quem é dada a possibilidade de questionar, levantar hipóteses, experimentar, partilhar e refletir. Ou seja, uma prática que promove a predisposição para aprender a aprender.

Centramo-nos, de seguida, na análise dos dados recolhidos através da observação das crianças nas atividades e situações de aprendizagem proporcionadas.

## 2. Análise interpretativa das fichas de observação do envolvimento da criança

Os presentes dados foram recolhidos desde o início do projeto de ação desenvolvido na prática de ensino supervisionada apresentado no primeiro capítulo deste estudo. Passamos, de seguida, a apresentar as atividades observadas.

### Semana 1 - 10/1/2012 a 11/01/2012

Objetivos	Competências	Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar novos conhecimentos relativos à diversidade (cultural/social) existente nos diferentes continentes;</li> <li>- Fomentar a curiosidade e o interesse acerca do mundo em que as crianças vivem;</li> <li>- Incentivar a investigação e pesquisa acerca de aspetos históricos e culturais do país em vivem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar Vasco da Gama, como um marinheiro importante na descoberta da Índia;</li> <li>- Reconhecer diferentes formas de representação da Terra e identificar, nas mesmas, alguns lugares;</li> <li>- Identificar o país em que vive e reconhecer outros lugares;</li> <li>- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos.</li> <li>- Manifestar atitudes de respeito pela diversidade;</li> <li>- Formular questões acerca lugares, contextos e acontecimentos;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área do Conhecimento do Mundo;</li> <li>- Área da Expressão e Comunicação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>*Expressão Motora</li> <li>*Expressão Plástica</li> </ul> </li> <li>* Domínio da matemática;</li> <li>*domínio da linguagem oral e escrita</li> <li>- Área de Formação Pessoal e Social</li> </ul>

**Quadro 5.10 – Semana 1 – Objetivos e competências**

#### Sessão 1: “A viagem fantástica do Vasco da Gama”

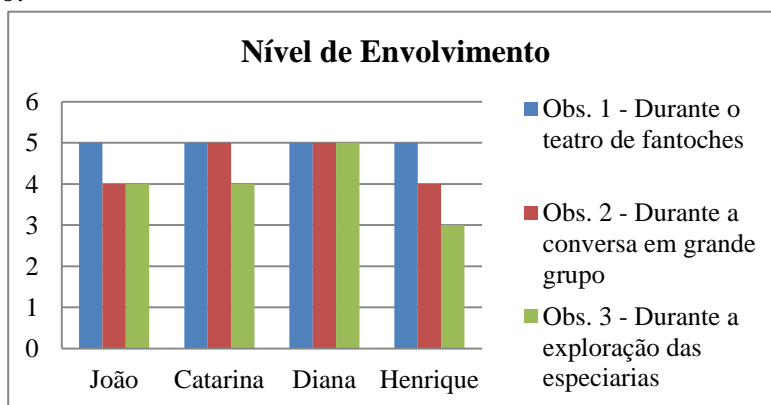
**Descrição da atividade:** Numa primeiro momento, adaptando a história “O menino de todas as cores”, foi elaborado um teatro de fantoches, o qual impulsionou o projeto de ação. Este retrata a viagem do Vasco da Gama até à Índia, e retorno a Portugal em que desperta o desejo de viajar por todos os continentes. Após a realização do teatro de

fantoches foi feita uma conversa em grande grupo e dadas a provar às crianças especiarias provenientes da Índia.



**Figura 5.30 - Atividade “A viagem fantástica do Vasco da Gama”**

Nesta sucessão de situações de aprendizagem, verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.1 – Nível de envolvimento na atividade “A viagem fantástica do Vasco da Gama”.**

Passamos, agora, a descrever ao nosso olhar, como foram vividas as experiências de aprendizagem pelas quatro crianças participantes do estudo. Esta descrição é sustentada pelas notas de campo recolhidas e pelos indicadores comportamentais propostos por Leavers cit. in Bertram & Pascal (2009), os quais reforçaram o rigor das observações, e apoiaram a nossa decisão na atribuição dos níveis de envolvimento apresentados no gráfico.



**João:** O João apresentou uma atitude interessada e atenta, intervindo e expressando as suas opiniões e emoções. A sua postura e expressão facial revelaram um elevado envolvimento e nunca, por qualquer momento, se deixou distrair pelos restantes membros do grupo. Terminado o teatro de fantoches, o João pediu que repetisse.



**Catarina:** A Catarina, durante as atividades, revelou um grande interesse verificado através das suas expressões verbais, faciais e postura. Revelou, através da linguagem, uma grande satisfação pelas atividades desenvolvidas, participando ativamente nas mesmas. Tal como o João, no final do teatro de fantoches pediu que se repetisse a mesma. Evidenciaram-se alguns momentos de distração verificados durante a atividade das especiarias, no entanto, a criança conseguiu facilmente retomar a atenção na atividade.



**Diana:** Durante as atividades a Diana demonstrou-se motivada e concentrada. Participou ativamente, intervindo quando lhe era solicitado e revelando sempre vontade de saber mais acerca da temática tratada. Revelou momentos de elevada intensidade, não se deixando perturbar pelas restantes crianças, evidenciando, assim, o mais elevado nível de envolvimento em todas as observações efetuadas.



**Henrique:** Durante as observações efetuadas, foi verificado um decrescendo no nível de envolvimento do Henrique. Num primeiro momento de observação o Henrique demonstrou um grande envolvimento, no qual foi possível verificar uma expressão facial e postura que nos induziram para um nível mais elevado de envolvimento, estando a criança totalmente concentrada e envolvida na atividade. No entanto, com o

avançar da atividade, o Henrique foi gradualmente perdendo o interesse, não conseguindo retomar a concentração inicial, uma vez que se distraia facilmente com os colegas.

## Sessão 2: Explorando o mapa do mundo

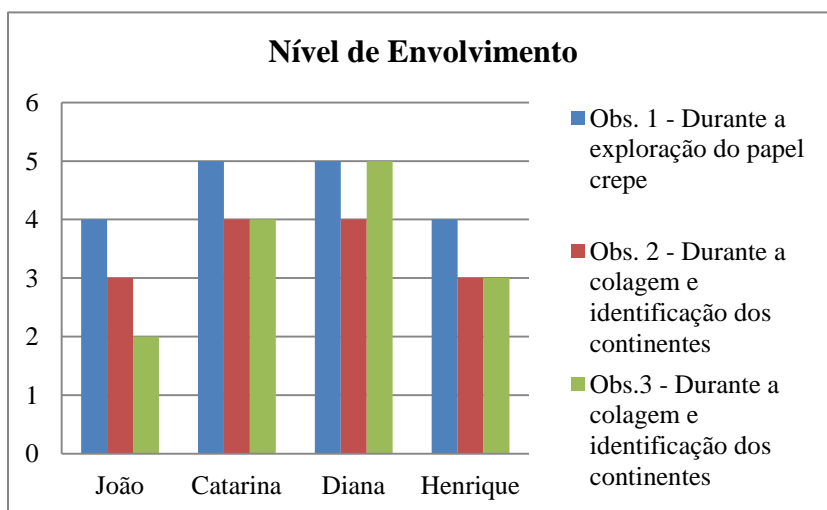
**Data:** 11/1/2012

**Descrição da atividade:** De forma a dar continuidade à planificação, foi proposto às crianças a elaboração de uma atividade que consistiu na exploração de um mapa do mundo. Com esta atividade pretendeu-se que as crianças identificassem os diferentes continentes do planeta Terra. Para tal, foi utilizada a técnica de amarrotar papel crepe de várias cores, situação que também contribuiu para trabalhar a motricidade fina.



**Figura 5.31 – Atividade “Exploração do mapa do mundo”**

Verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.2 - Nível de envolvimento na atividade “Explorando o mapa do mundo”**



**João:** O João iniciou a tarefa de forma autónoma, demonstrando ao longo da mesma uma elevada concentração e envolvimento. Durante a realização da atividade o João foi tecendo comentários de satisfação pelo trabalho desenvolvido. No entanto, de forma progressiva, foi verificada uma constante quebra do seu envolvimento devido, na maioria das vezes, à interrupção da tarefa por parte de outras crianças. No entanto, o João conseguiu identificar todos os continentes do planeta Terra.



**Catarina:** A Catarina apresentou durante os momentos de observação, uma grande concentração, explorando os materiais de forma autónoma, atendendo a uma grande preocupação com os pormenores estéticos do trabalho. A criança demonstrou grande capacidade, iniciativa, e uma motivação contínua ao longo da atividade, exprimindo verbalmente a sua satisfação e mantendo uma postura e expressão facial sempre interessada durante as observações efetuadas.



**Diana:** A Diana, durante o período de observação, demonstrou uma grande facilidade em manusear os materiais, demonstrando uma grande autonomia e um elevado interesse em identificar os continentes, utilizando as diferentes cores do papel crepe. Revelou uma preocupação cuidada com os pormenores estéticos do trabalho, exprimindo a sua satisfação com os resultados alcançados.



**Henrique:** Inicialmente o Henrique demonstrou um grande interesse e motivação na realização da tarefa, adotando uma postura empenhada. No entanto, verificaram-se algumas quebras na atividade, com alguns momentos de distração com os colegas. Apesar de alguns progressos, a atividade tornou-se prolongada e o

empenho na tarefa foi diminuindo.

### Semana 2 – 17/01/2012 a 18/01/2012



**Figura 5.32 – Atividade “O Planeta Terra”**

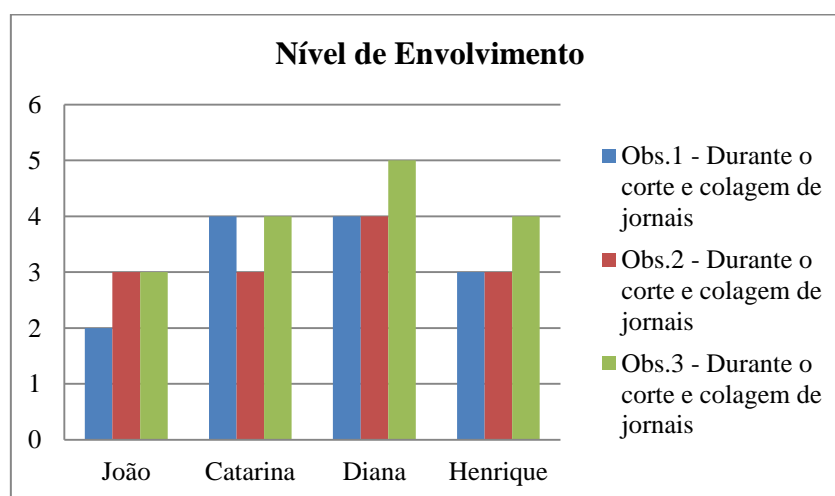
Objetivos	Competências	Áreas de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a curiosidade e o interesse acerca do mundo em que as crianças vivem;</li> <li>- Incentivar a investigação e pesquisa acerca de do planeta Terra, do seu continente e do seu país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer diferentes formas de representação da Terra;</li> <li>- Identificar no planeta Terra, o seu continente e o seu país;</li> <li>- Identificar os cinco continentes constituintes do planeta Terra;</li> <li>- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área do Conhecimento do Mundo;</li> <li>- Área da Expressão e Comunicação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>*Expressão Motora</li> <li>*Expressão Dramática</li> <li>*Expressão Plástica</li> </ul> </li> <li>* Domínio da matemática;</li> <li>*domínio da linguagem oral e escrita</li> <li>- Área de Formação Pessoal e Social</li> </ul>

**Quadro 5.11 – Semana 2 – Objetivos e competências.**

**Sessão 1: “O Planeta Terra”****Data: 17/01/2012**

**Descrição da atividade:** Após as crianças demonstrarem um grande interesse em realizar uma representação do planeta onde vivem, o grupo dividiu-se em pequenos grupos, sendo que cada grupo foi direcionado para diferentes tarefas: um grupo estava encarregue de rasgar as folhas de jornal, outro de as colocar na bola, e outros de ir colocando a cola, à medida que se dispunham as folhas de jornal.

Verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.3 – Nível de envolvimento na atividade “O Planeta Terra”**

**João:** Na elaboração da tarefa que lhe foi destinada foi verificada uma quebra constante do seu envolvimento na atividade, incluindo alguns momentos de ausência de atividade durante a mesma. Assim, não demonstrou um nível de envolvimento real no decorrer da tarefa, sendo que se distraía frequentemente com os colegas. Tais aspetos justificam os níveis de envolvimento atribuídos. Os níveis verificados devem-se talvez ao tipo tarefa que lhe foi destinada, sendo esta a de rasgar os jornais que posteriormente iriam servir para forrar a bola.

**Catarina:** A tarefa destinada à Catarina foi a de ir colocando a cola na bola para, posteriormente, ser forrada com o jornal. Durante as observações efetuadas a Catarina mostrou-se empenhada em realizar a tarefa, tentando, com elevado esforço, manter o jornal colado à bola, o que demonstrou uma grande persistência da sua parte em

elaborar a sua tarefa com perfeição. Apesar de, por vezes, se terem verificado algumas interrupções da atividade, a Catarina conseguiu, com sucesso, retomar a mesma.

**Diana:** A Diana, apesar de realizar a mesma tarefa que o João, evidenciou níveis de envolvimento superiores. Tal como a Catarina, apesar de a sua tarefa ser frequentemente interrompida por estímulos do ambiente como os colegas, ou pelas tarefas que outros grupos estavam a realizar, esta criança conseguiu, com sucesso, retomar a tarefa, sempre que a mesma era interrompida. Numa terceira observação a Diana demonstrou uma atividade continuada, estando concentrada e apresentando uma elevada energia e persistência em terminar a tarefa, o que justifica o nível máximo de envolvimento atribuído neste último momento de observação.

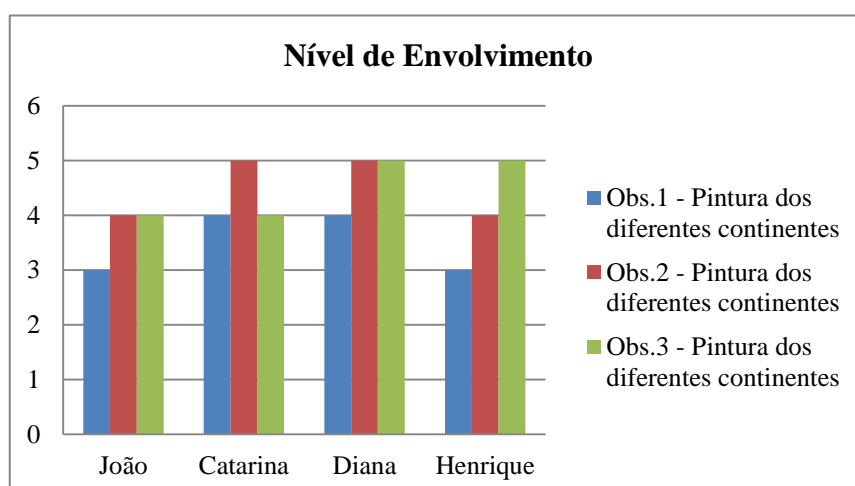
**Henrique:** O Henrique, integrado no grupo ao qual estava destinado a tarefa de colocar as folhas de jornal na bola demonstrou, por várias vezes, uma quebra na sua concentração e continuidade na atividade, não conseguindo, na maioria das vezes, retomá-la. Tal aspeto deveu-se ao facto de frequentemente ser distraído pelos colegas. No entanto, no último momento de observação, apesar das distrações, conseguiu retomar a tarefa não se deixando distrair pelos colegas.

## Sessão 2: Continuação da atividade “O Planeta Terra”

**Data:** 18/01/2012

**Descrição da atividade:** No dia seguinte, estando a bola completamente forrada e seca, foram distribuídas, por vários grupos, as diferentes tarefas a realizar. Cada grupo ficou encarregue de pintar um continente.

Verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.4 –  
Nível de  
envolvimento na  
atividade “O  
Planeta Terra”**



**João:** O João, nos momentos de observação, demonstrou um grande espírito de cooperação para com o colega do grupo, procurando pintar dentro do risco com cuidado, demonstrando um grande interesse e esforço em realizar a atividade com perfeição. Assim, apresentou elevados níveis de envolvimento e momentos em que nada mais parecia existir à sua volta.

Ao longo da atividade, durante os momentos de observação, foi tecendo comentários de satisfação pelo trabalho que se encontrava a desenvolver.



**Catarina:** A Catarina, durante os momentos de observação revelou uma grande persistência e concentração, aplicando toda a sua energia no trabalho que estava a ser desenvolvido. Foram notórios os comentários de satisfação, e a dedicação e entrega da criança. Durante a atividade não houve qualquer estímulo exterior que desviasse a atenção da criança do seu trabalho. É também de evidenciar a autonomia que esta apresentou no manuseamento dos materiais, como os pinceis e tintas, demonstrando uma grande motivação e entusiasmo em realizar a tarefa proposta.



**Diana:** Durante os momentos de observação, a Diana demonstrou um elevado empenhamento em realizar a tarefa com perfeição, o que demonstrou, também, da sua parte, uma grande persistência. Prova do elevado envolvimento que demonstrou durante a atividade foi, também, a capacidade de concentração que revelou, bem como os comentários de satisfação que tecia à medida que o trabalho ia evoluindo. Tal como a Catarina, a Diana rapidamente se apropriou dos materiais indispensáveis à tarefa, revelando, desta forma, autonomia e predisposição para a realização do trabalho.



**Henrique:** O Henrique, ao longo das observações efetuadas, revelou um acréscimo do seu empenhamento na realização da atividade. Inicialmente apresentou momentos de distração com os colegas que, à medida que o trabalho evoluiu, se foram alterando para atitudes de elevada concentração e persistência na atividade. Assim sendo, no último momento de observação

foi-lhe atribuído o nível máximo de envolvimento uma vez que nada o demoveu de terminar a tarefa.

### Semana 3 – 25/01/2012 e 26/01/2012



**Figura 5.34 – Atividade “À descoberta da Europa e do nosso país”.**

Objetivos	Competências	Áreas de conteúdo
<p>- Fomentar na criança curiosidade pelo país em que vive, e pelos aspetos da sua cultura;</p> <p>- Fomentar a dinâmica de grupo através da colaboração/cooperação, interagida e inter-relação entre todos.</p>	<p>- Reconhecer Portugal como o país em que vivemos;</p> <p>- Reconhecer Portugal, como país integrante da Europa;</p> <p>- Utilizar diferentes formas de comunicação, nomeadamente a linguagem corrente ou a linguagem matemática de acordo com os contextos e as necessidades.</p>	<p>- Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>- Área da Expressão e Comunicação</p> <p>*Expressão Plástica</p> <p>*Domínio da matemática</p> <p>*Domínio da linguagem oral e escrita</p> <p>*Expressão dramática</p>

**Quadro 5.12 – Semana 3 – Objetivos e competências.**

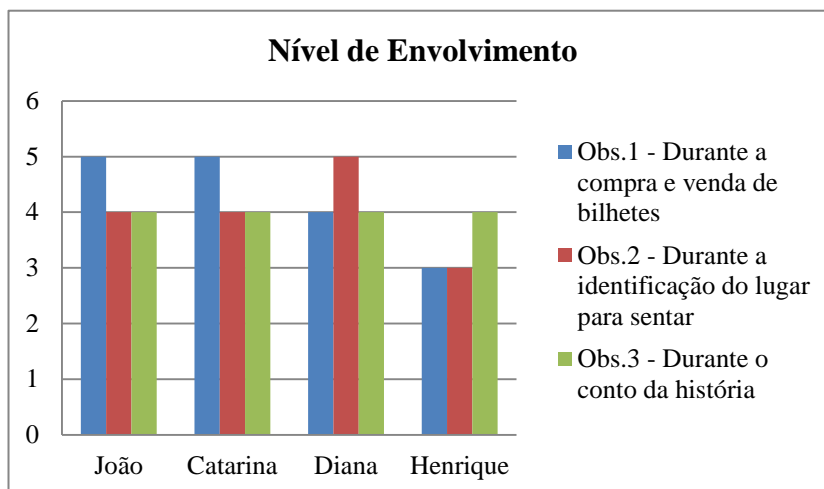
### Sessão 1: Sessão de Cinema “Se eu fosse nacionalidades”

**Data:** 25/01/2012

**Descrição da atividade:** Na sala de atividades foi organizado um cenário de cinema, onde foram atribuídos diferentes papéis às crianças, como o bilheteiro, os clientes, entre outros. Os bilhetes e os lugares sentados tinham também números e, além destes, o *subitizing*<sup>1</sup> correspondente, de forma, a que as crianças identificassem o seu lugar. Pretendíamos assim, que as crianças fossem capazes de interpretar os diferentes papéis, bem como a emergência de situações do quotidiano que envolvem a utilização da matemática. A sessão de cinema consistiu na projeção da história intitulada “Seu fosse nacionalidades” e surgiu como forma de motivação para as crianças explorarem o nosso continente, a Europa, uma vez que retrata a história de uma criança que nos conta como seria se vivesse nalguns dos países deste continente, inclusive Portugal.

<sup>1</sup> Quando nos referimos a *subitizing*, queremos dizer que pretendíamos que as crianças construíssem relações numéricas, nomeadamente a “perceção de valores pequenos, sem proceder à contagem, aspeto fundamental no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números”. (Rodrigues & Castro, 2008, p. 22) O *subitizing*, corresponde assim à identificação de um certo número de pontos por reconhecimento da mancha, sem necessitar de contagem, ou seja, por perceção visual simples, neste caso a mancha foi constituída por pontos semelhantes aos de um dado.

Verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.5 – Nível de envolvimento na atividade Sessão de Cinema “Se eu fosse nacionalidades”**



**João:** Ao João foi atribuído o papel de bilheteiro. Durante os momentos de observação o João evidenciou um grande envolvimento na tarefa que lhe foi atribuída. Demonstrou uma grande energia e criatividade, dedicando-se inteiramente à tarefa que estava a desenvolver. À medida que ia vendendo os bilhetes ia tecendo comentários de satisfação e adotou sempre uma postura interessada, interpretando o seu papel na íntegra, o que demonstrou uma grande motivação e predisposição para com a atividade.



**Catarina:** Durante os momentos de observação, a Catarina demonstrou um grande interesse pela atividade. O momento de maior intensidade revelou-se durante a “compra” do bilhete para o cinema. Geriu com autonomia os materiais indispensáveis à tarefa e conseguiu sem dificuldade relacionar o preço do bilhete com as moedas que consigo transportava, bem como identificar com facilidade o lugar correspondente ao bilhete. Revelou um grande interesse e motivação ao interpretar este papel, investindo neste um esforço e energia notórios, justificando, assim, os níveis de envolvimento que lhe foram atribuídos.



uma atitude motivada e interessada da sua parte.

**Diana:** A Diana desempenhou o papel de cliente e, durante os momentos de observação, revelou um grande envolvimento na atividade, demonstrando um grande entusiasmo no trabalho a ser desenvolvido. Toda a sua atividade envolveu comentários de clara satisfação, o que demonstrou



na última observação verificou-se um nível superior de envolvimento, pois a criança durante o conto da história, manteve uma postura concentrada e interessada, que dificilmente foi perturbada.

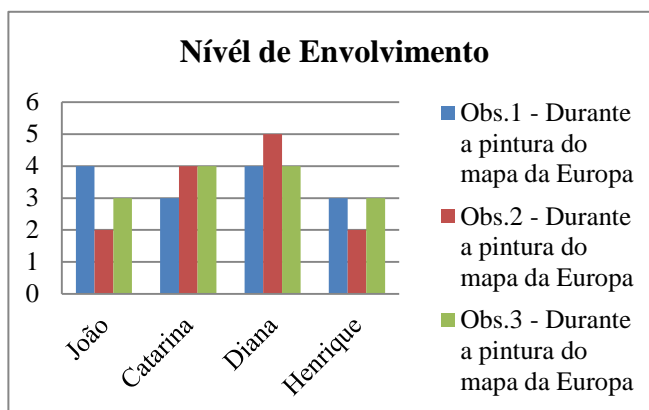
**Henrique:** O Henrique foi a criança que apresentou os níveis mais baixos de envolvimento durante a atividade. Tal deve-se ao facto deste ter encontrado algumas dificuldades em fazer corresponder o número do bilhete ao lugar sentado, o que provocou uma quebra no seu envolvimento. No entanto,

## Sessão 2: “O mapa da Europa”

**Data:** 26/01/2012

**Descrição da atividade:** Dando continuidade à atividade realizada no dia anterior, foi elaborado pelas crianças um mapa da Europa, intentando que as crianças conseguissem identificar alguns países que lhes são familiares, incluindo Portugal, onde vivemos.

Verificaram-se os seguintes níveis de envolvimento:



**Gráfico 5.6 – Nível de envolvimento na atividade “O mapa da Europa”**



**João:** O João, ao longo da atividade, revelou diferentes níveis de envolvimento. Inicialmente, por sua iniciativa, demonstrou uma grande autonomia e motivação em iniciar a atividade, revelando um nível quatro de envolvimento. Tal envolvimento apresentou um decréscimo, proveniente da distração por parte dos colegas, o que provocou algumas quebras na concentração da criança, que não conseguiu retomar a atividade. No entanto, num terceiro momento de observação, a criança conseguiu concentrar-se no trabalho mas a um nível rotineiro, evidenciando-se ao longo da observação várias distrações por diversos estímulos exteriores.



**Catarina:** Inicialmente, a Catarina demonstrou pouco interesse em desenvolver a atividade e não evidenciou um envolvimento real, apresentando vários momentos de distração. No entanto, à medida que a atividade se foi prolongando, a Catarina passou a apresentar momentos de grande intensidade e concentração no trabalho que estava a desenvolver. Na verdade, apesar da influência de estímulos exteriores que perturbaram a atividade, a Catarina conseguiu retomar a mesma, demonstrando uma grande preocupação nos pormenores, visando a perfeição do trabalho. Verificaram-se, no final da atividade, comentários de satisfação, e vontade de repetir a tarefa.



**Diana:** A Diana, ao longo das observações, revelou uma atitude diferente de os restantes colegas. Foi verificado um envolvimento quase contínuo na atividade, sem que qualquer estímulo do ambiente perturbasse o seu trabalho. A criança estava “num mundo só dela”, totalmente concentrada, e foi notória a intensidade e persistência com que realizava o trabalho. A sua linguagem

traduzia, ao mesmo tempo, o entusiasmo e motivação. Tais aspetos justificam os níveis mais altos de envolvimento que lhe foram atribuídos.

### Henrique:



O Henrique, durante os períodos de observação, demonstrou, inicialmente, alguma dificuldade em concentrar-se na atividade, que levou a um decréscimo na sua motivação para realizar a tarefa. Desta forma, o seu envolvimento no trabalho desenvolvido não foi real, sendo marcado por constantes distrações provenientes de estímulos exteriores.

## 2.1. Síntese dos dados relativos ao envolvimento da criança

Para a análise global das observações efetuadas foram elaborados gráficos que permitem analisar os níveis de envolvimento da criança, as experiências de aprendizagem concretizadas no âmbito do projeto de ação e o tipo de interações que se estabeleceram. Segue-se a análise dos níveis de envolvimento observados.

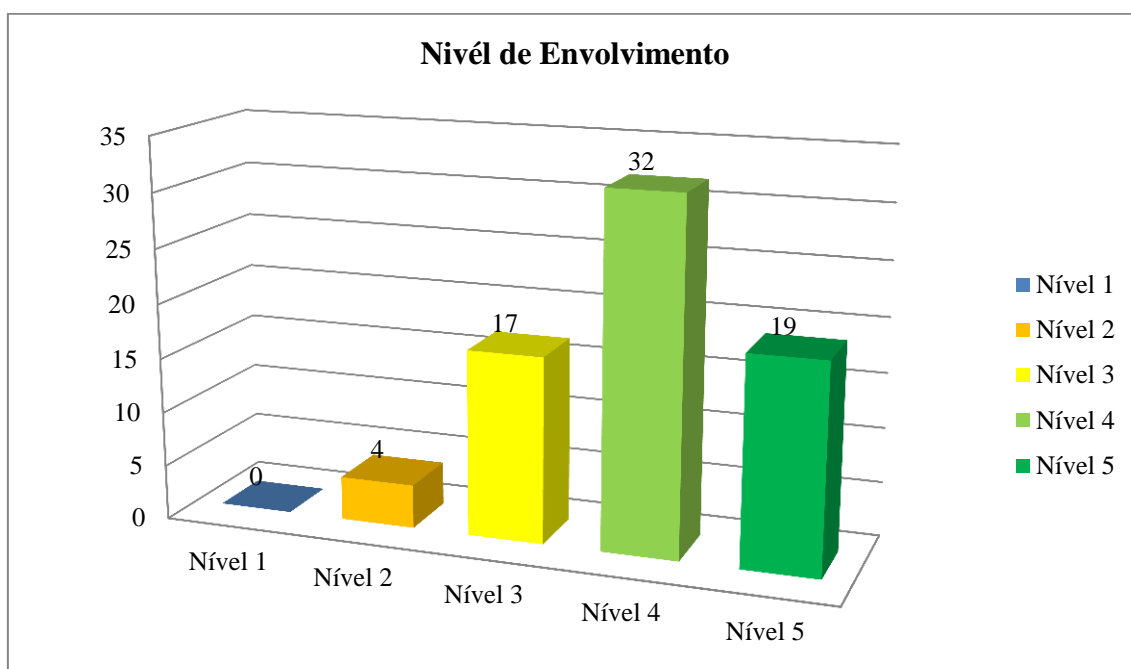


Gráfico 5.7 - Nível de envolvimento durante as atividades

Os resultados obtidos ao longo das observações efetuadas demonstram que o nível 4 é aquele que tem maior percentagem de observações atingindo os 44,4%, seguido do nível 5 com uma percentagem de 26,4% de observações. O nível médio de envolvimento observado foi de 4. Nas observações efetuadas encontramos um nível médio de 3,9. Desta forma, concluímos que o nível médio de envolvimento encontrado se enquadra nos níveis de qualidade apontados por Pascal e Bertram (2009). Assim, verificamos, através das observações baseadas nos indicadores de envolvimento estabelecidos, que a maioria das crianças passaram por momentos de grande intensidade e que, apesar das perturbações verificadas ao longo das atividades, conseguiram, na maior parte das observações, com sucesso, retomar as mesmas. No entanto, os níveis de envolvimento mais baixos verificados durante as observações, levaram-nos a refletir acerca de vários aspetos que poderão ter condicionado o envolvimento das crianças nas atividades observadas. Nomeadamente, a importância da organização do ambiente educativo no que diz respeito à organização do grupo, uma vez que se verificou uma quebra na atividade das crianças devido a perturbações exteriores (distração por parte de colegas, ruído). O papel do educador é, portanto, fundamental pois importa que este “reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Ministério da Educação, 1997, p. 41).

Outro aspeto que nos levou a refletir acerca dos baixos níveis de envolvimento verificados em algumas das observações, foi o tipo de atividades desenvolvidas que se tornaram repetitivas e rotineiras, como é o caso do corte e colagem de jornais. Cabe pois, ao educador “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e a diminuição da autoestima” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Ideia que lembra o primeiro princípio de Bruner (1966), que diz respeito à adequação de problemas suficientemente difíceis para que a motivação intrínseca da criança e a curiosidade da criança possa, por si só, ativar a exploração na busca de alternativas a um dado problema. É, pois, após esta ativação, que o educador apresenta um papel fundamental como guia e orientador das aprendizagens das crianças, mantendo e apoiando a continuidade da exploração.

Motivo pelo qual, as crianças conseguiram retomar o envolvimento em algumas das atividades observadas.

Tendo em conta o nível médio de envolvimento observado, e, baseando-nos nas notas de campo, consideramos que as atividades desenvolvidas, por mediação de nós estagiárias e da educadora, no âmbito do projeto, despoletaram nas crianças variados sentimentos e predisposições como o interesse, motivação, perfeição, predisposição para aprender e participação.

Consideramos que “uma das predisposições importantes que preocupa os educadores de crianças mais novas é o interesse ou a capacidade de ‘perder-se’ numa atividade ou preocupação exterior” (Katz e Chard, 1997, p. 67). Para Laverers e Van Sanden (1997, cit. Mendonça, 1999), esta disposição relaciona-se com o envolvimento e o bem-estar da criança, o que revela concentração e aprendizagem profunda, sendo esta um dos indicadores mais relevantes para apreciar a qualidade na resposta educativa do jardim de infância.

Com efeito, evidenciamos ao longo das observações efetuadas, a presença de todos os indicadores de envolvimento referidos por Pascal e Bertram (1999), o que nos remete para a qualidade das estratégias e atividades desenvolvidas que, partindo do interesse das crianças, foram constantemente mediadas pelos adultos presentes. Desta forma, acreditamos, tal como Katz e Chard (1997), que o educador possui um papel relevante no fortalecimento destas predisposições. Este deve proporcionar às crianças a oportunidade de manifestar o seu interesse e devendo os tópicos e as atividades apresentar, na sua essência, uma fonte de satisfação para as crianças.

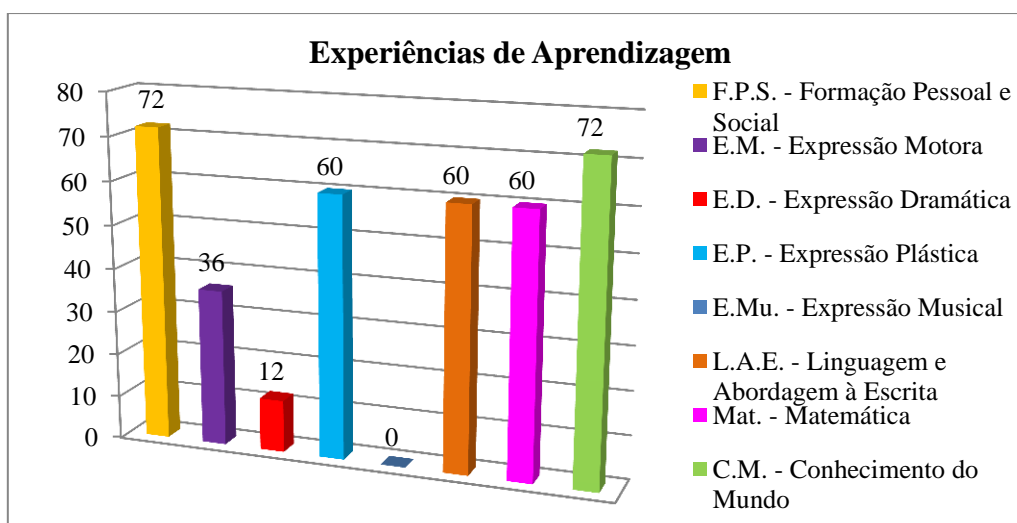
Consideramos, também, que os tópicos de investigação surgidos dos interesses e motivações das crianças influenciaram positivamente esta predisposição pois tal como Mendonça (1999) refere, os conteúdos dos projetos ao representarem o foco das relações entre as crianças e os adultos, e assuntos interessantes que dizem respeito à vida das crianças, dos familiares, ou acontecimentos sobre os quais elas querem aprender mais, apresentam, por si só, um fator de motivação e interesse.

Acreditamos, também, que a natureza das atividades desenvolvidas, teve um papel determinante nos níveis de envolvimento observados, pois, na verdade, houve

sempre o cuidado de incrementar o caráter lúdico, proporcionando, assim, um contexto baseado em “atividades mais ativas do que passivas e muitas oportunidades para que as crianças se possam iniciar e envolver em atividades interessantes” ( Karnes *et al.*;; Schweinhart *et al.*, cit. Katz e Chard, 1997, p. 103).

Outro aspeto verificado ao longo das observações foi a predisposição para a perfeição. Em muitas das observações foi verificada uma predisposição em atingir a perfeição nos seus trabalhos e uma grande sensibilidade estética em relação aos mesmos. Dweck (cit. Katz e Chard, 1997), define a predisposição para a perfeição, como adaptativa e acompanhada pela busca de desafios e pela persistência elevada e eficaz face a obstáculos. Desta forma, as crianças implicam-se nas tarefas desafiantes, focando o seu pensamento nas capacidades requeridas e no interesse pelo tópico em estudo. Assim, as crianças “consideram os obstáculos e as dificuldades como sinais para aumentarem o seu esforço, para analisarem e variarem as suas estratégias e, assim melhorarem o seu trabalho”(Katz e Chard, 1997, p. 78). Estas autoras, referem, ainda, que as crianças apresentam uma satisfação fundamentada no esforço envolvido e no grau de perfeição que atingem. Tal facto evidenciou-se durante algumas observações onde as crianças evidenciaram, durante, e no final das atividades, uma constante satisfação pelo trabalho desenvolvido.

Passamos, agora, a apresentar a análise dos dados obtidos nas fichas de observação, acerca das experiências de aprendizagem realizadas.



**Gráfico 5.8 – Experiências de aprendizagens**

Podemos constatar pelo gráfico 8 que se destacam um maior número experiências de aprendizagem na área da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo. Tal deve-se ao facto de os conteúdos trabalhados no projeto de ação, que surgiram das motivações intrínsecas das crianças, irem ao encontro de aspetos relacionados com o contexto em que vivem e que lhes diz diretamente respeito, uma vez que este é relativamente rico em fatores históricos e culturais, sobre os quais as crianças revelaram um grande interesse em pesquisar e saber mais. Seguem-se as experiências de aprendizagem na área das expressões, nomeadamente a Expressão Plástica (E.P.), Linguagem e Abordagem à Escrita (L.A.E.), e o Domínio da Matemática (Mat.) que se apresentam em igual número. Estes domínios, de um modo geral, são transversais à maioria das atividades, através das quais foram oferecidas às crianças a possibilidade de utilizar uma variedade de linguagens para exprimir e pôr em prática as aprendizagens desenvolvidas. Segue-se a área de Expressão Motora, a qual surgiu quase sempre implícita nas atividades de expressão plástica, nomeadamente no âmbito da expressão motora fina. Por último encontra-se a Expressão Dramática, através da qual as crianças representaram papéis da vida real, nomeadamente na atividade de simulação de uma sala de cinema, na sala de atividades. Relativamente à expressão musical, este domínio não se verificou nas observações efetuadas.

Quanto ao tipo de interações estabelecidas pelas crianças durante as observações, centremo-nos no gráfico que se segue.

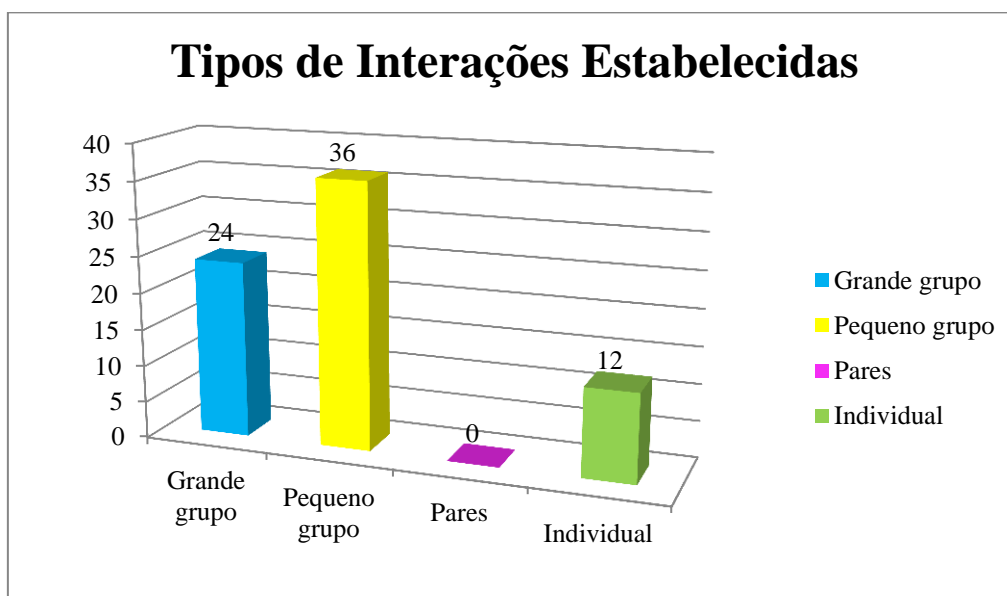


Gráfico 5.9 – Tipos de interação estabelecidas

Como podemos verificar pela análise do gráfico nove, foram evidenciados trabalhos em grande grupo, pequeno grupo e individuais.

Como se constata há uma grande incidência de trabalhos realizados em pequenos grupos. Tal deve-se ao facto de a maioria das atividades desenvolvidas coincidirem com diferentes tarefas atribuídas a pequenos grupos, em prol da construção da mesma atividade.

Podemos assim dizer que, durante as atividades observadas, foi dada a oportunidade às crianças de cooperarem entre si, e portanto, de se mobilizarem num trabalho colaborativo, na tentativa de resolução de um problema ou pesquisa de um tópico acerca do qual queriam saber mais.

É pois neste sentido que Mendonça (1999) refere que os projetos realizados com as crianças equilibram as oportunidades de aprendizagem, e incentivam todas as crianças a participar, promovendo um clima onde as crianças aprendem que são competentes e que podem contribuir de forma positiva através das características individuais de cada uma.

Tal como Katz e Chard (1997), defendemos que, o trabalho de projeto pode fornecer um contexto centrado naquilo que os indivíduos e os grupos podem aprender enquanto exploraram tópicos em conjunto e, portanto, demonstrar para com os colegas um sentimento de cooperação e entreaajuda, uma vez que as situações proporcionadas com os seus pares não são competitivas e todos trabalham em prol de um mesmo fim.

Assim, consideramos que quando as crianças trabalham por projetos em conjunto com os seus pares, tanto o seu esforço individual como o de grupo é valorizado, estimulado e icentivado. Salientamos ainda, que neste sentido, “todas as crianças podem aprender a sentir que são competentes, que pertecem à classe e que podem contribuir de uma forma eficaz para as suas atividades” (Katz e Chard, 1997, p. 90). Tal aspeto remete-nos para a importância do desenvolvimento de sentimentos pela criança, que são cruciais e determinantes no seu desenvolvimento. Segundo Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto permite que a criança desenvolva uma aceitação positiva de si própria e, portanto, desenvolve competências que lhe permitem lidar com o sucesso e o insucesso enquanto fatores decisivos do desenvolvimento.

Finalizando, concluímos que as predisposições evidenciadas ao longo das observações efetuadas se constituem como fatores de primordial importância para que haja por parte da criança uma predisposição para continuar a aprender. Se tivermos em conta que tais predisposições foram observadas num contexto organizado e seguido segundo a metodologia de trabalho de projeto, julgamos poder inferir que esta metodologia parece, efetivamente, proporcionar condições para que a criança aprenda a aprender.