

*A viagem não acaba nunca. (...) O fim duma viagem é o começo doutra.  
É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente caía a chuva, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem.*

(Saramago, 2011, p 387)

## Agradecimentos

É com enorme satisfação que apresento aqui os meus sinceros agradecimentos a todos os que tornaram este trabalho possível.

À Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico por todo o empenho, disponibilidade e profissionalismo prestado enquanto minha orientadora.

Agradeço profundamente às crianças, à educadora cooperante e à Instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, todo o carinho prestado e também pela oportunidade de me fazerem crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente.

Agradeço ainda:

- Aos meus pais por me darem a oportunidade de realizar o meu sonho; aos meus irmãos, principalmente ao mais novo por compreender o pouco tempo que lhe dediquei durante todo este processo.
- Ao Henrique, meu namorado, amigo e companheiro pela paciência prestada nos momentos em que dizia não ser capaz;
- À família Ferreira e ao “Brasil” por me fazer sentir parte da família, e encorajar-me sempre a continuar, sem nunca desistir. Como me disseste Cátia, “As Balanças são fortes.”

A todos que não mencionei e que estiveram comigo ao longo desta etapa um bem-haja por todo o apoio prestado.

Um muito obrigada a todos.

## **Resumo**

A presente investigação, de natureza qualitativa, tem como objetivo principal compreender o modo como a educadora de infância gere a sua intervenção educativa a partir dos conhecimentos prévios das crianças

Como tal, procurámos conhecer o modo de intervenção educativa da educadora cooperante no decorrer da realização de um projeto de ação, na área do conhecimento do mundo, com as crianças, nas suas diferentes fases: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.

Em síntese, a realização deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos compreender que a metodologia de trabalho de projeto promove uma participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento, devendo, para tal, o educador agir com intencionalidade a partir de um conhecimento profundo da criança, numa perspetiva de diferenciação pedagógica. Este estudo permitiu-nos, assim, desenvolver conhecimentos e procedimentos para uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, tornando-nos mais competentes no desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade.

**Palavras-Chave:** Aprendizagens significativas, Conhecimentos prévios, Trabalho por projeto, Área conhecimento do mundo, Projeto de ação.

## **Abstract**

The present investigation, of a qualitative nature, has as main objective to understand how the kindergarten teacher manage their educational intervention from prior knowledge of children.

As such, we sought to know how the educational intervention cooperating teacher during the execution of an action project, in knowledge of the world, with children, in their different stages: observation, planning, action, evaluation, communication and articulation .

In summary, the realization of this report Supervised Teaching Practice has enabled us to understand the methodology of project work promotes a child's active participation in the construction of their own knowledge, and, to this end, the educator act with intentionality from a thorough knowledge of the child, in a perspective of pedagogical differentiation. This study allowed us thus develop knowledge and procedures for a better understanding of the process of teaching and learning, becoming more competent in developing a quality educational practice.

**Keywords:** Learning significant, Preliminary skills, Methodology for project work, the World knowledge area, Project action

## Índice Geral

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Agradecimentos</b> .....  | <b>ii</b>   |
| <b>Resumo</b> .....  | <b>iii</b>  |
| <b>Abstract</b> .....  | <b>iv</b>   |
| <b>Índice Geral</b> .....  | <b>v</b>    |
| <b>Índice de Figuras</b> .....   | <b>viii</b> |
| <b>Índice de Quadros</b> .....   | <b>ix</b>   |
| <b>Índice de Gráficos</b> .....  | <b>ix</b>   |
| <b>Índice de Anexos</b> .....  | <b>ix</b>   |
| <b>Siglas</b> .....  | <b>x</b>    |
| <b>Introdução</b> .....  | <b>1</b>    |
| <b>PARTE 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO<br/>SUPERVISIONADA</b> ..... | <b>4</b>    |
| 1. A Prática de Ensino Supervisionada: definição e objetivos .....             | 5           |
| 2. Caracterização do contexto do estudo .....                                  | 6           |
| 2.1. O meio envolvente .....   | 6           |
| 2.2. Organização e funcionamento da instituição .....                          | 7           |
| 2.3. Principais vetores do Projeto Educativo. ....                             | 8           |
| 2.4. Caracterização do grupo de crianças da sala dos 4/5 anos.....             | 9           |
| 2.4.1. Composição do grupo .....   | 9           |
| 2.4.2. Contexto familiar .....   | 10          |
| 2.5. Organização e gestão do ambiente educativo .....                          | 12          |
| 2.5.1. Organização dos espaços e materiais.....                                | 13          |
| 2.5.2. Organização do tempo/ rotina.....                                       | 18          |
| 2.6. Síntese do Projeto Curricular de Grupo. ....                              | 20          |
| 2.7. O projeto de ação com as crianças “ O mundo em que vivemos” .....         | 21          |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.7.1. Fases do Projeto.....  | 22        |
| <b>PARTE 2- ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....</b>  | <b>35</b> |
| <b>Capítulo I- Desenvolvimento e Aprendizagem .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>das crianças .....</b>   | <b>36</b> |
| 1. O papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem.....                      | 37        |
| 1.1. Desenvolvimento Humano .....   | 37        |
| 1.2. Aprendizagem .....   | 41        |
| 1.3. Os conhecimentos prévios: o rumo às aprendizagens significativas.....                          | 45        |
| 1.4. A Área do Conhecimento do Mundo como potenciadora do desenvolvimento da criança.....           | 48        |
| <b>Capítulo II- Intervenção Educativa do Educador .....</b>   | <b>52</b> |
| 1. Intencionalidade do educador.....  | 53        |
| 1.1. Observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular: relevância no processo educativo..... | 54        |
| 1.2. Trabalhar por projeto como metodologia de intervenção educativa.....                           | 60        |
| <b>PARTE 3- ESTUDO EMPÍRICO .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>Capítulo III- Metodologia .....</b>  | <b>68</b> |
| 1. Natureza do Estudo.....  | 69        |
| 1.1. A investigação qualitativa.....  | 69        |
| 2. Objetivos.....   | 71        |
| 3. Questões de pesquisa .....   | 71        |
| 4. Contexto e participantes no estudo.....  | 72        |
| 5. Opções e procedimentos metodológicos .....   | 72        |
| 5.1- Delineamento do estudo .....   | 72        |
| 5.2. Recolha e tratamento dos dados .....   | 73        |
| 5.3. Análise e interpretação dos dados .....  | 75        |
| <b>Capítulo IV- Apresentação e análise interpretativa dos dados .....</b>                           | <b>76</b> |
| 1.ª Entrevista à educadora.....   | 77        |

|   |            |
|---|------------|
| 2. <sup>a</sup> . Entrevista à educadora..... | 86         |
| <b>Considerações Finais .....</b>             | <b>96</b>  |
| <b>Bibliografia.....</b>                      | <b>103</b> |
| <b>Anexos.....</b>                            | <b>108</b> |

## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1.1- Planta da sala dos 4 anos.....                                    | 14 |
| Figura 1.2- Área da conversa.....   | 15 |
| Figura 1.3- Área dos jogos .....  | 15 |
| Figura 1.4- Área da escrita .....   | 16 |
| Figura 1.5- Área da biblioteca .....  | 16 |
| Figura 1.6- Área da pintura.....  | 17 |
| Figura 1.7- Área da casinha.....  | 17 |
| Figura 1.8- Teatro de fantoches " A viagem fantástica do Vasco da Gama" ..... | 22 |
| Figura 1.9- Rede de ideias .....  | 26 |
| Figura 1.10- Rede de ideias construída com as crianças .....                  | 26 |
| Figura 1. 11- Síntese das atividades desenvolvidas.....                       | 28 |
| Figura 1.12- Construção do planeta terra em 3D.....                           | 29 |
| Figura 1.13- Elaboração do mapa do mundo.....                                 | 29 |
| Figura 1.14- Ida ao cinema "Se eu fosse nacionalidades" .....                 | 30 |
| Figura 1.15- Elaboração do mapa da Europa .....                               | 30 |
| Figura 1.16- Exploração da bandeira.....                                      | 30 |
| Figura 1.17- Elaboração do mapa de Portugal por regiões.....                  | 31 |
| Figura 1.18- Elaboração do mapa de Portugal individual .....                  | 31 |
| Figura 1.19- Visita à queijaria de Mértola.....                               | 31 |
| Figura 1.20- Visita ao museu Etnográfico do Algarve .....                     | 32 |
| Figura 1.21- Confeção de doces regionais.....                                 | 32 |
| Figura 1.22- Dança algarvia .....   | 32 |
| Figura 1.23- Peddy paper.....   | 33 |
| Figura 1.24- Teatro de fantoches.....   | 33 |
| Figura 1.25- Gincana (final do projeto).....                                  | 33 |

## **Índice de Quadros**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1.1- Recursos Humanos .....       | 7  |
| Quadro 1.2- Rotina .....                 | 18 |
| Quadro 1.3- Blocos das entrevistas ..... | 74 |

## **Índice de Gráficos**

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1.1- Caracterização do grupo por idade e sexo ..... | 9  |
| Gráfico 1.2- Área de residência das crianças .....          | 10 |
| Gráfico 1.3- Habilitações literárias dos pais.....          | 11 |
| Gráfico 1.4- Número de irmãos por criança .....             | 11 |

## **Índice de Anexos**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1- A viagem fantástica do Vasco da Gama .....        | 109 |
| Anexo 2 – Guião de entrevista .....                        | 112 |
| Anexo 3- Protocolo da entrevista .....                     | 116 |
| Anexo 4- Primeiro tratamento da entrevista.....            | 122 |
| Anexo 5- Pré-categorização da entrevista .....             | 127 |
| Anexo 6- Grelha de categorização da informação.....        | 133 |
| Anexo 7- Guião da Entrevista (E2) .....                    | 139 |
| Anexo 8- Protocolo Entrevista (E2) .....                   | 142 |
| Anexo 9- Primeiro tratamento da entrevista ( E2).....      | 146 |
| Anexo 10- Pré-categorização da entrevista (E2) .....       | 150 |
| Anexo 11- Grelha de categorização da informação (E2) ..... | 153 |

## **Siglas**

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PCG** - Projeto Curricular de Grupo

**PE** - Projeto Educativo

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

Reconhecendo que é importante refletir sobre a nossa prática pedagógica, perspetivando sempre uma mudança no sentido de fazer mais e melhor, este relatório procura evidenciar um processo de construção e reconstrução da nossa intencionalidade como educadora, na qual procurámos que a criança fosse considerada um sujeito principal e ativo no processo educativo.

Algo que distingue o educador de outros intervenientes que influenciam diretamente ou indiretamente a educação das crianças é a sua intencionalidade educativa. Acreditamos que o educador ao deter um papel fulcral na educação da criança, determinado pela intencionalidade que confere às suas ações, tendo por base os interesses, necessidades e conhecimentos das crianças, pode ser a chave principal para o sucesso das suas aprendizagens.

Segundo o artigo 2.º da Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro de 1997, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita ligação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança (...)”. Tendo em conta esta afirmação, cabe ao educador de infância assumir um papel fundamental em todo o processo educativo, proporcionando à criança oportunidades para que possa desenvolver aprendizagens significativas, quer em colaboração com a família quer com a comunidade em geral. Neste processo, é crucial nunca esquecer que a criança, enquanto membro de um determinado meio social, transporta consigo experiência e saberes resultantes das suas vivências. Deste modo, torna-se importante ouvir as crianças, compreendê-las e valorizar as ideias que levam para o jardim de infância, pois é a partir deste conhecimento que podemos decidir o que fazer e como fazer (Duarte e Faria, 1992).

Neste sentido, acreditamos que é importante que o educador parta dos conhecimentos prévios das crianças, potenciando-os no sentido de impulsionar níveis de desenvolvimento superior.

Nesse pressuposto, definiu-se como principal objetivo deste relatório compreender a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças, como

ponto de partida para o desenvolvimento de experiências educativas que promovam aprendizagens significativas

Em termos estruturais o relatório está organizado em três partes. A primeira evidencia a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que compreende toda a caracterização da instituição onde decorreu a prática, a descrição do ambiente educativo, espaço, tempo, grupo e materiais, bem como uma síntese dos documentos que suportaram e fundamentam a prática educativa da educadora: projeto educativo e o projeto curricular de grupo.

No que à segunda parte do estudo respeita, este contém a revisão da literatura. Num primeiro capítulo, dedicado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tentámos fazer uma abordagem transversal em torno conceito de aprendizagem e desenvolvimento humano, a partir de diversos autores. Abordámos, ainda, os conhecimentos prévios enquanto potenciadores de aprendizagens significativas e, por fim, referimos os contributos da Área do Conhecimento do Mundo para o desenvolvimento das crianças.

O segundo capítulo desta segunda parte, intitulado “Intervenção Educativa do Educador”- contempla uma abordagem à importância da intencionalidade educativa no processo educativo. Fazemos ainda referência à abordagem curricular de metodologia de trabalho por projeto, sendo que esta é a metodologia privilegiada pela educadora cooperante que conosco colaborou.

A terceira parte do relatório diz respeito à dimensão empírica do estudo e integra o terceiro e quarto capítulo. O terceiro capítulo apresenta todos os processos metodológicos utilizados para a concretização do estudo, bem como a apresentação, descrição e justificação dos mesmos. Apresentam-se, ainda, os objetivos e as questões de pesquisa delineadas, identifica-se e caracteriza-se os participantes, assim como são referidas as opções metodológicas, os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.

No quarto capítulo, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, articulando as principais teorias que suportam o estudo com os resultados obtidos.

Por último, em função das nossas reflexões ao longo do estudo, apresentamos as considerações finais, nas quais ainda perspetivamos novos percursos relacionados com a temática em estudo, que poderão determinar práticas educativas de maior qualidade.

**Parte 1- Contextualização da Prática de Ensino  
Supervisionada**

## 1. A Prática de Ensino Supervisionada: definição e objetivos

A Prática de Ensino Supervisionada é considerada, para todos os efeitos, equivalente à prática pedagógica. De acordo com Formosinho (2001, p.57) a prática pedagógica caracteriza-se como sendo “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática do docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Assim sendo, é através de uma prática docente orientada e refletida, que os futuros educadores adquirem competências para um desempenho de qualidade. Nesta perspectiva, e de acordo com a ficha da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (2011-2012), são objetivos desta unidade curricular:

«-Assumir a prática pedagógica como espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências (técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais) a partir da experimentação e da ação, bem como da análise, reflexão e investigação das situações educativas.

- Adotar uma atitude reflexiva sobre si próprio, os seus saberes e a sua prática culturalmente situada, promotora da construção da sua identidade profissional.

- Desenvolver procedimentos de questionamento, de autorreflexão e autoavaliação facilitadores do desenvolvimento do seu perfil profissional e do crescimento da autonomia pessoal e profissional.

- Revelar abertura, recetividade e capacidade de interpretação face ao conhecimento e à inovação com base numa atitude crítica, fundamentada e multidimensional.

- Empenhar-se no seu próprio desenvolvimento profissional, investindo na construção partilhada e continuada do conhecimento (*saber-fazer, saber-estar, saber-ser*).

- Aprofundar conhecimentos que conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas

- Desenvolver competências de intervenção educativa que conduzam à consecução dos objetivos da Educação Pré-Escolar»

## **2. Caracterização do contexto do estudo**

### **2.1. O meio envolvente**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolveu-se numa das salas do jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no município de Faro, capital do Algarve. O concelho de Faro estende-se por uma área de 4 960 km<sup>2</sup> e é composto por seis freguesias. De acordo com os censos 2011, a população é de 64.560 mil residentes no município de Faro. Este concelho é marcadamente urbano, possuindo um conjunto de infraestruturas e equipamentos diversificados, que visam oferecer uma melhor qualidade de vida à população.

Segundo o Ministério da Educação (1997) “o contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (p. 55). Sendo assim, o meio de onde as crianças provêm e onde o jardim de infância se encontra poderá ter implicações na educação da criança. Isto porque, inerentes a este estão associados valores, culturas e saberes que influenciam a forma de ser e estar das famílias e, conseqüentemente, da criança, mas que também podem ser potenciadores de diversas situações de aprendizagem.

O jardim de infância encontra-se situado na zona da Cidade Velha de Faro, conhecida por ser uma zona histórica, na qual podemos encontrar alguns exemplos arquitetónicos do século XX e ainda alguns pontos de carizes históricos, religioso e cultural. A população residente na área envolvente ao Jardim de Infância é maioritariamente idosa e com poucos recursos financeiros. Por tal razão, as crianças que frequentam a instituição são praticamente residentes de outras zonas de Faro, optando os pais por colocarem os seus filhos neste estabelecimento pela proximidade ao local de trabalho. A instituição está situada no centro da cidade, zona na qual se encontram bastantes serviços públicos como o Centro de Ciência Viva, Governo Civil, Banco de Portugal, Câmara Municipal, Biblioteca Municipal, Museu da Marinha, o que permite às educadoras usufruírem de um conjunto diversificado de recursos e, assim, proporcionar ao seu grupo de crianças diversas situações de aprendizagem.

## 2.2. Organização e funcionamento da instituição

O jardim de infância foi construído na década de 80 com o intuito de apoiar financeiramente a instituição que, nessa época, se confrontava com algumas dificuldades financeiras. De forma a superar estas dificuldades, foi construído um edifício adjacente ao principal, sendo que, no rés-do-chão encontram-se três salas de jardim de infância que acolhem crianças de idades compreendidas entre os dois e cinco anos; a sala das educadoras; o refeitório; duas casas de banho (uma de adultos e outra de crianças) e uma sala de arrumações. No primeiro andar encontram-se as salas de creche e berçário. No edifício principal encontra-se uma sala de crianças de cinco anos. As salas usufruem de iluminação natural, proporcionada pelas grandes janelas existentes viradas para o exterior, o que também lhes possibilita um bom arejamento e ventilação.

As salas de atividades do rés-do-chão têm as paredes laterais amovíveis, sendo que em épocas festivas essas são corridas de forma a transformar as três salas numa só. No exterior existe um parque com escorrega e outros equipamentos fixos e, ainda, uma piscina coberta onde as crianças exercem, durante o período de primavera/verão, a atividade extracurricular de natação.

No que se refere aos recursos humanos da instituição, nas valências de creche e jardim de infância, observemos o quadro que se segue:

| <b>Pessoal Docente</b>  | <b>Pessoal não docente</b>  |
|---|---|
| - 6 Educadoras, sendo uma delas diretora técnica;<br>- 1 Professora de inglês;<br>- 1 Professor de música;<br>- 1 Professor de natação; | - 1 Psicóloga;<br>-9 Auxiliares;<br>-1 Cozinheira;<br>-1 Ajudante de cozinha<br>-1 Costureira;<br>-1 Funcionária de lavandaria<br>-2 Funcionárias administrativas<br>- 6 Vigilantes |

**Quadro 1.1- Recursos Humanos**

É importante mencionar os recursos humanos da instituição, pois são estes que asseguram o bom funcionamento da mesma. Deste modo, cada um destes profissionais tem funções e horários específicos para que as necessidades das crianças sejam atendidas.

O horário de funcionamento do Jardim de infância é das 8 às 19:15 horas, sendo coordenado pelas respetivas educadoras das 9h às 12h e das 14h às 16 horas.

### **2.3. Principais vetores do Projeto Educativo.**

O projeto educativo (PE) de estabelecimento é

«o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa». (Decreto-lei 115-A/98, artº3º)

Assim, entende-se o projeto educativo como sendo um documento singular, que individualiza a instituição. Este documento torna-se, portanto, o bilhete de identidade da instituição. Sendo o PE elaborado pela equipa pedagógica e pela restante comunidade educativa, reflete o estabelecimento como mediador do envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo

O PE em vigor nesta instituição tem como enfoque principal a preservação do meio ambiente, a partir do conhecimento do mundo em que a criança vive e do seu próprio conhecimento enquanto ser humano. Nesta perspetiva, as educadoras intitulam o PE de “Nós e o mundo”, pois pretendem, através da sua implementação, que as crianças, de uma forma geral, desenvolvam competências em termos de comportamentos, valores e conhecimentos relativos ao mundo em que vivem.

Santos, Silva, Guerreiro, Marques, e Violante (2005) referem que “não é a sociedade que modifica o individuo, mas o individuo que, enquanto pessoa atenta e empenhada no relacionamento interativo com os outros e toda a realidade pode transformar a sociedade” (p.10). Assim, cabe à instituição e às educadoras contribuírem para o desenvolvimento íntegro das crianças, para que sejam seres humanos livres e responsáveis (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, o PE apresenta um conjunto de objetivos que assentam sobre os princípios das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e que estão intimamente interligados com o foco de incidência “Nós e o Mundo”.

O PE evidencia, ainda, que o estabelecimento pretende envolver os pais no processo educativo dos seus filhos através da sua colaboração em eventos, da dinamização de reuniões, nas diversas atividades da componente letiva e não letiva, de forma a contribuir para o sucesso da aprendizagem das crianças.

#### 2.4. Caracterização do grupo de crianças da sala dos 4/5 anos

Na educação pré-escolar é necessário ter em conta o grupo de crianças, na medida em que cada criança tem características próprias, necessidades e interesses diferenciados.

##### 2.4.1. Composição do grupo

A sala de atividades onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada é composta por vinte e duas crianças, treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos (gráfico 1.1). Do total de crianças, apenas três não frequentam a instituição desde o berçário, tendo uma delas entrado pela primeira vez este ano. O restante grupo tinha vindo a ser acompanhado pela educadora e pela assistente operacional desde os 2 anos.

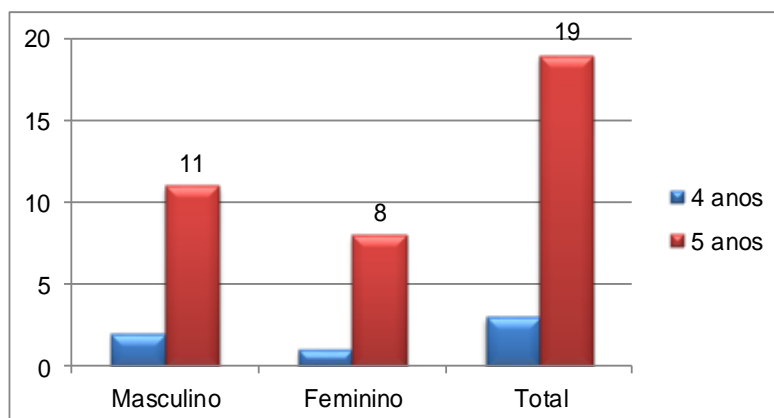
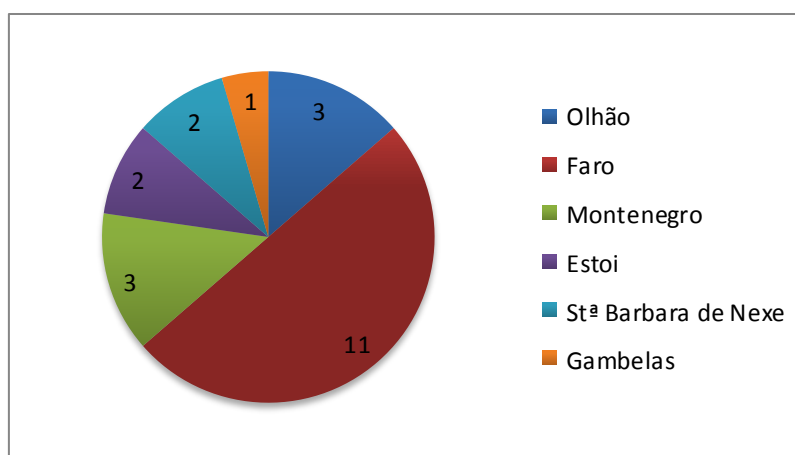


Gráfico 1.1- Caracterização do grupo por idade e sexo

Quanto à área de residência, nem todas as crianças residem na área do jardim de infância, sendo metade delas oriundas de outras freguesias do concelho, frequentando esta instituição pela proximidade do local de trabalho dos pais (gráfico 1.2).



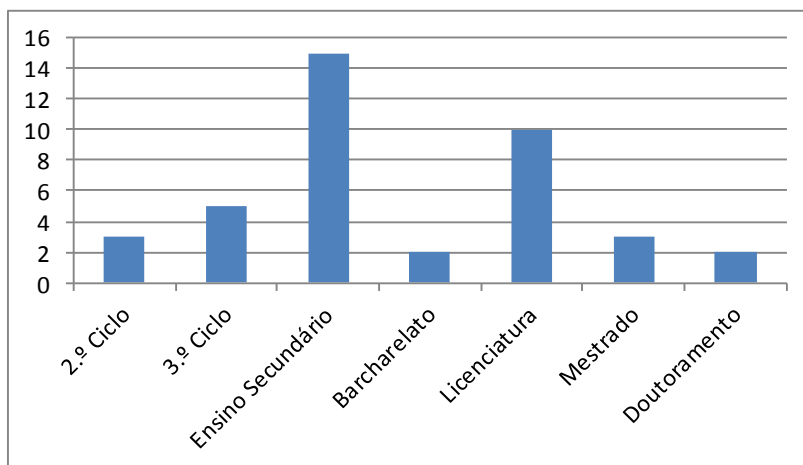
**Gráfico 1.2- Área de residência das crianças**

Em termos de desenvolvimento, de um modo geral, o grupo apresenta um bom nível de autonomia, responsabilidade e empenho. Foram, contudo, notórias algumas discrepâncias a nível de desenvolvimento entre as crianças que fizeram os 4 anos recentemente, face às crianças que já fizeram há alguns meses atrás, designadamente ao nível da interação com os seus pares, na intervenção e na execução das atividades. As crianças são, normalmente, recetivas às atividades propostas e participam ativamente nas mesmas. São um grupo de crianças curiosas, ativas e demonstram gosto em aprender sempre mais, sendo que é nomeadamente nas atividades de experimentação e exploração, de enfoque na realidade social, de expressão plástica e motora que manifestam maior interesse. Na realização de atividades são bastante autónomas, criativas e cooperativas entre si.

#### **2.4.2. Contexto familiar**

Com base nas fichas de anamnese preenchidas pelos pais, no início do ano letivo, bem como da entrevista realizada à educadora cooperante conseguiu-se obter informações sobre as habilitações literárias, classe socioeconómica e agregado das famílias das crianças. Assim, pode-se dizer que em termos socioeconómicos estas são famílias de classe média, exercendo a sua atividade profissional, de modo geral, no sector terciário.

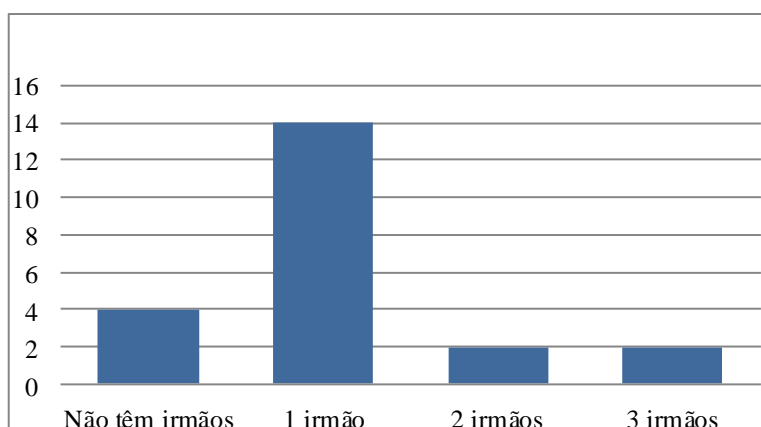
Relativamente às habilitações literárias dos pais, a maioria possui o ensino secundário ou ensino superior, havendo apenas seis pais que frequentaram o ensino básico e dois que detêm doutoramento (gráfico 1.3).



**Gráfico 1.3- Habilidade literárias dos pais**

No que se refere ao agregado familiar, a maioria das crianças vive com os pais, existindo apenas dois casos em que as crianças vivem com a mãe, ou seja dois agregados monoparentais, com custódia partilhada.

A maioria das crianças do grupo tem um irmão, havendo algumas situações de crianças com mais de um e, quatro crianças não têm irmãos (gráfico 4).



**Gráfico 1.4- Número de irmãos por criança**

De acordo com a entrevista facultada pela educadora cooperante (Anexo3), a formação dos pais tem algumas implicações no desenvolvimento da criança pois, como

ela refere, “ *os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar os conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm*”, sendo isso notório “*em determinados conhecimentos que eles (grupo de crianças) trazem*”. Assim sendo, acreditamos que o contexto familiar da criança é altamente determinante do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 43), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança (...)”, o que vem reforçar a ideia de que o envolvimento da família com a instituição pode contribuir para uma melhoria do desenvolvimento da criança. Verifica-se nesta instituição esta cooperação, ou seja, os pais envolvem-se nos projetos a realizar pelos filhos, trazem materiais relacionados com o tema, elaboram trabalhos em casa com os filhos e procuram saber o que foi desenvolvido durante o dia na instituição, de forma a dar continuidade em casa.

## **2.5. Organização e gestão do ambiente educativo**

É através da organização do ambiente educativo que proporcionamos às crianças experiências favorecedoras do seu desenvolvimento. Nesta perspetiva é importante refletir de que forma é organizado o grupo e os fatores que influenciam o funcionamento do mesmo. Assim, aspetos como a composição etária do grupo, a dimensão do mesmo, as características individuais de cada criança, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, devem ser tidas em conta na organização e gestão do ambiente educativo.

Segundo o Decreto-lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto sobre o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, o educador, no âmbito da organização do ambiente educativo:

- «a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.»

Podemos, então, verificar que a forma como os materiais e o espaço estão organizados condiciona o desenvolvimento da autonomia da criança. O tempo é outro fator a ter em conta, na medida em que as oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças são determinadas pelo tempo que estas dispõem, no âmbito de uma rotina que é intencionalmente planificada.

Deste modo, a organização do grupo, do espaço e tempo e dos materiais são imprescindíveis para o desenvolvimento curricular, merecendo por parte do educador uma reflexão constante.

### **2.5.1. Organização dos espaços e materiais**

A sala onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada encontra-se organizada de forma a proporcionar ao grupo de crianças diferentes situações de aprendizagem, a partir de atividades diferenciadas. No que se refere às características da sala, verifica-se que a mesma beneficia de uma boa luz natural, provinda de uma janela ampla, existente numa das paredes, possibilitando, ao mesmo tempo a ventilação do espaço. Esta sala apresenta-se em bom estado de conservação, com boas condições de segurança e também de higiene.

A forma como o educador organiza o ambiente educativo depende das suas intenções educativas para com o grupo. Nesta perspetiva, é necessário refletir sobre a finalidade e as funções dos espaços, materiais e tempo, de forma a possibilitar oportunidades de aprendizagem diversificadas, permitindo à criança brincar, experienciar e imaginar. Assim, no que respeita ao ambiente físico, podemos dizer que a sala está organizada em áreas de trabalho definidas e localizadas de forma lógica. Os diferentes espaços estão delimitados por móveis baixos; as mesas encontram-se dispostas em três pontos diferentes, duas das quais são compostas por seis lugares, destinadas a atividades em pequenos grupos e abrangendo a área dos jogos, da expressão plástica e da biblioteca. A terceira mesa contém mais lugares e é adequada para as diversas atividades em grande grupo.

Em termos de materiais, podemos dizer que estes correspondem às necessidades do grupo, na medida em que, nas diferentes áreas, existem vários materiais em número suficiente para o grupo, assim como se encontram ao alcance de todas as crianças.

Estas áreas em questão podem ser reorganizadas ao longo do ano letivo, não são necessariamente inflexíveis pois, sempre que necessário, pode-se e deve-se criar novas áreas que visem corresponder aos interesses do grupo de crianças, que facilitem ou elucidem os projetos a desenvolver. Assim, a sala encontra-se organizada nas seguintes áreas: casinha, jogos, biblioteca, área da escrita, pintura e da conversa, como a figura 1 elucidada.

### Planta da sala

#### Legenda:

- 1- Área da conversa;
- 2- Área dos jogos;
- 3- Área da biblioteca;
- 4- Área da casinha;
- 5- Área da pintura;
- 6- Área da escrita;
- 7- Móveis;
- 8- Mesa de trabalho em grande grupo;
- 9- Mesa de trabalho em pequenos grupos;
- 10- Lavatório;
- 11- Janelas;
- 12- Porta;
- 13- Porta de acesso ao exterior;
- 14- Placard;

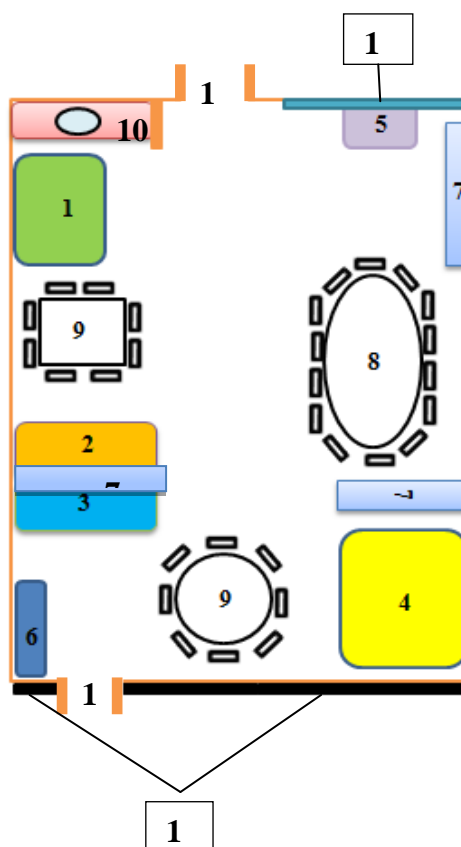


Figura 1.1- Planta da sala dos 4 anos

Centremo-nos de seguida em cada uma dessas áreas:

- a) A **área da conversa** é um lugar de reunião e diálogo. Contém um tapete e algumas almofadas, tornando-se confortável e acolhedora para as crianças, nas ocasiões de diálogos em grande grupo, no conto das histórias e, principalmente, no momento das primeiras rotinas diárias (presenças, canção do dia, mapa do tempo...), que são importantes para o desenvolvimento da responsabilização e na autonomia.



**Figura 1.2- Área da conversa**

- b) **Área dos jogos** é o espaço mais frequentado pelas crianças do sexo masculino. Nesta, realizam construções e brincam livremente com os jogos e brinquedos existentes. Verifica-se, no espaço em questão, a existência de vários materiais de encaixe em plástico e madeira, blocos, caixas, figuras de animais e carrinhos. As crianças nesta área, entre outras, desenvolvem competências matemáticas, de autonomia e gestão de conflitos.



**Figura 1.3- Área dos jogos**

- c) **A área da escrita** é um espaço onde as crianças detêm o contacto com o código escrito de uma forma informal. Nesta área as crianças têm ao seu dispor letras magnéticas; os seus nomes representados em cartões; cadernos individuais onde trabalham o grafismo e as letras. Desta forma, tenta-se proporcionar ao grupo a exploração das letras, a tentativas de escrita, a imitação da escrita e a leitura, de modo a compreenderem progressivamente a função das mesmas.



**Figura 1.4- Área da escrita**

- d) **A área da biblioteca** é uma área mais calma, onde o grupo mantém o contacto diário com vários livros, de modo a familiarizar-se a com o código escrito. Este espaço proporciona, ainda, às crianças o desenvolvimento de competências ao nível da criatividade e imaginação, da expressão escrita e oral, assim como o gosto pela leitura.



**Figura 1.5- Área da biblioteca**

- e) **A área da pintura** é um espaço onde se desenvolvem atividades do domínio da expressão plástica. Este espaço permite à criança expressar-se criativamente através da exploração de vários materiais.



**Figura1.6- Área da pintura**

- f) **A área da casinha** caracteriza-se como sendo um espaço que potencia à criança recriar situações do dia-a-dia. Esta área é constituída por mobiliário, utensílios e alimentos associados à casa. Neste espaço as crianças podem brincar ao faz-de-conta, com bonecas e com os materiais anteriormente referidos. É o espaço que permite às crianças brincarem, resolvem problemas, fazerem descobertas, expressarem-se de várias formas, utilizando informações e conhecimentos em situações significativos (Portugal e Leavres, 2010).



**Figura1.7- Área da casinha**

O espaço é, então, como se pode ver pelas ilustrações, adequado ao desenvolvimento de diversas atividades. A escolha e utilização dos mesmos por parte da criança é condicionada pelo número de crianças que já escolheram uma determinada

área. Tais regras ajudam as crianças a organizarem-se autonomamente e a serem capazes de autorregular os seus comportamentos e decisões, respeitando, também as escolhas dos outros.

### 2.5.2. Organização do tempo/ rotina

Como já foi referido anteriormente, o horário da componente letiva decorre, no período da manhã, entre as nove e o meio-dia, e no período da tarde, entre as catorze e as dezasseis horas. No entanto, as crianças começam por ser recebidas a partir das oito horas da manhã, pelas auxiliares.

O tempo em Jardim de Infância é regulada pela intencionalidade educativa do educador. Esta é planeada com a finalidade de dar a conhecer à criança o que pode fazer nos diferentes momentos do dia, facilitando a previsão do que se sucede. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Desta forma, é importante não esquecer a importância de organizar o tempo de forma estruturada, mas também flexível, para uma melhor compreensão, por parte da criança, do que se fez e do que se se vai fazer.

| Rotina            |  |             |              |              |             |
|-------------------|--|-------------|--------------|--------------|-------------|
|                   | Segunda-feira  | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| <b>8h30-9h30</b>  | Acolhimento e atividades livres;                               |             |              |              |             |
| <b>9h30-11h30</b> | Conversa em grande grupo e atividades planificadas / dirigidas |             |              |              |             |
| <b>11h30</b>      | Arrumação da sala e higiene                                    |             |              |              |             |
| <b>11h45</b>      | Almoço   |             |              |              |             |
| <b>12h30</b>      | Atividades livres no espaço exterior                           |             |              |              |             |
| <b>12h45</b>      | Higiene / repouso  |             |              |              |             |
| <b>15h30</b>      | Arrumação da sala  |             |              |              |             |
| <b>16h</b>        | Higiene / Lanche   |             |              |              |             |
| <b>17h</b>        | Atividades livres / saída                                      |             |              |              |             |

**Quadro1. 2- Rotina**

Como podemos ver no quadro 2, a rotina começa com o acolhimento das crianças, num momento de brincadeira livre, no qual as crianças desenham e brincam

nas diferentes áreas. A partir das nove e meia, num momento de reunião, senta-se o grupo no espaço reservado ao diálogo, procedendo à partilha de descobertas, à comunicação de acontecimentos importantes, marca-se o tempo e as presenças, atribui-se tarefas e planeia-se o trabalho a desenvolver no dia. Esta rotina está bem explícita, na medida em que as crianças já a conhecem, isto é, sabem quando é o momento de desenvolver atividades e quando é para brincar livremente. No entanto, esta rotina é flexível, sendo, por vezes, adaptada em função das necessidades do grupo, ou dos projetos que se estão a desenvolver.

As atividades dirigidas, em pequeno, ou grande grupo, decorrem, normalmente, até às onze e meia, procedendo-se de seguida à arrumação da sala e à higiene. Por vezes, opta-se pela brincadeira livre no exterior, dependendo da demora da rotina de higiene das outras salas. A hora de almoço decorre a partir das onze e quarenta e cinco, no refeitório. Nem sempre é um momento tranquilizante, sendo que as 87 crianças do Jardim de Infância, normalmente, fazem as refeições à mesma hora havendo, desta forma, momentos de conversação entre crianças. Após o almoço, as crianças usufruem de brincadeira livre no exterior, seguindo-se a higiene e o repouso. Na componente letiva do período da tarde faz-se o diálogo com o grupo sobre o que foi feito ao longo do dia e das aprendizagens realizadas. Por fim, é chegada a altura do lanche e recolha das crianças pelos pais.

Ao longo da semana ocorrem quebras desta rotina devido às atividades extracurriculares (quadro 3): Inglês, música e natação, sendo estes lecionadas por professores com formação específica nas respetivas áreas.

| <b>Atividade/Dias</b>   | <b>Segunda-feira</b> | <b>Terça-feira</b> | <b>Quarta-feira</b> | <b>Quinta-feira</b> | <b>Sexta-feira</b> |
|-------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| <b>Educação Musical</b> | _____                | _____              | _____               | _____               | 10h30 às 11h30     |
| <b>Natação</b>          | -----                | -----              | 9h às 10h           | -----               | -----              |
| <b>Inglês</b>           | 10h30 às 11h15       | _____              | _____               | _____               | 10h30 às 11h       |

**Quadro 1.3- Atividades extracurriculares**

## **2.6. Síntese do Projeto Curricular de Grupo.**

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) corresponde à forma como o educador adequa e constrói o currículo, tendo em conta o contexto e o grupo de crianças, e no qual define a sua intencionalidade e a organização e gestão curricular. Apesar de não existir um currículo formal para a educação pré-escolar este nível educativo deverá ser gerido e organizado de acordo com as linhas orientadoras determinadas pelo Ministério da Educação nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento que visa apoiar a prática educativa do educador. Segundo Ludovico (2008, p. 34), “esta linha de ação implica da parte do educador todo um conjunto de decisões que dependem de pressupostos teóricos e dos valores que lhes estão subjacentes e que justificam as opções tomadas”. Assim, o PCG é um documento que exige muita reflexão por parte dos educadores, onde as necessidades das crianças, os seus interesses e os ritmos de aprendizagem são os principais pontos de partida a ter em conta na definição da ação educativa.

A consulta do PCG elaborado pela educadora com quem realizamos a Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos conhecer o grupo, a sala, a gestão do tempo, a metodologia privilegiada, os objetivos, os recursos e os processos de avaliação. Estes aspetos, em conjunto, preveem a qualidade das oportunidades de aprendizagens e experiências educativas que visam o desenvolvimento global da criança.

O PCG permitiu-nos tomar conhecimento de que, em termos de metodologia, a educadora utiliza o trabalho de projeto, defendendo que “através desta o Educador desenvolve a sua ação de uma forma dinâmica, acreditando na criança, nas suas potencialidades e vendo-as como um ser competente e capaz, como um investigador nato motivado para a pesquisa e resolução de problemas.” (Ministério da Educação, 1998, cit. in PCG Sala dos Marinheiros 2011/2012). Nesta perspetiva, a criança é vista como um sujeito ativo no processo educativo e no qual se valoriza a aprendizagem pela ação, assumindo, assim, um papel interventivo e autónomo na construção do seu conhecimento. Esta metodologia respeita, deste modo, os interesses e as necessidades das crianças, pois permite que estas vivam, experimentem e sintam que a sua ação é valorizada.

A família é mencionada no PCG como constituindo um elemento fulcral no desenvolvimento da criança. Assim sendo, a educadora acredita que é importante “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer uma efectiva colaboração com a comunidade” (Silva cit. in PCG da Sala dos Marinheiros, 2010/2011). Torna-se, pois, claro, que este documento valoriza a participação dos pais e a continuidade educativa como forma de facilitar as aprendizagens das crianças.

Os objetivos, as competências e as estratégias planificadas pela educadora são também referidos neste documento. Estes estão intimamente relacionados com a intencionalidade educativa da educadora, e abrangem todas as áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, que parte do pressuposto de que a educadora, deve assumir uma atitude reflexiva pois, “avaliar o processo e os seus efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva cit. in PCG da Sala dos Marinheiros, 2010/2011). Por fim, o PCG apresenta, ainda, o Plano Anual de Atividades, que inclui atividades relacionadas com as datas festivas e contempla a previsão da realização de um o projeto ação a ser desenvolvido ao longo do ano letivo com as crianças.

## **2.7. O projeto de ação com as crianças “ O mundo em que vivemos”**

Quando se fala em projeto de ação com as crianças normalmente associamos à realização de propostas, nas quais as crianças participam, entusiasma-se, procuram saber mais, questionam, planeiam, realizam e expõem o pensamento. O projeto de ação com as crianças pode emergir dos seus interesses, curiosidade e motivações ou partir da intencionalidade educativa do educador que, atento, consegue diagnosticar focos de importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em função do nome da sala, escolhido pelas crianças, achou-se pertinente planificar algumas atividades que envolvessem a viagem de Vasco da Gama à Índia, visando proporcionar a aquisição de conhecimentos relativos aos grandes feitos dos portugueses, à história do nosso país e, principalmente ajudar a desenvolver a identidade pessoal e cultural da criança.

Desta forma, e procurando uma estratégia motivadora, recorreu-se a um teatro de fantoches (anexo 1), intitulado “ A viagem fantástica do Vasco da Gama”, para incentivar o grupo de crianças para o envolvimento nos aspetos considerados pertinentes sobre o tópico a explorar.



**Figura 1.8- Teatro de fantoches " A viagem fantástica do Vasco da Gama"**

Após o teatro de fantoches procedeu-se ao reconto da história, de modo a verificar a compreensão da mesma por parte da criança. Através deste e do diálogo com o grupo, este mostrou-se interessado em descobrir mais sobre a viagem do Vasco da Gama e os continentes, começando por formular questões sobre o observado e o tema em foco, como as seguintes:

- **“ Porque o Vasco da Gama foi buscar essas especiarias?”**
- “Os meninos são diferentes porquê?”**
- “O que há mais nos outros continentes?”**

### **2.7.1. Fases do Projeto**

#### **✓ A Emergência**

Quando se pretende elaborar um projeto com as crianças devemos, junto das mesmas, refletir sobre situações que pretendemos resolver, modificar ou aprofundar. A esta mudança corresponde o porquê da sua existência.

## O porquê?

Tendo em conta o interesse que o teatro de fantoches despertou nas crianças, como referido anteriormente, procedeu-se a um diálogo, no sentido de auscultar os seus comentários. Uma das crianças do grupo manifestou interesse em construir um Planeta Terra e outras crianças queriam explorar melhor os continentes. Esta manifestação de interesse foi o ponto de partida para começarmos a delinear o projeto de ação.

O facto de o grupo manifestar interesse em saber mais sobre o planeta terra levou-nos a proceder, numa primeira etapa, à auscultação dos conhecimentos prévios do grupo sobre este assunto “ O que sei sobre o planeta terra” foi a proposta que apresentamos às crianças, num formato de registo A4, onde registámos o discurso da crianças e lhes demos a possibilidades de fazer um desenho sobre o planeta terra. Este registo foi importante para tomar contacto com os conhecimentos das crianças sobre este assunto. Foram assim verificados os seguintes conhecimentos:

- “ *A terra é redonda*”;
- “*O planeta terra tem muitos meninos de cores diferentes.*”;
- “*O planeta terra tem mar e relva. A relva é os países*”;
- “ *O planeta terra é redondo e tem Portugal*”;
- “*Eu sei que o planeta terra tem Portugal, Inglaterra e Cabo verde. A minha mãe é de Cabo verde*”;
- “*O planeta terra tem animais, pessoas e casas*”.

*(Notas de campo- janeiro)*

Foi através destes conhecimentos que obtivemos “matéria” para começar a planificar com base numa intencionalidade educativa mais sólida, porque informada e assente em princípios de diferenciação pedagógica princípios essenciais para uma educação de qualidade.

Ao partirmos deste conhecimento tornar-se-ia mais fácil para a criança compreender o que lhe estava a ser proporcionado, na medida em que as atividades iriam resultar numa reestruturação do conhecimento das crianças. Julgamos que, desta

forma, a aprendizagem tornar-se-ia mais significativa para a criança, sendo que conseguiriam relacionar o que estavam a aprender com conhecimentos já pré-adquiridos.

Assim sendo, pretendia-se com este projeto descobrir, investigar e refletir sobre aspetos históricos e culturais que fazem parte da identidade nacional, num processo que implicasse um envolvimento ativo da criança, impulsionador do conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

Ainda nesta fase procedemos à previsão do desenvolvimento do projeto e das metas a atingir, assim como elaborámos uma rede de ideias com os tópicos que pretendíamos abordar. Definimos o que íamos fazer, quando íamos fazer e quem nos poderia ajudar, com quê fazer e como avaliar o processo e o produto.

### **Para quê?**

Tendo em conta os interesses das crianças e, de acordo com a nossa intencionalidade educativa, fomos definindo os objetivos do projeto e as competências que pretendíamos que o grupo desenvolvesse, como de imediato se apresenta:

*Objetivo geral:* Contribuir para alargar os horizontes histórico-culturais das crianças.

#### *Objetivos específicos:*

- Proporcionar às crianças experiências relacionadas com a cultura do seu país.
- Despertar o interesse e a curiosidade pela história de Portugal e da sua região, o Algarve;
- Proporcionar à criança um encontro com a cultura de outros continentes, países e regiões.
- Tomar consciência e respeitar as diferentes manifestações culturais do mundo em que vivemos;

### *Competências:*

Visava-se que, no final do projeto, as crianças, fossem capazes de:

- Reconhecer diferentes formas de representação da Terra e identificar, nas mesmas, alguns lugares;
- Formular questões sobre lugares, contextos e acontecimento que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.
- Identificar-se (nome completo, idade, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade), reconhecendo as suas características individuais.
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.
- Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão
- Utilizar e reconhecer auditivamente um repertório diversificado de canções e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas, presente em atividades do quotidiano.
- Reconhecer laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros), que constituem elementos da sua identidade cultural e social.
- Identificar algumas manifestações do património artístico e cultural (local, regional, nacional e mundial), manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação.
- Reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.

### **Como?**

Após a planificação inicial onde se definiu claramente os objetivos a alcançar, procedeu-se à construção de uma rede de ideias, a qual integrou o encadeamento dos diferentes aspetos a tratar com as crianças, intencionalmente realizadas. Também com as crianças foi discutido o que gostariam de trabalhar sobre o tópico em causa. As suas ideias e propostas foram sistematizadas numa rede de ideias que ficou afixada na sala de atividades. Foi a partir desta rede que optámos por organizar um conjunto de atividades

diversificadas que, articuladas com a nossa intencionalidade educativa visavam desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

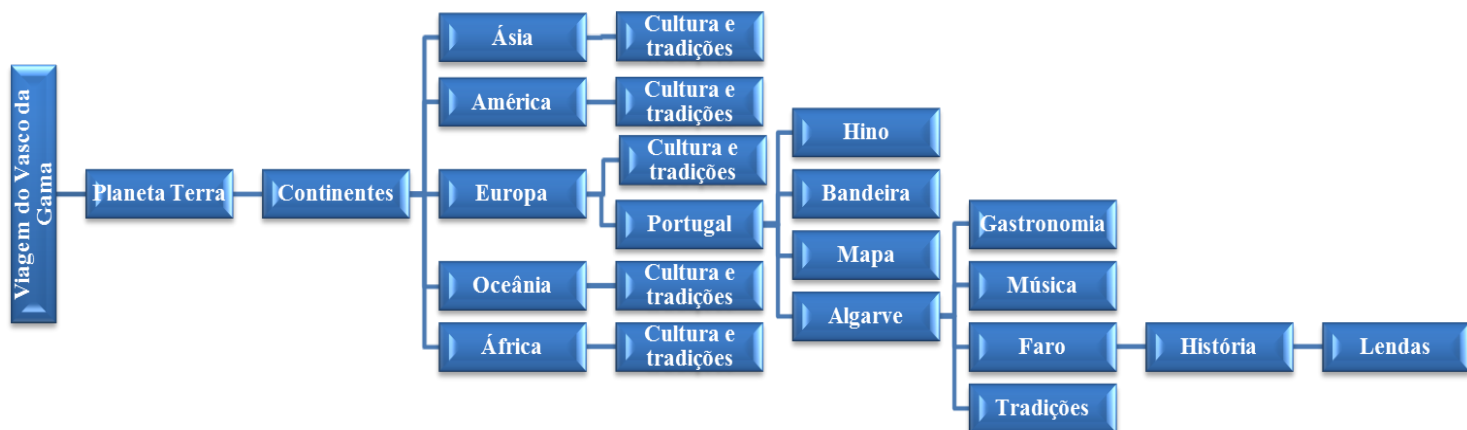


Figura 1.9- Rede de ideias

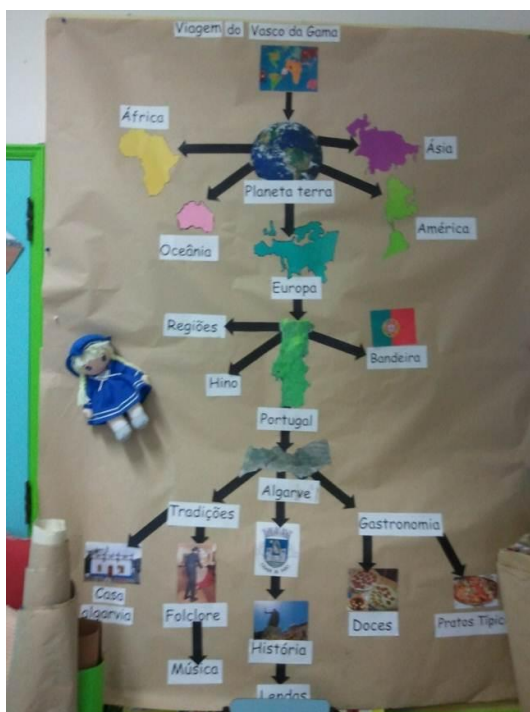


Figura 1.10- Rede de ideias construída com as crianças

## **Com quem?**

Neste processo, a colaboração da escola com a família e a comunidade são uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem. Ao desenvolver o projeto com o grupo de vinte e duas crianças, tornou-se essencial cooperar com outros intervenientes, de forma a enriquecer as aprendizagens. Como tal, ao longo deste projeto, fomos recorrendo aos recursos da instituição, tais como: cozinheiras, auxiliares e educadoras, para que todo este processo fosse viável.

As famílias foram também determinantes para o desenvolvimento do mesmo, visto que estas são as primeiras a educar a criança. Sendo que o tema do projeto incide sobre a multiplicidade de culturas, a partilha de conhecimentos e saberes das famílias tornar-se-ia determinante para as aprendizagens das crianças.

No que à comunidade respeita, podemos referir que esta também foi importante para o projeto, sendo que o contacto que com elementos da comunidade foram estabelecidos contribuiu para dar a conhecer à criança realidades diferentes do seu contexto familiar ou da instituição pré-escolar

## **Onde?**

O projeto realizou-se principalmente dentro da sala de atividades ou no espaço exterior da instituição, quando as atividades assim exigiam. Realizámos, também, algumas atividades junto da comunidade educativa, devido à riqueza de oportunidades de aprendizagem que estas proporcionavam às crianças.

## **Quando?**

O presente projeto de ação realizou-se durante três meses, de janeiro a março.

### ✓ O Desenvolvimento

Nas diferentes atividades desenvolvidas procurámos, sempre, abordar as diferentes áreas de conteúdo. Tendo em conta o que projetámos realizar, foi necessário efetuar mudanças no ambiente educativo, tais como: - reorganização das áreas da sala, para que pudéssemos obter um espaço mais amplo para as atividades de cariz mais

complexo; criação de um espaço relacionado com o projeto, neste caso o mapa do mundo, onde eram expostos alguns trabalhos alusivos aos países e continentes a explorar; a exposição de cenários construídos para algumas das histórias que íamos abordando; a organização do grupo nas diferentes atividades, por vezes em grande grupo, em pequenos grupos e por vezes individualmente. É com base na forma como organizamos o ambiente educativo que possibilitamos o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças, visto que tem de haver uma adequação às suas características e ao projeto a desenvolver.

Assim, de modo a compreender melhor o trabalho desenvolvido, apresentamos um diagrama com algumas das atividades realizadas no decorrer do projeto e posteriormente uma descrição do que foi feito em cada uma delas. De entre as diversas situações de aprendizagem vivenciadas pelo grupo destacamos:

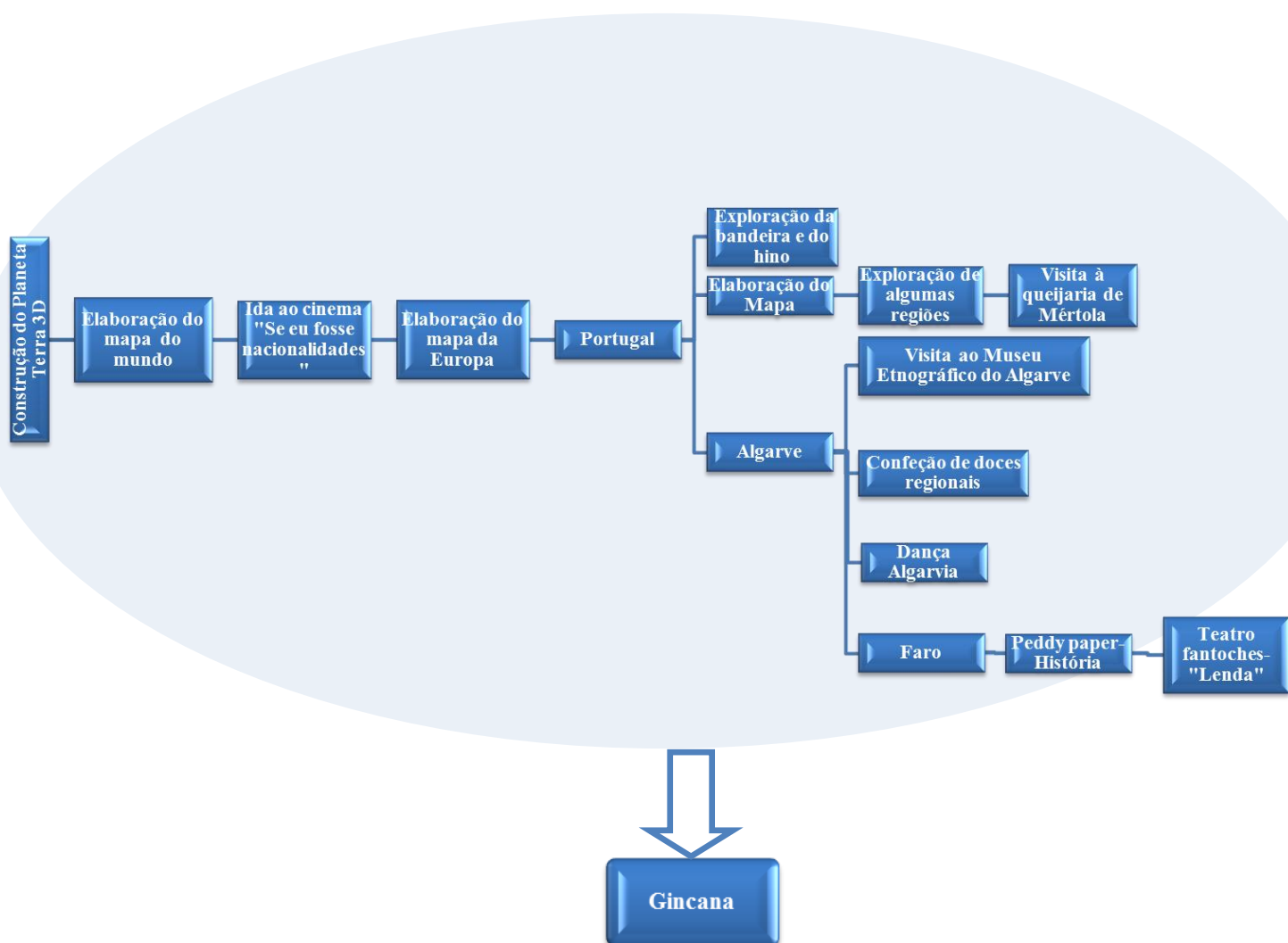


Figura 1. 11- Síntese das atividades desenvolvidas

A **exploração do planeta terra** consistiu na realização de um conjunto de atividades que permitissem ao grupo desenvolver conhecimentos relativos aos continentes e algumas das suas especificidades.



**Figura 1.12- Construção do planeta terra em 3D**

No que à elaboração do mapa do mundo diz respeito, é importante referir que esta atividade consistiu em reconhecer num mapa todos os continentes, visando consolidar os conhecimentos relativos à pesquisa bibliográfica e à construção do planeta terra em 3D.



**Figura 1.13- Elaboração do mapa do mundo**

Com as atividades sobre **as nacionalidades** pretendeu-se que as crianças desenvolvessem a compreensão do mundo em que vivem, bem como contribuir para o desenvolvimento da sua identidade pessoal, valorizando costumes, valores e tradições.

Assim, após a realização das atividades sobre o planeta terra, começámos por nos focalizar na planificação de atividades relativas aos continentes, mais propriamente no nosso continente, a Europa.



Figura 1.14- Ida ao cinema "Se eu fosse nacionalidades"

Com a sessão de cinema sobre “ Se eu fosse nacionalidades” pretendeu-se dar a conhecer às crianças algumas características de outros países, assim como, verificar os conhecimentos que tinham sobre os mesmos. Foi nosso objetivo despertar as crianças para a importância de respeitar a diversidade de culturas.

Na atividade de elaboração do mapa da Europa, era nosso objetivo que as crianças fossem capazes de reconhecer o nosso país e outros países com maior significado para as mesmas, sendo que alguns dos pais são originários de outros países.



Figura 1.15- Elaboração do mapa da Europa



Figura 1.16- Exploração da bandeira

Sendo a nossa nacionalidade portuguesa, tornou-se determinante a exploração do hino e da bandeira para a compreensão da nossa história. Através de diálogo em grande grupo fomos verificar o que se sabia sobre os elementos da bandeira e, posteriormente, atribuindo significado aos símbolos. No fim, cada um elaborou a sua própria bandeira.

Na **exploração das regiões**, desenvolveu-se um conjunto de atividades que visavam a compreensão das diferenças culturais entre regiões e a associação à região onde a criança nasceu, contribuindo para o desenvolvimento da sua identidade.

Nas atividades sobre o nosso país, apresentámos um conjunto de propostas que possibilitassem às crianças conhecer as regiões de Portugal e reconhecer a região em que nasceram.



**Figura 1.17- Elaboração do mapa de Portugal por regiões**

A construção do mapa de Portugal foi uma atividade realizada com as crianças que pretendia levá-las a conhecer a forma do nosso país, assim como as regiões que o constituem. Nesta atividade ainda exploramos as regiões em que cada um nasceu, tornando, desta forma, a atividade mais significativa para as crianças.

De forma a consolidar os conhecimentos, recorreremos à elaboração do mapa individual de Portugal, onde as crianças foram delimitando as regiões e identificaram a região onde nasceram, o nome do país em que vivem e o seu continente.



**Figura 1.18- Elaboração do mapa de Portugal individual**



**Figura 1.19- Visita à queijaria de Mértola**

A visita à queijaria de Mértola visou que a criança conhecesse um meio diferente daquele em que vive, outros aspetos da cultura e tradições.

Por fim, com a **exploração do Algarve** propusemos um conjunto de atividades que permitissem conhecer e identificar características próprias desta região. Após a abordagem geral às regiões e ao nosso país, foi determinante conhecer mais em concreto a região algarvia. Assim sendo, planificou-se um conjunto de situações de aprendizagem que permitissem à criança conhecer a história, as tradições e os costumes do Algarve.

A primeira estratégia para dar a conhecer, de forma geral, a região algarvia foi uma visita ao museu Etnográfico do Algarve. Através desta visita as crianças puderam observar objetos e outros testemunhos da cultura e tradição algarvia.



**Figura 1.20- Visita ao museu Etnográfico do Algarve**



**Figura 1.21- Confeção de doces regionais**

Também como forma de possibilitar o conhecimento de produtos típicos da região proporcionámos à criança um conjunto de atividades que os envolvem desde a compra dos ingredientes até à exploração dos sabores e da própria confeção. Exemplo disso foi a confeção de doces regionais

Falar de tradições e cultura implica conhecer a dança, música e etnografia. A sessão de dança algarvia mostrou-se, assim, uma atividade importante para a criança contactar com uma dança típica e com os trajes. De forma a enriquecer este processo, convidou-se um jardim de infância que tem como atividade extracurricular “ Dança Algarvia”, para ensinar as nossas crianças



**Figura 1.22- Dança algarvia**

Dentro da exploração do algarve focámo-nos ainda na nossa cidade, Faro. Planeamos situações de aprendizagem que proporcionassem às crianças conhecer a história da cidade. Para isso, organizamos as crianças em grupo e mostramos imagens alusivas à cidade (brasão, estátua de D. Afonso III, muralhas da cidade velha, etc...), para averiguar o que as crianças já sabiam.

A partir destes conhecimentos planeamos um *peddy paper*. Esta atividade mostrou-se importante, não só para que as crianças associassem as pistas aos “objetos e “lugares”, mas também para desenvolver as noções espaciais, uma vez que existia um mapa a seguir.

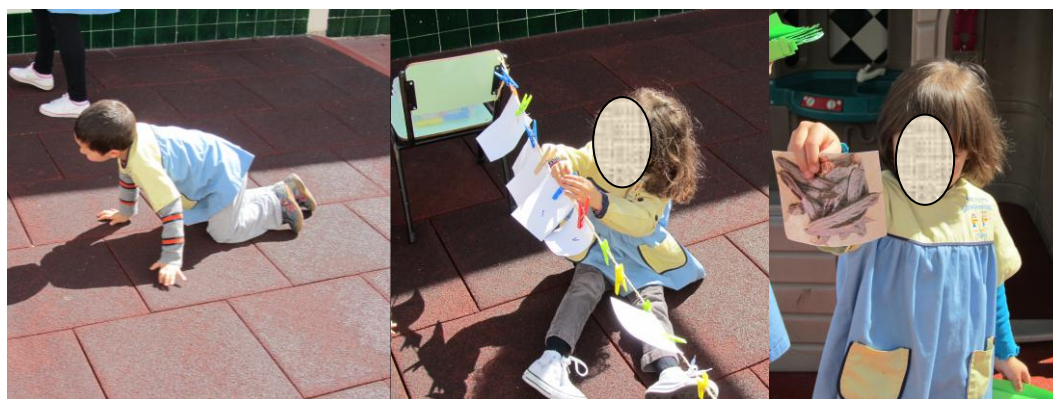


**Figura 1.23- Peddy paper**



**Figura 1.24- Teatro de fantoches**

Para compreender as histórias passadas, recorremos às lendas mais conhecidas. De entre muitas que ouvimos, a história que se recriou foi a “lenda das amendoeiras em flor”. Esta atividade foi benéfica, na medida em que as crianças puderam recontar a lenda e “vestir” os papéis das personagens.



**Figura 1.25- Gincana (final do projeto)**

A gincana foi a última atividade desta fase do projeto e teve como objetivo avaliar as competências desenvolvidas pelas crianças até ao momento. Esta gincana contemplava exercícios motores, que se iam realizando em simultâneo com a resposta a questões relacionadas com os assuntos abordados no decorrer do projeto.

✓ Comunicação/ Avaliação

A avaliação foi sendo contínua e sistemática ao longo do projeto, ou seja, a partir da avaliação diagnóstica inicial, todas as atividades eram planeadas de acordo com a avaliação das atividades anteriores. Tal avaliação decorria da nossa reflexão sobre as evidências de aprendizagem manifestadas pelas crianças das mais diversas formas, do *feedback* que chegava das famílias e de outros intervenientes do projeto, e da nossa reflexão sobre os processos desenvolvidos e os produtos realizados.

Após diversos momentos de trabalho entre os vários intervenientes neste processo, concluímos, em conjunto com a educadora, que as crianças mostraram evidências de desenvolvimento e aprendizagem em aspetos como:

- Reconhecer o planeta terra e os seus continentes;
- Identificar características dos povos de outros continentes;
- Nomear o seu continente, o seu país e a algumas regiões, mas principalmente a região em que nasceu;
- Identificar costumes e tradições da sua região, recorrendo a práticas do seu dia-a-dia para as ilustrar;
- Referir os produtos típicos da região algarvia e qual a sua importância na gastronomia local;
- Reconhecer o traje típico algarvio, o repertório diversificado de músicas e as danças a estas associadas;
- Identificar o património cultural e a sua história, mostrando respeito pela sua prevenção.
- Constatar a importância de respeitar os outros numa perspetiva de multiculturalidade.

As famílias, ao longo das semanas em que realizamos as diversas atividades, puderam apreciar e comentar os trabalhos realizados pelas crianças, expostos nos placares da instituição. As apreciações feitas pelos pais tornaram-se importantes para as crianças, uma vez que estes viam as suas produções valorizadas e compreendidas pelos mesmos.

## **Parte 2- Enquadramento Conceptual**

**Capítulo I- Desenvolvimento e Aprendizagem  
das crianças**

## **1. O papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem**

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19)

Os primeiros anos de vida da criança devem ser encarados como a base para todos os aspetos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem, sendo que desde que nasce esta apresenta predisposições para compreender o mundo que a rodeia, através da observação, questionamento, experimentação, exploração e apreciação dos objetos, pessoas e situações.

Para Katz (2006, p.14) é necessário que os educadores “abordem as crianças com a suposição de que todas elas vêm para a escola com mentes vivas e com a disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos”. Assim, a criança ao deter um papel ativo neste processo de aprendizagem e desenvolvimento, em que o educador fortalece e apoia as suas predisposições inatas, tornar-se-á mais competente e predisposta para a aprendizagem.

### **1.1. Desenvolvimento Humano**

O processo de desenvolvimento humano é caracterizado por Alarcão e Tavares (2005) como uma mudança na estrutura humana, que ocorre ao longo da vida do indivíduo, através de diferentes estádios de diferenciação. São estes estádios de desenvolvimento que explicam a evolução humana, no qual a hereditariedade e o meio são determinantes. Katz (2006) vem reforçar esta ideia, assegurando que “enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão” (p.14).

Para Portugal (1992, p. 42) desenvolvimento humano é, numa perspetiva brofenbreniana, um “processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico”.

Bronfenbrenner (cit. por Portugal, 1992) conceptualiza o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas, cujo centro é o indivíduo. Desta forma, o desenvolvimento das capacidades no ser humano depende da complexidade dos contextos. Assim, no que concerne às estruturas que compõem o ambiente ecológico são designadas de microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema.

Para Alarcão e Sá-Chaves (1994), referem que o microsistema “ integra actividades e papéis experienciados ou vividos pelo sujeito, numa relação directa (...)” (p.206). Assim sendo, os microsistemas são, nada mais, nada menos que os contextos em que a criança convive no seu quotidiano e que são essenciais para o seu desenvolvimento. No entanto, as relações entre estes contextos (microsistemas) e a escola, isto é, entre escola-família, amigos-escola e família- escola, estaremos diante de um mesosistema. É importante compreender que a relação entre microsistema e mesosistema terá implicações diretas nas experiências da criança, uma vez que são ambientes em que participam ativamente.

O exosistema, ao contrário dos microsistemas, não pressupõe uma participação ativa do sujeito, mas pode afetar ou ser afetado, pois dizem respeito aos processos e ligações dos contextos, como é o caso dos serviços (saúde, assistência social, jurídicos). Para além do exosistema, o macrosistema é também relevante no desenvolvimento humano, pois os valores, crenças, e estilos de vida de uma sociedade, são determinantes para os contextos anteriormente descritos e pelos quais o sujeito se regem.

Bronfenbrenner veio, desta forma, mostrar que o desenvolvimento humano resulta das interações dos indivíduos com os contextos, contextos esses que, permitem desempenhar novos papéis e reestruturar as relações interpessoais, numa perspectiva de transição ecológica. Isto é, à medida que o meio, as atividades ou nos papéis sofrem alterações a posição do indivíduo é alterada.

A nosso ver, o desenvolvimento deve ser encarado como uma elevação comportamental do sujeito, no qual este deve compreender que pode elevar as suas potencialidades atuais para um novo nível. No entanto quando nos referimos ao desenvolvimento humano na sua globalidade, compreendemos as suas diferentes dimensões, isto é, a nível físico, cognitivo e psicossocial.

### **1.1.1. Desenvolvimento Físico**

O processo do desenvolvimento físico pressupõe alterações no comportamento motor da criança. Estas alterações de desenvolvimento podem ser provocadas por fatores de diversas ordens: fatores biológicos, ambientais (experiência) e de ordem física.

Para Gallahue e Oamun (2001), o desenvolvimento motor complementa o desenvolvimento total, estando também inter-relacionado com o domínio cognitivo e afetivo. Segundo estes autores a criança progride por estádios, sendo que dos três aos seis anos esta se encontra no estágio “elementar”. Neste as crianças já conseguem controlar bem o corpo e com melhor coordenação. No entanto, para que seja possível progredir para outros estádios é importante considerar a maturação.

Para Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, e Gomes (2007) “à medida que a criança vai crescendo, a criança desenvolve rápidas respostas a variados estímulos, sendo capaz de controlar o impacto dessas respostas” (p.52) A maturação ganha relevância neste processo de desenvolvimento, assim como os seus processos biológicos, na medida em que, ao se desenvolver, permitem à criança aperfeiçoar a sua motricidade fina e global.

Assim, reconhecer o nível de desenvolvimento físico da criança pressupõe desenvolver oportunidades para exercer a motricidade global e fina, perspetivando que a criança o domine melhor o corpo.

### **1.1.2. Desenvolvimento cognitivo**

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento humano centraram-se nos processos cognitivos para explicar o desenvolvimento do ser humano. Estes processos cognitivos estão dependentes, segundo o autor, da relação entre sujeito e objeto, isto é, através do conhecimento do objeto e forma de operar sobre este, o ser humano será capaz de desenvolver as suas estruturas cognitivas.

As transformações cognitivas ocorriam, assim, de um processo individual, em que a estrutura cognitiva da criança sofria alterações através de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. É neste processo de estruturação do conhecimento, através

de estádios cognitivos, que o desenvolvimento humano progride, passando de estádios simples para mais complexos, do geral para os mais específicos.

Segundo Piaget (cit. por Vieira e Lino, 2007) a “criança progride através de uma sequência invariante de estádios de desenvolvimento, sendo cada estágio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e actividades” (p. 206).

Estes estádios são caracterizados pelo estágio sensório motor (0- 2 anos); estágio pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-12 anos) e o estágio das operações formais (12- 16 anos). Estes estádios encontram-se organizados por uma sucessão de aquisições, e por isso, devem ser desenvolvidos de forma natural e a seu devido tempo, tornando-se impossível avançar estádios sem antes realizar os anteriores.

Segundo Vygostky (cit. por Sousa 2005, p.43) “o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio, dos outros mais próximos, que se constituem como precursores do meio mais longínquo“. Isto porque, são necessárias relações sociais e experiências do quotidiano para que a criança se desenvolva. Neste sentido, a cooperação do adulto e das outras crianças são fundamentais no processo de resolução de problemas impulsionando-a, assim, para níveis superiores de desenvolvimento.

Assim, ao contrário de Piaget, este autor remete-nos para a importância do desenvolvimento contemplar as interações sociais em vez de o fazer individualmente. Deste modo, na perspectiva de Vygotsky a criança inicia o seu desenvolvimento socialmente e, só posteriormente vai avançado autonomamente, isto porque, a criança gradualmente começa a depender menos do adulto na resolução dos seus problemas.

Bruner (1999) veio reforçar esta ideia de o adulto ser essencial no processo de desenvolvimento, denominando as relações sociais de *scaffolding*. Neste processo, compete ao adulto apoiar as crianças e suportar as suas intervenções aos mais diversos níveis de modo a que estas elevem capacidades, atitudes, predisposições, sentimentos e saberes já adquiridos a níveis mais altos de competência.

Tal como Piaget, Bruner (1999) acredita que o desenvolvimento cognitivo da criança prodigue por etapas: desde o nascimento até aos 3 anos a criança encontra-se no estágio das respostas motoras, em que aprende através da manipulação de objetos; na segunda fase, dos 3 aos 9 anos recorre à representação icónica, em que consegue

reconhecer os objetos através da memória visual; na terceira etapa, a partir dos 10 anos encontra-se no estágio da representação simbólica, em que a criança já começa a ser capaz de representar a realidade através da linguagem simbólica.

### **1.1.3. O desenvolvimento psicossocial**

O desenvolvimento psicossocial contempla os sentimentos, as pulsões e os conflitos desenvolvimentais, com quais a criança se confronta (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, e Gomes, 2007). Torna-se portanto, essencial compreender que à medida que a criança se vai desenvolvendo, a mesma vai adquirindo maior controlo sobre as suas emoções.

Erikson (1976) refere a existência de oito estádios de desenvolvimento psicossocial, cada um destes estádios é, na verdade, transposto por uma crise psicossocial, entre uma vertente positiva e negativa. Centrando-nos na idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, este autor conceptualiza o estágio iniciativa vs culpa. Neste a criança deverá já ser capaz de tomar iniciativa, reconhecendo o que se pode ou não fazer, sem alimentar o sentimento de culpa. Assim, ao tomar iniciativa, sentir-se-á mais motivada e, conseqüentemente manifestará interesses em superar os desafios que lhes são apresentados. Nas palavras de Erikson (1976) a iniciativa adiciona à autonomia a capacidade de interpretar, planificar, realizar atividades pela motivação de aprender ativamente.

## **1.2. Aprendizagem**

O conceito de aprendizagem, segundo Alarcão e Tavares (2005), prende-se com construção pessoal, sendo resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se expressa numa modificação de comportamento relativamente estável. O carácter processual da aprendizagem permite-nos compreender que esta não se caracteriza por ser momentânea, mas sim por ocorrer durante um determinado período de tempo (mais ou menos longo).

Para aprender é necessário alcançar um equilíbrio entre o que foi adquirido e o que ainda falta adquirir sob os mecanismos de assimilação e acomodação. Como fenómeno experiencial e interior ao ser humano, permite-nos avaliar as aprendizagens pelos seus efeitos e modificações no comportamento exterior, observável, do sujeito. É a partir

destas alterações de comportamento, quer a nível exterior, quer interior que se pode concluir a existência de aprendizagens.

Se o desenvolvimento humano pressupõe alterações progressivas no pensamento e comportamento e a aprendizagem compreende a construção pessoal, visando melhorar as capacidades do indivíduo, podemos encontrar nestes dois conceitos algumas relações, principalmente porque supõem alterações a nível interno na criança.

Para Alarcão e Tavares (2005) “os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, exercem um sobre o outro influências recíprocas” (p.88). Desenrolam-se como que em espiral, de tal maneira que ao mesmo tempo que o desenvolvimento possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo uma maior amplitude.

Isto é, estes dois processos ocorrem normalmente em simultâneo, o que permite à criança aprender porque alcançou um determinado nível de desenvolvimento e, consequentemente, ao aprender irá desenvolver-se ainda mais.

No entanto, o conceito de aprendizagem tem sido modificado, ao longo dos anos, devido às diferentes perspetivas educativas existentes, e para as quais alguns autores contribuíram. Nestas diferentes conjecturas de aprendizagem, podemos verificar que existem grandes discrepâncias entre as diferentes teorias, na medida em que os estudos foram relevando novos resultados.

Por volta do século XX, surge a abordagem behaviorista, referindo-se à aprendizagem e ao desenvolvimento humano como um resultado dos pressupostos do condicionamento clássico e operante, centrando-se na transmissão de conhecimento às crianças. Ou seja, nesta perspetiva o papel dos educadores será, nada mais, nada menos, que transmitir conteúdos, enquanto as crianças se limitam a armazenar ou a sequenciar na mente estes mesmos conhecimentos.

Podemos encarar o processo de aprendizagem nesta teoria como uma valorização em termos do resultado das respostas a estímulos observáveis, ignorando a possibilidade dos processos mentais.

Efetivamente, para Sutherland (1996, p. 85) os behavioristas apenas se interessam pelo “acto da aprendizagem” num “determinado momento” em que os “fatores externos” eram o culminar de todo o processo (motivação, estimulação).

No entanto, a teoria cognitivista veio demonstrar algumas alterações no que diz respeito ao processo de aprendizagem. De acordo com Rosário e S. Almeida (2005, p.144) “a aprendizagem requer processos cognitivos, conhecimentos e estratégias constituintes do background das crianças”.

Nesta perspetiva, a aprendizagem ocorre através de um processo, no qual os conhecimentos recebidos são relacionados com os já existentes na estrutura cognitiva da criança, e só depois seriam gravados na memória.

A partir dos anos 70, gera-se uma nova corrente de aprendizagem, a partir de alguns paradigmas da corrente cognitivista, na qual a criança é valorizada, é a designada teoria construtivista.

Fosnot (1996) refere-se a este paradigma como sendo uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, onde a preocupação central é o conhecer, assim como o modo como se chega a conhecer.

Em oposição às outras correntes, os construtivistas incidem os seus estudos sobre a construção de estruturas cognitivas que resultam da ação, reflexão e abstração da criança, ou seja, num papel ativo (Sutherland, 1996). Assim sendo, pretende-se valorizar a ação do sujeito como fator determinante para a organização e estruturação do próprio conhecimento. Nesta perspetiva, as novas aprendizagens só se tornam possíveis quando articuladas com as experiências anteriores.

Segundo Piaget (cit. por Alarcão e Tavares, 2005, p.102) o processo de aprendizagem “deve estar de acordo com os interesses e curiosidades da criança, deve ser significativo para ela e não apenas um papaguear de palavras proferidas por outrem, o que conduziria a um mero verbalismo”.

Cabe ao educador de infância potenciar oportunidades para que as crianças possam construir significados adequados, assim como valorizar os conteúdos pelos quais

manifestam curiosidade de conhecer, de modo a que se sintam motivadas e predispostas a aprender.

As crianças, numa aprendizagem construtivista, são vista como ponto fulcral na construção do seu próprio conhecimento, sendo que, através de um papel mais ativo, aprendem a estabelecer relações entre as ideias que já possuíam e a estabelecer novas informações.

Ausubel (1980) é um autor de referência nesta nova linha de aprendizagem, defendendo que o educador deverá ter conhecimento daquilo que a criança sabe, pois só assim será possível planificar experiências de aprendizagens, possibilitando a integração dos conhecimentos.

Na verdade, para Ausubel, Novak, e Hanesian (1980) a motivação, a vontade de saber, associadas a valores altitudinais (atenção, esforço, persistência) pressupõe uma condição natural para a aprendizagem. É a partir da vontade inicial de aprender, que as crianças desenvolvem retroativamente a predisposição para aprender mais.

Nos documentos mais recentes sobre a educação de infância, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar acentuam “a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (*Ministério da Educação, 1997, p.19*).

Assim, o educador deverá estruturar a sua intencionalidade educativa tendo por base os conhecimentos prévios da criança e orientar a sua intervenção educativa por forma a permitir que a criança participe ativamente no processo de aprendizagem de modo a compreender o que está a aprender e, conseqüentemente, integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva.

Acreditamos porém, que para haver aprendizagem, o educador deverá adotar uma postura de participação orientada, isto é, deve estabelecer relação com as crianças no sentido de apoiá-las na construção do seu conhecimento, respeitando processo individual de cada uma.

### 1.3. Os conhecimentos prévios: o rumo às aprendizagens significativas

Quando nos referimos aos conhecimentos prévios é importante considerar que este conceito se enquadra no paradigma construtivista da aprendizagem. Nesta perspetiva, os conhecimentos prévios das crianças são determinantes para construir novos significados face à nova informação.

Para Esteves (1998) estes conhecimentos não devem ser rejeitados nem desvalorizados, pois poderão conduzir a uma transferência de conhecimentos em vez de uma integração. Desta forma, o educador ao não valorizar o *background* cultural das crianças estará não só a impedir a aprendizagem significativa, mas também a contribuir para a desmotivação das mesmas.

Driver, Guesne, e Tiberghien (1992) afirmam que, em termos de desenvolvimento dos conhecimentos das crianças,

«A criança quando é muito pequena, tem ideias sobre as coisas, e essas ideias desempenham um papel próprio nas experiências de aprendizagem (...) as crianças são capazes de aprender de forma dependente, pelo menos em parte, do “que têm na cabeça”, assim como do contexto de aprendizagem em que se encontram (p. 23) <sup>1</sup>

Assim, sabendo que a criança constrói o seu próprio conhecimento sobre os diversos assuntos através das vivências diárias, e estas, por sua vez, são naturalmente proporcionadas pelo contexto em que vive, cabe aos educadores de infância “trabalhar” os conhecimentos prévios das crianças no sentido de desencadear o processo de ensino e de aprendizagem de forma proveitosa para todo o grupo de crianças.

Carreto (cit. por Porta, 2007) refere-se aos conhecimentos prévios das crianças como sendo parte do seu conhecimento implícito e da sua construção pessoal, surgindo das perceções das experiências e do conhecimento no seu meio social e quotidiano. Através destas, as crianças podem constituir representações difusas, isoladas ou podem mesmo incluí-las num modelo mental explicativo.

Desta forma, as crianças poderão construir ou reconstruir pessoalmente um significado, tendo em conta os conhecimentos adquiridos anteriormente. É,

---

<sup>1</sup> Tradução nossa a partir do texto original «El niño, aun cuando es muy pequeño, tien ideas sobre las cosas, y essa ideas desempeñan un papel próprio en las experiencias de apredizaje (...) los niños son capaces de aprender dependente, al menos en parte, de “lo que tienen en la cabeza”, así como del contexto de aprendizaje en el que se encuentren.»<sup>1</sup>

precisamente, esta base prévia que permite à criança continuar a aprender e a construir novos significados.

À aprendizagem resultante deste processo denominamos de aprendizagem significativa. Para Valadares e Moreira (2009) a aprendizagem significativa, numa perspectiva ausubeliana, é uma

«atribuição de significados à nova informação, acompanhado de um enriquecimento e modificações dos subsunçores, que assim se tornam mais potentes e explicativos para servirem de base a futuras aprendizagens. Trata-se portanto, de um processo construtivo e reconstrutivo ao mesmo tempo que as concepções do aprendente se vão enriquecendo progressivamente.» (p.36)

Concretizando melhor, podemos dizer que a aprendizagem se torna significativa à medida que o novo conhecimento é incorporado às estruturas cognitivas da criança, assim como adquire significado para a mesma, a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Perrenoud, (2000) vem ao encontro desta mesma ideia, referindo a importância de desenvolver a aprendizagem a partir dos conhecimentos das crianças, na medida em que através das representações prévias torna-se possível incorporar novos conhecimentos a partir dos conhecimentos existentes.

Assim, através desta valorização será mais fácil para as crianças compreenderem o que estão a aprender e a interligar novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente.

Neste processo de ensino e aprendizagem é importante o educador determinar o que pretende para o grupo de crianças, visando o seu desenvolvimento e uma aprendizagem mais rica.

Para Gowin e Novak (1996) a educação deve ser encarada como um processo rico em acontecimentos, na qual o educador por meio da sua intervenção com materiais significativos para as crianças, desenvolve pensamentos, sentimentos e ações, com o intuito de dar significado às experiências que o grupo vá vivenciando.

No entanto, para que haja aprendizagem, é importante que as crianças se sintam motivadas e interessadas, ou seja, predispostas para aprender. Para isso, é importante que a criança desempenhe um papel ativo e crítico no processo de ensino e aprendizagem.

A este propósito Valadares e Moreira (2009) referem que “ a atitude do aluno face à aprendizagem é importante (...), e essa atitude está intimamente ligada com a sua predisposição psicológica (...)” (p.73). A predisposição para aprender e a atitude da criança estão relacionadas como as suas próprias ideias acerca de um determinado conhecimento, da sua utilidade, mas também do ensino que lhe é proporcionado.

Assim, no que ao papel do educador respeita, é importante considerar o desenvolvimento global da criança. O educador deve assumir-se como um mediador, um facilitador e um orientador da aprendizagem do aprendente, garantindo-lhe a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos prévios, alcançado desta forma novos significados.

A este respeito, Brooks (1997) acredita que o educador deverá:

- procurar conhecer e ter em conta os pontos de vista das crianças;
- proporcionar atividades que desafiem as suposições das crianças;
- colocar problemas cuja relevância seja reconhecida pela crianças;
- conceber estratégias com base em conceitos iniciais amplos e abrangentes ;
- avaliar a aprendizagem das crianças no contexto de ensino do dia-a-dia e numa perspetiva o mais possível formadora.

Nesta óptica, teremos de admitir que é importante que o educador de infância assuma a responsabilidade de possibilitar às crianças a assimilação de informação necessária para que estes progridam na aprendizagem, valorizando sempre os conhecimentos e as capacidades que já possuem.

A aprendizagem significativa, está intimamente associada à resolução de problemas, o que favorece o desenvolvimento do pensamento das crianças. No que comporta à resolução de problemas esta é uma atividade multifacetada e complexa, necessitando por parte das crianças o conhecimento dos conteúdos, bem como das formas de pensamento necessárias para analisar esses mesmos conteúdos.

Desenvolver a lógica e o pensamento são condições necessárias para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Através da descoberta da lógica e, aprender

a usá-la, permite à criança constituir hipóteses válidas. Assim, no que respeita ao domínio cognitivo, o domínio do conhecimento e do pensamento pressupõe sensibilizar as crianças para os problemas, para a criatividade e originalidade. O facto de possuir um carácter desafiador, permite também ressaltar o interesse, motivação e autoconfiança nas crianças.

Sabemos, como referido anteriormente, que a motivação está relacionada com esta oportunidade de considerarmos os seus interesses, o que permite uma maior prontidão cognitiva por parte da criança para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, ao recorrermos a situações do mundo quotidiano, onde as crianças são confrontadas com questões e problemas, podemos desafiá-las a investigar e a testar hipóteses. Assim, cabe ao educador organizar estratégias que contemplem os problemas gerais, que permitam abordar situações mais abrangentes, relacionando-se com conhecimentos já adquiridos.

Nesta ordem de ideias, querer aprender e saber pensar são aspetos, conjuntamente com os conhecimentos e com o que vai aprendendo, necessários para continuar a desenvolver novos conhecimentos.

Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem implica recorrer a vários instrumentos em diferentes momentos e em atividades diversificadas. Sobre este ponto Valadares e Moreira (2009, p. 95) afirmam que “ a avaliação terá de ser contínua, sistemática, no contexto de ensino do dia-a-dia e numa perspectiva o mais possível formadora, o que quer dizer que deverá ser pró-activa, voltada para a meta de aprendizagem e não só para a aprendizagem (...)”

Através desta pedagogia participativa, destaca-se a aprendizagem ativa, assente em interações entre adultos e criança, criança e crianças e, por exemplo, no trabalho de projeto como prática educativa essencial para planear e desenvolver atividades que conduzam a aprendizagens significativas.

#### **1.4. A Área do Conhecimento do Mundo como potenciadora do desenvolvimento da criança.**

Através das áreas de conteúdo, elementos imprescindíveis na educação pré-escolar, possibilita-se a ligação indissociável entre o processo de desenvolvimento e a

aprendizagem. No que concerne à sua definição, as áreas de conteúdo consideram-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem (...), atitudes e saber-fazer”. (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Estas mostram-se importantes no desenvolvimento do processo educativo, no qual a bagagem social e cultural da criança é valorizada.

De acordo com Convenção sobre os Direitos da Crianças (UNICEF, 2004) a educação, deve

«destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelo país, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus» (p.21)

Como refere a UNICEF, o respeito e conhecimentos da identidade, cultura e valores são aspetos importantes de ser abordados em educação para o desenvolvimento da criança, pois fazem parte do seu quotidiano.

É importante referir que que a criança constrói o seu próprio saber sobre os mais diversos assuntos através das vivências diárias, e estas, por sua vez, são naturalmente proporcionadas pelo meio em que a criança vive. De modo a responder a esta curiosidade natural das crianças e ao seu desejo de aprender, a Área de Conhecimento do Mundo vem proporcionar à educação pré-escolar o contacto com diferentes situações através da descoberta e exploração.

A descoberta do meio natural e social constitui uma das áreas de saberes da educação pré-escolar designada de Área de Conhecimento do Mundo, sendo a sua aprendizagem essencial para desenvolvimento da criança, pois desde o seu nascimento, começa a mostrar interesse pelo meio que a rodeia e a querer estabelecer relações interpessoais com os elementos que deste fazem parte.

A Área de Conhecimento do Mundo deve, assim, ser encarada como uma sensibilização para as ciências naturais, na qual se relacionam os diferentes domínios: história, geografia, sociologia, química, física, entre outros. Assim sendo, com a abordagem a esta área pretende-se que as crianças alarguem os seus saberes básicos para que vivam em sociedade. Cabe ao educador proporcionar a aquisição de saberes sociais relacionados com o meio envolvente, nomeadamente os costumes, as características das comunidades, bem como o ambiente social e cultural. Na verdade, a

exploração desta área permitirá aguçar a curiosidade da criança e, conseqüentemente, contribuir para o alargamento de vivências, ocasiões de descoberta e exploração do mundo.

O Ministério da Educação (1997, p 82) vem afirmar que “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico”. Como tal, é num processo de descoberta, apoiado pelo educador que a criança vai construindo conhecimentos mais científicos, tendo por base os saberes adquiridos no seu meio social. Com o recurso a esta área de saber o educador de infância pode transformar os saberes prévios das crianças, relacionando-os com fenómenos da sua vida diária e, assim, planificar estratégias que possibilitem o desenvolver o pensamento reflexivo das crianças. Através de atividades de observação e de experimentação, pode-se sensibilizar as crianças para as metodologias de carácter científico, para a história e cultura.

É evidente que esta área de conteúdo pressupõe que as crianças explorem de forma ativa e desenvolvam o gosto pela descoberta, visando, desta forma, que as crianças se envolvam no seu próprio processo de aprendizagem.

As Metas de Aprendizagem (2010) vêm apresentar ao educador um conjunto de competências essenciais que as crianças devem atingir até ao final da educação pré-escolar. Estas foram divididas em três domínios:

- Localização no espaço e no tempo - sobre este domínio pretende-se que as crianças tomem a perceção no que diz respeito às noções de espaço e de tempo. Para tal o educador deverá possibilitar um conjunto de experiências práticas em todas as situações que envolvam a objetivação e alargamento dessas noções.
- Conhecimento do ambiente natural e social - no que diz respeito às competências neste domínio, pretende-se que as crianças compreendam os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico, assim como, desenvolva o conhecimento de si próprias, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.

- Dinamismo das inter-relações natural-social - neste domínio pressupõe-se que as crianças desenvolvam atitudes relacionadas com a preservação e melhoria do meio ambiente, que reflitam sobre o uso racional dos recursos naturais, assim como participem de forma ativa na resolução dos problemas ambientais. Além do meio ambiente, perspectiva-se que as crianças desenvolvam o respeito por hábitos e culturas diferentes, assim como reconheçam a sua própria cultura

Tendo sido expostas estas competências, é importante compreender que esta área não recai apenas sobre as ciências, esta deve ter em conta as diferentes áreas e domínios como nos diz o Ministério da educação (1997):

«O Conhecimento do Mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação (...), a linguagem e matemática, implica também o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, de cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com a área de formação social e pessoal» (pp.83-84)

Esta transversalidade permitirá ao educador recorrer a situações de aprendizagens mais diversificadas e ricas para o grupo de crianças. Não se pretende, no entanto, que as crianças dominem os todos os conteúdos expostos, mas sim que a introdução de diferentes abordagens despertem na criança o desejo de aprender

Como podemos ver esta área de saber apresenta imensas potencialidades e, pelo facto estarem associadas ao quotidiano da criança proporciona um pretexto para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas, isto devido à amplitude de domínios que comportam esta área.

## **Capítulo II- Intervenção Educativa do Educador**

## **1. Intencionalidade do educador**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo. “Esta Intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (p.93)

Concretizando melhor, podemos dizer que a intencionalidade educativa é definida por todo este processo de reflexão e, que tem em conta os interesses e as necessidades do grupo, a forma como o educador gere o ambiente educativo, a aprendizagem e competências que pretende desenvolver nas crianças, sobre o tipo de atividades e estratégias a utilizar e por fim, a forma de avaliar.

Ludovico (2007) vem reforçar que este processo de reflexão da prática educativa é determinante, afirmando que “consciencializar esse processo é tornar o (...) educador efetivamente competente, ou seja, capaz de agir, de analisar, avaliar e de modificar a sua acção, produzindo um saber reflexivo e renovado” (p.61).

Nesta mesma linha de pensamento, também Alarcão e Sá-Chaves (1994) considera a reflexão “como um momento de mediação entre a teoria e a prática que ajuda a integrar a quantidade de saberes provenientes de diferentes campos no contexto das crianças” (p.230)

Assim sendo, a importância de um processo educativo intencional parece ser consensual, acentuado a reflexão profissional como fator importante para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade que visem o desenvolvimento de aprendizagens mais ricas para a criança.

As Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), como um documento orientador das práticas educativas, salientam que a intencionalidade do processo educativo, assenta em várias etapas, tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

### **1.1. Observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: relevância no processo educativo**

“ Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informação” (Ketele cit. por Damas e Ketele, 1985, p.11).

Podemos assim verificar, segundo esta definição, que observar é um processo complexo, que exige da parte do observador concentração e pertinência no momento de seleccionar a informação essencial.

A observação pode assumir em cinco funções distintas, segundo Damas e Ketele (1985):

- Descritiva, em que o sujeito observa e descreve os fenómenos ou acontecimentos;
- Formativa, sendo que, o objetivo é observar para modificar a forma como se agiu, de modo a melhorar a formação;
- Avaliativa, neste caso observa-se para avaliar e, conseqüente para decidir uma nova forma de agir;
- Heurística, recorre-se à observação em atividades que é necessário testar hipóteses, sendo assim expostas a atividades anteriores para a sua verificação
- Verificação, neste caso a observação é utilizada para limitar hipóteses.

Em educação, a intencionalidade do educador começa com a observação, pois esta prática permite conhecer com rigor o grupo de crianças, condição fundamental para uma intervenção educativa de qualidade. Observar pressupõe que o educador adquira conhecimentos sobre cada criança, quer no processo de aprendizagem quer no desenvolvimento, num procedimento contínuo.

Para o Ministério da Educação (1997) “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25)

Assim, torna-se importante reconhecer que é a partir do conhecimento que se obtém a partir da observação que o educador define as linhas curriculares a seguir. Para Monteiro e Pais (2002) “a observação permite a recolha de informação enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem” (p.54). No entanto, é do nosso conhecimento que a observação deve ocorrer antes, ao longo e após de todo o processo.

Para poder intervir de forma fundamentada, o educador deve saber observar e questionar-se sobre a realidade em que se encontra, com a finalidade de melhorar a sua prática pedagógica. Nesta perspetiva, o processo de observação passa por uma observação participada, uma vez que permite ao educador “participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador (...)” (Estrela, 1984, p. 36)

Contudo, torna-se essencial o educador adotar outras formas de observação mediante o que pretende observar. A observação ocasional é um ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação metódicos, permitindo ao educador focar-se numa situação específica. Segundo Vérissimo (2000), a necessidade de elaborar registos, pressupõem que, de algum modo:

“ -ajudem a interpretar incidentes críticos;  
- desnotem a presença ou a ausência de comportamentos ou desempenhos específicos ( listas de verificações);  
-dêem conta da frequência e da progressão de certos comportamentos (grelha de análise ou de observação);  
-(...)”

Os registos de observação assumem, assim, uma particularidade na intencionalidade educativa do educador, sendo que, facultam ao mesmo um conhecimento mais profundo das crianças e, conseqüentemente permitem recorrer a uma diferenciação pedagógica.

O educador como elemento determinante no processo de desenvolvimento pessoal e interpessoal deve elaborar planificações adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visando sempre ter em conta a exigência da sua prática educativa. A planificação deve, desta forma, apoiar-se nas observações e registos realizados pelo educador acerca dos interesses e motivações bem como do nível de desenvolvimento que as crianças apresentam.

A respeito da planificação, Zabalza (cit. por Pacheco, 1996, p. 105) indica que podemos falar da mesma como:

«um conjunto de competências, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir, de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo»

Planear, consiste assim em estabelecer uma ordem da ação que se pretende por em prática, atribuindo-lhe intencionalidade. Parte do educador enriquecer este processo através da sua reflexão permanente em termos da sua ação pedagógica, mas também de outros fatores ligados às crianças, como é o caso das características individuais de cada criança. Conhecer e ir registando o processo individual torna-se pertinente na planificação, na medida em que nos permite obter elementos relevantes para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto sobre o perfil e desempenho profissional do educador de infância, no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo no âmbito da observação, da planificação e avaliação o educador:

- a) «Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo».

Como se pode constatar, o educador, enquanto construtor do seu próprio currículo deverá observar cada criança em pequeno e grande grupo, visando planificar actividades e projetos ajustados às necessidades do grupo e a cada criança e aos objetivos pretendidos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao ter em conta estes aspetos, é determinante equacionar os conhecimentos e competências das crianças, no sentido de planificar uma intervenção educativa flexível e ajustada, mediante a informação recolhida nas observações e avaliações. As propostas das crianças devem também ser

tidas em conta para uma planificação rica em domínios curriculares e com objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens integradoras.

Pelo anteriormente exposto, é importante compreender a importância da criança se envolver ativamente na construção do seu conhecimento pessoal, para que os seus conhecimentos evoluam progressivamente para algo mais científico. Para Valadares e Moreira (2009), “o aluno tem de ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem, porque é ele quem aprende, mas também deverá saber e desde pequenino que a liberdade pressupõe responsabilidade” (p.95).

Na verdade, cabe ao educador permitir à criança a oportunidade de contribuir para o processo de planeamento, proporcionando, assim, uma partilha de capacidades, competências e conhecimentos a todo o grupo. Escutar a criança, deixá-la definir propósitos e tomar decisões é o ponto de partida para um processo de construção do seu próprio conhecimento.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011,p. 33) vêm concretizar esta mesma ideia afirmando que “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que se fez”. Isto requer, por parte do educador, espaço para que a criança se possa exprimir e negociar o que ambiciona realizar de forma a promover uma aprendizagem cooperativa.

Segundo o Ministério da Educação (1997) planear implica também “que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p.26).

Consciencializar que o processo de planificação não se limita a uma organização de atividades é crucial para o educador. Na verdade existe um conjunto de fatores que são determinantes para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, como sejam planeamento do ambiente educativo, pois os espaços, o tempo e os materiais podem condicionar a aprendizagem das mesmas; as áreas de conteúdo; os recursos humanos, mas principalmente é importante valorizar os interesses das crianças e adequar as intenções educativas ao nível de desenvolvimento das mesmas.

Saber agir neste processo de intencionalidade é também determinante, pois é na concretização da ação que o educador poderá ter que reajustar as suas intenções educativas, no sentido de adaptar às necessidades e interesses das crianças. Agir em educação trata-se pois, de tomar decisões, no sentido de estruturar o processo educativo.

No que diz respeito ao momento de avaliar,

«a finalidade do educador (...) prende-se com na obtenção de informação essencial para melhorar a sua prática educativa e orientar aprendizagens para promover o desenvolvimento do grupo de crianças. A avaliação não incide apenas sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do grupo, mas também sobre a intervenção do educador, o ambiente e os processos adotados» (Cardona, 2007)

Independentemente do que o educador quer avaliar, a sua função neste processo implica a recolha de dados, a interpretação dos mesmos e, por fim, tomar decisões que visem melhorar a sua ação e prática educativa.

O termo avaliação é apresentado por Pacheco (1996) como “uma expressão de juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto preceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (p.129).

Avaliar corresponde assim, a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas pelas crianças, tendo por base as aprendizagens planeadas, traduzindo-se em informação pertinente para o educador, no que concerne às competências desenvolvidas e às dificuldades sentidas. Tal informação deve resultar de diversas fontes, recorrendo a instrumentos adequadas.

Como destaca Zabalza (198,p. 222) “cada avaliação responde a uma ou a várias intenções.” Como tal, avaliar pressupõe uma prática reflexiva, independentemente do que se pretende avaliar, quer seja acerca da sua prática educativa, das estratégias alternativas que visem uma melhor aprendizagem da criança, ou até mesmo das principais capacidades e necessidades do grupo. O importante é que este processo permita responder aos problemas existentes ou a mostrar o que educador é, enquanto profissional.

Concretizando melhor, a avaliação ao ser um processo sistemático e contínuo possibilitam fazer um balanço das aprendizagens das crianças nos diferentes domínios, no que diz respeito aos conhecimentos e competências desenvolvidas, contemplando também as atitudes e as potencialidades evidenciadas.

Nova (2001), por seu lado, entende que o processo de avaliação pressupõe aprender, sendo que se avalia até certo ponto as aprendizagens alcançadas pelas crianças. A aprendizagem e a avaliação, têm desta forma, um efeito recíproco, pois o resultado da avaliação exprime a avaliação realizada e, o tipo de avaliação determina as experiências das crianças.

O Decreto-lei n.241/2001 de 30 de agosto - o perfil e desempenho profissional do educador de infância, menciona que o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança do grupo”. Ou seja, neste processo de avaliação é importante fazer uma introspeção da prática como também avaliar se a criança evidencia aprendizagens em todas as áreas de conteúdo. Para tal, o educador, ao planear, deverá ter em conta os indicadores, procedimentos e instrumentos de avaliação. A utilização de técnicas e instrumentos de observação permitem ao educador organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), com o fim a “ver” a criança a partir de vários ângulos. Com esta metodologia, pretende-se acompanhar a evolução das aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011- Avaliação na educação pré-escolar).

Assim, cabe ao educador elaborar estratégias de avaliação que promovam o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem. A observação e a avaliação são importantes no sentido em que trabalham campos de ação que necessitem de atenção e de intervenção.

A comunicação é outra etapa importante para o educador, pois o conhecimento que o este detém sobre as crianças e o seu desenvolvimento deve ser partilhado com as famílias, sendo que estas também são responsáveis pela sua educação

No entanto acreditamos que a parceria não se deve limitar apenas à relação escola-família, esta responsabilidade partilhada deve contemplar todos intervenientes como é o caso da comunidade. A participação de todos, no momento de partilha de objetivos, decisões e nas práticas são determinantes para as aprendizagens das crianças, uma vez que as interações são fundamentais para enriquecer o processo educativo.

A colaboração, segundo Marques (cit. por Nunes, 2004) “ pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interação de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância (...) (p.47) Como tal, cabe aos intervenientes contribuir na tomada de decisões e manifestar a sua opinião acerca das suas expectativas educativas.

Por fim, como última etapa o educador deve-se preocupar com a articulação. Esta deve ser encarada como uma continuidade educativa, em que as experiências que a criança adquire na educação pré-escolar se possam vir a alargar até ao nível de educação básica. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação,1997) “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores de 1.ºciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória (p.28). Deste modo, ambos os profissionais de educação devem conciliar práticas, sendo que o educador deverá ter em linha de conta o trabalho a desenvolver-se no 1.º ciclo enquanto o professor de 1.º ciclo, deverá valorizar o trabalho antecedente à entrada no ensino obrigatório. É neste processo de articulação e colaboração que a educação poderá atingir níveis superiores de qualidade.

## **1.2. Trabalhar por projeto como metodologia de intervenção educativa**

O significado da palavra projeto atinge nos dias de hoje várias terminologias, podendo ser encarado como um plano, como uma simulação de algo ou mesmo uma previsão. Na nossa vida, quando pensamos em projetos, numa forma geral, estamos a trilhar caminhos para o nosso futuro, a planear construir algo e pôr em prática.

No sentido etimológico, o projeto comporta uma noção de futuro, sendo que o “pro” deriva do latim “para a frente” e “jectare” provêm da ação de “atirar”. (Many e Guimarães, 2006)

Segundo Boutinet (1990), no que reporta à origem do termo “projeto”, este terá surgido no século XV, relacionando-se com aspetos arquitectónicos e com conexões de ordem espacial, obtendo a significação de “lançado para a frente”. Este mesmo autor refere, ainda que, a partir do século XVIII o projeto adquire uma nova conotação devido à emergência de novas filosofias, sendo assim o “projeto” passa a ser associado a uma evolução social e ao progresso.

É a partir dos séculos XIX e XX que o conceito surge associado a outro conceito, a intencionalidade. Esta conotação vem reforçar a relação entre o homem e os objetos, como sendo essenciais para a sua consciência. Ou seja, a intencionalidade e o projeto tornam-se essenciais numa consciência que se quer visada.

Como se pode constatar, conceptualizar a palavra projeto não é tarefa fácil, pois não podemos obter uma definição precisa, uma vez que este conceito comporta uma dimensão ampla. Segundo Barbier (1996)

«o projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projetos é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa. O projecto é, aliás, frequentemente apresentado como uma mentalização de desejo, de um móbil que lhe permite ainda reconhecer um certo número de *démarches* de projectos funcionam por esta razão como *démarches* de identificação, ou de *reconhecimento dos desejos de produção de mudança dos autores implicados*» (p.37).

Em termos educativos, os projetos ganham outra proporção sem perder o seu significado, pois devem ser encarados como uma estratégia didática, em que o processo de construção e desenvolvimento acontece em interação. Estes implicam ainda uma continuidade e correlação entre a intencionalidade do educador, entre o planeamento e os processos de ensino aprendizagem.

Acerca do conceito de projeto, Katz e Chard (cit. por Esteves, 1998) referem-se ao mesmo como sendo “o estudo em profundidade de um tópico ou tema específico, levando a cabo por uma ou mais crianças” (p.111). Será pois, necessário encarar os projetos como um método pedagógico que requer uma participação das crianças (quer no seu todo quer em pequenos grupos), na qual as suas capacidades e os objetivos do educador deverão ser tidas em conta, num processo de planificação conjunto.

Assim, uma pedagogia centrada em projetos deve ser encarada como uma metodologia “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo das crianças e as finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças (...).” (Gambôa, 2011, p.49)

Numa perspetiva similar, Castro e Ricardo (1994) afirmam:

«o trabalho de projecto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter ligação à sociedade (...). E terão, naturalmente de ser realizáveis com o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis e acessíveis. Trata-se de uma aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto -ou mais - importante que o produto» (p.12)

Neste sentido, é importante que o educador valorize o processo desencadeado até ao produto, pois é nesta fase que a criança desenvolve mecanismos, procura soluções e respostas para a construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, a observação é um aspeto necessário nesta metodologia, pois permite conhecer realmente o nível de desenvolvimento de cada criança e, assim, optar por estratégias mais

adequadas para cada uma e para o grupo em geral no sentido de alcançar as aprendizagens esperadas.

Optar por um modelo pedagógico deve consistir num momento de reflexão para o educador. No entanto, consideramos que a escolha deve partir da intencionalidade educativa do educador no sentido de agir com a melhor forma de potenciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo Spodek e Brown, (2002) um modelo curricular assenta “em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avaliados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem”( p. 194).

De acordo com esta definição, e tendo em conta os pressupostos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem anteriormente expostos identificamo-nos com a metodologia de trabalho de projeto operacionalizando-a nos projetos com as crianças.

John Dewey e William Kilpatrick são as principais referências desta metodologia, assente numa pedagogia participativa, em que os intervenientes são envolvidos na construção da aprendizagem de forma interativa e contínua e os seus interesses e motivações intrínsecas são o ponto de partida para motivar para a aprendizagem.

O trabalho por projeto contempla desta forma, processos de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem às crianças envolverem-se no planeamento e avaliação das experiências educativas que lhes são proporcionadas. O trabalho de projeto deve ser encarado como uma atividade intencional, na medida em que supõe um objetivo que, claramente atribui sentido às ações necessárias para determinado produto, produto esse, que constitui simultaneamente a resposta ao objetivo pré-estabelecido inicialmente.

Segundo Dewey (cit. por Gambôa, 2011) « a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal. Só ela fornece o padrão. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança (...)».(p. 52) Este autor “vê” a criança como construtora do seu próprio conhecimento, devendo ser “ouvida”, pois só assim será possível conhecer os seus interesses e motivações uma vez que estes são os suportes para uma aprendizagem significativa.

Para Mendonça (2001), “os projetos com as crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o objetivo de serem pessoas felizes” (p. 300) <sup>2</sup> É através de um reconhecimento dos conhecimentos das crianças que atribuímos iniciativa às crianças para se tornarem mais autónomas, ganharem responsabilidades e aprenderem a cooperar. A felicidade passa assim, pela valorização da criança como sendo apta no processo de ensino e aprendizagem, onde a vontade de aprender ao ser saciada proporciona mais predisposição para aprender mais.

A estrutura e o processo de uma metodologia de projetos deve ter sentido para as crianças, no entanto, é importante equacionar de forma relacional a intencionalidade educativa do educador para que seja possível um processo educativo integrado no currículo.

É consensual que a criança deve ser vista como um ser competente, a quem devemos facultar a oportunidade de se tornar cada vez mais autónoma deixando-a participar progressivamente, de modo mais ativo, no seu próprio processo de aprendizagem.

#### Segundo o Ministério da Educação (1998)

«o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando respostas. Importa sobretudo que se interogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, motivando o projecto (...) ou se está, de facto a dar a oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar» (p. 102).

No que ao papel do educador respeita, a este cabe apoiar e incentivar a criança a procurar respostas. No entanto, segundo Malaguzzi (cit. por Ministério da Educação (1998) “o educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para sincronizar as crianças” (p.145).

O educador deve preocupar-se com a organização do ambiente educativo e com as dimensões pedagógicas, numa perspetiva de impulsionar a coconstrução das

---

<sup>2</sup> Tradução nossa a partir do texto original “ Los proyectos de los niños tienen como referencia implícita su deseo de crecer y de aprender, partiendo de sus intereses y saberes, con el sentido de ser personas felices”

aprendizagens das crianças. Como tal, a organização do espaço pedagógico; os materiais; o tempo, a organização dos grupos, as interações a observação, planificação e avaliação, assim como os projetos e atividades devem ser tidos em conta pelo educador.

É através da forma como este organiza o ambiente educativo que se pode promover a construção de aprendizagens, pois é num ambiente aberto e favorável, onde se proporcionam relações entre criança-criança, criança-adulto, que a criança se sentirá predisposta a exprimir as suas necessidades e ideias.

Para Gambôa (2011), ao educador cabe “a ação mediadora, reflexiva cientificamente enformada, mas reconstrutora, inventiva, pois a práxis é a alma da pedagogia, o coração que irriga e fertiliza todo o corpo de saberes e fazeres que a ação educativa constitui.” (pag.76)

Acreditamos pois, que orientar as crianças na conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto é uma tarefa necessária do educador, assim como assegurar que neste processos através da observação, no sentido de apoiar mas também de verificar o desenvolvimento das mesmas.

A metodologia de trabalho por projeto vem proporcionar às crianças o envolvimento ativo descrito anteriormente, uma vez que a aprendizagem ocorre na ação. Deste modo, as crianças aprendem a pensar e a resolver problemas, aprendem a viver em sociedade e a colaborar com os outros (Kilpatrick, 2006).

Esta metodologia prevê determinar o porquê, o para quê, o quando, o quê, o como e quais os meios necessário para o início de um projeto. O seu carácter flexível permite ao educador recorrer à mudança, no sentido de adequar o projeto às necessidades, dificuldades e interesses das crianças.

Tendo em conta os princípios descritos anteriormente, o projeto com as crianças divide-se em várias etapas. Vasconcelos (2012) vem caracterizar estas mesmas etapas da seguinte forma:

Fase I – Definição do problema, nesta fase pretende-se formular o problema ou as questões a investigar e circunscrever as dificuldades que visamos resolver. É crucial nesta etapa, também, partilhar os saberes existentes sobre o tema em causa através do

diálogo em grande e pequeno grupo, assim como dar oportunidade às crianças de desenharem e, esquematizarem sobre o problema.

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho, é importante proceder a uma planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças. Assim sendo, é necessário fazer uma previsão do desenvolvimento do projeto tendo em conta as competências que pretendemos que o grupo desenvolva. “Elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?” (Vasconcelos, 2012, p.15). Nesta etapa também definimos quando vamos fazer, quem nos pode ajudar ao longo do nosso projeto e quais os recursos a utilizar

Fase III- Execução, no que esta fase respeita, pretende-se que as crianças comecem o processo de pesquisa através da experiência própria. Dando ênfase aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e fazem registos da informação que recolheram: confrontando assim as ideias iniciais: “o que já sabíamos ”; “o que queremos saber”; “o que não corresponde à verdade”

Fase IV- Divulgação/ Avaliação, nesta última fase torna-se essencial dar a conhecer aos outros o que foi aprendido, quer seja nas salas da instituição, nos agrupamentos ou na comunidade em geral. Ainda, e no decorrer do projeto, “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p.17). É neste processo final que se pode formular novas hipóteses para serem investigadas seguidamente.

Mendonça (2002) também menciona as três etapas do trabalho de projetos, e é nesta perspetiva que o nosso estudo se enquadra:

Emergência - nesta pressupõe-se que o educador contemple os interesses das crianças, as suas motivações e a sua própria intencionalidade. É também necessário ter em conta o nível etário e o desenvolvimento das crianças, assim como, verificar as suas potencialidades, dificuldades e interesses. Deverão ser determinadas, num segundo momento, as competências que se pretendem desenvolver, quais as áreas de conteúdo, os recursos e quais as potencialidades que o meio oferece. É num processo de

exploração, articulação, e de conversas em grande grupo que serão determinadas as questões a ser investigadas. A intenção emerge assim dos processos acima descritos, em que os interesses são articulados com a intencionalidade do educador.

As ideias das crianças são valorizadas e, constituem a matéria-prima para o planejamento. Neste sistema, o educador regista essas mesmas ideias, e as crianças começam a compreender o que fazer? Quando? Com quem? Onde?

Desenvolvimento - nesta fase do projeto pressupõe-se a organização do ambiente educativo. As crianças deverão, em pequenos grupos, assumir a responsabilidade de organizar as suas tarefas, planejando a curto prazo. A família, nesta etapa é também fundamental, pois pode auxiliar a criança na procura de informação sobre o tema, compilando alguns trabalhos. Neste período, as experiências diretas são determinantes para compreender os fenómenos, levando as crianças a analisar, a levantar hipótese e a testá-las. Cabe ao educador estruturar as experiências de aprendizagem, encontrando o fio condutor para a sua realização. Assim, à medida que as planificações vão sendo postas em prática, vai-se avaliando e, progressivamente volta-se a planear.

Comunicação e avaliação - sendo que os projetos exigem um princípio, meio e fim, como última etapa torna-se necessário finalizar o projeto. Como tal, as crianças devem divulgar o que foi feito, quer para a família, quer para a comunidade em geral. Esta fase é, essencialmente, caracterizada pela consolidação dos saberes, das capacidades e sentimentos vividos, revelando-se também a importância do projeto e a sua utilidade para a própria vivência das crianças. Trata-se de um processo avaliativo, sendo que tudo é avaliado, no sentido de verificar o que foi desenvolvido e de realçar aspetos para futuros projetos.

A intervenção educativa numa perspetiva de metodologia de trabalho de projeto, associado a um currículo onde os interesses e necessidades da criança são valorizados, propício o desenvolvimento intelectual, desenvolve atitudes de investigação, possibilita à criança conhecer a orientação das atividades, desenvolve a autonomia, envolve toda a comunidade educativa e, principalmente incentiva a criança a “aprender a aprender”.

## **Parte 3- Estudio Empírico**

## **Capítulo III- Metodología**

Para Rodrigues (cit. por Tuckman, 2000), não há educação para a qualidade que não passe por uma investigação. Como tal, a investigação em educação torna-se fundamental, pois é através desta que podemos gerar conhecimentos precisos para uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas que sustentam o presente estudo, designadamente a natureza, os objetivos, as questões de pesquisa e os participantes no mesmo. Descreve-se, ainda, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos de análise adotados.

## **1. Natureza do Estudo**

O presente estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, na medida em que se centra na compreensão de um fenómeno educativo a partir da descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos no contexto onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada.

### **1.1. A investigação qualitativa**

Quando se designa uma investigação de qualitativa assume-se que a mesma assenta, sobre a descrição minuciosa dos dados obtidos, relativos aos indivíduos em estudo, aos acontecimentos ou a locais onde decorre a investigação. É um tipo de estudo onde interessa estudar todos pormenores, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Para Aires ( 2001, p. 54) a investigação qualitativa,

«como qualquer método científico, tem de assegurar a validade das constatações e inferências que apresenta. Por isso, o desenvolvimento de técnicas específicas que assegurem a plausibilidade, robustez e validade dos resultados dos projectos de pesquisa constitui uma grande preocupação para os metodólogos qualitativos.»

Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem cinco características distintas numa investigação de paradigma qualitativo:

- 1- O investigador como instrumento principal. Este recolhe os dados e complementa-os com informações recolhidas em situações de contacto direto. Assim, o contexto constitui-se um elemento fundamental para um investigador qualitativo, devendo este deslocar-se ao local de estudo, na procura de

justificações para a situação que quer estudar. Assim, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos abrangem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais memorados e outros registos oficiais. Os resultados obtidos incluem citações feitas com base nos dados para ilustrar e sustentar a apresentação.
- 3- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados, ou seja, o importante neste tipo de investigação, num procedimento inicial, é descrever e só depois analisar os dados, pois o ponto principal é o processo e não o resultado.
- 4- Os investigadores tendem a proceder à análise dos dados de forma indutiva. Assim, o importante não é confirmar ou desacreditar hipóteses existentes, mas sim construí-las através da junção dos dados recolhidos, após minuciosa análise.
- 5- O significado assume uma importância vital na abordagem qualitativa. Por outras palavras, os investigadores visam privilegiar a compreensão do problema através dos sujeitos do estudo, compreendendo as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Nesta última característica mencionada pelos autores é importante que o investigador tente “ identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes” (Tuckman, 2000, p. 508). Contudo, isto só poderá ocorrer se identificarmos os efeitos que as situações provocam nos participantes. Se nos reportarmos ao caso em estudo será, portanto, pertinente conhecer o modo de intervenção da educadora, a partir dos conhecimentos prévios das crianças.

Efetivamente, para Silva (1996, p. 224), “as metodologias qualitativas parecem mais apropriadas à produção de saberes práticos que não se pretendem generalizáveis, mas

transferíveis, ou seja, utilizáveis noutros contextos, como fonte de organização de novas práticas e de análise de outros projetos”.

Assim, acreditamos que através da abordagem qualitativa poderemos obter um conjunto de informações que nos permitam conhecer práticas e refletir acerca da melhor forma de intervir, tendo por base os conhecimentos das crianças. É nossa convicção que ao compreendermos este fenómeno educativo possamos melhorar a nossa futura prática educativa.

Pretendemos, com o presente estudo, aprofundar conhecimentos e desenvolver reflexões que nos permitam dar respostas para a questão: Como deverá o educador adequar a sua intervenção educativa, tendo por base os conhecimentos prévios das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas?

## **2. Objetivos**

Tendo em conta o objeto de estudo e a sua natureza, definiram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer o modo como a educadora de infância gere a sua intervenção educativa a partir dos conhecimentos prévios das crianças;
- Compreender a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças, como ponto de partida para o desenvolvimento das experiências educativas que promovam aprendizagens significativas;
- Identificar as abordagens pedagógicas mais apropriadas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas;

## **3. Questões de pesquisa**

O objeto de estudo definido e os objetivos enunciados anteriormente, juntamente com as nossas reflexões, levaram-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as estratégias mais adequadas para tomar conhecimento das ideias prévias das crianças?

- Qual a abordagem pedagógica mais adequada à valorização dos conhecimentos prévios das crianças, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas?
- De que modo os conhecimentos prévios das crianças influenciam as suas futuras aprendizagens?

#### **4. Contexto e participantes no estudo**

A investigação decorreu num jardim de infância (IPSS) da cidade de Faro, mais concretamente no contexto onde nos realizámos a Prática de Ensino Supervisionado em educação pré-escolar. Assim sendo, participou no estudo a educadora titular do grupo e nossa orientadora cooperante. Esta educadora exerce a sua atividade profissional há doze anos, tendo como formação académica uma Licenciatura em Educação de Infância e uma Especialização em Necessidades Educativas Especiais no domínio cognitivo e motor.

#### **5. Opções e procedimentos metodológicos**

##### **5.1- Delineamento do estudo**

Tendo em conta o objeto de estudo e o quadro teórico e metodológico que o sustentam, e definido o contexto e os participantes do mesmo, procedemos à recolha de dados através de duas entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante, na perspetiva de conhecer a sua intervenção junto das crianças a partir dos conhecimentos prévios das mesmas. Como tal, foi necessário realizar uma entrevista no início do projeto de ação para conhecer a intencionalidade da educadora e os interesses e motivações do grupo e outra entrevista no fim do projeto para conhecer as competências e desenvolvidas. Foi a partir dos dados facultados pela educadora que se obtivemos informações determinantes para o estudo em causa.

## **5.2. Recolha e tratamento dos dados**

Para a recolha de dados, como foi referido anteriormente, recorreremos a duas entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante, com o objetivo de, a partir do seu olhar mais conhecedor e experiente, extrairmos informação acerca do grupo de crianças e da sua intervenção educativa junto do mesmo. Através da primeira entrevista foi possível obter informação acerca do grupo de crianças, das suas famílias e sobre a prática educativa da educadora, bem como dos conhecimentos prévios das crianças que compõem o grupo e, ainda as potencialidades que o projeto de ação, “o mundo em que vivemos”. Com a segunda entrevista conseguimos conhecer a intervenção da educadora no decorrer do projeto com as crianças, designadamente nas etapas do trabalho de projetos, as competências desenvolvidas e o balanço do próprio trabalho desenvolvido.

### **a) A elaboração do guião entrevista**

Sendo a entrevista um método de obtenção de informação sobre determinados sujeitos é importante que a realização do guião seja um processo refletido e feito de forma cuidada. As entrevistas foram suportadas por um guião de natureza flexível, que se constituiu como um apoio no decorrer das mesmas.

O primeiro guião tinha como tema “ Intervenção educativa da Educadora de Infância” e como objetivo geral “ obter informações acerca do modo de intervenção educativa da educadora junto do grupo de crianças da sala”.

No que se refere ao segundo guião, este tinha como tema “Intervenção educativa da educadora de infância no projeto de ação “O mundo em que vivemos” e como objetivo pretendia-se conhecer o modo como a educadora de infância geriu a sua intervenção educativa no decorrer do projeto de ação, a partir dos conhecimentos prévios das crianças.

O Quadro 3, que se segue, apresenta os blocos das entrevistas realizadas, bem como os respetivos objetivos:

| 1.ª Entrevista   | 2.ª Entrevista  |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</b></p> <p>Com este bloco pretendemos legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a da confidencialidade das informações e do objetivo da entrevista, bem como solicitar a sua colaboração para prossecução do trabalho em causa e garantir o acesso aos resultados do mesmo.</p> |   |
| <p><b>Bloco B- Caracterização do grupo de crianças</b></p> <p>Tínhamos como objetivo conhecer o grupo, o meio de onde provêm, o contexto familiar, os seus interesses, motivações e dificuldades.</p>  | <p><b>Bloco B- O projeto de ação com as crianças</b></p> <p>Com este bloco tínhamos como objetivo conhecer o modo como a educadora interveio nas diferentes fases do projeto: emergência, desenvolvimento, avaliação e divulgação</p> |
| <p><b>Bloco C- Intencionalidade educativa</b></p> <p>Visava conhecer a intencionalidade educativa da educadora para o presente ano letivo, mais concretamente na realização do projeto a desenvolver com as crianças.</p>  |   |
| <p><b>Bloco D- Intervenção educativa da educadora</b></p> <p>Este bloco tinha como finalidade conhecer o modo como a educadora adequa a sua prática educativa ao grupo de crianças, nomeadamente, no que diz respeito à forma de planificar as atividades, como as desenvolve, que metodologia utiliza e de que forma prevê avaliar o seu desenvolvimento e aprendizagem.</p>                      |   |
| <p><b>Bloco E- Conhecimentos prévios das crianças</b></p> <p>Como último bloco, tínhamos como finalidade verificar se a educadora considerava como ponto de partida para a sua intervenção educativa os conhecimentos prévios das crianças e, se tal acontecia, de que modo os tinha em conta.</p>   |   |

**Quadro 1.3- Blocos das entrevistas**

## **b) Realização da entrevista**

A educadora foi contactada pessoalmente para as duas entrevistas, tendo-se mostrado disponível e interessada em colaborar no estudo. A primeira entrevista ocorreu na fase inicial do projeto de ação, enquanto a segunda se realizou na fase final do referido projeto. Ambas as entrevistas decorreram no dia, hora e no local combinados.

## **5.3. Análise e interpretação dos dados**

Realizadas as entrevistas, procedemos à transcrição dos respetivos protocolos, na íntegra, para registo escrito. Após a redação das entrevistas, as mesmas foram devolvidas à educadora que leu e confirmou os conteúdos, permitindo-nos o prosseguimento do tratamento dos dados das mesmas. Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo, para o tratamento dos dados recolhidos.

Após uma leitura cuidadosa dos protocolos, iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas, seguindo as seguintes fases:

- Primeiro tratamento - nesta fase foram selecionados os aspetos mais relevantes dos discursos da entrevistada, sendo eliminadas partes do discurso que não eram pertinentes para o estudo.

- Pré-categorização das entrevistas - nesta fase foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o corpus da informação.

- Categorização das unidades de sentido - por fim, elaborámos uma grelha, na qual foram definidas as categorias, subcategorias e os indicadores, de forma a sistematizar os dados recolhidos em dados organizados.

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir desta informação organizada em grelhas de categorização. É, pois, sobre esta análise interpretativa que versa o capítulo que se segue.

**Cápítulo IV- Apresentação e análise interpretativa  
dos dados**

Após descrevermos as opções e procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo passaremos, neste capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos, tendo sempre presente o quadro conceptual que sustenta o estudo, assim como os objetivos e as questões de pesquisa que o orientam.

## **1.<sup>a</sup> Entrevista à educadora**

A primeira entrevista (Anexo 3) pretende obter informação acerca do grupo e da intervenção educativa da educadora junto do mesmo. É nesta perspetiva que apresentamos a síntese dos aspetos mais pertinentes da entrevista.

### **1.1. “Conhecimento do grupo de crianças”**

A primeira categoria a emergir da análise de conteúdo da informação que compõe a entrevista relaciona-se com a “caracterização do grupo de crianças”. Esta categoria compreende subcategorias como “área de residência”; “contexto familiar das crianças”; “motivações e interesses do grupo” e “capacidades e dificuldades do grupo”. Poderemos assim dizer que nesta primeira categoria foi possível averiguar a informação acerca do conhecimento que a educadora tem do grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação,1997) defendem que este conhecimento é importante para “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25). Foi nesta perspetiva que se tornou pertinente obter esta informação.

A partir da entrevista foi possível verificar que a maioria das crianças provém do concelho de Faro, havendo apenas uma pequena quantidade oriunda de outras localidades. Esta informação é relevante na medida em que, como sabemos, o meio em que a criança vive influencia os conhecimentos que as crianças trazem consigo.

No que concerne ao contexto familiar, foi possível averiguar que a maioria das famílias são estruturadas e pertencem à classe média, expeto um caso em que há pais separados. Segundo Gameiro (1992, p. 178), “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”. No entanto, o

conhecimento do contexto de vida da criança tem influência no seu desenvolvimento, assim como nos ajuda a compreender a sua maneira de ser e de estar.

Não podemos esquecer que a família é o primeiro meio com quem a criança contacta, sendo permanente na vida da mesma. É neste contexto que a criança nasce, cresce e estabelece os seus projetos de vida, enquanto ser autónomo, numa aprendizagem constante de valores e de cultura. Assim, quando a família apresenta uma estruturação estável e coesa, o ambiente de crescimento torna-se mais privilegiado para a criança.

As habilitações dos pais são outro aspeto importante a ter em conta. De acordo com a entrevistada “(...) os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm(...)”, assim sendo, é importante conhecer o nível de escolaridade dos pais.

Em termos de motivações e dificuldades das crianças a educadora refere-se ao grupo como sendo “(...) interessado(...)” e predisposto a aprender, sendo que a maior dificuldade é a “(...) nível comportamental (...)”. Sabemos que este conhecimento, é essencial para o educador, no sentido de determinar o processo educativo numa perspetiva de diferenciação pedagógica. Esta ideia é também defendida nas OCEPE (Ministério da educação, 1997), que explicitam que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (p.25)

O conhecimento das dificuldades e potencialidades das crianças, enquanto seres individuais, deve consistir um meio para a diferenciação pedagógica. Cabe, assim, ao educador procurar conhecer, através da adoção de vários instrumentos, as capacidades e necessidades das crianças, no sentido de adequar ao grupo de crianças objetivos e situações de aprendizagem que visem potenciar o seu desenvolvimento integral.

O conhecimento das motivações das crianças, é um aspeto determinante para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem e o motor para desencadear novas aprendizagens. À medida que se vai valorizando as motivações e interesses do grupo e, progressivamente saciando-as, a criança vai se sentir encorajada e interessada em desenvolver mais conhecimentos.

## 1.2.Intencionalidade Educativa

Relativamente à segunda categoria, designada de “Intencionalidade Educativa”, esta compreende as subcategorias “competências a desenvolver”, “ emergência do projeto de ação”; “planificação”, “finalidades do projeto de ação”, “envolvimento das famílias”, “metodologia” e “avaliação”. De um modo geral, podemos afirmar que esta segunda categoria diz respeito à forma como a educadora planifica e estrutura a sua intervenção educativa.

No que às competências a desenvolver diz respeito, é possível verificar que a educadora reflete sobre este ponto tendo em conta a idade das crianças e o seu nível de desenvolvimento. Esta afirma que *“há uma série de aquisições que têm de fazer até integrarem a sala dos cinco anos (...)”*, Sendo assim, a educadora tem consciência que até ao final do ano letivo, existem competências que as crianças devem desenvolver para que possam prosseguir na sua aprendizagem. As competências, para Degallaix e Meurice (2008) representam uma aptidão para utilizar diversos recursos como, saberes, aptidões e atitudes, que permitem executar tarefas nas mais diversas situações.

É do nosso conhecimento que cada criança tem um nível próprio de desenvolvimento, e que cada uma tem tempos de aprendizagem distintos, por isso, deve existir o cuidado de obter informações sobre a criança, através da observação, antes, durante e após as atividades, de modo a se verificar se as competências que se perspetivaram são adequadas para o nível de desenvolvimento do grupo.

Ainda sobre as competências a desenvolver, a educadora mencionou, de uma forma geral, o que intenciona para o grupo, referindo que pretende que as crianças: *“(...) desenvolvam a autonomia o máximo possível, que sejam autónomos ao nível da alimentação, da higiene, da utilização dos espaços da sala, na escolha das atividades que querem fazer quando não há uma atividade única dirigida (...)”*

Como podemos verificar, o saber-fazer das crianças é um aspeto de grande relevância para esta educadora, sendo capaz de vê-las como seres sociais, aptas a orientar as suas próprias ações. É numa perspetiva de autonomia que permitimos às

crianças o desenvolvimento das suas capacidades individuais, assim como, o desenvolvimento de responsabilidades.

Segundo Nucci et al (1996) na educação pré-escolar a autonomia ocorre através de negociações de responsabilidade, entre a educadora e as crianças, sendo posta em prática consoante o contexto ou meio em que a criança está inserida.

Relativamente ao ponto referente à emergência do projeto de ação, a educadora revelou que tentou inculcar uma certa intencionalidade para despoletar o projeto, mencionado que:

*“(...) Por serem os marinheiros acabei por pensar demasiado no Vasco da Gama e acabou por surgir assim (...).”*

Para Mendonça (2002) “um projeto implica uma intencionalidade e esta depende do envolvimento significativo e empenho dos intervenientes na construção de uma visão partilhada” (p.24). Assim sendo, apesar de as crianças assumirem um papel ativo no projeto, o educador deve também intervir de forma a atribuir intencionalidade às situações de aprendizagem, numa perspetiva de proporcionar ao grupo o desenvolvimento de competências.

É com base nos conhecimentos e interesses das crianças, articulados com a intencionalidade do educador, que devemos proceder à planificação de situações de aprendizagem. Sobre esta etapa, a educadora foi bastante clara, demonstrando que a criança é o foco principal da sua intervenção. De acordo com o seu testemunho: *“(...) iremos construir a rede de ideias e anotar muitas ideias deles e depois concretizá-las (...).”* Esta elaboração da rede de ideias, também caracterizada como mapa conceptual, é determinante para planear, pesquisar ou até mesmo avaliar as situações de ensino e aprendizagem.

Para Novak (2000) os mapas conceptuais devem ser encarados como recursos auxiliares tanto para a aprendizagem da criança, como para o educador. Isto porque a utilização deste instrumento permite às crianças compreenderem as relações entre os conceitos, assim como proporciona uma maior interdependência e autonomia através da responsabilização na sua elaboração.

No que ao educador respeita, a realização destas redes de ideias permite planear atividades e estratégias, viabilizando desenvolver novos conhecimentos no grupo. Cabe-

lhes, assim, valorizar os conhecimentos das crianças, possibilitando condições para a autonomia das mesmas, para o seu pensamento e para agir numa perspetiva de encontrar respostas aos problemas,

É visível, no decorrer da entrevista, esta preocupação por parte da educadora, sendo que, ao longo do discurso, esta vai mencionando várias vezes que os conhecimentos que o grupo possui são importantes na sua intervenção educativa. Sobre a planificação esta afirma que “(...) *é a partir daquilo que eles [o grupo] já sabem que nós planificamos aquilo que queremos saber e, no final, vamos ver o que aprendemos (...).*” Desta forma, torna-se possível, através da planificação, antever as situações de aprendizagem, na medida em que os interesses e necessidades são a base deste processo.

Planificar com as crianças é, assim, parte essencial da intervenção educativa da educadora, possibilitando-lhes participar ativamente no processo de aprendizagem. Registrar o que o grupo pretende e, progressivamente, articular com a intencionalidade educativa, é uma prática necessária para o educador. Neste processo de colaboração é importante que o grupo se sinta responsável pela tomada de decisões.

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) reforçam esta ideia, afirmando que “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida” (p.70).

No entanto, no processo de planificação é necessário ter também em conta “o *nível de desenvolvimento deles [do grupo] para saber até onde conseguem ir (...)*”. Segundo Rosa, (2002) “avaliar o estado de desenvolvimento de uma criança implica considerar o seu nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha) e o seu nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança faz em colaboração com os outros)” (p.20). No entanto, para avaliarmos o desenvolvimento global da criança teremos de ter em conta três dimensões: físico, cognitivo e psicossocial. É com base nas alterações a nível motor, nas estruturas cognitivas e a nível de controlo emocional, que podemos verificar se as crianças conseguiram elevar as suas potencialidades para um novo nível e, deste modo falar em desenvolvimento.

A planificação é indispensável, pois permite ao educador refletir sobre as suas intenções educativas, de forma a adequar as situações de aprendizagem ao grupo de

crianças. Ao educador cabe o papel de criar um conjunto de oportunidades de aprendizagem que visem motivar e desencadear os interesses das crianças, visando desenvolver conhecimentos que, por si sós, as crianças não seriam capazes de adquirir.

É com base no que pretende realizar com o grupo que a educadora se refere à finalidade do projeto de ação, mencionando que as competências que foram delineadas no início do ano, articuladas ao nível de desenvolvimento das crianças, constituem a base para desenvolver as finalidades. No entanto, com o seu testemunho, esta afirma também que “(...) *as finalidades deste projeto é desenvolver as capacidades das crianças (...).*” Com o projeto de ação, a educadora pretende que as potencialidades das crianças sejam desenvolvidas ao máximo possível. É com base no reconhecimento das capacidades das crianças que estas se sentem valorizadas e, por isso, é determinante que o educador deva ter em conta nas atividades, o desenvolvimento das capacidades do grupo, numa perspetiva de diferenciação pedagógica.

Para que um projeto seja mais rico, a participação da família é essencial, os pais constituem, assim, um recurso essencial no processo de educação dos filhos. Como tal, o educador deve “(...) *aproveitar saber o que os pais sabem e o que podem trazer para a sala (...).*” A educadora tem a plena consciência de que as experiências de aprendizagem serão tanto, ou mais positivas, quanto maior for a interação entre as crianças e os pais. Nesta linha de pensamento, a educadora pretendeu que os pais cooperassem nas atividades das crianças visto que, desta forma, potenciaria a partilha de saberes e experiências sobre o tema em causa. Na verdade, este tipo de participação torna o processo educativo mais enriquecedor, sendo que as aprendizagens são mais ricas e as crianças desenvolvem outro tipo de motivação (Zabalza,1998).

Assumir que as famílias representam um papel determinante no processo de aprendizagem, pressupõe enriquecer e alargar o desenvolvimento das crianças e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação pré-escolar.

No que se refere à metodologia utilizada, a educadora recorre à metodologia de trabalho de projeto uma vez que “(...) *através desta metodologia eles [o grupo] ganham outra autonomia, vontade de aprender, porque acabam por ser eles a conduzir um pouco tudo o que se faz na sala de atividades (...).*” Desta forma, é visível que a educadora valoriza as crianças, atribuindo-lhes um papel ativo no decorrer do processo. É através deste papel que as crianças se tornam mais autónomas, na medida que se envolvem nas diferentes etapas e assumem responsabilidades. Desta forma é também

importante para a educadora ter “(...) *em conta os conhecimentos deles* [do grupo] (...)”, como ponto de partida para as aprendizagens, visando posteriormente a elevar os conhecimentos a níveis superiores

Trabalhar por projetos permite ao educador prosseguir num processo de desenvolvimento e aprendizagem, integrando atividades diversificadas com recurso às diferentes áreas de saberes, com a finalidade de potenciar os interesses e motivações das crianças. Cabe, desta forma, ao educador partir dos conhecimentos das crianças, perspetivando ampliá-los e diversificá-los, no sentido de despertar novos interesses e incentivar a curiosidade e a ambição de aprender mais.

Para Mateus (2011) é através desta metodologia que se desenvolve uma nova forma de aprender, sendo que a prática cria vontade de agir e de refletir. Esta ideia é também partilhada pela educadora, revelando que as crianças “(...) *sentem-se valorizadas e ao sentirem-se assim ficam predispostas para aprender, elas desenvolvem-se muito mais (...)*” Nesta perspetiva as crianças constroem o seu próprio conhecimento, tornam-se mais exigentes consigo próprias e com os outros, assim como se tornam capazes de intervir socialmente de forma mais capaz.

No que à avaliação realizada na sua prática diz respeito, a educadora é bastante clara no seu discurso, afirmando que enquanto educadores de infância, “(...) *partimos da observação diária do grupo, dos registos, e de tudo isso, acabamos por avaliar o nível de desenvolvimento deles e problemas que possam surgir (...)*.” Evidencia-se, na resposta da educadora, que a avaliação parte da sua reflexão sobre o observado e os registos, obtendo, assim, o conhecimento sobre o desenvolvimento realizado pelas crianças, e as suas principais dificuldades. É neste processo de avaliação que se processa a adaptação de novas estratégias e a adequação da intervenção educativa da educadora. Esta ideia vai ao encontro do que a educadora pretende na sua intervenção educativa, referindo que através de uma reflexão sobre as necessidades e potencialidades das crianças devemos proceder à avaliação e ajustar “(...) *as nossas planificações, se for preciso fazer trabalho individualizado com uma criança que tenha mais dificuldades naquela ou na outra área, pois nós fazemos isso (...)*.”

Achamos pertinente a educadora considerar a avaliação como um suporte para a planificação, o que evidencia a perceção da necessidade de melhorar e reajustar a prática pedagógica às necessidades das crianças. No entanto, é determinante referir que

o processo de avaliação não deve apenas incidir sobre as aprendizagens das crianças, mas também sobre a intervenção do educador, o ambiente e processos educativos adotados.

### **1.3. Valorização dos conhecimentos prévios**

A terceira e última categoria relaciona-se com a “valorização dos conhecimentos prévios”. A este respeito a educadora ressaltou que “(...) *os conhecimentos que eles [o grupo] trazem são sempre muito importantes (...)*. Para Ausubel (cit. por Valadares e Moreira, 2009), defensor deste princípio, as ideias prévias do indivíduo em confronto com novas aprendizagens possibilitam uma motivação intrínseca para desenvolver aprendizagens significativas. É importante compreender que as crianças desde cedo constroem o seu conhecimento, influenciado pelo meio em que vive, assim sendo, cabe à educadora tirar proveito destas oportunidades para desencadear novas situações de aprendizagem.

É através da valorização dos conhecimentos das crianças que podemos possibilitar-lhes a construção do seu conhecimento. O seu envolvimento na aprendizagem, de forma ativa, e as experiências que o educador proporciona, permitem-lhes alargar os conhecimentos anteriores para um nível mais complexo, promovendo, assim, numa aprendizagem mais significativa. Kilpatrick (cit. por Gambôa, 2011) defende esta mesma ideia, afirmando que, “aprender é receção e incorporação para o uso. É esta incorporação contínua, para fins de uso, do velho como o novo que produz a organização efetiva e contínua de toda a experiência passada pertinente e a atualiza” (p.71)

Sobre as potencialidades destes conhecimentos, a educadora refere que, a partir destes, tenta “(...) *perceber o que eles querem realmente aprender (...)*”. Neste processo de valorização dos conhecimentos prévios, as crianças aprendem a ser ouvidas, a ouvir os outros, a descobrir os seus interesses e motivações. Segundo Dewey (2002) “sendo a natureza humana o que é, tende procurar a sua motivação naquilo que lhe é agradável e não no que é desagradável, directamente no prazer e não na alternativa da dor “ (p.176). É através de uma aprendizagem movida pela motivação e interesses que as crianças se sentirão predispostas para aprender mais. Por outro lado, assim como um maior

envolvimento das mesmas no processo de aprendizagem, permite alcançar uma experiência de aprendizagem mais profunda e intensa.

A motivação constitui, um motor para o desenvolvimento das aprendizagens. Como podemos ver na entrevista (anexo 3), a educadora compreende que a valorização dos conhecimentos possa revelar uma maior motivação das crianças sobre a aprendizagem, ao afirmar que “(...) *sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender(...)*”.

Pelo anteriormente exposto, não restam dúvidas quanto à importância da valorização da criança enquanto sujeito ativo no processo educativo. Tornando-se evidente que, para desencadear aprendizagens significativas, a valorização dos conhecimentos das crianças deve ser tida em conta a nossa prática educativa, sendo este aspeto pertinente para desencadear a motivação e a vontade de aprender.

## 2.<sup>a</sup>. Entrevista à educadora

De forma a compreender, na sua plenitude, a intervenção educativa da educadora, procedemos a uma segunda entrevista, de modo a verificar como organiza e gere a sua prática, tendo por base os conhecimentos prévios do grupo, ao longo do projeto de ação.

### 2.1. Emergência do Projeto

A primeira categoria a emergir da análise de conteúdo da informação obtida na segunda entrevista, relaciona-se com a “emergência do projeto”. Esta categoria compreende subcategorias com “conhecimentos das crianças”, “sentimentos face aos interesses, conhecimentos e necessidades do grupo”, “a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento”

A metodologia de trabalho de projeto é uma pedagogia centrada nas aprendizagens e nos interesses das crianças, permitindo, assim, integrar um conjunto de experiências de aprendizagem diversificados e a abordagem de diferentes áreas de saberes, com uma finalidade comum que liga os diferentes momentos de deliberação, planeamento, realização, avaliação, comunicação (Silva, 1998). Como tal, é essencial o educador ter em conta os conhecimentos que as crianças trazem consigo, no sentido de compreender quais são os seus interesses e motivações.

Tendo estes pressupostos em conta, a educadora refere que, acerca do projeto “o mundo em que vivemos”, as crianças já detinham “(...) *alguns conhecimentos relativos ao planeta terra e sobre viagens por ele [Vasco da Gama] realizadas (...)*.” Tornou-se possível verificar que a educadora deu possibilidade às crianças de contribuírem com os seus conhecimentos para a elaboração do projeto promovendo, desta forma, aprendizagens estruturantes e significativas.

É através de uma negociação de interesses que se possibilita o desenvolvimento moral da criança, no sentido de formar cidadãos cívicos e participativos em sociedade. Valorizar as crianças como seres competentes envolve muito mais do que motivar as crianças para a aprendizagem, pressupõe, também, mudanças permanentes para o resto da vida. Uma educação centrada na aprendizagem ativa, favorece a autonomia das crianças, encoraja-as para pensar e resolver problemas, deixando-as assim, mais preparadas para viver em sociedade.

Para detetar os conhecimentos prévios das crianças é necessário recorrer a várias estratégias. A este respeito, a educadora afirma que estes “(...) *são normalmente detetados em conversas em grande grupo que são sempre extremamente ricas e nos dão uma boa perspectiva dos saberes das crianças (...)*.” Assim, o diálogo integra uma das várias estratégias a utilizar pelo educador para recolher informação necessária para compreender os interesses do grupo, visando articular com a sua intencionalidade educativa.

Dar a oportunidade às crianças de serem escutadas constitui uma prática necessária do educador, é através do diálogo que estas aprendem a se expressar, assim como a demonstrar maior vontade de comunicar. É através de um diálogo sobre os tópicos que as crianças pretendem desenvolver que o educador deverá proceder ao registo das ideias, no sentido de procurar organizá-las para o processo de planeamento. Esta prática permite às crianças sentirem-se motivadas e felizes, pois veem que as suas ideias são valorizadas pelo educador. (Mendonça, 2002)

Apesar da educadora referir que normalmente são os diálogos que utiliza como estratégia, tal não significa que esta seja a única estratégia. Ao longo do projeto várias estratégias foram referidas para verificar os conhecimentos das crianças, desde histórias, imagens e os próprios desenhos das crianças. As histórias assumem um carácter importante, pois ao recontar ou ao inventar, as crianças são capazes de expor os seus conhecimentos, usando o que sabem e o que veem no dia-a-dia para expor nas suas narrações. Cabe, assim, ao educador estar atento para perceber que conhecimentos as crianças possuem e de que forma os pode explorar. Igualmente importantes são os desenhos das crianças, estes são outra forma de comunicação utilizada para exprimir o que sabem. Perante esta situação, a educadora deve tentar, junto das crianças, procurar saber o significado do seu desenho.

É com base na valorização dos conhecimentos do grupo de crianças que relembramos a importância de cada criança participar no processo de planeamento. Este aspeto é ressaltado pela educadora, quando afirma que “(...) *a planificação é sempre feita tendo em conta esses conhecimentos (...)*.” É com base nos conhecimentos das crianças e na intencionalidade educativa, que a educadora planifica, no sentido de desenvolver aprendizagem mais rica.

No que diz respeito aos sentimentos da educadora face aos interesses, conhecimentos e necessidades do grupo, esta descreve, com entusiasmo, que neste processo “(...) *há um grande envolvimento de todos (...)*”, no entanto em relação a si própria esta sente-se “(...) *entusiasmada, com vontade de fazer sempre mais e dar respostas aos interesses e necessidades do grupo (...)*.” Esta afirmação vai ao encontro da perspectiva de Mateus (2011) acerca dos pressupostos da metodologia de trabalho de projeto, dizendo-nos que esta

«requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido e planificado e organizado de forma consensual. (...) Começa por ser o projeto de um professor ou equipa e decorre de uma intenção de desenvolvimento da autonomia e capacidade de intervenção dos alunos e a ideia terá sucesso, desde que os alunos se apropriem dela e construam os seus próprios projetos.» (p.8)

Não sendo detentor de todos os conhecimentos, o educador deve procurar, pesquisar e aprofundar o seu conhecimento para encontrar respostas aos problemas encontrados, pois “(...) *por muitos conhecimentos que já tenhamos é sempre necessário pesquisar, procurar, saber mais (...)*”, isto porque “(...) *temos que estar sempre preparados para as questões que as crianças nos colocam e dar-lhes as respostas que esperam (...)*.” Sobre estes aspetos é importante que o educador de infância compreenda que a pesquisa é um método essencial para alcançar e esclarecer os conteúdos e conceitos que pretendemos abordar com as crianças.

## **2.2. Desenvolvimento do projeto**

A segunda categoria desta entrevista compreende a fase de “desenvolvimento do projeto” e abrange subcategorias como “o papel do educador”, “o papel das crianças”, “participação de parceiros educativos”, “alteração do ambiente educativo” e a “planificação”.

Intervir significa tomar parte nas atividades de uma pessoa ou de um grupo, visando influenciar o decorrer da mesma com certa intencionalidade. Assim sendo, é esperado que a educadora assuma um papel no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para a entrevistada, o papel dos educadores deverá ser encarado como “(...) *guias, um elemento desta equipa que tem objetivos comuns, facilitamos a aprendizagem (...)*.” Evidencia-se a importância da educadora encorajar e apoiar as aprendizagens das crianças, levando-as a interrogar e a compreender o mundo que as rodeia. Vygostky era

defensor de que o adulto desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, é pois, num processo de colaboração com a mesma, que o educador vai impulsiona-la para níveis superiores de desenvolvimento. Cabe também à educadora ser capaz de observar e intervir, visando conhecer quais as principais potencialidades e dificuldades do grupo, no sentido de planear atividades devidamente estruturadas e adequadas ao grupo. A intervenção do educador deverá incidir, antes de tudo, no encorajamento da criança, na valorização dos seus conhecimentos e na preparação das mesmas para viver na sociedade.

No entanto, o papel das crianças é imprescindível no projeto, pois são a chave principal deste. Assim, no que se refere à participação das crianças no projeto, segundo a educadora, estas desempenham um papel “(...) *dinâmico, ativo, participativo* (...)”. Para Leite, Malpique, e Santos (1989) “é o individuo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel activo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de por à prova as suas potencialidades (...)” (p.81). Acreditamos pois, que à medida que as crianças se envolvem nos níveis mais complexos dos seus projetos, estas vão se sentindo mais motivadas e, por conseguinte, tornando-se mais autónomas, críticas, confiantes e capazes de intervir em sociedade.

No que se refere à participação de parceiros educativos, é importante ter em conta o que a educadora referiu, ou seja, que “(...) *para que um projeto seja mais rico, necessitam sempre de parceiros* [educativos] (...)”. É esta colaboração que permite à educadora alargar as experiências das crianças. Como sabemos, os pais são os primeiros educadores das crianças e, como tal devem contribuir para a sustentação dos projetos, participando “(...) *com as suas experiências* (...)” e com “(...) *os seus saberes*(...)”. Esta colaboração assenta, normalmente, sob a disponibilidade de aprender e de contribuir para a aprendizagem dos outros. Contudo, a comunidade também nos pode oferecer “(...) *os seus recursos visando enriquecer o projeto* (...)”, refere a educadora. Isto porque, a comunidade oferece um conjunto de infraestruturas e profissionais que podem contribuir para o desenvolver das aprendizagens das crianças. Segundo o Ministério da educação (1998) “o educador pode também alargar a diversidade do processo interactivo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições “(pp.101-102). A comunidade em que o individuo vive pode, deste modo, enriquecer as

aprendizagens das crianças, uma vez que o meio em que se encontra compreende um vasto conjunto de estruturas e recursos.

Outro aspeto importante no desenvolvimento do projeto diz respeito à organização do ambiente educativo. Sobre esta subcategoria a educadora revelou que *“(...) o espaço altera-se sempre com o decorrer e com a dinâmica do projeto, é flexível, tal como o tempo, apesar das rotinas. O grupo continua a trabalhar em pequeno e em grande grupo, com autonomia e os materiais naturalmente que vão ao encontro da planificação do projeto (...)”*.

Ao longo do projeto o ambiente educativo foi sofrendo alterações, na perspetiva de se adequar às características do grupo, mas também ao projeto a realizar.

É importante refletir sobre estas alterações, designadamente a sua funcionalidade e estrutura, pois a eficácia das aprendizagens depende da adequação ao nível do espaço, tempo e materiais que é feita tendo em conta as crianças e o projeto em si. Foi assente nestes pressupostos que as áreas foram reorganizadas e que foram criados cenários e um espaço específico para o projeto, pois optar por estas estratégias era caminhar rumo aos interesses das crianças, mas também à intencionalidade educativa da educadora. É neste tipo de ambiente, adequado às características do grupo e ao projeto a realizar, que as crianças se desenvolvem, uma vez que são estimuladas intelectualmente e socialmente pelos acontecimentos que ocorrem na sala de atividades. A flexibilidade dos espaços permite ao educador organizar as experiências de aprendizagem consoante as vivências e os interesses das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) o espaço pedagógico que “se caracterize pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (p.28).

Tal como o espaço, o tempo pedagógico deve ser considerado pelo educador, deve contemplar uma rotina diária que permita respeitar os ritmos das crianças. Como tal, é importante refletir a partir das aprendizagens vividas para que se possa articular os ritmos das crianças e a intencionalidade do educador. No entanto, o tempo em jardim de infância deve ser flexível, sendo que o educador não consegue predizer com exatidão os que as crianças farão ou dirão, deste modo a sua flexibilidade permitirá adequar as experiências educativas aos interesses e motivações do grupo. Tal como os aspetos referidos, a organização do grupo é também determinante, no entanto a sua organização depende das dinâmicas do projeto.

Como refere a entrevistada, no momento de planificar as situações de aprendizagem devemos procurar “(...) *ter sempre em conta as várias áreas de conteúdo, pois e através delas que aferimos competências e os objetivos que queremos que os grupos atinja(...).*” É com base nestes aspetos que podemos planear um conjunto de oportunidades de aprendizagem diversificadas. Segundo o Ministério da Educação (1997) a articulação das diferentes áreas permite ao educador diferenciar o processo de aprendizagem, no sentido de promover situações desafiadoras que motivem as crianças. A abordagem às diferentes áreas proporciona experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas para as crianças, na medida em que contemplam diversos conhecimentos e competências para desenvolver.

### **2.3. Avaliação**

Os projetos requerem um princípio, um meio e um fim. Como tal, a última etapa dos projetos compreende a avaliação. Esta terceira categoria abrange subcategorias como: “avaliar”, “tipos de avaliação”, “função”, “intervenientes”, “instrumentos de avaliação”, “competências desenvolvidas”, “divulgação do projeto”, “apreciação dos pais” e “balança do projeto”.

Avaliar é, nada mais, nada menos que, uma tomada de consciência ou uma reflexão sobre a viabilidade dos resultados e adequação do que planeamos para as crianças, procurando, assim, reajustar, se necessário, no sentido de promover novas ações para detetar novos progressos e dificuldades.

Para a educadora entrevistada, o processo de avaliação “(...) *é importante e acontece diariamente(...)*”. Isto é, para esta profissional o processo de avaliação deve ser compreendido numa perspetiva sistemática, como refere, “(...) *conversarmos com o grupo avaliamos, durante as atividades avaliamos, no final do projeto fazemos uma com maior intencionalidade(...)*”. Esta ideia da educadora vai ao encontro da perspetiva de Nova (1997), afirmando que a avaliação “pelo seu carácter sistemático e contínuo (...) implica paragens frequentes para efectuar o balanço do que se está a fazer, para se ajuizar as aprendizagens realizadas pelos alunos (recorrendo a técnicas de avaliação adequadas e diversificadas), numa perspectiva contextual” (p.14). Tendo em conta as duas afirmações, a avaliação é uma etapa determinante para averiguar as competências

desenvolvidas no decorrer e após as atividades, relevando-nos assim a sua viabilidade como também a eficácia das estratégias utilizadas.

No que diz respeito aos tipos de avaliação, a educadora afirma que “(...) a avaliação é constante ao longo do projeto, quer de forma formal ou informal(...)”. O ser carácter sistemático e contínuo da avaliação permite-lhe proceder a um balanço, em termos de conhecimentos, competências desenvolvidas, assim, como de atitudes e potencialidades das crianças.

Em educação pré-escolar a avaliação é meramente formativa, isto é, tem como principal objetivo contribuir para a melhoria das aprendizagens, dando ao educador informações imprescindíveis acerca da que está a ser e como está aprendido (Hadji cit. Sanches, 2003). Assim, no que compete à função da avaliação, a educadora refere que a avaliação dá-nos “(...)uma perspetiva de todo o processo e das aprendizagens que as crianças tiveram (...)”. Pensar nas funções da avaliação, compreende muito mais do que as aprendizagens da criança, é também a partir de uma avaliação rigorosa que obtemos informações para melhorar a prática pedagógica. Assim, é com base nesta análise que o educador procede a uma busca de estratégias que visem aperfeiçoar a sua intervenção, optar por outros processos educativos, organizar de forma mais adequada o ambiente e desencadear atividades que promovam o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Referir os intervenientes da avaliação, é um aspeto pertinente neste processo de avaliar. Sobre este assunto, a educadora revelou que “(...) para além das crianças, os adultos da sala (...)” também participam. É através do envolvimento das crianças neste processo, que a educadora vai obter outra perspetiva do que realmente as crianças desenvolveram, aprenderam e qual a sua motivação. Deste modo, as crianças ao demonstrarem o que mais gostaram de realizar, o que foi mais difícil e o que efetivamente aprenderam, permite ao educador reorganizar ou organizar as atividades que planifica para o grupo. Cabe assim aos adultos da sala, pegar nestas avaliações e articular com as suas próprias avaliações no sentido de promover aprendizagens desafiadoras.

Desenvolver uma avaliação que possibilite dar respostas acerca das aprendizagens e desenvolvimento do grupo de crianças que temos em mãos, exige recorrer a instrumentos e procedimentos de recolha de informação. Assim, no que se

refere aos instrumentos de avaliação é importante, que a educadora, complemente estes instrumentos com a observação, visando adquirir uma melhor percepção da realidade. Em termos de instrumentos, esta educadora recorre “(...) *na sua grande maioria [às] conversas em grande grupo, [às] atividades e [aos] registos (...)*”. Nesta afirmação, como podemos verificar, a educadora, apesar de não referir diretamente a observação, subte-se que esta é um dos instrumentos utilizados intuitivamente com o objetivo de recolher informação que complementa a tarefa dos registos. A observação das atividades é pois, uma forma de realizar a avaliação, pois durante e após os seu decorrer somos capazes de verificar o que a criança conseguiu autonomamente, o que conseguiu com cooperação dos outros e o que não foi capaz de concretizar.

No que compete às competências desenvolvidas com o projeto, a educadora refere que procurou “( ...) *que todas as que determinamos no início do projeto fossem aprendidas pelo grupo(...)*”. Na verdade, as competências delineadas no início do projeto correspondem a metas de aprendizagem que a educadora privilegia que venham ser alcançadas no decorrer do projeto. No entanto, estas competências, apesar de contemplarem todas as áreas de conteúdo, centram-se, na sua maioria na área do conhecimento do mundo. Segundo a educadora houve “(...) *um especial enfoque para a área do conhecimento do mundo, numa perspetiva de desenvolver o conhecimento de si e do outro, do mundo em que vive, da sua região, cultura e hábitos(...)*”. Torna-se essencial referir que, desde que nascem, as crianças, começam a revelar interesses pelo meio que as rodeia e a estabelecer relações com os elementos que deste fazem parte, como tal, a abordagem a esta área é deveras importante para que as crianças alarguem os seus saberes básicos para viver em sociedade. Permitir à criança desenvolver aprendizagens sobre si e o outro, como nos diz a educadora, pressupõe que, a criança, reconheça as suas características individuais, limitações e capacidades, bem como, seja capaz de respeitar os contributos individuais dos outros. Conhecer o mundo em que vive, a sua história e cultura são aspetos essenciais para que a mesma compreenda e desenvolva a sua identidade, numa perspetiva de viver melhor em sociedade. Assim, a aprendizagem, com base na vida quotidiana das crianças é o motor para desencadear aprendizagens significativas, uma vez que são aspetos próximos e do interesse das crianças

No momento de divulgação do projeto é importante verificar a consolidação dos saberes, capacidades e sentimentos vividos ao longo de todo o processo. Sobre esta fase

a educadora refere que esta divulgação foi realizada através de “ (...) *registos coletivos e individuais, folhetos, cartazes (...)*”. É nesta perspectiva, que a mesma pretende dar a conhecer a toda a comunidade o trabalho realizado. Acreditamos que o conhecimento que a criança adquiriu e do modo como progrediu deve ser partilhado com a comunidade, de modo que, as crianças sintam o seu trabalho valorizado.

Acerca da apreciação dos pais a educadora refere que, de uma forma geral, “(...) *as respostas dos pais é sempre muito positiva (...)*”, em relação às atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. Este *feedback* é importante não só para as crianças, que gostam de ver o seu trabalho reconhecido pelos pais, mas também para a educadora, pois trata-se de uma valorização do seu trabalho como profissional. Esta partilha de opiniões constituiu a base para a construção de uma relação de confiança entre o jardim de infância e a família, como tal, através das informações que o educador fornece aos pais sobre os processos e os produtos executados pelas crianças favorece-se a comutação e procura de conhecimentos. A comunicação com as famílias dá a conhecer os progressos e as necessidades das crianças, mas também dá a conhecer ao educador as expectativas que os pais têm em relação ao processo educativo.

No que compete à atividade final de avaliação com as crianças, foi realizada uma gincana, que segundo a educadora, “(...) *deu-nos um conhecimento melhor das aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, sendo que incidiu de forma geral, em tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto(...)*”. Assim, com base numa atividade de consolidação de conhecimentos, a educadora conseguiu verificar que competências foram desenvolvidas, por quem foram desenvolvidas e que necessidades o grupo tem de superar. Segundo Mendonça (2002), na fase final do projeto é essencial “uma consolidação, porque é necessário fazer a síntese dos saberes, capacidades, disposições e sentimento (...)”. É com base nesta avaliação que se verifica quem desenvolveu o quê, qual a utilidade do projeto, quais as dificuldades e que caminhos podemos seguir.

No momento de fazer o balanço sobre o projeto desenvolvido a educadora refere que foi “(...) *muito positivo (...)*”, demonstrando que é nesta pedagogia que se sente bem a trabalhar com o seu grupo de crianças. Nesta metodologia a aprendizagem é realizada por todos, e mesmo pela educadora, pois, segundo esta, “(...) *aprendo enquanto ajudo as crianças a aprender (...)*”. Os projetos exigem um processo de pesquisa para dar respostas as dúvidas do grupo, em que a educadora desenvolve os

seus conhecimentos, mas também aprende com as atitudes, conhecimentos e com as descobertas das crianças.

## **Considerações Finais**

Tendo em conta os objetivos definidos no presente estudo, as questões de pesquisa que nos orientaram para a realização do mesmo e apresentada a análise interpretativa dos dados, expomos algumas considerações que visam sintetizar os resultados do estudo.

### **Resultados do estudo**

No presente relatório pretendíamos compreender de que forma, a intervenção educativa, tendo por base os conhecimentos prévios das crianças, poderia promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas numa sala de crianças de quatro e cinco anos.

De forma a obter conhecimentos que nos permitissem atingir os objetivos anteriormente descritos optámos por um estudo qualitativo, que nos permitiu fazer uma análise mais pormenorizada da informação.

Com o intuito de conhecer, como já foi referido, a intervenção educativa da educadora, procedemos à recolha da informação através de entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo que, após um tratamento minucioso, nos permitem chegar às conclusões que a seguir apresentamos:

**Formas de adequar a intervenção educativa, tendo por base os conhecimentos prévios das crianças, no sentido de promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas.**

Partir dos conhecimentos que as crianças já possuem é uma perspetiva defendida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

Como a análise e interpretação das entrevistas da educadora cooperante nos elucidou, foi com base na valorização dos conhecimentos prévios das crianças que a mesma, conseguiu desencadear aprendizagens mais significativa, na medida em que as atividades planeadas desencadeavam a predisposição para aprender mais. De acordo

com o seu testemunho, foi também com base nesses conhecimentos das crianças que adequou a sua prática educativa.

Para conhecer os interesses e motivações do grupo, optar por instrumentos ou estratégias torna-se uma mais-valia. Efetivamente, observar antes, durante e após as atividades, permite à educadora compreender os conhecimentos das crianças e o impacto das mesmas nas crianças. É através da valorização do que o grupo já sabe que podemos motivar as crianças para novas aprendizagens, sendo que os conhecimentos do senso comum são confrontados com conhecimentos científicos, provocando uma alteração das estruturas cognitivas, no sentido de uma aprendizagem mais significativa.

Igualmente importante é articular os conhecimentos e interesses das crianças com a intencionalidade educativa da educadora para proceder à planificação de situações de aprendizagem. Para isso, a educadora identificou a rede de ideias como método para incluir os conhecimentos das crianças e, assim, antever as situações de aprendizagem e planear estratégias, ajudando também as crianças a compreender as relações entre conceitos. É neste processo colaborativo que se pode optar por criar oportunidades de aprendizagem desafiadoras para o grupo de crianças. Assim, envolver as crianças no processo de planificação é outro aspeto importante, pois se para além de valorizarmos o que já sabem, valorizarmos aquilo que as crianças querem saber, encarando-as como sujeitos ativos no processo educativo, estaremos a contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

Também como elemento importante a considerar nesta adequação da prática educativa foi a forma de intervir, isto é, como deve agir o educador perante o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças. Verificou-se que a educadora de infância assume um papel de guia, pois acredita que é no encorajar e apoiar as aprendizagens das crianças que as impulsiona para níveis superiores de desenvolvimento. É através deste modo de agir que a educadora proporciona às crianças uma maior autonomia, deixando-as progressivamente assumir responsabilidades, até conseguirem autonomamente construir do seu próprio conhecimento.

A avaliação é uma etapa de extrema importância, pois permite verificar se, realmente, as aprendizagens efetuadas são significativas. Este processo sistemático e formativo torna-se essencial para a adoção de novas estratégias que visem as aprendizagens das crianças, nomeadamente atividades de carácter lúdico, e a adequação da intervenção educativa.

Em síntese, o estudo permitiu-nos concluir que, os conhecimentos das crianças, para esta educadora, são peças fundamentais para determinar a sua prática educativa, no sentido em que, esta considera que a sua valorização terá implicações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A intervenção da educadora passa, também, pela organização do ambiente educativo, sendo que, a forma como este se organiza pode comprometer as aprendizagens do grupo. Como tal, verificou-se com o projeto desenvolvido que proceder à criação de um espaço específico, como é o caso do mapa do mundo, onde as crianças pudessem explorar aspetos relativos ao projeto e expressar os seus conhecimentos, tornar-se-ia importante para as suas aprendizagens. Recorrer a cenários, foi outra estratégia benéfica para as aprendizagens, uma vez que possibilitaram às crianças compreender o contexto das experiências de aprendizagem. Estar num ambiente estruturado, isto é, adequado às características do grupo e ao projeto em si, é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças.

### **Estratégias mais adequadas para tomar conhecimento das ideias prévias das crianças**

De forma a detetarmos os conhecimentos das crianças, é essencial recorrermos a estratégias que visem conhecer esses conhecimentos, quer seja em conversa em grande grupo, quer através de desenhos, quer por inquéritos. A utilização de vários instrumentos de recolha de informação constitui uma mais-valia para compreender realmente o que as crianças querem aprender.

O diálogo em grande grupo integra uma das várias estratégias utilizadas pela educadora para recolher a informação necessária para verificar quais os interesses do grupo, no sentido de, posteriormente articular com a sua intencionalidade educativa. Dar

a oportunidade às crianças de se pronunciarem é para esta educadora uma prática necessária, pois é através das conversas, que as crianças aprendem a expressar-se, assim como a demonstrar maior vontade de comunicar. Portanto, o diálogo, que tem por objetivo verificar os conhecimentos que as crianças trazem consigo dos seus contextos, permite a esta educadora proceder ao registo das ideias, no sentido de procurar organizá-las para o processo de planeamento.

As histórias são outro tipo de estratégia utilizada no projeto, pelos benefícios que apresentam, isto é, o seu carácter lúdico pressupõe que as crianças entrem num mundo imaginário, permitindo às mesmas recorrer os seus conhecimentos, provindos do que sabem e do que veem no dia-a-dia, para expor nas suas narrações.

Os desenhos das crianças constituem também numa ótima estratégia, uma vez que estes são outra forma de comunicação que expressa o que as crianças sabem. No entanto, cabe ao educador estar atento aos significados que as crianças atribuem ao seu próprio desenho, compreendendo assim que conhecimentos estão inerentes ao mesmo.

### **Abordagem pedagógica adequada à valorização dos conhecimentos prévios das crianças, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas**

As abordagens pedagógicas estão intimamente ligadas com a intencionalidade do educador, ou seja, estão fortemente relacionadas com o que o educador pretende para a criança e de como a vê no processo educativo.

A metodologia de trabalho por projeto valoriza os interesses, capacidades e motivações das crianças, encarando-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Também para a entrevistada, é nesta metodologia que as crianças se sentem mais valorizadas, uma vez que veem os seus conhecimentos a serem tidos em conta na planificação das atividades e, assim, ficam mais motivadas para a aprendizagem.

O carácter ativo e de descoberta, são aspetos pertinentes no trabalho de projeto, pois permitem às crianças explorarem, levantar hipóteses e encontrar respostas. É com base nestes pressupostos que as crianças ganham autonomia, uma vez que assumem novas responsabilidades e tentam procurar por si novos conhecimentos.

Em termos pessoais verifica-se que a educadora encara este processo com responsabilidade, sabendo que para dar respostas às crianças tem de estar permanentemente numa atitude de pesquisa. Esta metodologia parece ter determinado uma maior motivação da profissional, que sente que deve dar todas as respostas aos problemas encontrados pelo grupo. Trata-se, pois, de uma metodologia que prevê desenvolver as crianças, mas que beneficia o sentimento de bem-estar da educadora, sendo que ao ver as crianças motivadas a profissional também se sente realizada.

Neste sentido as crianças são, para a educadora, seres competentes, com capacidades e conhecimentos, que são tidos em conta no processo educativo. À medida que as crianças se vão envolvendo nos projetos e usando os seus conhecimentos, vão-se sentindo mais motivadas e, por conseguinte, tornando-se mais autónomas, críticas, confiantes e capazes de intervir em sociedade.

### **Conhecimentos prévios das crianças como um benefício às suas futuras aprendizagens.**

Segundo Valadares e Moreira (2009) as aprendizagens significativas ocorrem quando os conhecimentos que a criança já conhece são relacionados com os novos conhecimentos, enriquecendo assim a aprendizagem.

Para a educadora, partir dos conhecimentos prévios é sem dúvida uma prática a seguir para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, sendo que, para haver aprendizagens significativas é preciso confrontar os conhecimentos que a criança tem sobre determinado assunto com conhecimentos novos.

Ao valorizarmos os conhecimentos das crianças estamos a possibilitar-lhes a construção do seu conhecimento, uma vez que ao envolve-las na aprendizagem, de forma ativa, acabamos por levá-las a desenvolver os seus conhecimentos para um nível mais complexo.

Tornou-se evidente, na análise das entrevistas, que reconhecer as potencialidades, competências e conhecimentos das crianças vai desencadear a vontade agir, de procurar respostas aos interesses e de saber mais sobre alguns conteúdos.

Assim, também a motivação das crianças constitui um motor para o desenvolvimento das aprendizagens.

O estudo permitiu-nos, em suma, compreender que a valorização da criança enquanto sujeito ativo no processo educativo é deveras importante, uma vez que constitui a base para uma educação de qualidade.

Abordar a área do conhecimento do mundo, numa prática em que os conhecimentos das crianças são valorizados, vem reforçar a ideia de que, partir do que as crianças sabem, sendo estes conhecimentos desenvolvidos no contexto em que vivem, constitui o ponto de partida para as aprendizagens significativas. Isto porque, desde que nascem, as crianças, começam a revelar interesses pelo meio que as rodeiam, como tal, os conhecimentos que possuem, são aqueles que aprendem no seu meio e que, segundo as OCEPE, são conhecimentos que devem ser desenvolvidos no âmbito do pré-escolar. Desenvolver o processo educativo, com base na vida diária das crianças é determinante para desencadear aprendizagens significativas, uma vez que os aspetos próximos e do interesse das crianças assumem um papel de andaime (Bruner, 1999) na evolução do conhecimento da criança para níveis superiores.

### **Relevância do estudo**

O desenvolvimento deste relatório contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois permitiu desenvolver conhecimentos através do olhar mais conhecedor de uma educadora cooperante

O trabalho desenvolvido permitiu-nos perceber que compete aos educadores encarar a área do conhecimento do mundo como uma área integradora, com potencialidades para desenvolver o espírito crítico e despertar o sentido de descoberta nas crianças, no sentido de torná-las mais aptas para viver em sociedade.

Apesar da complexidade da temática abordada, esperamos que o presente estudo se possa revelar útil para fornecer algumas indicações acerca da importância de valorizar os conhecimentos das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## **Pistas de trabalho**

Tendo em conta os resultados do estudo, que confirmam o papel determinante do educador no desenvolvimento das aprendizagens, num processo que inclui a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, consideramos como possíveis pistas de trabalho:

O modo como outros modelos curriculares preveem a organização do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Outro aspeto pertinente seria ampliar o carácter deste estudo, fazendo a abordagem da valorização dos conhecimentos prévios nas outras áreas de conteúdo.

## **Contributos do estudo, em termos profissionais e pessoais**

No que refere aos contributos para a nossa própria formação, este estudo foi determinante. Para nós ficou claro que, uma prática centrada nos conhecimentos prévios das crianças pode trazer benefícios não só para as crianças, que desenvolvem aprendizagens significativas, mas também para os educadores, que se sentirão mais entusiasmados com os progressos no desenvolvimento do seu grupo de crianças.

Podemos afirmar que nos ajudou a aprofundar conhecimentos, no âmbito:

- Da reflexão e estruturação das práticas educativas;
- Na promoção de aprendizagem significativas nas crianças;
- Nas potencialidades educativas da área do conhecimento do mundo e de qual deve ser o papel do educador na sua gestão;

Estes conhecimentos irão contribuir para melhorar o nosso desempenho como educadora de infância, facultando-nos conhecimentos para uma reflexão sobre a nossa prática educativa, mais concretamente, sobre a nossa intencionalidade, tendo por base os conhecimentos das crianças.

## Bibliografia

- Aires, L. (2001). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, J., e Tavares, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brooks, J. G. e Brooks, M. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D` Água.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de instrumentos de apoio. *Cardenos de educação de infância, n.º 81*, 10-15.
- Castro, L. B., e Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o Trabalho de Projeto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Damas, M., e Ketele, J.-M. d. (1985). *Obervar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' água.
- Driver, R., Guesne, E., e Tiberghien, A. (1992). Las ideas de los niños y aprendizaje de las ciencias. In R. Driver, E. Guesne, e A. Tiberghien, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (pp. 19-30). Madrid: Ediciones Morata.
- Duarte, M., e Faria, M. A. (1992). Ciência do Professor e conhecimentos dos alunos. In M. Pereira, *Didática das ciências da Natureza* (pp. 62-97). Lisboa: Universidade Aberta.
- Esteves, L. M. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observações de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Formosinho, J. (2001). A formação Prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In I. B. Campos,

- Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 44-64). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gallahue, D. L., e Ozmun, J. C. (2001). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação* (pp. 15-18). Porto: Porto Editora.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. N. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gowin, D. B., e Novak, J. D. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.
- H. Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Hadji, C. (2003). *A avaliação, regras do jogo- das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto editora.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º77, 11-17.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Ludovico, O. (2008). Projectos Curricular de Grupo: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 34-36.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Many, E., e Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal editores.
- Mateus, M. d. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes. *Eduser*, 3-26.
- Mendonça, M. (2001). *Innovación Educativa y Formación de Profesoras de Educación Infantil. Tesis Doctoral*. Universidade de Sevilla (policopiada).
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. *Cadernos do CRIAP*, 31. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M., e Pais, A. (2002). *Avaliação em prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nova, E. V. (2001). *A avaliação dos alunos- problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.
- Novak, J. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.
- Nucci, P., Killen, M., e Smetana, J. (1996). Autonomy and Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In M. Killen. (Ed.), *Children's* (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: acime.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, (Orgs), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Porta, S. (2007). Las ideas previas y las situaciones de enseñanza. *Quehacer Educativo*, 146-149.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características . In J. Tavares, *Para intervir em educação* (pp. 233-247). Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, C. (2002). *Actividades em Ciências no Jardim de Infância: Estudo sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Ciências.
- Rosário, P., e S. Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda, e S. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Sanches, M. A. (2003). Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e prespectivas. *EduSer* , 111-124.

- Santos, T., Silva, A. F., Guerreiro, A., Marques, L., e Violante, T. (2005). Desenvolvimento Pessoal e Social: do conceito à projecção concreta. *Cadernos de Educação de Infância*, nº76,10-13.
- Saramago, J. (2011). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In G. L. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D' Água.
- Spodek, B., e Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Caouste Gulbenkian.
- Sutherland, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., e Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. A., e Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Vérissimo, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Vieira, F., e Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia de Infância. In J. Oliveira-formosinho, T. M. Kishimoto, e M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância Dialogando Com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

### **Outros documentos consultados**

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011

Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio

Decreto-lei n.º 241/2001 de 3º de agosto

Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro de 1997

Projeto curricular sala dos Marinheiros 2011/2012

Projeto educativo “ Nós e o mundo” 2011/2013

Convenção sobre os Direitos da Crianças (Unicef, 2004)

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## **Anexos**

---

**Anexo 1- A viagem fantástica do Vasco da Gama**

---

## A viagem fantástica do Vasco da Gama

---

Adaptado do “Menino de todas as cores” de Luísa Ducla Soares

-Olá meninos e meninas!

Para quem não sabe quem eu sou, deixem-me apresentar-me. Sou o Vasco da Gama, um navegador muito importante, fui eu quem descobriu o Caminho para a Índia. Não sei se sabem alguma coisa sobre a viagem que fiz na minha nau até este lindo país

(Diálogo com as crianças)

-Então muito bem, há muitos, muitos anos atrás, em 1497, eu e os meus marinheiros saímos de Lisboa nas nossas três naus, a minha chamava-se São Gabriel (nau Capitaina). Foi o rei D. Manuel I que me pediu para ir à Índia, ele acreditava que já existia muitas coisas valiosas, por exemplo: especiarias como pimenta, canela e também algumas, pérolas e pedras preciosas

(Diálogo com as crianças)

-Foi uma viagem um pouco difícil, mas como bom marinheiro que sou consegui. No entanto, outros amigos meus conseguiram descobrir outros países. Foi então que decidi ir viajar pelo nosso planeta e explorar outros lugares. Foi uma grande aventura.

Querem que eu vos conte então esta minha História?

(Diálogo com as crianças)

- Um dia decidi ir visitar outros continentes, então sai da Europa onde todos os meninos são brancos como a neve e fui até à África, onde conheci um menino preto chamado Domingos. Ele era preto como a noite e, como as azeitonas, tão preto como estradas onde circulamos. Domingos gostava muito da sua cor e eu também!

Voltei a entrar na nau e só parei na Índia, que fica na ÁSIA, decidi visitar todos os amigos que tinha na Índia, foi bom recordar todas as aventuras. Nesta terra todos os meninos são castanhos, como a terra do chão, como os troncos das árvores, tão castanhos como um chocolate.

HUMMM... deve ser tão bom ser castanho!

Neste mesmo continente fui a uma terra onde todos os meninos eram amarelos, na China. Arranjei logo uma amiga chamada, Flor de Lótus, que era tão amarela como o sol, como o girassol e como a areia da praia. Fiquei com tanta inveja, imagine só ser amarelo como o sol deve ser muito bom!

Sai então da Índia e fui em direção à Oceânia, e parei numa terra onde todos os meninos eram brancos como nós, onde conheci a Jéssica, que eram tão branca como o açúcar, branco como leite, branco como a neve. Sabem que animais existem neste continente? Cangurus!

(Diálogo com as crianças)

- Voltei para a minha nau e naveguei até ao continente Americano, parei numa terra onde todos os meninos eram vermelhos, eram Índios. Conheci um menino chamado Pena de Águia. Ele era tão vermelho como a cor das fogueiras, como as cerejas, tão vermelho como nosso sangue. Que outras coisas vermelhas vocês conhecem?

Por fim voltei a Portugal para vos vir visitar aqui a Faro. Sabem esta viagem foi muito importante para mim, pois descobri que é bom ser:

Branco como o açúcar

Amarelo como o Sol

Preto como as estradas

Vermelho como as fogueiras

Castanho da cor do chocolate

**Plim, plim, plim a História chegou ao fim....**



## **Guião de entrevista**

**I. Tema:** Intervenção educativa da educadora de infância

**II. Entrevistada:** Educadora da sala

**III. Objectivo geral:** Obter informação acerca do modo de intervenção educativa da educadora junto do grupo de crianças da sala.

| Designação dos blocos   | Objetivos específicos  | Formulários de questões   | Observações  |
|---|--|---|--|
| <b>A</b><br>Validação da entrevista e motivação da entrevistada.                                    | Validar a entrevista e motivar a entrevistada.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a entrevistada do estudo em curso;</li> <li>• Dar a conhecer à entrevistada os principais objetivos da entrevista;</li> <li>• Solicitar a cooperação da entrevistada, sendo esta crucial para o desenvolvimento do estudo em causa;</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato da entrevistada;</li> <li>• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista;</li> <li>• Garantir à educadora o acesso aos resultados da investigação;</li> </ul> Agradecer a colaboração  | Duração: 5 Minutos   |
| <b>B</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do grupo de crianças</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as crianças do grupo, o meio de onde provem, os seus interesses, motivações e dificuldades.</li> </ul> | <p><b>Segundo as Orientações curriculares (1997) pretende-se que o educador observe cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de forma a compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em termos de proveniência, a maioria do grupo reside na cidade de Faro ou residem em outras zonas periféricas da cidade?</li> <li>• Relativamente ao contexto familiar deste grupo o que me pode dizer? Existem fatores que explicam as características do grupo?</li> <li>• Que tipo de interesses e motivações demonstra o grupo?</li> <li>• Sendo que está a trabalhar com este grupo desde os dois anos, quais são as principais capacidades e dificuldades que se destacam no grupo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração: 20 minutos</li> </ul>  |
| <b>C</b><br>Intencionalidade educativa  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer intencionalidade educativa da educadora para o presente ano letivo</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que competência pretende que o grupo desenvolva este ano letivo?</li> <li>• Em que se baseou este ano para o desenvolvimento do projeto de ação?</li> <li>• O grupo colaborou na construção da rede de ideias?</li> <li>• Quais as principais finalidades deste projeto?</li> <li>• Prevê que este projeto ajude a desenvolver as capacidades referidas anteriormente.</li> </ul>  | Duração: 15 minutos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir questões de reforço que facilitem a obtenção de informação acerca:</li> <li>- como surgiu e de quem partiu o tema do projeto de</li> </ul> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  |   | ação?  |
| <p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção educativa da educadora.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o modo como a entrevistada adequa a sua prática educativa ao grupo de crianças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Acha relevante ter em conta o conhecimento da criança para o desenvolvimento da tua prática educativa?</li> </ul> <p>Se sim, de que forma adaptou a tua intervenção educativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que pressupostos estão subjacentes à planificação das atividades,</li> <li>O que pretende conseguir com as atividades planeadas?</li> <li>A que método recorre para desenvolver as atividades?</li> <li>Tendo em conta essa metodologia, de que forma prevê avaliar as competências desenvolvidas pelo grupo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir questões de reforço que facilitem a obtenção de informação acerca: <ul style="list-style-type: none"> <li>dos fatores a ter em conta na planificação?</li> </ul> </li> <li>Introduzir questões de reforço que facilitem a obtenção de informação acerca: <ul style="list-style-type: none"> <li>Qual o impacto dessa metodologia na aprendizagem das crianças?</li> </ul> </li> </ul> <p>Duração: 20 minutos</p> |
| <p><b>E</b></p> <p>Conhecimentos prévios das crianças</p>   | <p>Verificar se a entrevistada valoriza os conhecimentos prévios das crianças.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>De que forma encarara/valoriza os conhecimentos prévios das crianças?</li> <li>Se os valoriza, de que modo prevê trabalhá-los?</li> </ul> <p>Que benefícios encontra na aprendizagem das crianças tendo por base os conhecimentos prévios das mesmas</p>   | <p>Duração: 15 minutos</p>   |



## Protocolo da entrevista

---

[Legitimação da entrevista]

**Ent.- Segundo as Orientações curriculares (1997) pretende-se que o educador observe *cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de forma a compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo as suas necessidades. Neste sentido, em termos de proveniência, tem conhecimento se a maioria do grupo reside na cidade de Faro? Ou em outras zonas periféricas?***

**Ed.-** Sim, são todas dentro do concelho de Faro... o mais distante será Estoi, depois há uns de Montenegro e Olhão.

**Ent.- Relativamente ao contexto familiar das crianças o que me pode dizer? Existem fatores que explicam as características do grupo?**

**Ed.-** Claro que sim... É tudo famílias de classe média. Na maior parte delas, as famílias, são estruturadas temos só dois casos em que os pais das crianças são separados... Estas são famílias com agregado familiar composto por pai, mãe e irmãos, na maior parte dos casos.

**Ent.- A nível das habilitações dos pais existem muitas diferenças?**

**Ed.-** A esse nível há diferenças significativas. Há pais com o 6.º ano, com doutoramento, muitos licenciados, temos um ou dois pais com mestrados... e alguns com o 12.º ano, mas com 6.º ano temos dois pais.

**Ent.- Acha que a formação dos pais reflete-se na maneira de ser da criança e no seu desenvolvimento?**

**Ed. –** ... Sim, em determinados conhecimentos que eles trazem, sim nota-se. Os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar os conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm.

**Ent.- Que tipos de motivações demonstra o grupo? Que interesses e gostos evidenciam?**

**Ed.-** Normalmente são um grupo interessado, são “barulhentos”, são agitados, mas quando “toca” a trabalhar interessam-se. Qualquer atividade que tu proponhas eles são interessados e desenvolvem-na com gosto, motivação, mas nada de especial.

**Ent.- Sendo que está a trabalhar com este grupo desde os dois anos, quais são as principais capacidades e dificuldades que se destacam no grupo?**

**Ed.-** A maior dificuldade é a nível comportamental dos meninos, pelo menos três meninos, os mais novos do grupo. Há uma diferença grande, há meninos que agora em fevereiro fazem cinco anos, enquanto há

meninos que fizeram agora em dezembro quatro anos. Há quase um ano de diferença, essas diferenças depois também se notam a nível do desenvolvimento, comportamento e tudo isso.... É um grupo normal heterogéneo.

**Ent.- Sabendo essas capacidades e dificuldades, que competências pretende que o grupo desenvolva este ano letivo?**

**Ed.-** ... Que competências pretendo que desenvolvam...pronto, eles neste momento têm todos quatro anos, há uma série de aquisições que têm de fazer até integrarem a sala dos cinco anos... Eu pretendo sobretudo que desenvolvam a autonomia o máximo possível, que sejam autónomos ao nível da alimentação, da higiene, da utilização dos espaços da sala, na escolha das atividades que querem fazer quando não há uma atividade única dirigida. Espero que sejam autónomos ao ponto de que ir buscar uma folha para desenhar, pintar... autónomos a esses níveis. Concretamente nas atividades pretendo que pintem claramente dentro do risco, que identifiquem o nome deles e copiem os mesmos, que se desenvolvam a nível da motricidade fina com a tesoura, sendo que é bastante importante nesta idade que peguem corretamente num lápis ou no pincel, basicamente é isto.

**Ent.- Em que se baseou este ano letivo para o desenvolvimento do projeto de ação? Que fatores contribuíram para o surgimento deste?**

**Ed.-** O projeto de ação este ano... acho que teve a ver com o nome da sala. Por serem os marinheiros, acabei por pensar demasiado no Vasco da Gama e acabou por surgir assim. Acho que vai ser interessante e que eles vão gostar de realizar.

**Ent.- E o grupo contribui de alguma forma para a construção deste projeto? Foi construída alguma rede de ideias com as crianças?**

**Ed.-** Ainda não fizemos nenhuma, estamos ainda na fase inicial do projeto, mas vai com certeza colaborar. Para a semana iremos construir a rede de ideias e anotar muitas ideias deles e depois concretizá-las. Para já, estamos a construir um planeta em três dimensões, partindo da ideia de um menino, e depois, a partir daí iremos construir a rede de ideias.

**Ent.- Quais as principais finalidades deste projeto?**

**Ed.-** As finalidades deste projeto é desenvolver as capacidades das crianças. Pretendemos que todas as competências que delineamos no início do ano se concretizem... que eles adquiram o máximo de conhecimentos possível a nível do planeta, a nível do nosso país, de regiões e, tudo isso faz parte da bagagem que eles levam para o 1.º ciclo.

**Ent.- E acabando também por ter contacto com outras culturas.**

**Ed.-** Sim, e também neste projeto iremos aproveitar para saber o que os pais sabem e o que podem trazer para a sala, uma vez que temos pais de vários pontos do país e inclusivé de outros países. Portanto, isso

também irá enriquecer o projeto e trará mais conhecimentos para eles e motivação também, uma vez que envolvemos os pais.

**Ent.- Prevê que este projeto ajude a desenvolver as capacidades referidas anteriormente?**

**Ed.-** Claro que sim.

**Ent.- No que diz respeito à sua intervenção educativa, acha relevante ter em conta o conhecimento da criança para o desenvolvimento da sua prática?**

**Ed.-** Os conhecimentos que eles trazem são sempre muito importantes, a partir desses conhecimentos normalmente tentamos perceber o que eles querem realmente aprender.

**Ent.- Sendo que tem em conta os conhecimentos do grupo, de que forma adapta a sua intervenção educativa?**

**Ed.-** Desde que comecei a utilizar este método de trabalho tenho sempre em conta aquilo que eles já sabem e a partir daí é que fazemos a tal rede de ideias... é a partir daquilo que eles já sabem que nós planificamos aquilo que queremos saber e, no final, vamos ver o que aprendemos. Aprendemos todos juntos, não são só eles. Neste tipo de projetos todos nós aprendemos e revisitamos aquelas partes da história já esquecida.

**Ent.- De certa forma já respondeu à pergunta que iria colocar a seguir, que pressupostos estão subjacentes à planificação das atividades?**

**Ed.-** O que as crianças já sabem e o que querem saber, fundamentalmente isso. É importante também saber o nível de desenvolvimento deles para saber até onde conseguem ir.

**Ent. – Sendo assim, o que pretende com as atividades planeadas?**

**Ed.-** O que pretendo conseguir?...Pretendo dar um bom desenvolvimento ao projeto, concretizar a rede de ideias, de modo a que eles atinjam as competências que delinee para eles no início do ano.

**Ent.- Há pouco referiu que utiliza um método de trabalho específico, que método é esse?**

**Ed.-** A metodologia de trabalho de Projeto.

**Ent.- Qual é o impacto que essa metodologia pode ter na aprendizagem das crianças?**

**Ed.-** Eu não sei se é a mais correta, mas a verdade é que me sinto muito bem a trabalhar desta maneira. Acho que através desta metodologia eles ganham outra autonomia, vontade de aprender, porque acabam por ser eles a conduzir um pouco tudo o que se faz na sala de atividades. Voltando à rede de ideias, se nós planificarmos através das ideias das crianças são eles que acabam por planificar... nós só damos “corpo” aquilo que eles querem fazer. Isto é tipo orquestra, cada um de nós é um “instrumento” e em conjunto trabalhamos todos para aquele objetivo. Eu sinto-me muito bem a trabalhar assim e acho que eles fazem as aprendizagens com muito mais gosto porque nada é imposto. Vamos ao ritmo deles, tendo em conta os

conhecimentos deles, vamos pesquisando em conjunto, chegando a conclusões em conjunto e construir o que eles querem construir na sala. Portanto acho que é um método de trabalho que lhes dá sobretudo muita autonomia e muita... vontade de aprender, de chegar mais além. Eu gosto, sinto-me muito bem com ele.

**Ent.- Tendo em conta essa metodologia, de que forma prevê avaliar as competências desenvolvidas pelo grupo?**

**Ed.-** É assim, nós fazemos observações constantes, sabemos perfeitamente do que a criança é capaz, onde tem dificuldades e em quê estão mais desenvolvidas. A partir daí vamos avaliando e ajustando as nossas planificações, se for preciso fazer trabalho individualizado com uma criança que tenha mais dificuldades naquela ou na outra área pois nós fazemos isso... No final do ano letivo faz-se sempre balanço, uma avaliação de cada criança em todas as áreas de conteúdo, e pronto... partimos da observação diária do grupo, dos registos, e de tudo isso, acabamos por avaliar o nível de desenvolvimento deles e problemas que eventualmente possam surgir.

**Ent.- Temos estado ao longo desta entrevista a mencionar os conhecimentos prévios das crianças, visto isto, de que forma os encara?**

**Ed.-** São conhecimentos que temos sempre de valorizar, quando as crianças chegam a nós já trazem de casa regras, valores e tudo isso... mais conhecimentos, em relação ao projeto que vamos desenvolver, pois esses conhecimentos são muito importantes. Como referi anteriormente, é a partir desses conhecimentos que planificamos, é a partir das ideias que eles dão que nós damos desenvolvimento ao projeto, portanto, esses conhecimentos são fundamentais, é importante o educador tê-los em conta.

**Ent.- Concordo consigo, é importante para a aprendizagem das crianças partir dos conhecimentos prévios para planear as atividades, e por fim, que as crianças através destas desenvolvam as competências pretendidas.**

**Ed.-** Normalmente quando começamos com um Projeto... falamos em grande grupo e vamos saber o que já sabemos sobre determinado conceito. Neste momento estamos a trabalhar o planeta terra, então o que sabemos sobre ele? O que queremos saber? No final vamos fazer uma avaliação para perceber as aprendizagens que fizemos, por isso é que esses conhecimentos prévios são fundamentais...dão-te o conhecimento do grupo, do que eles já sabem. Se eles já sabem determinadas coisas não vais insistir nelas.

**Ent.- Que benefícios encontra na aprendizagem das crianças tendo por base os conhecimentos prévios das mesmas?**

**Ed.-** ... Eu acho que ao valorizarmos os conhecimentos que eles já sabem eles ficam mais predispostos para aprender. Se eles são valorizados, se sentem valorizados, se sentem o que o que eles sabem é importante eles ficam mais dispostos para aprender o que temos para lhes dar, é muito mais fácil.

**Ent.- Acredita, então, que desta forma será possível levar a criança a beneficiar de uma aprendizagem mais significativa?**

**Ed.-** Sim, muito mais facilitada...Eles desenvolvem-se muito mais, sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender.

**Ent.- Há algo que eu tenha esquecido de referir e que gostava de mencionar?**

**Ed.-** Não.

**Ent.-** Então quero agradecer a sua colaboração e dizer que esta partilha foi muito gratificante não só para o meu trabalho, como também para a minha prática como futura educadora. Obrigada.

**Ed.-** De nada

**Anexo 4- Primeiro tratamento da entrevista**

---

## Primeiro tratamento da entrevista

---

[Área de residência] (...). são todas dentro do concelho de Faro... o mais distante será Estói, depois há uns de Montenegro e Olhão.

[Contexto familiar das crianças] (...). É tudo famílias de classe média. Na maior parte (...) as famílias, são estruturadas, temos só dois casos em que os pais das crianças são separados... Estas são famílias com agregado familiar composto por pai, mãe e irmãos, na maior parte dos casos (...).

[Habilitações dos pais] (...). Há pais com o 6.º ano, com doutoramento, muitos licenciados, temos um ou dois pais com mestrados... e alguns com o 12.º ano, mas com 6.º ano temos dois pais (...).

[Influência do nível de habilitações dos pais na criança] (...) Os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar os conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm (...).

[Motivações e interesses do grupo] (...) são um grupo interessado (...).

(...) quando “toca” a trabalhar interessam-se (...).

(...) Qualquer atividade que tu proponhas eles são interessados e desenvolvem-na com gosto e motivação (...).

[Capacidades e dificuldades do grupo] A maior dificuldade é a nível comportamental dos meninos, pelo menos três meninos, os mais novos do grupo (...).

(...) Há quase um ano de diferença [Idade], essas diferenças depois também se notam a nível do desenvolvimento, comportamento (...).

(...) É um grupo normal heterogéneo (...).

[Competências a desenvolver no ano letivo corrente] (...) neste momento têm todos quatro anos, há uma série de aquisições que têm de fazer até integrarem a sala dos cinco anos... (...).

(...) Eu pretendo sobretudo que desenvolvam a autonomia o máximo possível, que sejam autónomos ao nível da alimentação, da higiene, da utilização dos espaços da sala, na escolha das atividades que querem fazer quando não há uma atividade única dirigida. Espero que sejam autónomos ao ponto de que ir buscar uma folha para desenhar, pintar... autónomos a esses níveis (...).

(...) Nas atividades pretendo que pintem claramente dentro do risco, que identifiquem o nome deles e copiem os mesmos, que se desenvolvam a nível da motricidade fina com a tesoura, sendo que é bastante importante nesta idade que peguem corretamente num lápis ou no pincel (...).

[O ponto de partida do projeto de ação] (...) acho que teve a ver com o nome da sala. Por serem os marinheiros, acabei por pensar demasiado no Vasco da Gama e acabou por surgir assim (...).

[Construção da rede de Ideias com as crianças] Ainda não fizemos nenhuma, estamos ainda na fase inicial do projeto, mas vai com certeza colaborar [o grupo] (...).

(...) iremos construir a redes de ideias e anotar muitas ideias deles e depois concretizá-las (...).

(...) Para já, estamos a construir um planeta em três dimensões, partindo da ideia de um menino, e depois, a partir daí iremos construir a rede de ideias (...).

[Finalidade do projeto de ação] As finalidades deste projeto é desenvolver as capacidades das crianças (...).

(...) Pretendemos que todas as competências que delineamos no início do ano se concretizem (...).

(...) que eles adquiram o máximo de conhecimentos possível a nível do planeta, a nível do nosso país, de regiões e, tudo isso faz parte da bagagem que eles levam para o 1.º ciclo (...).

[Partilha de conhecimentos das famílias] (...) neste projeto iremos aproveitar para saber o que os pais sabem e o que podem trazer para a sala, uma vez que temos pais de vários pontos do país e inclusive de outros países (...).

(...) trará mais conhecimentos para eles e motivação também, uma vez que envolvemos os pais (...).

[A importância de considerar os conhecimentos prévios na prática educativa do Educador] Os conhecimentos que eles trazem são sempre muito importantes, a partir desses conhecimentos normalmente tentamos perceber o que eles querem realmente aprender (...).

[Adaptação da prática tendo em conta os conhecimentos prévios do grupo] Desde que comecei a utilizar este método de trabalho tenho sempre em conta aquilo que eles já sabem e a partir daí é que fazemos a tal rede de ideias (...).

(...) é a partir daquilo que eles já sabem que nós planificamos aquilo que queremos saber e, no final, vamos ver o que aprendemos (...).

[Pressupostos adjacentes à planificação] O que as crianças já sabem e o que querem saber (...).

(...) É importante também saber o nível de desenvolvimento deles para saber até onde conseguem ir (...).

[Finalidade das planificações] (...) Pretendo dar um bom desenvolvimento ao projeto, concretizar a rede de ideias, de modo a que eles atinjam as competências que delinee para eles no início do ano (...).

[Metodologia utilizada na prática Educativa] A metodologia trabalho de projeto (...)

[Implicações da Metodologia de trabalho de projeto nas aprendizagens das crianças] (...) Acho que através desta metodologia eles ganham outra autonomia, vontade de aprender, porque acabam por ser eles a conduzir um pouco tudo o que se faz na sala de atividades (...).

[Rede de ideias] (...) Voltando à rede de ideias, se nós planificarmos através das ideias das crianças são eles que acabam por planificar... nós só damos “corpo” aquilo que eles querem fazer (...).

[Implicações da Metodologia de trabalho de projeto nas aprendizagens das crianças]

(...) Isto é tipo orquestra, cada um de nós é um “instrumento” e em conjunto trabalhamos todos para aquele objetivo (...).

(...) Eu sinto-me muito bem a trabalhar assim e acho que eles fazem as aprendizagens com muito mais gosto porque nada é imposto (...).

(...) Vamos ao ritmo deles, tendo em conta os conhecimentos deles, vamos pesquisando em conjunto, chegando a conclusões em conjunto e construir o que eles querem construir na sala (...).

(...) acho que é um método de trabalho que lhes dá sobretudo muita autonomia e muita... vontade de aprender, de chegar mais além (...).

[Avaliação] (...) nós fazemos observações constantes, sabemos perfeitamente do que a criança é capaz, onde tem dificuldades e em que estão mais desenvolvidas. A partir daí vamos avaliando e ajustando as nossas planificações, se for preciso fazer trabalho individualizado com uma criança que tenha mais dificuldades naquela ou na outra área pois nós fazemos isso (...).

(...) No final do ano letivo faz-se sempre balanço, uma avaliação de cada criança em todas as áreas de conteúdo (...).

(...) partimos da observação diária do grupo, dos registos, e de tudo isso, acabamos por avaliar o nível de desenvolvimento deles e problemas que eventualmente possam surgir (...).

[Valorização dos conhecimentos prévios] São conhecimentos que temos sempre de valorizar, quando as crianças chegam a nós já trazem de casa regras, valores e tudo isso... mais conhecimentos, em relação ao projeto que vamos desenvolver, pois esses conhecimentos são muito importantes (...).

(...) é a partir desses conhecimentos que planificamos, é a partir das ideias que eles dão que nós damos desenvolvimento ao projeto, portanto, esses conhecimentos são fundamentais, é importante o educador tê-los em conta (...).

[Aprendizagem das crianças tendo por base os conhecimentos prévios] (...) quando começamos com um Projeto... falamos em grande grupo e vamos saber o que já sabemos sobre determinado conceito (...).

(...) Neste momento estamos a trabalhar o planeta terra, então o que sabemos sobre ele? O que queremos saber? (...).

(...) No final vamos fazer uma avaliação para perceber as aprendizagens que fizemos, por isso é que esses conhecimentos prévios são fundamentais... dão-te o conhecimento do grupo, do que eles já sabem (...).

(...) Se eles já sabem determinadas coisas não vais insistir nelas (...).

(...) ao valorizarmos os conhecimentos que eles já sabem eles ficam mais predispostos para aprender (...).

(...) Se eles [grupo] são valorizados, se sentem valorizados, se sentem o que o que eles sabem é importante eles ficam mais dispostos para aprender o que temos para lhes dar, é muito mais fácil (...).

(...) Eles desenvolvem-se muito mais, sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender (...).



## Pré-categorização da entrevista

---

1. [Área de residência] (...) são todas dentro do concelho de Faro (...).
2. (...) o mais distante será Estoi (...).
3. (...) depois há uns de Montenegro e Olhão (...).
4. [Contexto familiar das crianças] (...) É tudo famílias de classe média (...).
5. (...) Na maior parte (...), as famílias, são estruturadas (...).
6. (...) temos só dois casos em que os pais das crianças são separados(...).
7. (...) Estas são famílias com agregado familiar composto por pai, mãe e irmãos, na maior parte dos casos (...).
8. [Habilitações dos pais] (...) Há pais com o 6.º ano (...).
9. (...) com doutoramento (...).
10. (...) muitos licenciados (...).
11. (...) temos um ou dois pais com mestrados (...).
12. (...) e alguns com o 12.º ano (...).
13. (...) mas com 6.º ano temos dois pais (...).
14. [Influência do nível de Habilitações dos pais na criança] (...) Os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar os conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm (...).
15. [Motivações e interesses do grupo] (...) são um grupo interessado (...).
16. (...) quando “toca” a trabalhar interessam-se (...).
17. (...) Qualquer atividade que tu proponhas eles são interessados e desenvolvem-na com gosto e motivação (...).
18. [Capacidades e dificuldades do grupo] A maior dificuldade é a nível comportamental dos meninos, pelo menos três meninos, os mais novos do grupo (...).

19. (...) Há quase um ano de diferença [Idade], essas diferenças depois também se notam a nível do desenvolvimento, comportamento (...).
20. (...) É um grupo normal heterogéneo (...).
21. [Competências a desenvolver no ano letivo corrente] (...) neste momento têm todos quatro anos, há uma série de aquisições que têm de fazer até integrarem a sala dos cinco anos... (...).
22. (...) Eu pretendo sobretudo que desenvolvam a autonomia o máximo possível, que sejam autónomos ao nível da alimentação, da higiene, da utilização dos espaços da sala, na escolha das atividades que querem fazer quando não há uma atividade única dirigida (...).
23. (...) Espero que sejam autónomos ao ponto de que ir buscar uma folha para desenhar, pintar... autónomos a esses níveis (...).
24. (...) Nas atividades pretendo que pintem claramente dentro do risco, que identifiquem o nome deles e copiem os mesmos (...).
25. (...) que se desenvolvam a nível da motricidade fina com a tesoura, sendo que é bastante importante nesta idade que peguem corretamente num lápis ou no pincel (...).
26. [Emergência do projeto de ação] (...) acho que teve a ver com o nome da sala (...).
27. (...) Por serem os marinheiros acabei por pensar demasiado no Vasco da Gama e acabou por surgir assim (...).
28. [Construção da rede de ideias com as crianças] Ainda não fizemos nenhuma, estamos ainda na fase inicial do projeto, mas vai com certeza colaborar [grupo] (...).
29. (...) iremos construir a rede de ideias e anotar muitas ideias deles e depois concretizá-las (...).
30. (...) Para já, estamos a construir um planeta em três dimensões, partindo da ideia de um menino, e depois, a partir daí iremos construir a rede de ideias (...).
31. [Finalidade do projeto de ação] As finalidades deste projeto é desenvolver as capacidades das crianças (...).
32. (...) Pretendemos que todas as competências que delineamos no início do ano se concretize (...).
33. (...) que eles adquiram o máximo de conhecimentos possível a nível do planeta, a nível do nosso país, de regiões e, tudo isso faz parte da bagagem que eles levam para o 1.º ciclo (...).

34. [Partilha de Conhecimentos das famílias] (...) neste projeto iremos aproveitar para saber o que os pais sabem e o que podem trazer para a sala, uma vez que temos pais de vários pontos do país e inclusive de outros países (...).
35. (...) trará mais conhecimentos para eles e motivação também, uma vez que envolvemos os pais (...).
36. [A importância de considerar os conhecimentos prévios na prática educativa do Educador] Os conhecimentos que eles trazem são sempre muito importantes (...).
37. (...) a partir desses conhecimentos normalmente tentamos perceber o que eles querem realmente aprender (...).
38. [Adaptação da prática tendo em conta os conhecimentos prévios do grupo] Desde que comecei a utilizar este método de trabalho tenho sempre em conta aquilo que eles já sabem e a partir daí é que fazemos a tal rede de ideias (...).
39. (...) é a partir daquilo que eles já sabem que nós planificamos aquilo que queremos saber e, no final, vamos ver o que aprendemos (...).
40. [Pressupostos adjacentes à planificação] O que as crianças já sabem e o que querem saber (...).
41. (...) É importante também saber o nível de desenvolvimento deles para saber até onde conseguem ir (...).
42. [Finalidade das planificações] (...) Pretendo dar um bom desenvolvimento ao projeto (...).
43. (...) concretizar a rede de ideias, de modo a que eles atinjam as competências que delinee para eles no início do ano (...).
44. [Metodologia utilizada na prática Educativa] A metodologia trabalho de projeto (...).
45. [Implicações da Metodologia de trabalho de projeto nas aprendizagens das crianças] (...) Acho que através desta metodologia eles ganham outra autonomia, vontade de aprender, porque acabam por ser eles a conduzir um pouco tudo o que se faz na sala de atividades (...).
46. [Rede de ideias] (...) Voltando à rede de ideias, se nós planificarmos através das ideias das crianças são eles que acabam por planificar (...).
47. (...) nós só damos “corpo” aquilo que eles querem fazer (...).

48. [Implicações da Metodologia de trabalho de projeto nas aprendizagens das crianças] (...) Isto é tipo orquestra, cada um de nós é um “instrumento” e em conjunto trabalhamos todos para aquele objetivo (...).
49. (...) Eu sinto-me muito bem a trabalhar assim (...).
50. (...)e acho que eles fazem as aprendizagens com muito mais gosto porque nada é imposto. (...)
51. (...) Vamos ao ritmo deles (...)
52. (...) tendo em conta os conhecimentos deles, vamos pesquisando em conjunto, chegado a conclusões em conjunto e construir o que eles querem construir na sala (...).
53. (...) acho que é um método de trabalho que lhes dá sobretudo muita autonomia e muita... vontade de aprender, de chegar mais além (...).
54. [Avaliação] (...) nós fazemos observações constantes (...).
55. (...) sabemos perfeitamente do que a criança é capaz (...).
56. (...) onde tem dificuldades e em quê estão mais desenvolvidas. A partir daí vamos avaliando e ajustando as nossas planificações, se for preciso fazer trabalho individualizado com uma criança que tenha mais dificuldades naquela ou na outra área pois nós fazemos isso (...).
57. (...) No final do ano letivo faz-se sempre balanço, uma avaliação de cada criança em todas as áreas de conteúdo (...).
58. (...) partimos da observação diária do grupo, dos registos, e de tudo isso, acabamos por avaliar o nível de desenvolvimento deles e problemas que eventualmente possam surgir (...).
59. [Valorização dos conhecimentos prévios] São conhecimentos que temos sempre de valorizar (...).
60. (...) quando as crianças chegam a nós já trazem de casa regras, valores e tudo isso... mais conhecimentos, em relação ao projeto que vamos desenvolver, pois esses conhecimentos são muito importantes (...).
61. (...) é a partir desses conhecimentos que planificamos (...).
62. (...) é a partir das ideias que eles dão que nós damos desenvolvimento ao projeto, portanto esses conhecimentos são fundamentais, é importante o educador tê-los em conta (...).

- 63.** [Aprendizagem das crianças tendo por base os conhecimentos prévios] (...) quando começamos com um Projeto... falamos em grande grupo e vamos saber o que já sabemos sobre determinado conceito (...).
- 64.** (...) Neste momento estamos a trabalhar o planeta terra, então o que sabemos sobre ele? O que queremos saber? (...).
- 65.** (...) No final vamos fazer uma avaliação para perceber as aprendizagens que fizemos, por isso é que esses conhecimentos prévios são fundamentais...dão-te o conhecimento do grupo, do que eles já sabem (...).
- 66.** (...) Se eles já sabem determinadas coisas não vais insistir nelas (...).
- 67.** (...) ao valorizarmos os conhecimentos que eles já sabem eles ficam mais predispostos para aprender (...).
- 68.** (...) Se eles [grupo] são valorizados, se sentem valorizados, se sentem o que o que eles sabem é importante eles ficam mais dispostos para aprender o que temos para lhes dar, é muito mais fácil (...).
- 69.** (...) Eles desenvolvem-se muito mais (...)
- 70.** (...) sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender



## Grelha de categorização da informação

| Categorias                           | Subcategorias                         | Indicadores  |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1. Conhecimento do grupo de crianças | 1.1. Área de residência               | <p>(...) são todas dentro do concelho de Faro (...). <b>(1)</b></p> <p>(...) o mais distante será Estoi (...). <b>(2)</b></p> <p>(...) depois há uns de Montenegro e Olhão(...). <b>(3)</b></p> <p>(...) É tudo famílias de classe média (...). <b>(4)</b></p>   |
|                                      | 1.2. Contexto familiar das crianças   | <p>(...) Na maior parte (...), as famílias, são estruturadas (...). <b>(5)</b></p> <p>(...) temos só dois casos em que os pais das crianças são separados(...). <b>(6)</b></p> <p>(...) Estas são famílias com agregado familiar composto por pai, mãe e irmãos, na maior parte dos casos. <b>(7)</b></p>  |
|                                      | 1.3. Habilitações dos pais            | <p>(...) Há pais com o 6.º ano (...). <b>(8)</b></p> <p>(...) com doutoramento(...). <b>(9)</b></p> <p>(...) muitos licenciados(...). <b>(10)</b></p> <p>(...) temos um ou dois pais com mestrados (...). <b>(11)</b></p> <p>(...) e alguns com o 12.º ano (...). <b>(12)</b></p> <p>(...) mas com 6.º ano temos dois pais (...). <b>(13)</b></p> <p>(...) Os pais com maior nível de instrução têm outra forma de passar os conhecimentos e de trabalhar com os meninos em casa que os outros pais não têm (...). <b>(14)</b></p> |
|                                      | 1.4. Motivações e interesses do grupo | <p>(...) são um grupo interessado (...). <b>(15)</b></p> <p>(...) quando “toca” a trabalhar interessam-se. (...). <b>(16)</b></p> <p>(...) Qualquer atividade que tu proponhas eles são interessados e desenvolvem-na com gosto e motivação (...). <b>(17)</b></p>   |

|                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
|                               | 1.5. Capacidades e dificuldades do grupo               | <p><i>A maior dificuldade é a nível comportamental dos meninos, pelo menos três meninos, os mais novos do grupo (...). (18)</i></p> <p><i>(...) Há quase um ano de diferença [Idade], essas diferenças depois também se notam a nível do desenvolvimento, comportamento (...). (19)</i></p> <p><i>(...) É um grupo normal heterogéneo (...). (20)</i></p>   |
| 2. Intencionalidade Educativa | 2.1. Competências a desenvolver no ano letivo corrente | <p><i>(...) neste momento têm todos quatro anos, há uma série de aquisições que têm de fazer até integrarem a sala dos cinco anos (...). (21)</i></p> <p><i>(...) Eu pretendo sobretudo que desenvolvam a autonomia o máximo possível, que sejam autónomos ao nível da alimentação, da higiene, da utilização dos espaços da sala, na escolha das atividades que querem fazer quando não há uma atividade única dirigida (...). (22)</i></p> <p><i>(...) Espero que sejam autónomos ao ponto de que ir buscar uma folha para desenhar, pintar... autónomos a esses níveis (...).(23)</i></p> <p><i>(...) Nas atividades pretendo que pintem claramente dentro do risco, que identifiquem o nome deles e copiem os mesmos (...). (24)</i></p> <p><i>(...) que se desenvolvam a nível da motricidade fina com a tesoura, sendo que é bastante importante nesta idade que peguem corretamente num lápis ou no pincel (...). (25)</i></p> |
|                               | 2.2. Emergência do Projeto de ação                     | <p><i>(...) acho que teve a ver com o nome da sala (...). (26)</i></p> <p><i>(...) Por serem os marinheiros acabei por pensar demasiado no Vasco da Gama e acabou por surgir assim (...). (27)</i></p>  |
|                               | 2.3. Planificação                                      | <p><i>Ainda não fizemos nenhuma [rede de ideias], estamos ainda na fase inicial do projeto, mas vai com certeza colaborar [grupo] (...). (28)</i></p> <p><i>(...) iremos construir a rede de ideias e anotar muitas ideias deles e depois concretizá-las(...). (29)</i></p> <p><i>(...) Para já, estamos a construir um planeta em três dimensões, partindo da ideia de um menino, e depois, a partir daí iremos construir a rede de ideias (...). (30)</i></p> <p><i>(...) é a que eles[grupo] já sabem que nós planificamos aquilo que queremos saber e, no final, vamos ver o que</i></p>  |

|  |                                    |  |
|--|------------------------------------|--|
|  |                                    | <p><i>aprendemos(...). (39)</i></p> <p><i>O que as crianças já sabem e o que querem saber (...). (40)</i></p> <p><i>(...) É importante também saber o nível de desenvolvimento deles para saber até onde conseguem ir (...). (41)</i></p> <p><i>Pretendo dar um bom desenvolvimento ao projeto (...). (42)</i></p> <p><i>(...) concretizar a rede de ideias, de modo a que eles atinjam as competências que delineei para eles no início do na (...). (43)</i></p> <p><i>(...) Voltando à rede de ideias, se nós planificarmos através das ideias das crianças são eles que acabam por planificar (...). (46)</i></p> <p><i>(...) nós só damos “ corpo” aquilo que eles querem fazer.(...). (47)</i></p> |
|  | 2.4. Finalidade do projeto de ação | <p><i>As finalidades deste projeto é desenvolver as capacidades das crianças (...). (31)</i></p> <p><i>(...) Pretendemos que todas as competências que delineamos no início do ano se concretize (...). (32)</i></p> <p><i>(...) que eles adquiram o máximo de conhecimentos possível a nível do planeta, a nível do nosso país, de regiões e, tudo isso faz parte da bagagem que eles levam para o 1.º ciclo(...).(33)</i></p>  |
|  | 2.5. Envolvimento das famílias     | <p><i>(...) neste projeto iremos aproveitar saber o que os pais sabem e o que podem trazer para a sala, uma vez que temos pais de vários pontos do país e inclusive de outros países(...). ( 34)</i></p> <p><i>(...) trará mais conhecimentos para eles e motivação também, uma vez que envolvemos os pai (...).(35)</i></p>   |
|  | 1.6. Metodologia                   | <p><i>Desde que comecei a utilizar este método de trabalho tenho sempre em conta aquilo que eles já sabem e a partir daí é que fazemos a tal partir daquilo rede de ideias (...). (38)</i></p> <p><i>A metodologia trabalho de projeto (...). (44)</i></p> <p><i>(...) Acho que através desta metodologia eles ganham outra autonomia, vontade de aprender porque acabam por ser eles a conduzir um pouco tudo o que se faz na sala de atividades (...). (45)</i></p> <p><i>(...) Isto é tipo orquestra, cada um de nós é um “instrumento” e em conjunto trabalhamos todos para aquele objetivo (...). (48)</i></p> <p><i>(...) Eu sinto-me muito bem a trabalhar assim (...). (49)</i></p>              |

|  |                |  |
|--|----------------|--|
|  |                | <p><i>(...)e acho que eles fazem as aprendizagens com muito mais gosto porque nada é imposto. (...)</i> <b>(50)</b></p> <p><i>(...) Vamos ao ritmo deles (...).</i> <b>(51)</b></p> <p><i>(...) tendo em conta os conhecimentos deles, vamos pesquisando em conjunto, chegado a conclusões em conjunto e construir o que eles querem construir na sala.(...).</i> <b>(52)</b></p> <p><i>(...) acho que é um método de trabalho que lhes dá sobretudo muita autonomia e muita... vontade de aprender, de chegar mais além.(...).</i> <b>(53)</b></p> <p><i>(...) sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender Eles desenvolvem-se muito mais (...)</i> <b>(68)</b></p> <p><i>Eles desenvolvem-se muito mais (...)</i> <b>(69)</b></p> <p><i>(...) sentem-se valorizados e ao sentirem-se assim ficam predispostos para aprender (...).</i> <b>(70)</b></p> |
|  | 1.7. Avaliação | <p><i>(...) nós fazemos observações constantes (...).</i> <b>(54)</b></p> <p><i>(...) sabemos perfeitamente do que a criança é capaz(...).</i> <b>(55)</b></p> <p><i>(...) onde tem dificuldades e em que estão mais desenvolvida. A partir daí vamos avaliando e ajustando as nossas planificações, se for preciso fazer trabalho individualizado com uma criança que tenha mais dificuldades naquela ou na outra área pois nós fazemos isso (...).</i> <b>(56)</b></p> <p><i>(...) No final do ano letivo faz-se sempre balanço, uma avaliação de cada criança em todas as áreas de conteúdo (...).</i> <b>(57)</b></p> <p><i>(...) partimos da observação diária do grupo, dos registos, e de tudo isso, acabamos por avaliar o nível de desenvolvimento deles e problemas que possam surgir (...).</i> <b>(58)</b></p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>2. Valorização dos conhecimentos prévios das crianças</p> |  | <p><i>Os conhecimentos que eles trazem são sempre muito importantes (...). (36)</i></p> <p><i>(...) a partir desses conhecimentos normalmente tentamos perceber o que eles querem realmente aprender(...). (37)</i></p> <p><i>São conhecimentos que temos sempre de valorizar (...). (59)</i></p> <p><i>(...) quando as crianças chegam a nós já trazem de casa regras, valores e tudo isso... mais conhecimentos, em relação ao projeto que vamos desenvolver, pois esses conhecimentos são muito importantes (...). (60)</i></p> <p><i>(...) é a partir desses conhecimentos que planificamos (...). (61)</i></p> <p><i>(...) é a partir das ideias que eles dão que nós damos desenvolvimento ao projeto, portanto, esses conhecimentos são fundamentais, é importante o educador tê-los em conta (...).(62)</i></p> <p><i>(...) quando começamos com um Projeto... falamos em grande grupo e vamos saber o que já sabemos sobre determinado conceito. (...) (63)</i></p> <p><i>(...) Neste momento estamos a trabalhar o planeta terra, então o que sabemos sobre ele? O que queremos saber? (...) (64)</i></p> <p><i>(...) No final vamos fazer uma avaliação para perceber as aprendizagens que fizemos, por isso é que esses conhecimentos prévios são fundamentais...dão-te o conhecimento do grupo, do que eles já sabem (...). (65)</i></p> <p><i>(...) Se eles já sabem determinadas coisas não vais insistir nelas (...). (66)</i></p> <p><i>(...) ao valorizarmos os conhecimentos que eles já sabem eles ficam mais predispostos para aprender (...). (67)</i></p> <p><i>(...) Se eles [grupo] são valorizados, se sentem valorizados, se sentem o que o que eles sabem é importante eles ficam mais dispostos para aprender o que temos para lhes dar, é muito mais fácil (...). (68)</i></p> |
|--|--|--|



## Guião de Entrevista

---

**IV. Tema:** Intervenção educativa da educadora de infância no projeto de ação “O mundo em que vivemos”

**V. Entrevistada:** Educadora da sala

**VI. Objectivo geral:** Conhecer o modo como como a educadora de infância geriu a sua intervenção educativa no decorrer do projeto de ação,  
a partir dos conhecimentos prévios das crianças.

| Designação dos blocos  | Objectivos específicos  | Formulários de questões  | Observações               |
|--|---|--|---------------------------|
| <p><b>A</b></p> <p>Validação da entrevista e motivação da entrevistada.</p>                            | <p>- Validar a entrevista e motivar a entrevistada.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer o ponto da situação do estudo em curso;</li> <li>• Dar a conhecer à entrevistada os principais objectivos da entrevista;</li> <li>• Solicitar a cooperação da entrevistada, sendo esta crucial para o desenvolvimento do estudo em causa;</li> <li>• Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato da entrevistada;</li> <li>• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista;</li> <li>• Garantir à educadora o acesso aos resultados da investigação;</li> </ul> <p>Agradecer a colaboração</p>   | <p>Duração: 5 Minutos</p> |
| <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto de acção com as crianças</li> </ul> | <p>- Conhecer o modo como a educadora interveio nas diferentes fases do projeto: emergência, desenvolvimento, avaliação e divulgação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Emergência do projeto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que conhecimentos evidenciavam as crianças sobre o tópico do projeto quando este emergiu?</li> <li>- Como detetou os conhecimentos prévios das crianças?</li> <li>- Teve em conta esses conhecimentos das crianças na planificação do projeto?</li> <li>- Como se sentiu face aos interesses, conhecimentos e necessidades das crianças relativamente ao tópico do projeto?</li> <li>- Sentiu necessidade de pesquisar, aprofundar conhecimentos ou falar com outros profissionais sobre o tópico em causa?</li> </ul> </li> <li>• <b>Desenvolvimento do projeto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual considera ter sido o seu papel no desenvolvimento do projeto?</li> <li>- Qual o papel das crianças?</li> <li>- Necessitou de recorrer a outros parceiros educativos? Quem? Qual foi o papel desses parceiros no desenvolvimento do projeto?</li> <li>- O projeto implicou alterações na organização e gestão do ambiente educativo (em termos de espaço, tempo, grupo e materias)?</li> <li>- O desenvolvimento do projeto implicou todas as áreas de conteúdo e domínios?</li> </ul> </li> <li>• <b>Avaliação e comunicação do projeto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizou avaliação no decorrer do projeto?</li> <li>- Quais os tipos de avaliação que realizou?</li> <li>- Qual era a função da avaliação?</li> <li>- Quem mais interveio na avaliação do projeto?</li> <li>- Que instrumentos de avaliação utilizou?</li> <li>- Quais as competências que as crianças desenvolveram com este projeto?</li> <li>- Como foi divulgado o projeto?</li> <li>- Que apreciação fizeram os pais acerca do projeto?</li> <li>- Que balanço faz do projeto? (Que importância teve para si? como se sentiu? que efeitos teve nas crianças?)</li> </ul> </li> </ul> | <p>Duração 55 minutos</p> |



## Protocolo da entrevista (E2)

---

[legitimação da entrevista]

**Ent.- Que conhecimentos evidenciavam as crianças sobre o tópico do projeto quando este emergiu?**

**Ed.-** As crianças trazem sempre consigo inúmeros conhecimentos... no caso deste projeto e tendo em conta o nome da sala que nos levou no início a pesquisar e procurar saber, não só sobre a vida dos marinheiros, mas também, viagens e marinheiros que marcaram a nossa história, já havia alguns conhecimentos relativos ao planeta terra e sobre viagens por ele realizadas.

**Ent.- Assim sendo, como detetou os conhecimentos prévios das crianças?**

**Ed.-** Esses conhecimentos são normalmente detetados em conversas em grande grupo que são sempre extremamente ricas e nos dão uma boa perspetiva dos saberes das crianças.

**Ent.- Teve em conta esses conhecimentos das crianças na planificação do projeto?**

**Ed.-** Claro que sim... a planificação é sempre feita tendo em conta esses conhecimentos e partindo deles.

**Ent.- Como se sentiu face aos interesses, conhecimentos e necessidades das crianças relativamente ao tópico do projeto?**

**Ed.-** Normalmente nesta fase em que o projeto emerge há um grande envolvimento de todos nós... eu fico sempre muito entusiasmada, com vontade de fazer sempre mais e dar respostas aos interesses e necessidades do grupo... as ideias estão sempre a surgir, há um querer fazer crescente e esse entusiasmo envolve-nos a todos.

**Ent.- Sentiu necessidade de pesquisar, aprofundar conhecimentos ou falar com outros profissionais sobre o tópico em causa?**

**Ed.-** Por muitos conhecimentos que já tenhamos é sempre necessário pesquisar, procurar, saber mais... temos que estar sempre preparados para as questões que as crianças nos colocam e dar-lhes as respostas que esperam.

**Ent.- Qual considera ter sido o seu papel no desenvolvimento do projeto?**

**Ed.-** O nosso papel é muito importante, somos os guias, somos mais um elemento desta equipa que tem objetivos comuns... facilitamos a aprendizagem, promovemos a autonomia e a iniciativa das crianças.

**Ent.- E qual é o papel das crianças neste processo?**

**Ed.-** O papel das crianças quando estão habituadas a trabalhar assim, a envolver-se no projeto, é dinâmico, é ativo, participativo, cada uma delas sente-se membro da equipa, sabe que o seu papel é importante e que os seus saberes e ideias são valorizados.

**Ent.- Necessitou de recorrer a outros parceiros educativos? Quem? Qual foi o papel desses parceiros no desenvolvimento do projeto?**

**Ed.-** Claro que sim...para que um projeto seja mais rico, necessitam sempre de parceiros, por exemplo, os pais que participam com as suas experiências, os seus saberes... a comunidade que tem os seus recursos importantes que enriquecem o projeto e que nos ajudam a dar respostas concretas sobre o projeto e sobre aquilo que queremos aprender.

**Ent.- O projeto implicou alterações na organização e gestão do ambiente educativo, em termos de espaço, tempo, grupo e materiais?**

**Ed.-** Sim claro que implicou alterações. O espaço altera-se sempre com o decorrer e com a dinâmica do projeto é flexível, tal como o tempo, apesar das rotinas. O grupo continua a trabalhar em pequeno e em grande grupo, com autonomia e os materiais naturalmente que vão ao encontro da planificação do projeto.

**Ent.- O desenvolvimento do projeto implicou todas as áreas de conteúdo e domínios?**

**Ed.-** Claro que sim, ao planificarmos procuramos ter sempre em conta as varias áreas de conteúdo, pois e através delas que aferimos competências e os objetivos que queremos que o grupo atinja.

**Ent.- No que respeita à avaliação, a realizou a mesma no decorrer do projeto?**

**Ed.-** Sim, a avaliação é importante e acontece diariamente...refletimos e avaliamos, conversarmos com o grupo avaliamos, durante as atividades avaliamos, no final do projeto fazemos uma com maior intencionalidade, procuramos avaliar o processo e saber se os objetivos e competências foram atingidos. Neste processo a gincana final deu-nos um conhecimento melhor das aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, sendo que incidiu de forma geral, em tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto.

**Ent.- Quais os tipos de avaliação que realizou?**

**Ed.-** Acho que já respondi na questão anterior. A avaliação é constante ao longo do projeto quer de forma formal e informal.

**Ent.- Qual era a função da avaliação?**

**Ed.-** A função é dar-nos uma perspetiva de todo o processo e das aprendizagens que as crianças tiveram.

**Ent.- Quem mais interveio na avaliação do projeto?**

**Ed.-** Para além das crianças, os adultos da sala.

**Ent.- Que instrumentos de avaliação utilizou?**

**Ed.-** Os instrumentos utilizados foram na sua grande maioria conversas em grande grupo, as atividades e os registos que realizamos.

**Ent.- Quais as competências que as crianças desenvolveram com este projeto?**

**Ed.** -Procuramos que todas as que determinamos no início do projeto fossem aprendidas pelo grupo... neste projeto houve um especial enfoque para a área do conhecimento do mundo, numa perspetiva de desenvolver o conhecimento de si e do outro, do mundo em que vive, da sua região, cultura e hábitos.

**Ent.- Como foi divulgado o projeto?**

**Ed.-** Através das atividades realizadas, registos coletivos e individuais, folhetos, cartazes.

**Ent.- Que apreciações fizeram os pais acerca do projeto?**

**Ed.-** As respostas dos pais é sempre muito positiva... envolvem-se através de atividades em que participam e de trabalhos que realizam com as crianças.

**Ent.- Que balanço faz do projeto? Que importância teve para si? Como se sentiu? Que efeitos teve nas crianças?**

**Ed.-** O balanço é sempre muito, muito positivo... gosto de trabalhar assim, motivam-me, entusiasma-me, aprendo enquanto ajudo as crianças a aprender, é gratificante ver como se tornam mais autónomas, mais predispostas para a aprendizagem e como as situações do dia-a-dia mostram as aprendizagens que fizeram.

**Ent.- Há algo que queira acrescentar?**

**Ed.-** Não.

**Ent.- Então, desde já agradeço a sua colaboração. Muito obrigada.**

**Ed.-** De nada.

**Anexo 9- Primeiro tratamento da entrevista ( E2)**

---

## Primeiro tratamento da entrevista (E2)

---

[Conhecimentos das crianças] As crianças trazem sempre consigo inúmeros conhecimentos... no caso deste projeto e tendo em conta o nome da sala que nos levou no início a pesquisar e procurar saber, não só sobre a vida dos marinheiros, mas também, viagens e marinheiros que marcaram a nossa história, já havia alguns conhecimentos relativos ao planeta terra e sobre viagens por ele realizadas (...).

[Conhecimentos prévios] (...) são normalmente detetados em conversas em grande grupo que são sempre extremamente ricas e nos dão uma boa perspetiva dos saberes das crianças (...).

[Planificação e os conhecimentos das crianças] (...) a planificação é sempre feita tendo em conta esses conhecimentos e partindo deles (...).

[Sentimentos face aos interesses, conhecimentos e necessidades do grupo] (...) há um grande envolvimento de todos nós... (...).

(...) eu fico sempre muito entusiasmada, com vontade de fazer sempre mais e dar respostas aos interesses e necessidades do grupo... as ideias estão sempre a surgir, há um querer fazer crescente e esse entusiasmo envolve-nos a todos (...).

[A pesquisa e aprofundamento de conhecimentos] Por muitos conhecimentos que já tenhamos é sempre necessário pesquisar, procurar, saber mais... temos que estar sempre preparados para as questões que as crianças nos colocam e dar-lhes as respostas que esperam (...).

[O papel do educador] O nosso papel é muito importante, somos os guias, somos mais um elemento desta equipa que tem objetivos comuns... facilitamos a aprendizagem, promovemos a autonomia e a iniciativa das crianças (...).

[O papel das crianças] (...), é dinâmico, é ativo, participativo, cada uma delas sente-se membro da equipa, sabe que o seu papel é importante e que os seus saberes e ideias são valorizados (...).

[Participação de parceiros educativos] (...) para que um projeto seja mais rico, necessitam sempre de parceiros (...).

(...) os pais que participam com as suas experiências, os seus saberes (...).

(...) a comunidade que tem os seus recursos importantes que enriquecem o projeto e que nos ajudam a dar respostas concretas sobre o projeto e sobre aquilo que queremos aprender (...).

[Alteração do ambiente educativo] (...) O espaço altera-se sempre com o decorrer e com a dinâmica do projeto e flexível, tal como o tempo, apesar das rotinas (...).

(...) O grupo continua a trabalhar em pequeno e em grande grupo, com autonomia e os materiais naturalmente que vão ao encontro da planificação do projeto (...).

[O projeto e as áreas de conteúdo] (...) ao planificarmos procuramos ter sempre em conta as varias áreas de conteúdo, pois e através delas que aferimos competências e os objetivos que queremos que o grupo atinja (...).

[Avaliação] (...) a avaliação é importante e acontece diariamente (...).

(...) refletimos e avaliamos, conversarmos com o grupo avaliamos, durante as atividades avaliamos, no final do projeto fazemos uma com maior intencionalidade, procuramos avaliar o processo e saber se os objetivos e competências foram atingidos (...).

(...) Neste processo a gincana final deu-nos um conhecimento melhor das aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, sendo que incidiu de forma geral, em tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto (...).

[Tipos de avaliação] (...) A avaliação é constante ao longo do projeto quer de forma formal e informal (...).

[Função da avaliação] (...) é dar-nos uma perspetiva de todo o processo e das aprendizagem que as crianças tiveram (...).

[Intervenientes da avaliação] Para além das crianças, os adultos da sala (...).

[Instrumentos de avaliação] Os instrumentos utilizados foram na sua grande maioria conversas em grande grupo, as atividades e os registos que realizamos (...).

[Competências desenvolvidas] Procuramos que todas as que determinamos no início do projeto fossem aprendidas pelo grupo (...).

(...) neste projeto houve um especial enfoque para a área do conhecimento do mundo, numa perspetiva de desenvolver o conhecimento de si e do outro, do mundo em que vive, da sua região, cultura e hábitos (...).

[Divulgação do projeto] Através das atividades realizadas, registos coletivos e individuais, folhetos, cartazes (...).

[Apreciação dos pais] As respostas dos pais é sempre muito positiva... envolvem-se através de atividades em que participam e de trabalhos que realizam com as crianças(...).

[Balanço do projeto] O balanço e sempre muito, muito positivo (...).

(...) gosto de trabalhar assim, motivam-me, entusiasma-me, aprendo enquanto ajudo as crianças a aprender, é gratificante ver como se tornam mais autónomas, mais predispostas para a aprendizagem e como as situações do dia-a-dia mostram as aprendizagens que fizeram (...).

**Anexo 10- Pré-categorização da entrevista (E2)**

---

## Pré-categorização da entrevista (E2)

---

1. [Conhecimentos das crianças] As crianças trazem sempre consigo inúmeros conhecimentos (...).
2. (...) no caso deste projeto e tendo em conta o nome da sala que nos levou no início a pesquisar e procurar saber, não só sobre a vida dos marinheiros, mas também, viagens e marinheiros que marcaram a nossa história (...).
3. (...) já havia alguns conhecimentos relativos ao planeta terra e sobre viagens por ele realizadas (...).
4. [Conhecimentos prévios] (...) são normalmente detetados em conversas em grande grupo que são sempre extremamente ricas e nos dão uma boa perspetiva dos saberes das crianças (...).
5. [Planificação] (...) a planificação é sempre feita tendo em conta esses conhecimentos e partindo deles (...).
6. [Sentimentos face aos interesses, conhecimentos e necessidades do grupo] (...)
7. (...) há um grande envolvimento de todos nós... (...).
8. (...) eu fico sempre muito entusiasmada, com vontade de fazer sempre mais e dar respostas aos interesses e necessidades do grupo (...)
9. (...) as ideias estão sempre a surgir, há um querer fazer crescente e esse entusiasmo envolve-nos a todos (...).
10. [A pesquisa e aprofundamento de conhecimentos] Por muitos conhecimentos que já tenhamos é sempre necessário pesquisar, procurar, saber mais (...)
11. (...) temos que estar sempre preparados para as questões que as crianças nos colocam e dar-lhes as respostas que esperam (...).
12. [O papel do educador] O nosso papel é muito importante (...)
13. (...) somos os guias (...)
14. (...) somos mais um elemento desta equipa que tem objetivos comuns (...)
15. (...) facilitamos a aprendizagem (...).
16. (...) promovemos a autonomia e a iniciativa das crianças (...).
17. [O papel das crianças] (...), é dinâmico (...).
18. (...) é ativo (...).
19. (...) participativo (...).
20. (...) cada uma delas sente-se membro da equipa, sabe que o seu papel é importante e que os seus saberes e ideias são valorizados (...).
21. [Participação de parceiros educativos] (...) para que um projeto seja mais rico, necessitam sempre de parceiros (...).
22. (...) os pais que participam com as suas experiências, os seus saberes (...).
23. (...) a comunidade que tem os seus recursos importantes que enriquecem o projeto e que nos ajudam a dar respostas concretas sobre o projeto e sobre aquilo que queremos aprender (...).
24. [Alteração do ambiente educativo] (...) O espaço altera-se sempre com o decorrer e com a dinâmica do projeto, é flexível, tal como o tempo, apesar das rotinas (...).

25. (...) O grupo continua a trabalhar em pequeno e em grande grupo, com autonomia e os materiais naturalmente que vão ao encontro da planificação do projeto (...).
  26. [Planificação] (...) ao planificarmos procuramos ter sempre em conta as varias áreas de conteúdo, pois e através delas que aferimos competências e os objetivos que queremos que o grupo atinja (...).
  27. [Avaliação] (...) a avaliação é importante e acontece diariamente (...).
  28. (...) refletimos e avaliamos(...).
  29. (...) conversarmos com o grupo avaliamos (...).
  30. (...) durante as atividades avaliamos (...).
  31. (...) no final do projeto fazemos uma com maior intencionalidade (...).
  32. (...) procuramos avaliar o processo e saber se os objetivos e competências foram atingidos (...).
  33. (...) Neste processo, a gincana final deu-nos um conhecimento melhor das aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, sendo que incidiu de forma geral, em tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto (...).
  34. [Tipos de avaliação] (...) A avaliação é constante ao longo do projeto, quer de forma formal e informal (...).
  35. [Função da avaliação] (...) é dar-nos uma perspetiva de todo o processo e das aprendizagem que as crianças tiveram (...).
  36. [Intervenientes da avaliação] Para além das crianças, os adultos da sala (...).
  37. [Instrumentos de avaliação] Os instrumentos utilizados foram na sua grande maioria conversas em grande grupo, as atividades e os registos que realizamos (...).
  38. [Competências desenvolvidas] Procuramos que todas as que determinamos no início do projeto fossem aprendidas pelo grupo (...).
  39. (...) neste projeto houve um especial enfoque para a área do conhecimento do mundo, numa perspetiva de desenvolver o conhecimento de si e do outro, do mundo em que vive, da sua região, cultura e hábitos (...).
  40. [Divulgação do projeto] Através das atividades realizadas (...).
  41. (...) registos coletivos e individuais (...).
  42. (...) folhetos (...).
  43. (...) cartazes (...).
  44. [Apreciação dos pais] As respostas dos pais é sempre muito positiva (...).
  45. (...) envolvem-se através de atividades em que participam e de trabalhos que realizam com as crianças(...).
  46. [Balanço do projeto] O balanço e sempre muito, muito positivo (...).
  47. (...) gosto de trabalhar assim, motivam-me, entusiasma-me (...).
  48. (...) aprendo enquanto ajudo as crianças a aprender(...).
- (...) é gratificante ver como se tornam mais autónomas, mais predispostas para a aprendizagem e como as situações do dia-a-dia mostram as aprendizagem que fizeram (...)

**Anexo 11- Grelha de categorização da informação (E2)**

---

### Grelha de categorização da informação (E2)

| Categorias               | Subcategorias  | Indicadores  |
|--------------------------|--|--|
| 3. Emergência do projeto | 3.1. Conhecimentos das crianças  | <p><i>As crianças trazem sempre consigo inúmeros conhecimentos (...). (1)</i></p> <p><i>(...) no caso deste projeto e tendo em conta o nome da sala que nos levou no início a pesquisar e procurar saber, não só sobre a vida dos marinheiros, mas também, viagens e marinheiros que marcaram a nossa história (...). (2)</i></p> <p><i>(...) já havia alguns conhecimentos relativos ao planeta terra e sobre viagens por ele realizadas (...). (4)</i></p> <p><i>são normalmente detetados em conversas em grande grupo que são sempre extremamente ricas e nos dão uma boa perspetiva dos saberes das crianças (...). (5)</i></p> |
|                          | 3.2. Sentimentos face aos interesses, conhecimentos e necessidades do grupo. | <p><i>(...) há um grande envolvimento de todos nós... (...). (7)</i></p> <p><i>(...) eu fico sempre muito entusiasmada, com vontade de fazer sempre mais e dar respostas aos interesses e necessidades do grupo (...). (8)</i></p> <p><i>(...) as ideias estão sempre a surgir, há um querer fazer crescente e esse entusiasmo envolve-nos a todos (...). (9).</i></p>   |
|                          | 3.3. A pesquisa e o aprofundamento do conhecimento                           | <p><i>Por muitos conhecimentos que já tenhamos é sempre necessário pesquisar, procurar, saber mais (...). (10)</i></p> <p><i>(...) temos que estar sempre preparados para as questões que as crianças nos colocam e dar-lhes as respostas que esperam (...).(11)</i></p>   |

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| 3. Desenvolvimento do projeto | 2.1. O papel do educador                  | <p><i>O nosso papel é muito importante (...)</i> <b>(12)</b></p> <p><i>(...) somos os guias (...)</i> <b>(13)</b></p> <p><i>(...) somos mais um elemento desta equipa que tem objetivos comuns (...)</i> <b>(14)</b></p> <p><i>(...) facilitamos a aprendizagem (...).</i> <b>(15)</b></p> <p><i>(...) promovemos a autonomia e a iniciativa das crianças (...).</i> <b>(16)</b></p>  |
|                               | 2.2. O papel das crianças                 | <p><i>(...) é ativo (...).</i> <b>(18)</b></p> <p><i>(...) participativo (...).</i> <b>(19)</b></p> <p><i>(...) cada uma delas sente-se membro da equipa, sabe que o seu papel é importante e que os seus saberes e ideias são valorizados (...).</i> <b>(20)</b></p>   |
|                               | 2.3. Participação de parceiros educativos | <p><i>(...) para que um projeto seja mais rico, necessitam sempre de parceiros (...).</i> <b>(21)</b></p> <p><i>(...) os pais que participam com as suas experiências, os seus saberes (...).</i> <b>(22)</b></p> <p><i>(...) a comunidade que tem os seus recursos importantes que enriquecem o projeto e que nos ajudam a dar respostas concretas sobre o projeto e sobre aquilo que queremos aprender (...).</i> <b>(23)</b></p> |
|                               | 2.4. Alteração do ambiente educativo      | <p><i>(...) O espaço altera-se sempre com o decorrer e com a dinâmica do projeto, é flexível, tal como o tempo, apesar das rotinas (...).</i> <b>(24)</b></p> <p><i>(...) O grupo continua a trabalhar em pequeno e em grande grupo, com autonomia e os materiais naturalmente</i></p>  |

|              |                         |   |
|--------------|-------------------------|---|
|              |                         | <i>que vão ao encontro da planificação do projeto (...). (25)</i>   |
|              | 2.5. A planificação     | <p><i>(...) a planificação é sempre feita tendo em conta esses conhecimentos e partindo deles (...). (6)</i></p> <p><i>(...) ao planificarmos procuramos ter sempre em conta as varias áreas de conteúdo, pois e através delas que aferimos competências e os objetivos que queremos que o grupo atinja (...). (26)</i></p>   |
| 4. Avaliação | 3.1. Avaliar            | <p><i>(...) a avaliação é importante e acontece diariamente (...). (27)</i></p> <p><i>(...) refletimos e avaliamos(...). (28)</i></p> <p><i>(...) conversarmos com o grupo avaliamos (...). (29)</i></p> <p><i>(...) durante as atividades avaliamos (...). (30)</i></p> <p><i>(...) no final do projeto fazemos uma com maior intencionalidade (...). (31)</i></p> <p><i>(...) procuramos avaliar o processo e saber se os objetivos e competências foram atingidos (...). (32)</i></p> <p><i>(...) Neste processo, a gincana final deu-nos um conhecimento melhor das aprendizagens que as crianças fizeram ao longo do projeto, sendo que incidiu de forma geral, em tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto (...). (33)</i></p> |
|              | 3.2. Tipos de avaliação | <i>(...) A avaliação é constante ao longo do projeto, quer de forma formal e informal (...). (34)</i>   |

|  |                                 |  |
|--|---------------------------------|--|
|  | 3.3. Função                     | <i>(...) é dar-nos uma perspetiva de todo o processo e das aprendizagens que as crianças tiveram (...). (35)</i>   |
|  | 3.4. Intervenientes             | <i>(...) Para além das crianças, os adultos da sala (...). (36)</i>  |
|  | 3.5. Instrumentos de avaliação  | <i>(...) Os instrumentos utilizados foram na sua grande maioria conversas em grande grupo, as atividades e os registos que realizamos (...). (37)</i>  |
|  | 3.6. Competências desenvolvidas | <i>(...) Procuramos que todas as que determinamos no início do projeto fossem aprendidas pelo grupo (...). (38)</i><br><br><i>(...) neste projeto houve um especial enfoque para a área do conhecimento do mundo, numa perspetiva de desenvolver o conhecimento de si e do outro, do mundo em que vive, da sua região, cultura e hábitos (...). (39)</i> |
|  | 3.7. Divulgação do projeto      | <i>(...) Através das atividades realizadas (...). (40)</i><br><br><i>(...) registos coletivos e individuais (...). (41)</i><br><br><i>(...) folhetos (...). (42)</i><br><br><i>(...) cartazes (...). (43)</i>  |

|  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
|  | 3.8. Apreciação dos pais | <p><i>(...)As respostas dos pais é sempre muito positiva (...).(44)</i></p> <p><i>(...) envolvem-se através de atividades em que participam e de trabalhos que realizam com as crianças(...).(45)</i></p>  |
|  | 3.9. Balanço do Projeto  | <p><i>(...) O balanço e sempre muito, muito positivo (...). (46)</i></p> <p><i>(...) gosto de trabalhar assim, motivam-me, entusiasma-me (...). (47)</i></p> <p><i>(...) aprendo enquanto ajudo as crianças a aprender(...). (48)</i></p> <p><i>(...) é gratificante ver como se tornam mais autónomas, mais predispostas para a aprendizagem e como as situações do dia-a-dia mostram as aprendizagem que fizeram (...). (49)</i></p> |