

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

# Análise das Potencialidades da Metodologia de Projeto como Estratégia de Promoção de Aprendizagens Significativas

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Rita Pinto de Azevedo

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa



PAULA  
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **Análise das Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto como Estratégia de Promoção de Aprendizagens Significativas**

Ana Rita Pinto de Azevedo

Porto

2022

## **Agradecimentos**

A terminar uma das etapas mais importantes da minha vida, não posso deixar de referir aqueles que estiveram presentes ao longo de todo este caminho e que permitiram que chegasse até aqui.

Aos meus pais, Fernanda e David, obrigada por nunca me terem deixado desistir e me terem proporcionado uma das etapas mais bonitas da minha vida. Obrigada por terem sido os grandes patrocinadores oficiais desta aventura!

Ao meu irmão e à minha cunhada, Bruno e Joana, que me ajudaram a encontrar o meu rumo quando me senti perdida no secundário e que estiveram sempre presentes durante estes cinco anos, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar em tudo o que eu precisasse. Obrigada!

Ao meu querido sobrinho, Santiago, que trouxe uma alegria enorme à minha vida. Obrigada por me fazeres sempre sorrir e por seres uma das minhas maiores motivações, mesmo sem saberes.

A toda a minha família, tios e primos, por me terem apoiado durante este percurso.

Um especial, obrigada aos meus avós maternos e paternos, que apesarem de hoje brilharem no céu, foram agentes importantes na formação do meu “eu”!

Às minhas amigas de curso que se tornaram amigas para a vida, Rita, Diana e Mónica! Obrigada por me terem deixado entrar nas vossas vidas, obrigada por permanecerem na minha!

À minha madrinha de curso, Inês Almeida, por se um grande apoio, e por me ter ajudado sempre que precisei.

À minha eterna Conde! Obrigada por todos os momentos que vivemos juntas! Parceiras na saúde, na praxe, na vida académica, parceiras para a vida!

À minha querida Sílvia, por se ter tornado numa amiga, com conselhos sempre preciosos e sábias palavras! Obrigada por escutares sempre os meus desabafos!

À doutora Joana Veiga Dias Portal e à professora Maria José Pereira, por terem sempre acreditado em mim e por me ajudarem a descobrir o meu caminho!

À Luísa, a primeira pessoa que me mostrou como o mundo da educação é maravilhoso. Como nos podemos apaixonar vezes sem conta pelas crianças e mesmo adultas continuar a ser eternamente criança! É uma das estrelas mais brilhantes do céu!

À minha orientadora, Irene Cortesão, não tenho palavras para descrever como foi importante para mim neste percurso! Um obrigada não chega para agradecer tudo o que fez por mim, desde a motivação, o apoio, as conversas, os desabafos e o carinho que teve por mim! Obrigada por ter estado sempre presente. Sinto que este relatório é tanto meu como seu!

## **Resumo**

O presente relatório tem como base a intervenção educativa decorrente da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O grupo com quem se trabalhou na primeira valência era composto por vinte e duas crianças, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no distrito do Porto. Na segunda valência trabalhou-se com uma turma de 25 alunos, sendo também uma Instituição Privada de Solidariedade Social, localizada no distrito do Porto.

Atualmente, existem diversas metodologias e pedagogias alternativas ao ensino Tradicional e, assim sendo, o presente trabalho tem como um dos objetivos refletir sobre as potencialidades de uma dessas metodologias – a Metodologia de Trabalho por Projeto. A MTP permite que os profissionais possam trabalhar não só a aquisição de conteúdos e saberes, como outras competências transversais, desde a autonomia, responsabilidade, trabalho cooperativo, negociação, entre outras.

Neste âmbito, serão apresentadas reflexões relativamente aos dados recolhidos junto das crianças e alunos, em relação aos trabalhos desenvolvidos através de projetos. Desta forma, poderemos também verificar que, nestes contextos as crianças e alunos apresentam uma voz ativa nas suas aprendizagens, sendo-lhes atribuída autonomia não só na tomada de decisões como no desenrolar dos projetos, tornando as aprendizagens adquiridas significativas.

**Palavras-Chave:** metodologia de trabalho de projeto; aprendizagens significativas; participação ativa; promoção de atividades.

## **Abstract**

This report is based on an educational intervention resulting from the practice of supervised teaching in Pre-School Education and Primary School Teaching. The group with whom I worked in the first valence was composed of twenty-two children, in a Private Institution of Social Solidarity, located in the district of Porto. In the second intervention, I worked with a group of 25 students, being also a Private Institution of Social Solidarity located in the district of Porto.

Currently, there are several alternative methodologies and pedagogies to traditional teaching method and, therefore, this work has as one of the objectives to reflect the potential of one of these methodologies– The Project Approach. This methodology allows professionals to work not only on the acquisition of content and knowledge, as well as other transversal competences, such as for autonomy, responsibility, cooperative work, negotiation, among others.

In this context, reflections will be presented regarding data collected from children and students in relation with the work developed through projects. We will also be able to verify that, in these contexts, children have an active voice in their learning, being given autonomy not only in decision-making but also in the development of the projects, making the adaptive learnings acquired meaningful.

**Key-words:** project work methodology; meaningful learning; active participation; activities promotion.

## Índice

Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento teórico.....	11
Capítulo I - A Metodologia de Trabalho de Projeto.....	11
1.1. Origem e definição.....	11
1.2. Caraterísticas e fases.....	13
Capítulo II - A Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2.1. Caraterísticas da valência de Educação Pré-Escolar e da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2.2. O conceito de aprendizagens significativas.....	19
2.3. Importância da participação ativa das crianças.....	20
2.4. Comparação do Ensino Tradicional com as especificidades da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	22
Capítulo III - Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	24
3.1 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto na promoção das aprendizagens das crianças.....	24
3.2 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto na qualidade de trabalho das equipas pedagógicas.....	25
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	27
1. Descrição da investigação.....	27
2. Contextos e Participantes da Investigação.....	29
2.1. Contextos de Investigação.....	29
2.2. Sujeitos de Investigação.....	31
3. Procedimentos.....	32
3.1. Análise de dados na EPE.....	32
3.2. Análise de dados no 1.º CEB.....	41
3.3. Análise comparativa dos dados obtidos nas duas valências.....	49

Considerações Finais .....	52
Referências Bibliográficas.....	55
Apêndices .....	59

## **Índice de Apêndices**

- Apêndice I – Grelha facultada às crianças da valência de Educação Pré-Escolar
- Apêndice II – Grelha facultada aos alunos do 1.º CEB
- Apêndice III – Caracterização da turma de pré-escolar
- Apêndice IV – Conferências sobre o projeto desenvolvido “Até onde nos leva o vento?”
- Apêndice V – Portfólio do projeto desenvolvido “Até onde nos leva o vento?”
- Apêndice VI - Grelha com as respostas obtidas pela educadora e auxiliar
- Apêndice VII – Exemplos de grelhas preenchidas pelos alunos do 1.º CEB

## **Lista de Abreviaturas**

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- EPE – Educação Pré-Escolar
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
- MEM – Movimento de Escola Moderna
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto



## **Introdução**

Com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi elaborado o presente relatório de estágio, que incide sobre um percurso investigativo desenvolvido nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se procura perceber as potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia de promoção de aprendizagens significativas, orientado pela Doutora Irene Cortesão. O principal objetivo deste relatório prende-se com a questão das potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia de promoção de aprendizagens significativas.

O interesse pela MTP surge após o Início da Prática Profissional em contexto de Educação Pré-Escolar. Por ser uma metodologia diferente da tradicional, suscitou curiosidades e a necessidade de se conseguir obter um conhecimento mais profundo acerca da mesma.

No enquadramento teórico é realizada uma revisão bibliográfica sobre as temáticas fundamentais subjacentes à MTP, como por exemplo, como surgiu, como é trabalhada, as suas características, entre outros aspetos. Ainda nesta primeira fase, e antes de se colocar em ação a investigação e posterior reflexão, considerou-se importante abordar as características das duas valências onde este estudo foi implementado, o conceito de aprendizagens significativas, a importância da participação ativa das crianças na construção das suas aprendizagens e um breve texto comparativo entre as especificidades da MTP e o Ensino Tradicional. Na parte final do enquadramento teórico podemos refletir sobre as implicações que a MTP traz não só aos discentes, como ao trabalho da equipa pedagógica.

A segunda parte deste relatório diz respeito ao Enquadramento Metodológico, onde será delineado e explicitado o âmbito da natureza deste estudo, assim como as técnicas utilizadas no decorrer de toda a investigação. Torna-se extremamente importante nesta fase, definir a metodologia e as técnicas de investigação para a recolha da informação. Serão referidos todos os métodos de recolha de dados da investigação que permitiram levar a cabo este estudo. É de salientar, que ainda neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na recolha de dados, através de grelhas de avaliação, bem como as respostas dadas pelas/os crianças/alunos. Toda a recolha deste processo investigativo foi sustentada pela intervenção educativa sendo que o mesmo se trata de um percurso

investigativo, realizado através de um estudo de caso múltiplo, usando a observação participante e registo em grelhas elaboradas pela autora deste relatório.

Nas considerações finais, apresentar-se-á uma reflexão sobre este percurso, além de se fazer um balanço dos dados recolhidos nas duas valências, tendo sempre por foco o objetivo principal do estudo e a possível resposta à pergunta de partida.

## Parte I - Enquadramento teórico

### Capítulo I - A Metodologia de Trabalho de Projeto

#### 1.1. Origem e definição

Previamente à abordagem sobre as potencialidades existentes na utilização da MTP numa sala de Pré-Escolar ou de 1º Ciclo, torna-se necessário compreender a origem e as várias perspetivas que existem sobre a mesma. Sabe-se que o termo projeto não é exclusivo da área da educação, podendo ser observado a utilização do mesmo em diversas áreas como a arquitetura, engenharia, sociologia, entre outras. O surgimento, das primeiras abordagens através dos projetos teve origem nos finais do século XIX inícios século XX, devido ao descontentamento existente quanto à pedagogia transmissiva, que atualmente ainda é muito comum nas escolas – ensino tradicional – e que é alvo de muitas críticas devido às limitações nas aprendizagens dos alunos (Ferreira, 2016, citado por Mateus, 2020, p. 20).

Um dos grandes defensores e impulsionadores da renovação pedagógica foi John Dewey, que defendia que a questão do ensino-aprendizagem devia ser focada no aluno, como sujeito da mesma, indo assim contra o modelo tradicional de educação. O movimento de educação progressista, criado por Dewey, insere a ideia de trabalhar por projetos. Este movimento defende o experimentalismo, o apelo aos interesses dos alunos, a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem. A MTP é em 1918, impulsionada por William Kilpatrick, discípulo e formando de Dewey, como um método de ensino, através da publicação de um artigo denominado por *The Project Method* (Castro & Ricardo, 2003, p.9).

Para Kilpatrick o termo projeto, na educação, deve evidenciar a importância de o aluno experimentar, em contraposição ao modelo tradicional onde o aluno é visto como um simples recetor de conteúdos. Este refere ainda que a educação deveria ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida”, pois é “fazendo que se aprende a fazer (...)” (Kilpatrick, 2006, citado por Marques, 2016, p.5).

Foram diversos os pedagogos portugueses que representaram o início da Educação Nova em Portugal, tais como, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos, entre outros. Este último, no ano de 1927, apresentou num congresso, a origem do Movimento “Escola Nova” (Mateus, 2020, p. 13). Vasconcelos (2012, citado por

Mateus, 2020, pp. 13-14) refere que em Portugal a MTP com crianças já tem uma longa tradição pedagógica, sendo que este método foi divulgado pela primeira vez, em 1943, por Irene Lisboa, no seu livro “Modernas Tendências de Educação”. Posteriormente ao 25 de abril de 1974, há uma reintrodução da MTP, de forma sistemática, através de um curso para formação de formadores, onde passou a haver um envolvimento dos docentes de todos os graus de ensino, inclusive os do pré-escolar. (Mateus,2020, p. 14)

A MTP é definida por diferentes autores, que chamam a atenção para aspetos diversos desta abordagem. Segundo Katz

O projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. (1997, p.1)

Para Hernández os projetos têm por base uma nova posição pedagógica, sendo a mesma coerente com a nova forma de olhar, compreender e vivenciar para o processo educativo. Este chega ainda a referir que não se trata de uma mera técnica, mas sim “de uma maneira de compreender o sentido de escolaridade baseado no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica.” (Hernández, 1998-2000, citado por GIROTTO, 2006, p.33). Se no ensino tradicional aprender é apenas memorizar e o professor é o detentor de todo o conhecimento, para Hernández este deixa de ser um processo meramente memorativo e ensinar não é apenas uma transmissão de conteúdos antecipadamente preparados (Hernández, 998-2000, citado por GIROTTO, 2006, p. 34).

Entende-se também que a MTP pode ser assumida em grupo, como já foi referido acima, o que leva à integração e implicação de todos os participantes. Esta encontra-se dividida em diversas etapas que envolvem a pesquisa no terreno, os tempos de planificação e a intervenção de forma a responder aos problemas encontrados, que devem ser do interesse do grupo. (Leite, et al., 1989, citados por Vasconcelos, 2011, p. 9). Assim sendo, e como refere Vasconcelos, a MTP pode ser realizada não só com crianças, mas também com adultos, tratando-se assim de uma modalidade que funciona em grupo envolvendo todos os elementos do mesmo. (Vasconcelos, 2011, p. 9).

A MTP fundamenta-se no reconhecimento e valorização dos desejos do saber, do saber-fazer, de agir sobre o real por parte dos alunos, provocando um processo de dinamização e interação dos diversos domínios de atividades (intelectual, motora, afetiva,

criadora, comunicativa), com uma visão inter e transdisciplinar do saber, facilitadora das aprendizagens.

As aprendizagens escolares por estarem inseridas num contexto social, permitem que a pedagogia do projeto crie condições para uma certa qualidade ética de conduta, por criar referências a objetivos sociais, e, portanto, vai ao encontro da eficácia prática e da responsabilidade moral. (Castro e Ricardo, 1994, p. 14)

A MTP obtém o estatuto de metodologia devido aos métodos e técnicas que lhe são próprias e, por isso mesmo, Leite et al., (2001) mencionam que este estatuto “resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar” (p.75).

Por outro lado, Maria Gonçalves (2001) considera que o trabalho de projeto é uma investigação-ação, que traz autenticidade ao sentido de aprendizagem, referindo que o mesmo está dividido por etapas que não apresentam fronteiras delineadas e em cada uma são desenvolvidas estratégias de abordagem aos problemas. (p. 44)

## 1.2. Caraterísticas e fases

Após compreendermos o conceito da MTP torna-se necessário perceber e analisar quais são as principais caraterísticas desta e as fases do seu processo. Independentemente do contexto em que é usada a MTP, seja em situações educativas ou fora do contexto educativo, é importante ter em consideração algumas caraterísticas que estão inerentes ao mesmo e que por isso, definem a sua especificidade, como Rangel & Gonçalves (2011) sublinham.

A primeira de todas centra-se no facto de ser uma metodologia para a resolução de problemas, ou seja, parte de questões/problemas associados à realidade de quem está a vivenciar o projeto; as questões/problemas que vão ser elaboradas devem ser pertinentes e relevantes; as pesquisas que vão ser feitas para encontrar as respostas exigem que haja uma planificação prévia e distribuição de tarefas e toda essa informação recolhida de forma individual ou em pequeno grupo, deverá ser tratada e organizada para posteriormente ser apresentada ao grande grupo; por último todo o trabalho deverá resultar num produto final que poderá ser divulgado e que acima de tudo represente os conhecimentos e enriquecimento que foram adquiridos por parte do grupo em termos de conhecimento, compreensão e resolução de problemas.

Aprofundando um pouco mais a MTP, percebemos que a mesma se desenvolve através de fases e que as mesmas se encontram interligadas com as características acima mencionadas. Existem vários pedagogos que abordam as fases da MTP, sendo que alguns consideram que a mesma apenas apresenta três fases – Leite et al., (2001) – e outras quatro fases – Vasconcelos (1998).

De acordo com Vasconcelos (1998), que é a abordagem que neste trabalho se adota, a primeira fase é intitulada por “Definição do Problema”, nesta fase, o grupo define o que sabe, as perguntas que tem sobre o tema, são questionadas sobre esse mesmo tema que deve ser algo pela qual os alunos estejam interessados e tenham curiosidade. As crianças partilham esse conhecimento e podem registá-lo através da escrita, desenho, pintura, entre outros. Com a ajuda do educador, é construída uma teia de forma às crianças esquematizarem as suas ideias. (Vasconcelos, 1998, citado por Tomás & Gonçalves, 2014, p. 227)

A segunda fase é designada de “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, nesta etapa são distribuídas as tarefas pelas crianças, estas decidem o que vão fazer, como vão fazer, por onde vão começar, entre outras coisas. Nesta fase o educador é um guia para as crianças, vai ajudando as mesmas dando orientações, sugestões, mas acima de tudo o seu papel é de observar e registar os acontecimentos. (Tomás & Gonçalves, 2014, p. 227)

Na terceira fase do projeto intitulada de “Execução”, as crianças com o apoio do educador começam a procurar respostas às suas perguntas, para isso devem realizar uma teia sobre os possíveis sítios onde podem investigar as mesmas. Durante esta fase é essencial que as crianças façam a documentação das experiências e atividades que vão realizando através das várias linguagens e formas de expressão, como por exemplo, desenhar, pintar, dialogar, dramatizar, entre outras. Apesar de ser algo que deve acontecer em todas as fases, nesta em especial é importante que o educador se encontre preparado para dar respostas às necessidades e perguntas das crianças. (Tomás & Gonçalves, 2014, p. 227)

Por fim, temos a quarta e última fase denominada por “Avaliação/Divulgação” e é durante este período que o grupo de crianças deve divulgar o seu trabalho, sendo que para isso deverão pensar numa forma de o fazer, como por exemplo um teatro, uma exposição, entre outras coisas. Deve ser planificado para quem vai ser apresentada a divulgação do projeto para depois a executar. (Tomás & Gonçalves, 2014, p. 227)

As atividades que podem dar origem a um projeto são diversas, sendo o ponto fulcral a identificação do problema transversal a todo o grupo, “O conteúdo ou tópico de um

projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), neste processo é evidente que a unidade básica que junta atividades e projetos é a intencionalidade. Tanto um como outro necessitam que haja um envolvimento por parte das crianças, estando a única diferença, apenas na questão de os projetos implicarem um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa e apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema ou questão. (p. 30)

Por último, é ainda importante referir que não existe duração concreta para trabalhos por projetos, sendo que a mesma irá sempre depender de determinados fatores, como a motivação das crianças, o tema do projeto, entre outros aspetos. Rangel e Gonçalves (2011) afirmam que o trabalho por projetos em crianças pequenas – que frequentem a creche ou o pré-escolar – deve “ser de curta duração e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças”, mas também “(...) não deve ser tão curto que não permita respeitar as fases” (p. 28). Os mesmos autores referem ainda que os projetos não devem também durar mais que um período letivo, contudo, em circunstâncias particulares, poderá haver exceções, tanto num sentido, como noutro.

A MTP pode ser utilizada desde uma idade muito precoce – crianças em creche – como com adultos, mas existe uma diferença natural entre o peso e o tempo que é dada à mesma nas diversas valências. Podemos verificar que no pré-escolar, o tempo dedicado no dia-a-dia, ao trabalho por projeto pode ser muito maior, quando comparado a atividades mais orientadas e formais de ensino, enquanto no 1º ciclo, existe um aumento significativo das atividades mais orientadas e formais de ensino, havendo por isso uma redução do tempo destinado aos projetos.

## **Capítulo II - A Metodologia de Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Características da valência de Educação Pré-Escolar e da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A investigação do presente relatório foca-se em duas valências distintas, a da Educação Pré-Escolar e a do 1.º CEB, tornando-se, por isso, importante abordar como estes se encontram organizados e as suas principais características.

No que concerne à EPE segundo a Lei-Quadro (Artigo 2º)

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670)

Na EPE não existem currículos programáticos, mas sim um currículo construído de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se tem em conta as Áreas de Conteúdo e as particularidades de cada grupo de crianças. De acordo com este documento, as orientações “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5). As áreas de conteúdo encontram-se divididas em três áreas, a primeira está relacionada com a área de formação pessoal e social, a segunda diz respeito à área de expressão e comunicação – estando esta dividida em quatro domínios, o da educação física, da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) – a última concerne ao conhecimento do mundo (Silva et al., 2016).

No que concerne aos objetos implícitos a esta valência, os mesmos são definidos na Lei-Quadro da EPE e incluem o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo por base a educação para a cidadania, assim como olhar para cada criança através das suas individualidades, respeitando e despistando qualquer inadaptação, deficiência ou precocidades (Lei n. º5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10º). Nesta fase, é fulcral incentivar a inclusão das crianças nos diversos grupos sociais, para que desta forma, estas tomem



consciência do seu papel na sociedade. Para além disto, e como já foi referido, é importante dar atenção às particularidades de cada criança, proporcionando condições de bem-estar e de segurança, tanto a nível individual como coletivo. Deve-se ainda desenvolver a expressão e a comunicação utilizando inúmeras linguagens como meios de relação e despertar a curiosidade e o pensamento crítico. Por fim, mas não menos importante, deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo, estabelecendo pontes educativas entre a mesma e com a comunidade.

Na EPE as crianças planificam o dia, integram as suas vivências nas aprendizagens, gerem projetos, experimentam, circulam entre atividades e desenvolvem competências de nível mais elevado através da criação e da comunicação (Costa, 2016, p.4)

O 1.º CEB é composto por quatro anos de escolaridade, sendo que numa grande parte das escolas, este exercício profissional é exercido num regime de monodocência. Porém, já existem algumas instituições escolares que começam a recorrer a “equipas multidisciplinares”.

Todas as instituições devem respeitar as matrizes curriculares, no que concerne à sua organização de cada ciclo. A matriz que corresponde, especificamente, ao 1.º CEB encontra-se dividida em dois grupos: 1.º e 2.º anos de escolaridade e 3.º e 4.º anos de escolaridade. Aquando da consulta deste documento oficial, disponibilizado pela Direção Geral da Educação, é possível verificar as componentes do currículo e a sua carga horária semanal. As componentes são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Inglês, as Expressões Artísticas e Físico-motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa. Quanto à carga horária são apresentadas o número de horas mínimas ou então o intervalo de horas que poderá existir. As diferenças entre os dois grupos referidos anteriormente, está no acrescento da componente do inglês no 3.º e 4.º anos e o aumento da carga horária a ser cumprida (Decreto-Lei nº176/ 2014, p. 60-67).

No ensino do 1.º CEB os professores devem ter em conta alguns documentos orientadores para a sua prática profissional. Face às transformações que a sociedade do século XXI tem vindo a sofrer, o Ministério da Educação, sentiu necessidade de criar um documento onde estivessem inseridas as competências, os valores e as capacidades que os alunos devem adquirir e desenvolver até à conclusão do 12.º ano de escolaridade – o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento, ajuda na organização e gestão curricular, como também, na definição de estratégias, metodologias e procedimentos a utilizar na prática e encontra-se estruturada em Princípios, Visão,

Valores e Áreas de Competências. Numa primeira instância, podemos encontrar os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa e numa segunda, os valores e as competências que se devem desenvolver.

Para além do documento referido anteriormente, os professores devem ter em conta as aprendizagens essenciais, que surgiram, para dar valor ao desenvolvimento de competências que podem dar resposta aos desafios colocados aos alunos, individualmente. De acordo, com o Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º as aprendizagens essenciais são um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados, relevantes e significativos, bem como as capacidades e atitudes a desenvolver (...)”. Para além destes dois documentos, até ao ano de 2021, os professores também se regiam pelo documento Programas e Metas curriculares, que, entretanto, foi revogado pelo Ministério, contudo e por ser uma alteração recente, ainda há docentes que o utilizam.

Importa ainda ressaltar que a evolução e transformação da sociedade está, naturalmente, a refletir-se nos alunos que todos os anos entram para as escolas. Essa transformação já é visível na Educação Pré-Escolar, mas, sem dúvida, que existe uma maior evidência no 1.º CEB, visto que há possibilidade de colocar o aluno perante a realidade dos seus dias. Assim sendo, importa encontrar “(...) respostas que se adequem aos desafios e exigências do tempo em que vivemos, contribuindo para que as escolas se transformem quer em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes (...)” (Trindade, 2018, p.14).

Posto isto, é necessário refletir como a MTP tem influência na contribuição de escolas que transformam os seus espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, visto que as aprendizagens partem dos interesses dos alunos, e nos espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes, pois, por exemplo, as salas encontram-se organizadas de acordo com as necessidades dos seus alunos. Todas as modificações que têm vindo a ser desenvolvidas nos documentos orientadores tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, vão ao encontro de que as aprendizagens que as crianças/alunos realizam devem ser significativas, para que os mesmos tenham gosto a realizá-las, consigam consolidar os conteúdos e não apenas memorizá-los para usar num curto espaço de tempo.

Torna-se ainda importante referir que a MTP começou por ser implementada em escolas do 1.º ciclo, nos Estados Unidos, em 1918 (Mateus, 2020, p.13), contudo é na Educação Pré-Escolar que a MTP se encontra mais presente, devido à facilidade que existe na organização das competências que as crianças necessitam de desenvolver, visto

que no 1.º CEB o professor tem que lecionar determinados conteúdos num tempo limitado, não havendo tanta flexibilidade.

## 2.2. O conceito de aprendizagens significativas

Previamente à abordagem do conceito de aprendizagens significativas, talvez seja importar compreender o significado destas duas palavras individualmente. O dicionário *online* Priberam, refere que aprendizagem é o ato ou efeito de aprender e é o tempo durante o qual se aprende. Ferreira (2016) refere ainda que a aprendizagem pode ser definida como “um processo que dura toda a vida e através do qual o sujeito motivado, numa situação problemática, resolve o problema, atingindo a meta e modificando-se de forma duradoura.” (p. 46). No que concerne à palavra significativo, o mesmo refere que é algo que tem significado, expressivo, relevante. Posto isto, podemos depreender que as aprendizagens significativas têm que ser momentos de aprendizagem/conhecimento que as crianças/alunos realizem e que sejam importantes para estes, desta forma o que estão a aprender está a ser importante e significativo.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, as aprendizagens essenciais são

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, capítulo 1, artigo 3.º, alínea b))

Posto isto, parece importante começar por procurar compreender algumas perspetivas existentes diferentes sobre o que são aprendizagens significativas e como as mesmas se encontram ligadas à MTP. Para além disto num dos tópicos seguintes, também será abordado o papel do professor e do aluno nestas aprendizagens.

Fernandes (2014) menciona que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo passa, onde adquire novas associações que estabelecem pontes entre o conhecimento prévio do indivíduo sobre determinado assunto e o que poderia ainda aprender sobre o mesmo. Contudo, e apesar, da aprendizagem ser centrada no aluno, como afirma Lopes (2014) este não pode ser um agente isolado na construção do conhecimento e deve, por isso, ser orientado/guiado pelo adulto.

Foram diversos os teóricos que atribuíram ao aluno uma especial atenção como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, e por isso, defenderam que as aprendizagens que estes realizam devem ser significativas e do interesse dos alunos. Isto permite que o ensino deixe de ser apenas uma transmissão de conhecimentos, para haver uma estimulação onde os discentes se envolvem na própria construção do conhecimento (Oliveira, 2016, citado por Mateus, 2020, p.20).

Os projetos têm um desenvolvimento muito característico, visto que envolvem um conjunto de diferentes conteúdos e se organizam em redor de uma determinada produção. Uma das características dos projetos está relacionada com a questão de ser uma prática pedagógica que favorece as aprendizagens significativas, pois no desenrolar do seu processo existe uma motivação grande por parte das crianças/alunos, promovendo também oportunidades de trabalho com autonomia. (Bin, 1997, citado por, Ferreira, 2016)

A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. [...] É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. [...] A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocritica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem [...] (Oliveira, 1994, p.319).

Com a experiência adquirida, durante a realização dos estágios e na MTP, é possível verificar que a mesma, e de acordo com o que está explanado no decreto-lei acima referido, aborda conteúdos e conhecimentos que partem do interesse das crianças, tornando as aprendizagens realizadas mais significativas. Nesta sequência Hernández e Ventura (citados por Mateus, 2020), explicam que os assuntos que estão intrínsecos aos projetos contribuem para a “construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem” (p. 21)

### 2.3. Importância da participação ativa das crianças

Através das experiências adquiridas durante os estágios nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, foi possível observar a importância da participação ativa que as crianças têm durante todo o processo. Um dos principais aspetos, que influencia a participação ativa das crianças nos momentos de ensino/aprendizagem é a relevância que o profissional de educação dá ao escutar as crianças. Com a constante agitação do dia-a-dia, por vezes, o adulto perde alguns momentos importantes de escuta das crianças e que

podem ser importantes para o trabalho a ser realizado em sala e para o seu desenvolvimento. Neste sentido, é urgente que se incorpore a escuta das crianças como dispositivo metodológico nos processos formativos.

Durante os estágios realizados, foi possível compreender que numa fase inicial, onde não há experiência, nem se está habituado a escutar a opinião da criança, se torna difícil captar todos os pormenores que estão ao nosso redor. Ao escutar as crianças, os profissionais de educação poderão ter em conta as suas ideias e considerá-las como ponto de partida para a aprendizagem (Dewey, 1976, citado por Carvalho & Sâmia, 2016. p.47), como refere Oliveira-Formosinho (2011), este é um momento onde a criança para além de ouvir também é ouvida pelos outros.

A participação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, atualmente, é cada vez mais, valorizada e tida em conta por parte dos profissionais de educação. Na MTP, as crianças têm uma participação ativa durante o desenrolar dos projetos - começando desde o surgimento do tema/questão a trabalhar, até ao fim do projeto, onde as opiniões das crianças são sempre escutadas e tidas em conta por parte do adulto. Isto reverte a favor de resultados cada vez mais positivos e significativos, no que concerne ao desenvolvimento e crescimento pessoal e social, “na sua própria reflexão e interação com assuntos pertinentes que desenvolvem o seu papel enquanto cidadã (o) com direitos e deveres.” (Lourenço, 2018, p.24). Para que exista a participação das crianças é fundamental que elas estejam envolvidas no projeto ou atividade em questão, isto é, que estejam dispostas e motivadas para a aprendizagem. No entanto, este envolvimento não depende só da criança, mas também do adulto, que deve arranjar sempre formas de motivá-la e incentivá-la. Só assim é que as aprendizagens efetuadas se tornarão significativas para o desenvolvimento da criança. Esta forma de pensamento, em relação à participação das crianças nas suas próprias aprendizagens, leva-nos a refletir, como nos transmite Rui Trindade (2002), sobre a importância de “(...) uma maior centralidade ao aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e a atribuição de um outro papel aos professores neste nível (...)” (p.9).

No que concerne a esta participação ativa que existe por parte das crianças, a mesma pode ser considerada como pedagogia participativa que se traduz na “rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor.” (Formosinho, 2011:100, citado por Lourenço, 2018, p.24).

## 2.4. Comparação do Ensino Tradicional com as especificidades da Metodologia de Trabalho de Projeto

O método pedagógico da Escola Tradicional surge no século XVII, neste método o professor é colocado no centro do processo educativo, sendo este o sujeito detentor de todo o conhecimento e responsável pela transmissão do mesmo, enquanto os alunos são considerados como meros receptores desse conhecimento. Para Paulo Freire (citado por Duarte, 2018) este modelo tradicional de ensino provoca opressão ao aluno, pois praticamente tudo o que está inerente ao processo de ensino e aprendizagem diz respeito ao professor, o que leva ao pensamento de que os alunos são ignorantes e os professores donos do saber. Dewey (citado por Duarte, 2018) chega ainda a referir que este método já está tão enraizado na prática, que impossibilita que modelos ativos e dinâmicos, que são favoráveis ao envolvimento e desenvolvimento do aluno sejam colocados em prática. Assim sendo, é possível perceber que os pensamentos de Freire e Dewey se assemelham, os mesmos valorizam a autonomia do aluno e acreditam que a mesma é essencial para a construção de um aluno mais crítico, reflexivo e criativo, sendo que isto pode acontecer se o ensino for significativo para a vida dos alunos.

No fim do século XIX e princípio do atual, assiste-se ao aparecimento, em escala notável, de uma reacção, por vezes apaixonada, contra determinado lote de processos educativos que se haviam introduzido na escola sobretudo a partir do século XVII. Ao calor dos primeiros tempos – que levou a deturpar atitudes e a radicalizar posições – sucedeu uma era de reflexão mais serena que permite apresentar mais tranquilamente os pontos de vista em confronto. (Rocha, 1988, p.15)

Na vertente educacional, como já se abordou anteriormente, o uso da MTP surgiu nos finais do século XIX, no entanto apenas começou a ser trabalhada aquando do surgimento do movimento da Educação Nova, que surgiu como alternativa ao ensino tradicional, na primeira metade do século XX. De acordo com Damião (2012), a partir dessa altura a educação tem sofrido diversas alterações, e por consequente as estratégias de ensino-aprendizagem melhoraram e diversificaram de forma a promover uma qualidade de aprendizagens e o aumento do sucesso educativo.

De acordo com Vasconcelos et al (2011) a MTP pode ser aplicada em qualquer nível educativo, tendo maior incidência nas valências de Pré-escolar e 1.º CEB. Contudo a sua aplicação nas diversas valências diariamente nem sempre é fácil, isto porque segundo Rangel e Gonçalves (2011), a MTP “(...) rompe com a tradição, com as convicções

profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem” (p.22). Ou seja, a MTP funciona no sentido oposto do ensino tradicional onde o ensino é direto, expositivo e essencialmente num só sentido.

Para além do que foi referido no parágrafo anterior, uma das maiores diferenças entre a MTP e o ensino tradicional é que a execução de projetos obriga a uma organização mais exigente no trabalho desenvolvido pelo grupo rompendo assim com a tradicional forma de organização uniforme e coletivista do trabalho na sala de aula – sobretudo no 1º ciclo onde os autores referem a frase “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.22). Impossibilitando assim, na perspetiva que aqui se defende, o desenvolvimento das crianças no seu ritmo natural.

## Capítulo III - Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto

### 3.1 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto na promoção das aprendizagens das crianças

No presente relatório, um dos principais focos é procurar perceber de que forma a MTP pode contribuir para a promoção das aprendizagens das crianças e como a mesma pode ser importante no desenvolvimento destas. Após a análise realizada no ponto 2.2 sobre as diferentes perspetivas de diversos autores, este ponto pretende expor a relação que existe entre o trabalho por projeto e a promoção de aprendizagens significativas.

No que concerne ao papel que as crianças têm na MTP, Kilpatrick (2006) afirma que estas devem aprender pela ação “aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projectos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (p. 29).

Tomás e Gonçalves (2014) mencionam que se as crianças estiverem envolvidas em todo o processo de aprendizagem e na sua construção, vão sentir-se muito mais motivadas e as aprendizagens que realizam passam a fazer mais sentido, isto porque, a abordagem realizada através desta metodologia “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas.” (Katz & Chard, 1997, p.5, citados por Tomás & Gonçalves, 2014, p. 226)

Através da análise do texto de Rangel e Gonçalves (2011) é perceptível que a MTP faz com que as crianças/alunos estejam envoltas/os na planificação dos trabalhos a serem realizados, ou seja, dão as suas opiniões sobre o que querem estudar/aprender, o que efetivamente já sabem sobre aquele tema e o que querem descobrir e como vão fazer isso. Para além disto, uma das grandes aprendizagens promovidas pelo trabalho de projeto é o trabalho em equipa que é desenvolvido, não só entre criança-criança, como criança-adulto e também criança-comunidade. Isto proporciona momentos de autonomia aos alunos que são importantes no seu desenvolvimento e, apesar, desta conquista acontecer gradualmente, futuramente irá promover uma maior independência destes face aos adultos. Desta forma, é esperado que os alunos consigam executar mais autonomamente, determinadas tarefas, e que acima de tudo, possam desenvolver as suas capacidades críticas face aos seus percursos e às suas aprendizagens (Mateus, 2020, p. 21).

De acordo com Sousa & Mesquita (2016) quando o trabalho realizado com as crianças ou alunos é sustentado no desenvolvimento de um projeto, isto traz às crianças vantagens ao nível do desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas, que no futuro serão mais úteis para a sua vida. Assim sendo, a criança possui um papel ativo, possuindo vivências e



objetivos próprios que lhe facilitam na interação com o meio físico e social, condicionando a aquisição de novas aprendizagens. Trabalhar através da MTP, não traz apenas vantagens ao nível da aprendizagem dos conteúdos, mas também ao nível de outras competências transversais, como é o caso da autonomia, que não é algo que se adquira de um dia para o outro e que necessita de ser trabalhada frequentemente. Desta forma, é esperado que os alunos/crianças façam determinadas tarefas autonomamente, e que ao mesmo tempo possam desenvolver a sua capacidade crítica, em relação aos seus percursos e aprendizagens.

### 3.2 Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto na qualidade de trabalho das equipas pedagógicas

Ao contrário do que é habitual no ensino tradicional, a MTP dá ênfase ao papel do educador/professor, no incentivo que os mesmos devem dar às crianças para que estas interajam com as pessoas, com os objetos e com o ambiente para que estas tenham um significado para si. Para isto, os profissionais de educação devem adotar uma postura de mediadores e provocadores de aprendizagens de forma a estimular o seu grupo de crianças. O mesmo deve ser capaz de proporcionar às crianças aprendizagens significativas e que devem partir sempre do interesse e das necessidades das mesmas.

De acordo com Cosme (2018), o docente não tem apenas o papel de instruir os alunos, mas sim o de assumir diferentes papéis na sala de aula, que tanto podem ajudar os alunos protagonizando momentos de apoio direto, utilizando aulas expositivas ou tutoriais, como através de propostas de organização da vida e do trabalho na sala de aula e também da criação de condições que fomentem o espírito crítico, reflexivo e que permitam que os alunos sejam capazes de fazer uma auto e hétero reflexão. Nas dinâmicas das salas de aulas que utilizam metodologias diferenciadoras, pressupõe-se que a atuação do professor, seja de discreta disponibilidade, de orientação e regulação das atividades que implicam o desenvolvimento de competências mais complexas e o apoio aos alunos com necessidades específicas (Barba, 2016, p.27).

Na MTP o educador/professor assume um papel de caráter participativo, pois acompanha e integra todo o processo de desenvolvimento referente a cada projeto. Cabe a este “apoiar e medir todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/fazer ou mudar” (Guedes, 2011, citado por Ferreira, 2016, p.51) Para além disto, ele também assume um papel dinamizador, organizativo, informante e mediador, mas para que isto possa acontecer, ele precisa de traçar os diferentes caminhos que podem surgir no desenrolar do projeto. Quanto mais vasto for o conhecimento que o educador/professor detém,

mais facilidade terá em ajudar os seus alunos/crianças a enriquecerem os seus projetos (Giroto, 2006, pp. 37-38).

A MTP assenta num trabalho cooperativo entre vários intervenientes, isto porque durante o desenrolar do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através das interações com outros grupos de crianças, professores ou comunidade. Assim sendo, e em relação ao contexto educativo, o docente deverá tentar criar que esteja adequado não só à participação das crianças, como à mobilização da restante equipa educativa, bem como a família e a comunidade envolvente. Por essa razão num grupo em que esteja perceptível o modelo de MTP considera-se que o mesmo é cooperativo, pois as crianças estão habituadas a trabalhar em grupos não só com o educador, como com a família de forma a solucionarem a problemática que pretendem que seja concluída.

O trabalho do professor, educador e equipa pedagógica que está envolvida nas diferentes valências, sofre uma grande alteração quando estes trabalham por projetos, isto porque, deixam de ser o centro da aprendizagem para que os alunos/crianças o possam ser.

## **Parte II – Enquadramento Metodológico**

No enquadramento metodológico, procura-se dar a conhecer aos leitores a finalidade da investigação realizada, a/as instituição/instituições onde decorreu/decorreram a investigação e os seus intervenientes. Serão apresentadas as técnicas de investigação utilizadas para a recolha dos dados.

Importa ressaltar ainda que irão ser apresentados e analisados os dados recolhidos através das grelhas de avaliação do projeto, realizadas pelas crianças e alunos e as que foram entregues à educadora cooperante e à auxiliar do centro de estágio e à professora cooperante, onde a discente realizou o seu estágio profissionalizante relativo às valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

### **1. Descrição da investigação**

A presente investigação foi realizada no sentido de contribuir para a compreensão das Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto como Estratégia de Promoção de Aprendizagens Significativas, mais especificamente perceber que contributos poderá ter no que diz respeito, por um lado, para a melhoria da qualidade do trabalho da equipa pedagógica e, por outro, ao desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças.

Aquando da escolha sobre a opção metodológica a utilizar no decorrer deste processo de investigação, foi importante compreender a que melhor se adequaria ao mesmo -considerando que existem dois tipos: a metodologia quantitativa e a qualitativa. Neste sentido considerou-se que a abordagem a recorrer deveria ser qualitativa pois segundo Oliveira (2016),

As abordagens qualitativas podem servir para conhecer e compreender de forma aprofundada um problema (...). Neste caso o investigador está em contacto direto com os participantes da situação a estudar (...) e tende a privilegiar a recolha direta dos dados. (p.31)

Alguns autores (Gerring, 2004, Fusch & Ness, 2015, citados por Cortesão, 2019, p. 36) definem o estudo de caso como uma forma de investigar mais intensivamente uma unidade singular, de forma a permitir um conhecimento mais alargado e profundo da realidade que estamos a conhecer. Cortesão (2019) refere ainda que a observação da unidade singular deve ser realizada sob diferentes perspetivas, através de diversos métodos de observação e recolha de dados. Esta considera que um só método não permite capturar as características importantes de uma determinada realidade, mas que a combinação de vários métodos e por isso, várias formas de observar a mesma realidade, poderão permitir uma visão que será mais próxima da realidade. Portanto, conseguimos depreender que a utilização de múltiplos métodos

possibilitará o aumento da robustez dos resultados, sendo que os dados obtidos poderão ser reforçados através da triangulação, “utilizando diferentes observadores, métodos, pontos de vista interpretativos e níveis e formas de materiais empíricos na construção da interpretação” (Denzin, 2017, p.270, citados por Cortesão, 2019, p. 36).

Posto isto e atendendo à teoria estudada, a opção no contexto desta investigação, recaiu sobre a realização de um estudo de caso múltiplo recorrendo à elaboração de uma grelha de avaliação de projetos, através da adaptação de um instrumento proposto por Cortesão & Jesus (2022). Através destes instrumentos de recolha de dados, pretende-se conseguir recolher informações sobre a riqueza dos processos e na quantidade e qualidade de competências e aprendizagens que a MTP permite alcançar.

Para a realização desta grelha de avaliação, foi realizada uma pesquisa intensiva em alguns documentos que pudessem sustentar a escolha dos indicadores e tópicos que serão abordados na grelha. Estes mesmos indicadores foram pensados de forma articulada com as características do contexto em que esta investigação decorreu: o grupo de crianças e as suas respetivas necessidades, respeitando também as características individuais de cada projeto e a equipa pedagógica que nele trabalha. Esta grelha de avaliação é composta por duas partes diferentes: “(...) um conjunto de critérios que procuram fazer um balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica” (Costa et al., 2014, p.224).

Como já foi referido, a grelha foi reelaborada em função das necessidades e desenvolvimento dos grupos, do projeto trabalhado e teve também por base algumas características encontradas nos documentos institucionais. Através de um documento estruturado por Costa et al. 2014, retiraram-se alguns conceitos para a elaboração das grelhas. Esses conceitos, foram adequados à pesquisa em questão. Assim sendo, foram estabelecidos seis conceitos: a **Aprendizagem** que entende-se como a aquisição maior ou menor de saberes e competências relacionadas com a problemática do projeto; a **Autonomia**, sendo que esta se refere à capacidade que os projetos proporcionam de os seus intervenientes se sentirem capazes, autónomos e responsáveis pelas práticas desenvolvidas; a **Cooperação**, entendida como a capacidade de todos os elementos trabalharem em grupo podendo partilhar experiências e saberes; a **Eficácia** “a qualidade e/ou quantidade de efeitos – previstos e imprevistos – para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento” (Cortesão, 2005, citado por Costa et al., 2014, p.229); a **Implicação**, que procura avaliar a sensação de pertença e de responsabilidade que as crianças têm pelo projeto e, por último, a **Negociação** que é entendida como a capacidade maior ou menor que podemos encontrar nos projetos, de forma a identificar e conjugar interesses e valores diferentes. Dentro de cada conceito existem uma ou mais questões relacionadas com o

mesmo, contudo na valência da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, estas questões serviram de auxílio, de forma a perceber a pertinência das questões a fazer às crianças em cada tópico.

Como já foi referido no parágrafo anterior, as grelhas foram adequadas ao grupo de crianças da EPE (ver apêndice – I) e, por isso mesmo, após uma reunião com a educadora cooperante decidiu-se que, uma vez que se tratava de crianças que não sabiam ler nem escrever, seria importante que nas suas respostas pudessem pintar os retângulos usando cores, pois era um sistema familiar às mesmas. Torna-se importante salientar que apesar das crianças estarem habituadas a este sistema de cores, foi possível observar que as mesmas já tinham uma ligação estabelecida, sobre a cor vermelha representar o errado e por isso, em algumas questões foi possível verificar que as crianças já estavam a responder de forma a não terem de usar o vermelho. Durante esta reunião também ficou definido que as conferências com as crianças seriam gravadas e iriam ser realizadas em grupos de três crianças, sendo esses grupos compostos por duas crianças de quatro anos e uma de cinco, de forma a haver entreajuda entre os elementos de cada grupo. Contudo, em algumas situações o mesmo não foi possível, pois houve crianças a faltar em determinados dias e que tiveram que realizar as conferências, noutro dia. Para além desta situação, duas crianças durante as conferências mostraram-se cansadas, e assim como a própria metodologia nos ensina, é necessário escutar e dar voz às crianças, por isso, estas abandonaram a conferência e realizaram noutro dia, com outro grupo.

No 1.º CEB, as grelhas também foram reformuladas e, adaptadas aos alunos (ver apêndice – II), por isso, em vez de utilizarem o sistema de cores para responderem, estes tinham de assinalar com uma cruz o retângulo com a sua resposta – nunca, raramente, às vezes e sempre. Para além desta questão e ao contrário da valência anteriormente abordada, os alunos escreveram os exemplos nos respetivos retângulos. O preenchimento das grelhas foi realizado em grande grupo, pois, e após uma conversa com a professora cooperante, percebemos que seria mais fácil para a compreensão das perguntas devido a ser uma turma com graus de aprendizagem muito díspares.

## **2. Contextos e Participantes da Investigação**

### **2.1. Contextos de Investigação**

A presente investigação foi realizada em dois contextos diferentes, primeiramente foi efetuada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em EPE e, o segundo momento, numa Instituição Privada de Solidariedade Social de Ensino do 1.º CEB e outras valências.

O primeiro contexto é uma IPSS, situada no distrito do Porto, estando inserida numa zona com uma elevada densidade populacional. Esta instituição possui quatro valências distribuídas

por quatro edifícios, sendo estas a creche, a educação pré-escolar – onde as crianças estão distribuídas em salas heterogêneas – e o ATL clássico para 2.º e 3.º ciclo e o ATL para 1.º ciclo. Focalizando na valência da educação pré-escolar, para além das salas de trabalho de cada grupo, existem ainda, espaços comuns, como a biblioteca, o polivalente e a sala de investigação. No que concerne à organização curricular, esta IPSS, distingue-se pela “Pedagogia da Consideração pela Criança”, fundamentada por vários modelos de intervenção pedagógica: Metodologia de Projeto, High-Scope, Movimento de Escola Moderna e Reggio Emília. A criança é considerada um ser competente e construtora do seu conhecimento, sendo o adulto um mero parceiro no despertar das emoções e dos interesses, num processo colaborativo de investigação. A criança é escutada e valorizada durante o seu dia-a-dia, dando vida a um currículo emergente, sendo que a MTP é a privilegiada para dar resposta a esses interesses e curiosidades das crianças. A escolha do tema desta investigação foi impulsionada pela forte presença do MTP nesta instituição. A vontade de saber mais sobre o mesmo, de forma a proporcionar ao grupo de crianças uma experiência enriquecedora através dos projetos, levou ao surgimento de curiosidades e pesquisas que mais tarde levaram à escolha deste tema, devido à sua importância na educação.

O segundo contexto de investigação em 1.º CEB – foi escolhido de forma a dar continuidade à investigação, levando a escolha de uma instituição que trabalhasse com o trabalho de projeto – este ocorreu numa IPSS, localizada no distrito do Porto e que serve as seguintes valências educativas: creche, educação pré-escolar e 1.º CEB. A valência do 1.º CEB dispõe às famílias serviços de carácter obrigatório – estando estes inseridos no horário normal dos alunos - e facultativos. A instituição é frequentada, maioritariamente, por crianças provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto. Esta particularidade permite o acesso mais facilitado a experiências enriquecedoras, promovidas pela própria escola e/ou pelas famílias.

De acordo, com o regulamento interno da instituição, a mesma pretende que a criança se desenvolva globalmente, de forma plena e participativa, promovendo por isso, a sua inserção na sociedade como um ser responsável, crítico e autónomo. Assim sendo, um dos principais objetivos é a promoção de aprendizagens significativas e diferenciadas. Para isto, esta instituição considera que a descoberta/pesquisa proporciona às crianças conhecimentos e aprendizagens que serão significativas para as mesmas possibilitando a compreensão dos conteúdos no domínio do saber. A MTP entra nestas aprendizagens, através da metodologia crítica e de questionamento que leva os alunos a refletir e exercitar as suas capacidades. É importante ressaltar que no 1.º CEB a Pedagogia de Projeto apenas é utilizada durante o Estudo do Meio, visto que no 1.º CEB o professor tem que lecionar determinados conteúdos num tempo

limitado, havendo, por isso, uma inflexibilidade no currículo, como já tinha sido referido anteriormente.

O facto de as duas instituições terem uma forte presença da MTP no seu dia-a-dia, levou à escolha das mesmas, para a realização do estágio. É através da primeira que surge a curiosidade e a vontade de descobrir e vivenciar intensivamente tudo o que a MTP proporciona não só às crianças como aos adultos. Quando é feita a transição para o primeiro ciclo e, apesar da mesma passar a ser mencionada como Pedagogia de Projeto, o seu principal objetivo mantém-se, organizar a construção de saber da criança, em redor dos seus interesses, ajudando o mesmo a traçar metas, objetivos, delineando diversas estratégias. A grande diferença corresponde à redução de amplitude e intensidade do projeto no currículo, ou seja, uma pedagogia de projeto faz deste o princípio organizador geral do currículo. (Santos et al., 2009, p.27)

## 2.2. Sujeitos de Investigação

Este estudo teve a colaboração de diferentes sujeitos de investigação, tendo feito parte dele um grupo de crianças de Educação Pré-Escolar, uma turma do 1.º CEB, uma educadora de infância e uma professora titular do 1.º CEB.

O grupo de crianças da valência de educação pré-escolar formado para a realização desta investigação teve alguns critérios de seleção importantes. A sala era composta por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os dois e seis anos, sendo que apenas catorze participaram no preenchimento das grelhas. As restantes crianças, não participaram por diversos motivos: duas crianças tinham entrado recentemente para a instituição e apenas tinham dois e três anos e por isso não estavam familiarizadas com o trabalho por projeto; havia quatro crianças com necessidades educativas específicas que limitaram a sua participação no preenchimento das grelhas, contudo antes desta decisão foi feito um pequeno teste de forma a compreender se elas conseguiriam responder às questões; havia uma criança que tinha três anos mas que com a questão da pandemia e dos confinamentos ainda não compreendia o que era trabalhar por projeto e uma última criança que desde o início do segundo confinamento não regressou à instituição. Devido a tratar-se de um grupo heterogéneo, existem diversas diferenças em relação ao desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, embora que, independentemente da idade, cada criança tenha as suas próprias características que a distinguem de todas as outras (ver apêndice – III).

No 1.º CEB, participou nesta investigação, uma turma do 2.º ano de escolaridade constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. A turma é composta por dezassete alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Esta turma é constituída por alunos com ritmos de aprendizagem extremamente diferentes, sendo que

existem alunos com muito bons resultados acadêmicos e que acompanham as aulas com muita facilidade e outros que apresentam diversas dificuldades. Posto isto, é uma turma que tem dois alunos com hiperatividade, sendo que só um deles está diagnosticado; duas alunas onde existe uma suspeita de dislexia, sendo que uma delas está bastante atrasada na aprendizagem em relação à restante turma, estando ao nível de um aluno de primeiro ano; três alunos apresentam dificuldades grandes de aprendizagem; e um aluno que tem uma patologia que causa um atraso no desenvolvimento das mãos e pés, tendo outras patologias também associadas.

Este é um grupo criativo, dinâmico, empenhado, autónomo, comunicativo e participativo – são criativos porque procuram partilhar novas ideias e dinamizam projetos, comunicando e partilhando com a restante turma. Devido a ser uma turma que já está junta desde o pré-escolar e alguns desde creche, demonstram ser muito unidos, em situações, relacionadas com o bem-estar dos outros. Contudo, essa união por vezes não existe durante a realização de atividades em grupo, havendo dificuldades na partilha dos materiais, opiniões, entre outros. Existe uma afinidade grande entre alunos e famílias que, por vezes, prejudica um pouco a aprendizagem, pois durante as aulas tornam-se mais barulhentos e riem-se das piadas uns dos outros com mais facilidade.

No geral é um grupo que apresenta muita facilidade na área da matemática e alguma fragilidade na parte escrita. Devido à forma de ensino da instituição, estão habituados a trabalhar por projetos em estudo do meio, o que por sua vez faz com que as aprendizagens sejam mais significativas. Como a instituição se rege pelo MEM (Movimento de Escolas Modernas), os alunos tornam-se muito mais responsáveis pela sua aprendizagem, participando de forma ativa na mesma. Isto traz diversos benefícios aos mesmos, tornando-os seres mais autónomos, responsáveis, conhecedores do mundo, entre outras coisas. A par do uso do MEM, junta-se a MTP que é implementada desde o pré-escolar até ao 1.º CEB.

### **3. Procedimentos**

#### **3.1. Análise de dados na EPE**

Numa primeira fase irá ser realizada uma descrição e uma análise dos dados recolhidos na EPE, através das conferências realizadas com as crianças aquando do preenchimento das grelhas (ver apêndice – IV). Para proceder à análise, os dados foram inseridos em gráficos de barras com as colunas empilhadas e procedeu-se à análise individual de cada conceito.

As grelhas construídas foram adaptadas às crianças e, por isso, estas responderam às mesmas pintando com a cor correspondente à sua resposta. Este método foi utilizado pois as crianças já estavam familiarizadas com o mesmo, tornando mais fácil a sua elaboração.



O projeto “Até onde nos leva o vento” surge através do interesse intrínseco das crianças sobre o vento. É importante, evidenciar que a última fase do projeto – a divulgação – não foi possível realizar devido ao fim do estágio e à impossibilidade de voltar ao centro de estágio em questão durante muitos dias devido à situação pandémica que se vivia. O mesmo foi desenvolvido ao longo de cinco semanas, sendo que na última semana foram realizadas as conferências com as crianças para estas preencherem as grelhas. Para a realização das conferências e em acordo com a educadora cooperante, procedeu-se à elaboração de um portfólio sobre o projeto (ver apêndice – V), para que as crianças pudessem recordar sempre que quisessem. Desta forma, antes do início de cada conferência as crianças tinham acesso ao portfólio para se relembrem de tudo o que fizeram, descobriram e aprenderam, para depois responderem às perguntas.

Posto isto, e começando a análise dos dados do EPE, a primeira questão remetia para o conceito de aprendizagem e se o conteúdo que as crianças tinham aprendido com o projeto elaborado tinha sido importante para as mesmas. Nesta questão é possível verificar, com a ajuda do gráfico 1, que das catorze crianças, doze responderam que sim, o que aprenderam sobre o projeto tinha sido importante para elas e duas responderam mais ou menos.

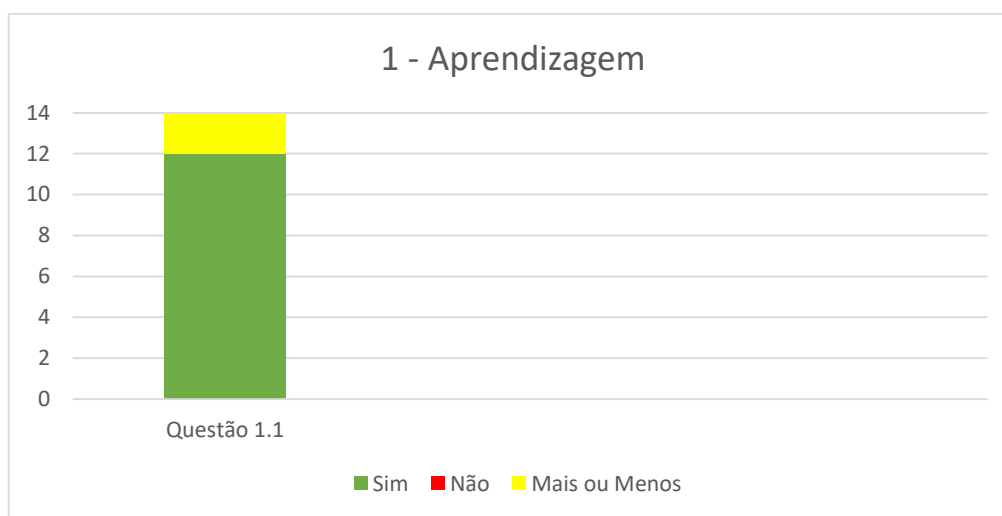


Gráfico 1 – Respostas das crianças em relação à Aprendizagem

De seguida algumas crianças explicaram o porquê de as aprendizagens terem sido importantes para elas. Podemos verificar isso nos seguintes excertos das conferências realizadas com as crianças:

IA - “Eu aprendi do vento por causa de que eu vi que a minha cortina estava a abanar e eu não sabia, só que depois eu descobri tudo. Porque nós sabemos que não há ninguém que nos puxa lá”.

M – “Que o vento era bom. Os aviões de papel que eu gostei”

D – “Eu só sei do cabelo que o vento ficou no cabelo e a voz do vento ficou no frasco. Fizemos o registo.”

MB – “Para conhecer o vento.”

A – “Eu apanhei o vento com o saco e brinquei no meu catavento.”

D – “Foi importante para eu descobrir que dá para apanhar o vento com os sacos.”

No que concerne ao segundo conceito, este estava relacionado com a autonomia que foi dada às crianças durante a realização do projeto em diversas vertentes, fossem elas a pesquisa de novas informações, a elaboração de atividades que eles quisessem realizar, se as realizavam sozinhas, entre outras coisas. Como é possível observar no gráfico 2, em relação à questão 2.1 que estava relacionada com a capacidade das crianças se fazerem ouvir perante os colegas, oito crianças responderam sim, três referiram que não e outras três que mais ou menos. A questão 2.2 referia-se à capacidade de as crianças realizarem algumas tarefas sozinhas, ou seja, de forma autónoma, sendo possível ver que apenas quatro crianças consideraram ser capazes de as fazer autonomamente, seis referem não conseguirem e quatro que conseguiam mais ou menos. Em relação à questão 2.3 esta estava interligada com a anterior, contudo as crianças foram questionadas sobre se pediam a ajuda dos adultos com regularidade. A esta questão oito crianças referiram que sim, três que não e três mais ou menos.

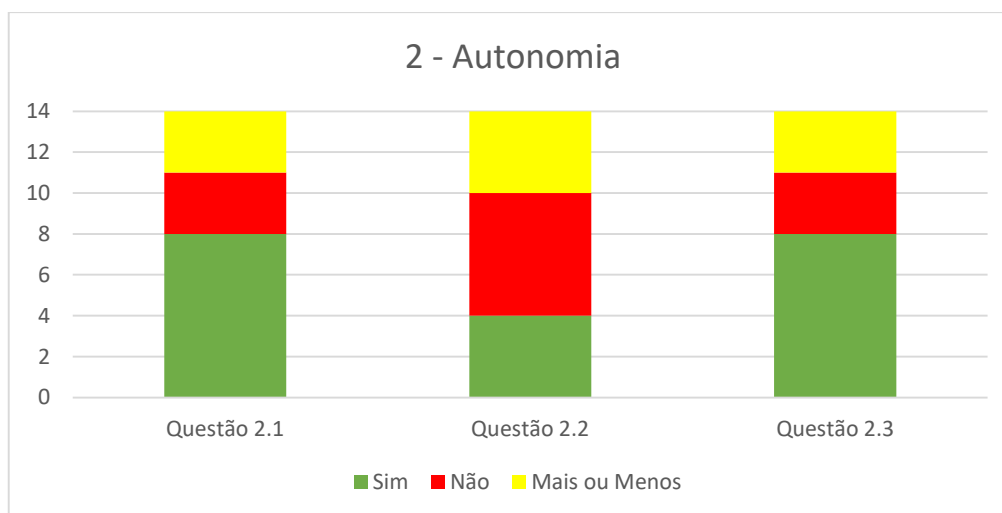


Gráfico 2 - Respostas das crianças em relação à Autonomia

Algumas crianças foram explicando os momentos em que sentiram que conseguiram ser autónomos e o porquê de por vezes pedirem ajuda aos adultos. Podemos averiguar essas informações nos comentários abaixo mencionados, que se encontram estruturados pela ordem das questões.

Em relação aos amigos escutarem as suas opiniões/ideias ou não, eles proferiram as seguintes afirmações:

IA – “Eu acho que é mais ou menos.”

IA – “Porque estavam a fazer barulho.”

B – “Tavam atentos”

Relativamente a conseguirem fazer as atividades\experiências sozinhos e se pediram a ajuda de um adulto, referiram:

I – “Porque às vezes não consigo sozinha”

Na questão de terem pedido ajuda a um adulto várias vezes referem:

IA – “Algumas vezes.”

M – “Não.”

IA – “Por causa que outras vezes em também digo. Porque às vezes não consigo sozinha.”

D – “Para fazer o catavento e para amarrar os sacos com o vento”

No que diz respeito às questões relacionadas com a cooperação, que podemos observar nas respostas no gráfico 3, as mesmas estavam relacionadas com o envolvimento parental/familiar e com a participação/contribuição que cada criança deu ao projeto de forma individual e em grupo. Assim sendo na questão 3.1 as crianças tinham de referir se achavam que tinham conseguido trabalhar em grupo. A esta questão doze crianças responderam que sim, uma que não e uma mais ou menos. Na questão 3.2 foi perguntado às crianças se as mesmas tinham conseguido partilhar as experiências e ideias que tinham sobre o projeto, ao qual doze crianças responderam que sim e duas mais ou menos. Relativamente à questão 3.3 a mesma estava relacionada com a partilha do projeto com a família e nesta questão foi possível verificar que apenas oito crianças falaram do projeto à família, cinco não falaram e uma referiu que falou mais ou menos. Por último, na questão 3.4 as crianças referiram se a família tinha participado de alguma forma no projeto, sendo que sete crianças disseram que sim, cinco que não e duas mais ou menos.

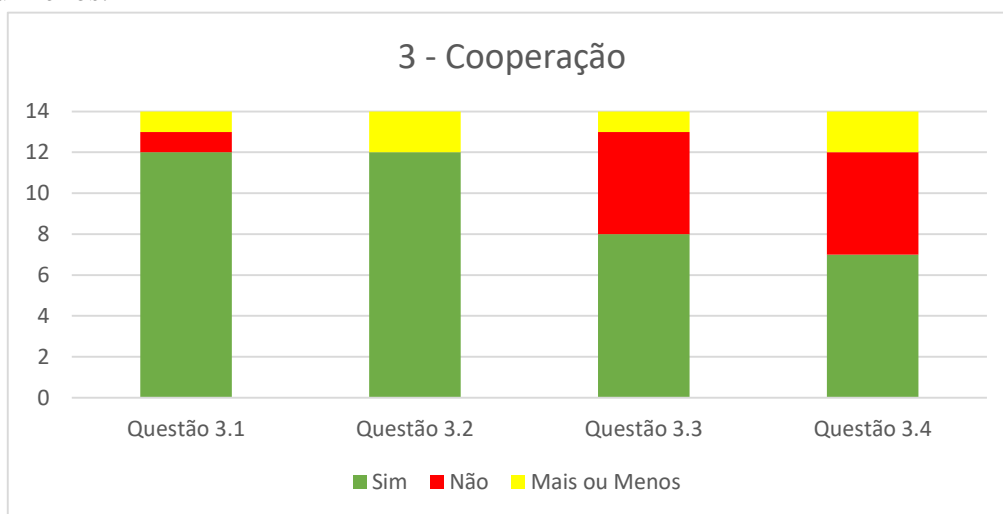


Gráfico 3 - Respostas das crianças em relação à Cooperação

Neste tópico também as crianças também foram questionadas sobre a resposta que estavam a dar e foram selecionados alguns excertos relativamente às questões anteriores que se encontram organizados por ordem das perguntas.

No que diz respeito ao trabalho de grupo e à partilha sobre o que faziam/aprendiam no projeto com a família referiram:

IA e F – “Sim.”

MB – “Porque é mais divertido e descobrimos mais coisas.”

IA – “Quem fez o meu cata-vento foi o pai e a mãe, só que quem fez o avião de papel foi a avó.”

IA – “Eu falei algumas vezes.”

L – “Não. Eu esqueci-me.”

F – “Fizeram o avião de papel e o cata-vento.”

MB – “Falei. Perguntei a uma amiga da mãe e da avó que estivemos a fazer uma coisa do vento e ela disse, sim o vento faz tornados.”

A – “Sim. Eu falei com meu pai, minha mãe e minha avó.”

D – “Só falei para a minha mãe. Eu falei para a minha mãe e meu pai.”

O quarto conceito estava relacionado com a eficácia do projeto e apesar de inicialmente ser composta por duas questões no desenrolar das conferências considerou-se que apenas devia ser feita a primeira questão pois as crianças não estavam a conseguir diferenciar a primeira da segunda. Assim sendo, na questão 4.1 as crianças foram questionadas sobre se consideravam ter contribuído para os resultados positivos que foram alcançados no projeto. A esta questão treze crianças disseram que sim e apenas uma mais ou menos. Podemos verificar isso no gráfico 4.

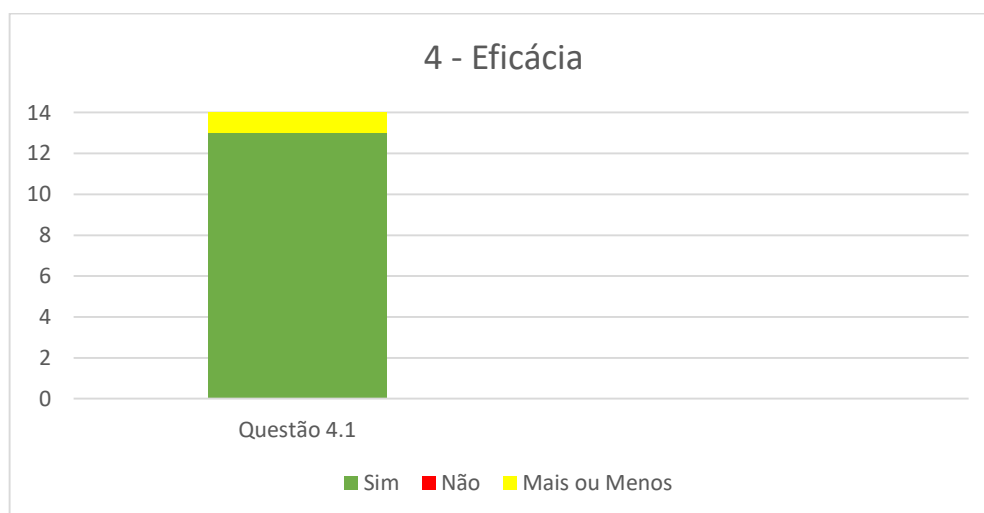


Gráfico 4 - Respostas das crianças em relação à Eficácia

Relativamente a este tópico, de seguida podemos ver alguns comentários que foram feitos pelas crianças.

Quanto à questão de terem contribuído para o projeto ter resultados positivos, tanto individualmente como em grupo, as crianças referiram:

F – “Acho que sim.”

MB – “Foi bom porque descobrimos coisas sobre o vento. Podemos fechá-lo dentro dum saco.”

No seguimento das grelhas, as próximas questões estavam relacionadas com a implicação e as respostas podem ser observadas no gráfico 5. As questões realizadas estavam relacionadas com o facto de as crianças terem sentido se faziam parte do projeto através da proposta de atividades por exemplo, e se as descobertas realizadas ao longo da semana eram debatidas em grupo ou não. Com isto, na questão 5.1 que questiona as crianças sobre se participaram na escolha das atividades e pesquisas sobre o projeto, dez crianças consideraram que sim e quatro que mais ou menos. Na questão 5.2 perguntou-se às crianças se estas tinham sentido que ao longo do projeto tinham feito parte dele, e em relação a esta pergunta onze crianças responderam sim, uma não e duas mais ou menos. Em relação à questão 5.3 a mesma abordava se no final da semana ou das experiências havia uma conversa sobre o que as crianças tinham aprendido ou não. Nesta questão a resposta sim foi mencionada por nove crianças e a mais ou menos por cinco.

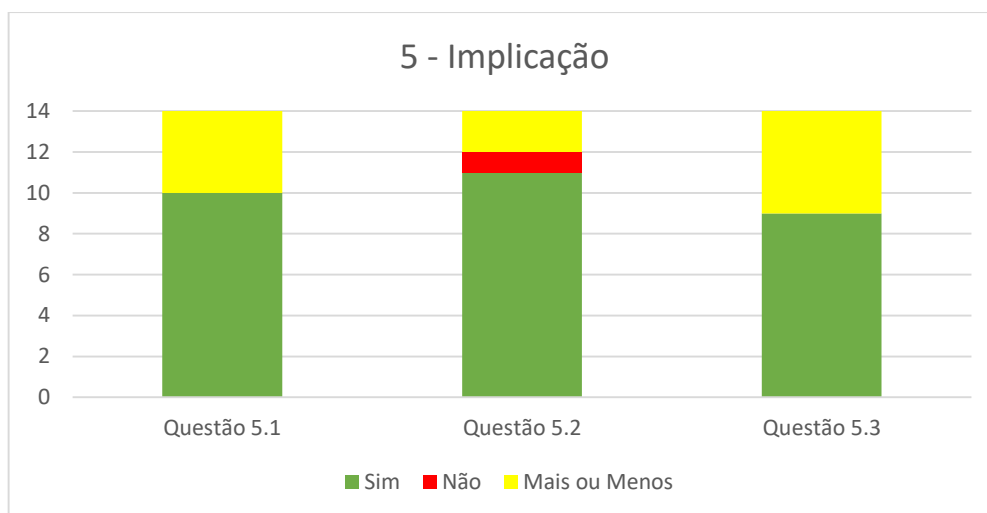


Gráfico 5 - Respostas das crianças em relação à Implicação

Nas frases abaixo transcritas, poderemos ver alguns exemplos das respostas que as crianças foram dando aquando das perguntas:

Em relação a sentirem que fizeram parte da escolha das atividades, pesquisas e experiências responderam:

IA – “Dos sacos para corrermos e apanharmos o vento. Fomos nós que fizemos as perguntas para investigar.”

MB – “Tu e a D. às vezes nos perguntavam.”

Quanto à questão de as crianças sentirem que faziam parte do projeto e se no final da semana conversavam sobre o mesmo, estas mencionaram que:

IA – “Porque eu estava sempre a fazer coisas e estava também no projeto.”

MB – “Ó Rita é fácil, claro que sim. Porque fazíamos as atividades e as pesquisas sobre o vento.”

MH – “Sim.”

A – “Mais ou menos”

Por último, as crianças foram convidadas a responder a duas questões relacionadas com a negociação cujas respostas podem ser observadas no gráfico 6. Na questão 6.1 foi perguntado às crianças se estas aceitavam as ideias dos amigos quando eram diferentes das deles, ao que cinco crianças responderam que sim, duas que não e sete mais ou menos. Em relação à questão 6.2 a mesma correspondia ao facto de as crianças terem sido capazes de resolver os problemas que surgiram no projeto ao que doze crianças responderam que sim e duas que mais ou menos.

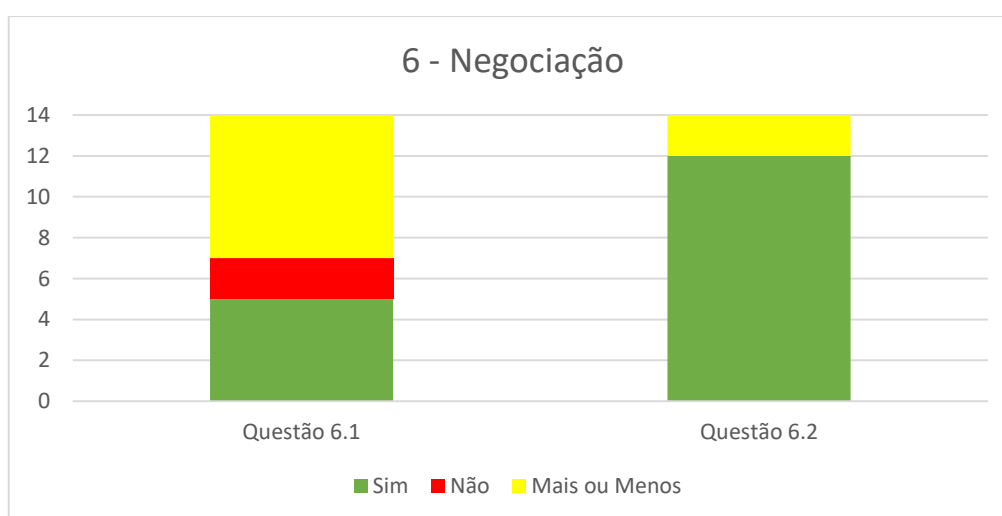


Gráfico 6 - Respostas das crianças em relação à Negociação

Após terem dado as suas respostas e mesmo durante o momento de reflexão as crianças foram explicando o porquê de aceitarem ou não as ideias dos amigos, e se conseguiram ou não resolver os problemas.

Em relação a ouvirem e aceitarem as ideias dos amigos, foram referindo:

F – “Mais ou menos.”

MH – “Não. Porque a minha é melhor.”

D – “Eu aceito mais ou menos.”

Já em relação à resolução dos problemas que foram surgindo, mencionaram:

IA – “Nós tentamos pensar ainda mais e descobrimos o saco.”

De uma forma geral, e fazendo um balanço sobre a recolha dos dados realizada na EPE, podemos verificar que os resultados, em si, são muito satisfatórios. Na grande maioria as crianças sentem que a sua opinião é escutada, que a sua participação na escolha das atividades é importante e que por vezes há tarefas que conseguem fazer sozinhas e outras que necessitam de ajuda. No tópico referente à aprendizagem, também percebemos que o que aprendem é importante e significativo para elas, em grande parte porque sentem que fazem parte do projeto que está a ser desenvolvido e das escolhas implícitas no mesmo.

Os resultados obtidos na interação com a família, ficam um pouco aquém do esperado, contudo esta situação deveu-se à pandemia pois, noutras alturas os pais poderiam envolver-se mais nos projetos trabalhados em sala. Há questões que necessitam de ser trabalhadas, como por exemplo, as conversas que se tem com as crianças sobre os progressos do projeto, pois apesar de nove crianças terem referido que sim, quando questionadas para dar exemplos, nem sempre conseguiram explicar. Assim, desta forma, futuramente conseguiremos avaliar com maior facilidade se as aprendizagens estão a ser adquiridas.

De seguida, será feita uma leitura idêntica das respostas obtidas por parte da equipa pedagógica – educadora e auxiliar – contudo, apenas serão apresentadas aquelas que são mais relevantes para a presente investigação. É importante ressaltar que apesar de nas grelhas se ter pedido que as respostas estivessem relacionadas com o projeto “Até onde nos leva o vento”, a educadora e auxiliar, responderam de uma forma geral, englobando todos os projetos. (ver apêndice – VI)

O primeiro tópico é referente ao conceito de aprendizagem, existindo quatro perguntas sobre a temática. A primeira está relacionada com a aquisição de saberes e competências que estão subjacentes nas OCEPE e, se através deste projeto as mesmas foram adquiridas. A esta questão responderam que “Foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo, desde a área de formação pessoal e social, áreas de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo.”. Em relação à interdisciplinaridade e se este projeto permitiu a existência do mesmo, a resposta foi “Sim, existiu um trabalho interdisciplinar, que visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com fronteiras de disciplinas.” Quando questionadas sobre se este projeto proporcionou aprendizagens significativas referem “As aprendizagens significativas neste projeto têm a ver com um processo em que as aprendizagens adquirem significado para a criança. É a própria criança que estabelece uma conexão entre ela própria e a aprendizagem realizada.” Assim de acordo com estas profissionais e também como verificamos durante o

enquadramento teórico, quando sustentamos o trabalho realizado através de projetos, o mesmo proporciona às crianças várias vantagens ao nível do desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas.

O segundo conceito refere-se à autonomia, sendo uma competência que a MTP permite que seja desenvolvida constantemente. As respostas às perguntas relacionadas com a gestão e desenvolvimento da autonomia, mencionam que “As crianças desempenham funções enquanto são autores do espaço tendo autonomia no mesmo lugares criando lugares coletivos de construção de direitos. As crianças têm a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com os seus próprios valores morais e desejos pessoais sem interferência dos outros.”

Quanto ao conceito de cooperação e abordando a questão referente às crianças aprenderem a ouvir e escutar as ideias dos amigos, a educadora afirma “Em qualquer momento de partilha, todos tinham voz. Uma escuta sensível e afetuosa abre espaço e promove o “protagonismo” da criança. Possibilita que tenha voz e cria condições para ele se expressar espontaneamente no seu ambiente.” O que, por sua vez, proporciona um momento de reflexão quanto à voz ativa que o trabalho através de projetos proporciona às crianças e como se torna importante ouvir e escutar as suas ideias, tornando-as agentes participativos nas suas aprendizagens. Ainda dentro deste conceito, quando questionadas sobre a cooperação da família responderem “Tendo em conta a pandemia a relação escola família, ficou um pouco afetada. Ficando aquém das expectativas.” o que vai de encontro ao que foi referido no balanço realizado dos dados recolhidos juntas das crianças da EPE.

No que concerne à implicação, e no que se refere à participação na planificação, ao sentimento de pertença e responsabilidade pelos projetos mencionam “A criança deve ser ativa tanto na planificação como na avaliação das suas próprias aprendizagens. Ao longo do projeto as crianças participaram na planificação, registando em teia. Ao ouvirmos as crianças e valorizando o seu discurso, contribuímos para que cada uma se sinta importante e essencial ao grupo. Desta forma, a criança ao pôr em prática o que planificou, sente-se responsável e capaz.”

Quanto ao conceito na negociação e quando questionada se os projetos permitem que as crianças consigam aceitar as ideias dos seus colegas mesmo sendo diferentes, a educadora refere “No projeto, as crianças tiveram oportunidade de experimentar e pôr em prática todas as suas ideias. Desta forma, experimentando, verificaram na primeira pessoa os resultados.”

Terminada a parte da análise da grelha, preenchida pela equipa pedagógica, que aborda as aprendizagens da criança, se estas cooperaram entre si, entre outras coisas, passamos agora a analisar uma grelha constituída com conceitos e perguntas relativamente à qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica. Assim como na análise anterior, apenas iremos referir os conceitos mais relevantes para a presente investigação.



Analisando o conceito da eficácia, o mesmo correspondia à capacidade que os projetos revelam como motores de um processo de aprendizagem respondendo de forma significativa aos interesses e necessidades de cada criança, ao que a educadora e auxiliar respondem “[Sentir o vento...] Era um interesse do Grupo. Através de uma máquina do vento, as crianças puderam sentir o vento e verificar o vento a fazer alterações na expressão facial e cabelos.” Quanto à questão da flexibilidade proporcionada durante o processo adequando as características do processo ao desenvolvimento das crianças referem “Algumas crianças não optaram por registrar através de desenho o vento. Foi-lhes dada liberdade para escolher qual a forma de registo tendo em conta [As cem linguagens da criança.]”. Em relação à pertinência que o projeto adquiriu junto das crianças, afirmaram que “Os assuntos falados na sala referentes ao projeto, eram na maioria das vezes levados para a família, assumindo parte integrante das suas vidas.”. Por último, e referente à responsabilidade atribuída aos contributos das crianças respondem que “As crianças partilham as suas opiniões, e em grupo são críticos perante essa mesma opinião.”

### 3.2. Análise de dados no 1.º CEB

Nesta segunda fase serão analisados os dados recolhidos no 1.º CEB através do preenchimento das grelhas. Anteriormente à análise do gráfico, será apresentada uma pequena descrição.

Para proceder à análise das grelhas, os dados foram inseridos em gráficos de barra com colunas agrupadas e procedeu-se à análise individual de cada conceito. Como neste contexto, os alunos apenas trabalham por projetos em Estudo do Meio, aquando do início da segunda fase de estágio, os conteúdos relativos a este domínio já tinham sido lecionados, devido às provas de aferição que iriam decorrer, mais tarde, neste ano letivo. Por isso, e em conversa com a professora cooperante, decidiu-se que as grelhas seriam preenchidas pensando em todos os projetos e não em só um. Contudo, e após o preenchimento das mesmas, foi notório uma grande dificuldade por parte das crianças, pois não tinham um só foco, mas sim vários. É importante salientar também como está estruturada a organização dos trabalhos por projeto nesta instituição de 1.º CEB. Primeiramente, a professora seleciona alguns conteúdos programáticos que precisam de ser abordados e coloca os mesmos no quadro, posteriormente, cada aluno escolhe que tema gostaria de trabalhar e os grupos são constituídos. Posto isto, os alunos começam o trabalho de pesquisa e investigação, sendo que sempre que necessitam podem solicitar a ajuda da professora. De seguida, cada grupo escolhe a forma como quer apresentar o seu trabalho, sendo que neste ano de escolaridade o mais comum foi o cartaz, contudo alguns já traziam alguns objetos/adereços extra. Numa fase final, exponham os seus trabalhos à turma, explicando o tema e o que descobriram sobre o mesmo, no final de cada apresentam, cada grupo

falava sobre como tinha corrido e de seguida, os colegas da turma apresentavam as suas críticas negativas e/ou positivas e as sugestões. Estas críticas construtivas estavam não só relacionadas com o produto final, mas também com a apresentação oral. Importa salientar que os exemplos relativos ao 1.º CEB encontrar-se-ão de acordo com a escrita ortográfica dos alunos, sendo ainda possível observar alguns exemplos no apêndice. (ver apêndice – VI)

Neste primeiro conceito e em paralelo com o que foi explicado na parte destinada à EPE, o objetivo era que os alunos refletissem sobre a importância dos conteúdos que aprenderam através da realização dos projetos. Para além disto, e como nesta valência a grelha foi preenchida pensando nos projetos de uma forma geral, havia um pequeno retângulo para eles escolherem o projeto que mais gostaram de fazer. Neste primeiro gráfico, é possível, portanto observar que cerca de dezanove alunos responderam que o que aprendem por projetos é sempre importante para eles, enquanto seis alunos responderam que só às vezes os conteúdos são importantes para eles.

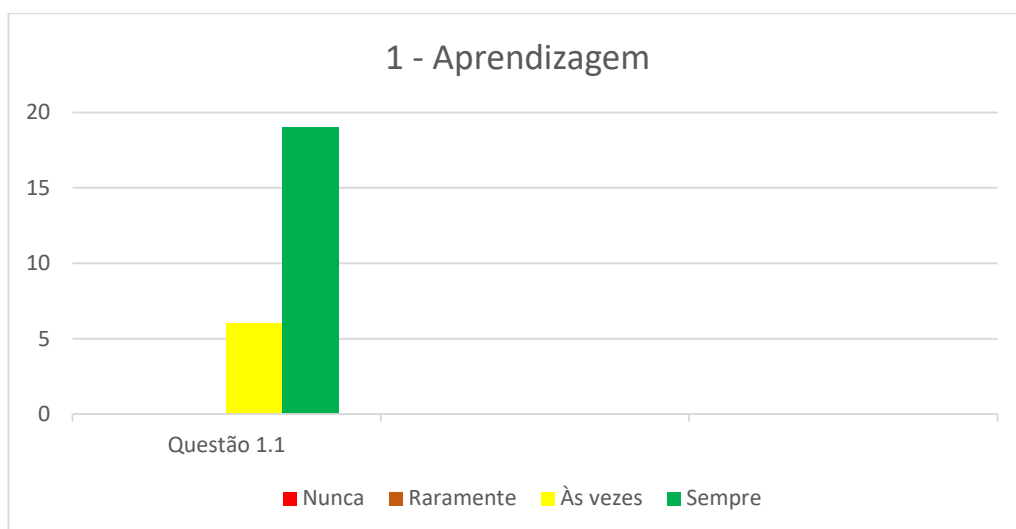


Gráfico 7 – Respostas dos alunos em relação à Aprendizagem

Seguidamente, podemos observar algumas das respostas dadas pelos alunos relativamente à aprendizagem de conteúdos que estes mais gostaram:

VJ – “Sobre os habitats dos animais onde se localiza Portugal a locomoção e a alimentação dos animais”

N – “Aprendi onde são os países e cidades. Aprendi muito.”

GD – “Eu aprendi que todas as plantas não têm flor.”

LD – “Animais, planetas, plantas e até sítios...”

MP – “Gostei de aprender onde está Portugal”

MF – “No projeto que eu gostei mais aprendi mais sobre a ploidão. Foi importante para mim.”

LM – “Eu acho que é importante tudo”

No que diz respeito ao segundo conceito, o mesmo encontrava-se dividido em três questões referentes à autonomia. Nesta valência os projetos já se realizam em grupos pequenos e, portanto, a responsabilidade é atribuída aos alunos. Portanto, podemos verificar que na primeira pergunta cerca de treze alunos respondem que só às vezes é que sentem que a sua opinião é ouvida pelos restantes elementos do grupo, sendo que cinco alunos sentem que raramente o grupo ouve a sua opinião e quatro alunos referem mesmo que os amigos nunca ouvem, ainda assim podemos verificar que três crianças sentem que a sua opinião é ouvida pelos colegas. Em relação à questão 2.2 a mesma focava-se na autonomia que os alunos tinham para realizar tarefas sozinhos, sendo que dezasseis alunos consideram que são sempre ou quase sempre capazes, enquanto sete alunos acham que raramente conseguem e dois alunos referiram que nunca foram capazes de realizar tarefas sozinhos. Quanto à questão 2.3 esta referia-se à solicitação de ajuda a um adulto e aqui verificamos que doze alunos, afirmam que pedem às vezes, dez raramente, dois nunca pedem e um pede sempre.

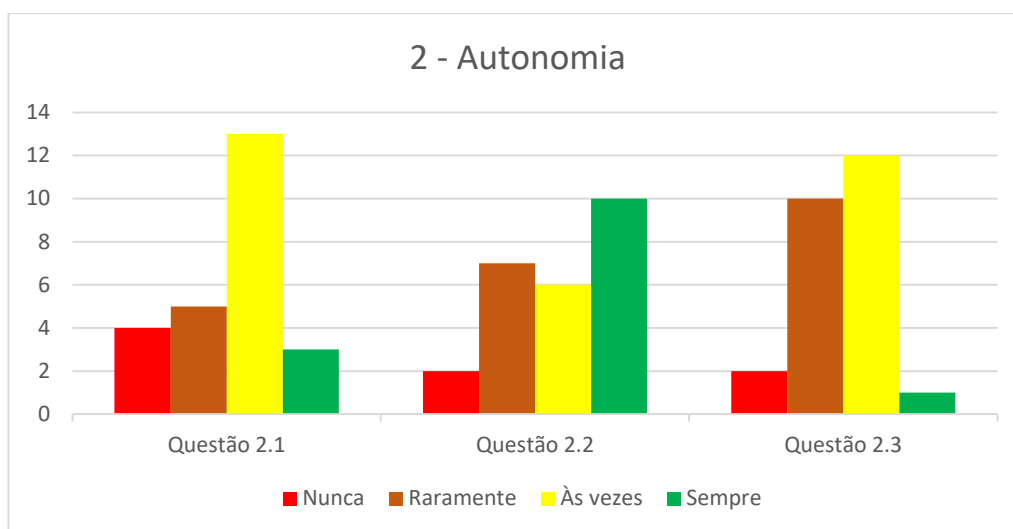


Gráfico 8 – Respostas dos alunos em relação à Autonomia

Nesta primeira questão, podemos verificar as respostas que os alunos facultaram sobre sentirem que o grupo ouve a sua opinião:

LM – “Às vezes eu estou a falar e eles continuam a falar e a fazer o cartaz.”

LA – “Porque eles às vezes não aceitam. Só aceitam poucas vezes”

TN – “Porque têm outras opiniões”

SR – “Estão sempre na conversa.”

X – “Porque eu estou sempre a falar de dinossauros.”

DG – “As vezes. Porque nem sempre a minha ideia é boa”

No que diz respeito às questões sobre a realização das tarefas sozinhos e a solicitação de ajuda a um adulto, podemos observar, de seguida, as respostas, na respetiva ordem.

LM – “Quando os meus colegas faltam eu consigo fazer algumas tarefas.”

MF – “Quando me pedem para eu fazer uma coisa sozinha eu faço como quando passei as palavras do X.”

AM – “Raramente consigo porque preciso da ajuda dos amigos.”

CP – “Eu consigo porque deves em quando faso coisas sozinha.”

GD – “Posso ter duvidas”

D – “Não sei o que fazer”

DG – “Porque se não o meu grupo vai ficar com essa duvida.”

VJ – “Normalmente não tenho dúvidas.”

GM – “Quando às vezes nos não sabemos a pájina nos pedimos ajuda”

GD – “Podemos ter duvidas”

AB – “Quando tinha dificuldades.”

CP – “Quando eu tenho dificoldades peso ajuda por exemplo, se eu não sei se está bem organizado e pesso ajuda.”

Passando agora para o conceito da cooperação, este tinha como objetivo compreender se os alunos eram capazes de cooperar entre si, partilhando conhecimento sobre o tema do projeto, a capacidade de trabalharem em grupo e a partilha e ajuda da família nos projetos. Desta forma, na questão 3.1 verificamos que vinte e quatro alunos sentem que conseguem trabalhar em grupo sempre ou quase sempre e apenas um refere que raramente consegue. Na questão 3.2 referente à partilha prévia de conhecimentos/experiências sobre o projeto, cerca de quinze alunos, responderam que às vezes o conseguem fazer e seis disseram que conseguem sempre, sendo que quatro afirmaram que raramente conseguem e um que nunca consegue. Observando a questão 3.3 sobre a partilha do projeto à família, temos onze alunos que partilham sempre com a família e sete que partilham às vezes, existindo quatro crianças que dizem que não partilham nunca e três que partilham raramente. Analisando a questão 3.3 encontramos um equilíbrio entre respostas à questão da participação da família no projeto, sendo que oito alunos referem que estes participam sempre e cinco às vezes. Existem sete crianças em que a família raramente participa nos projetos e cinco que nunca participam.

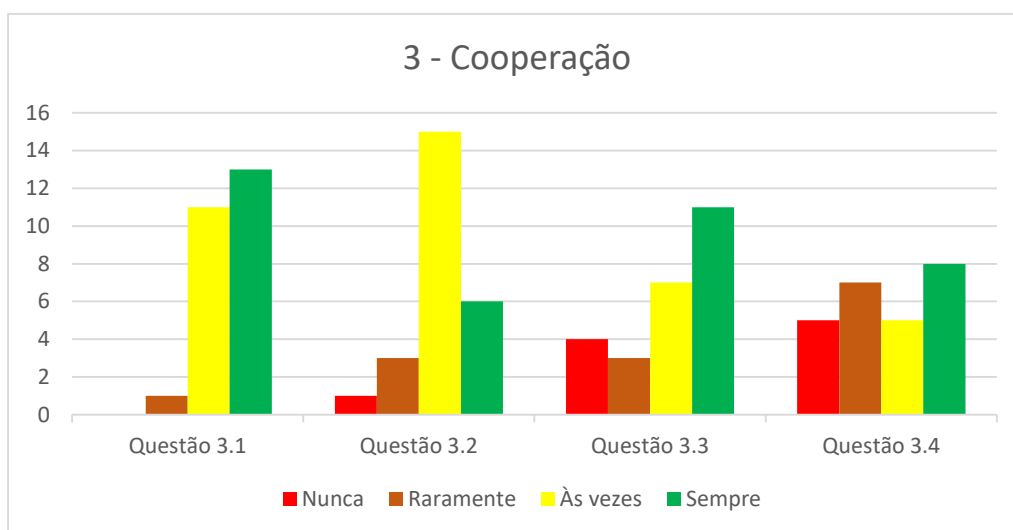


Gráfico 9 – Respostas dos alunos em relação à Cooperação

No que diz respeito, à questão do trabalho em grupo e se estes achavam que conseguiam trabalhar em grupo, responderam:

LM – “Eu consigo trabalhar sempre em grupo porque gosto muito de projetos”

GD – “Eles ajudam-me.”

MF – “Às vezes estão distraídos e não consigo trabalhar com eles.”

GV – “Sempre porque consigo combinar as coisas com eles”

VJ – “Eu acho que é às vezes porque nós estamos distraídos.”

AM – “Acho que trabalho em grupo porque gosto dos projetos”

TN – “Porque é mais divertido e estou consentrada.”

Quanto à questão de conseguirem partilhar com o seu grupo conhecimentos ou experiências já adquiridas sobre o tema, afirmaram que:

LM – “Às vezes porque algumas vezes os meus colegas ignoram-me”

GV – “Às vezes porque muitas vezes eu sei bastante sobre o tema”

MF – “Às vezes consigo porque sei muito sobre o tema.”

Relativamente à partilha e participação da família nos projetos, podemos observar, de seguida, as respostas dadas pelos alunos, na respetiva ordem:

GV – “Porque é a família muitas vezes que perguntam”

SE – “A minha família pergunta-me”

D – “Claro porque eles podem saber mais”

LM – “Conto se me correu bem se me correu mal...”

X – “Falei quando tivemos os bichos-da-seda”

LD – “Por que não me lembrome.”

N – “Porque eu não digo a minha família porque eu acho que eles sabem.”

MF – “Porque eu não passo ajuda.”

SR – “Nem sempre me ajudam porque já sei os projetos”

LD – “Porque às vezes não é preciso ajuda.”

LM – “Eu pesquiso informações em casa e os meus pais ajuda-me”

No que diz respeito ao conceito da eficácia o mesmo pretende avaliar a contribuição que cada aluno considerava ter feito para projeto de forma individual e em grupo. Podemos verificar que na pergunta 4.1, catorze alunos responderam que a sua participação individual às vezes trazia resultados positivos e oito consideraram que trazem sempre. Já dois alunos consideraram que nunca trazem aspetos positivos individualmente e um raramente. Na questão 4.2, referente aos resultados positivos obtidos em grupo, quinze alunos referiram que em grupo conseguem sempre resultados positivos e sete acham que às vezes, num número relativamente inferior, temos dois alunos que consideram que em grupo não têm resultados positivos e um que considera que raramente têm resultados positivos.

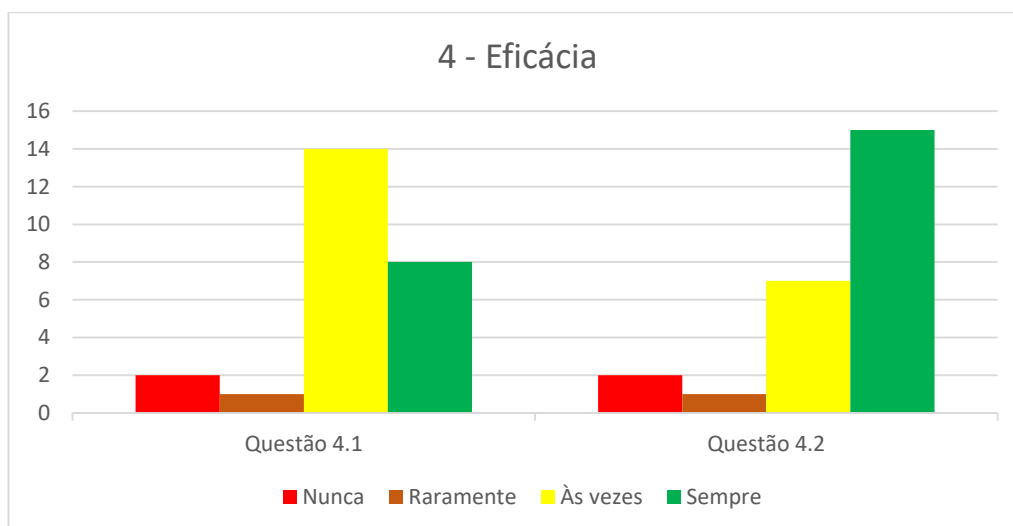


Gráfico 10 – Respostas dos alunos em relação à Eficácia

Em relação a terem contribuído, de forma individual e em grupo, positivamente para os resultados obtidos nos projetos, os alunos afirmaram:

CP – “Sempre, por exemplo nos cartases”

VJ – “A minha presença é contribuída para as pinturas.”

AB – “Porque quero que seja o melhor projeto.”

TN – “Para todos aprenderem sobre esse projeto”

LA – “Nós ensinámos várias coisas a toda a turma”

VJ – “Sempre porque há informações que eles não sabem.”

No seguimento das grelhas, as próximas questões estão relacionadas com a implicação e as respostas podem ser observadas no seguinte gráfico. A questão 5.1 referia-se ao

envolvimento dos alunos na escolha das atividades e pesquisas, sendo que vinte alunos responderam que sempre ou quase sempre fazem partes deste envolvimento e cinco alunos raramente ou nunca fazem. Na pergunta 5.2, vinte e duas crianças referem que sentem que fazem sempre parte do projeto, duas às vezes e uma raramente. No que diz respeito à questão 5.3 sobre a discussão no final da aula, sobre os projetos onze crianças disseram que raramente conversam, sete que nunca o fazem, três que fazem às vezes e apenas quatro fazem sempre.

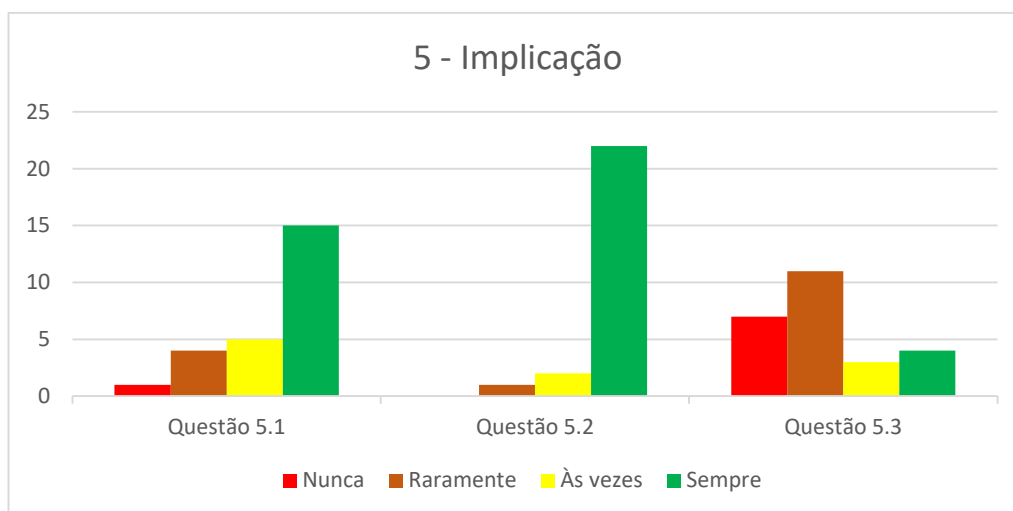


Gráfico 11 – Respostas dos alunos em relação à Implicação

Relativamente à questão de fazerem parte da escolha das atividades e das pesquisas e de sentirem que fizeram parte do projeto, os alunos responderam o seguinte, respetivamente:

D – “Nunca, porque são os outros que fazem”

LA – “Ajudo a decidir o que é para escrever. Nós escolhemos o tema dos projetos.”

LM – “Sempre porque partisipo nos progetos.”

MF – “Eu acho que ajudo o meu grupo até ao fim”

X – “Sempre porque eu quero aprender”

GV – “Sempre, porque eu participo bastante”

LD – “Por que o meu grupo deixame fazer parte dele.”

AB – “Porque o projeto é meu.”

Quanto à questão de conversarem no final da aula, sobre como correu o trabalho, os alunos referiram que:

TN – “Porque quero estar no recreio.”

LA – “Para sabermos o que falta fazer.”

VJ – “Raramente conversamos porque queremos ir brincar.”

GM – “Porque nos vamos á casa de banho.”

N – “No final da aula eu falo com o meu grupo sempre.”

GD – “Para combinar.”

X – “Porque perdemos tempo de intervalo.”

LD – “Por que não tenho tempo.”

GV – “Eu nunca fiz isso”

LM – “Raramente porque às vezes não temos tempo”

Por último, os alunos responderam a duas questões relacionadas com a negociação. Na primeira pergunta dezoito alunos referem que às vezes aceitam as ideias dos amigos quando são diferentes das suas, cinco dizem que aceitam sempre e duas que aceitam raramente. Quanto à questão 6.2, doze alunos afirmaram que às vezes conseguem resolver os problemas que surgem, cinco conseguem sempre, seis responderam que raramente conseguem e dois que nunca conseguem.

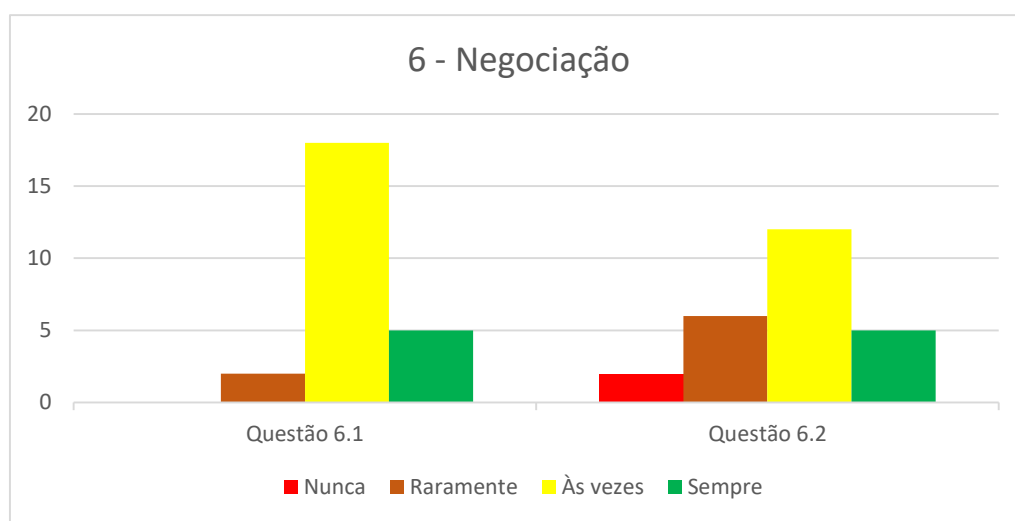


Gráfico 12 – Respostas dos alunos em relação à Negociação

No que concerne ao respeito que os alunos tinham pelas ideias dos restantes elementos dos grupos e a sua aceitação, referiram:

LM – “Sim, porque nem toda a gente tem a mesma opinião.”

D – “Raramente, porque eu não quero”

SR – “As ideias costumam ser boas”

GV – “Porque consigo chegar a um acordo”

AB – “Porque acho que as minhas ideias são melhores”

GM – “Às vezes, quando são melhores do as minhas”

X – “Porque asveses a minha ideia é melhor e asveses é a dos outros”

Quanto à questão da capacidade de resolver problemas que surgiam durante a realização dos projetos mencionaram:

VJ – “Sempre, porque a pessoa que criou o problema sempre sede.”

D – “Nunca, porque são difíceis”

LM – “Porque às vezes eu persiso da ajuda da professora.”



X – “Porque nunca aconteceu”

GV – “Porque é difícil de os resolver os problemas”

AB – “Porque não há muitos problemas.”

MF – “Eu ajudei a resolver o problema do X. não querer escrever.”

SR – “Não costumam aver problemas.”

Refletindo sobre os dados recolhidos no 1.º CEB e fazendo um balanço geral sobre os mesmos, conseguimos compreender que as aprendizagens, de facto, são importantes para eles, e que estes efetivamente retêm o que aprenderam e descobriram. Existe alguma dificuldade em escutar as outras pessoas quando estas estão a apresentar as suas ideias e em aceitar as mesmas. Há um grande espírito de trabalho em grupo, pois os alunos estão habituados desde novos a esse registo, sendo que chegam a mencionar que gostam de trabalhar em grupo. No registo deste 1.º CEB não costuma ser habitual a família participar nos projetos, porque os mesmos são desenvolvidos em sala de aula e raramente os alunos necessitam de pedir ajuda em casa para os concluir. Contudo, em algumas situações a família poderá descolocar-se à instituição para realizar uma apresentação. A grande maioria também considera que faz parte do projeto, ou seja, sente-se integrado e também que tem uma decisão em relação às escolhas de atividades e pesquisas.

Da mesma forma que aconteceu na EPE, também na valência de 1.º CEB foi entregue à professora uma grelha com algumas questões relativamente à MTP, contudo a professora cooperante não teve oportunidade de a preencher. Com um início de ano letivo ainda afetado pela Covid-19, houve alguns conteúdos que ficaram atrasados e, sendo um ano de provas de aferição, a professora não conseguiu ter tempo para responder às perguntas.

### 3.3. Análise comparativa dos dados obtidos nas duas valências

Concluindo esta parte relativa à análise dos dados, torna-se necessário fazer um levantamento das respostas obtidas nas duas valências sobre os projetos, sendo importante salientar que as mesmas são importantes para percebermos como funciona a MTP e como esta tem influência nas aprendizagens adquiridas. Para isto, iremos também fazer uma análise aos conceitos e aquilo que está subjacente aos mesmos. Uma das diferenças notórias entre à EPE e o 1.º CEB, é que na primeira a maior parte das crianças apenas falou sim, não, mais ou menos, não conseguindo explicar a sua resposta, enquanto no 1.º CEB devido a serem mais velhos, já conseguiram dar respostas mais completas.

Numa primeira instância, podemos observar que nas duas valências, as crianças/alunos consideram que as aprendizagens que realizam através dos projetos são importantes, não só

para a aquisição de novos conhecimentos/descobertas, como acrescentarem informações aos conhecimentos já adquiridos.

Num segundo momento relacionado com a autonomia, reparamos que tanto na EPE como no 1.º CEB, sentem que os colegas ouvem as suas ideias quando esta as expõe. A grande diferença está presente na realização de tarefas sozinhos e na ajuda que pedem ao adulto, isto porque, no 1.º CEB a grande maioria dos alunos considera ser capaz de realizar algumas tarefas sozinho e não necessita de pedir a ajuda de um adulto várias vezes, o que se deve em parte à sua idade e grau de maturidade. Enquanto na EPE, as crianças sentem mais necessidade em requisitar a ajuda de um adulto e sentem que nem sempre conseguem concluir sozinhos as tarefas propostas.

No que diz respeito à cooperação, os resultados obtidos nas duas valências são também muito semelhantes. Relativamente a serem capazes de trabalhar em grupo e de partilhar conhecimentos/experiências previamente ao desenrolar de um projeto, uma grande maioria considerou que conseguia. Quanto às questões que envolvem a família, e apesar dos resultados do 1.º CEB também serem muito positivos, durante a prática profissional foi mais notório o envolvimento das famílias da EPE. Contudo, não deixa de ser importante referir que apesar da família no 1.º CEB não participar com tanta frequência, foi notório nas respostas das crianças que existem uma curiosidade da parte deles em saber o que se passa na escola, e também das crianças contarem às famílias.

No que concerne à implicação, os resultados obtidos também foram muito positivos, isto porque, pretendia-se compreender se os envolvidos nos projetos, sentiam que faziam parte do mesmo, da escolha das atividades, das planificações, das investigações, entre outras coisas. Refletir que tanto na EPE como no 1.º CEB as crianças e os alunos têm esse sentimento de pertença, acaba por fazer com que as mesmas estejam mais envolvidas no seu processo de aprendizagem. Como referiu a educadora cooperante, é importante ouvirmos e valorizarmos o discurso das nossas crianças e alunos, estes devem ter um papel ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. A grande diferença que existe neste conceito, está relacionada com o facto de na EPE as crianças considerarem que realizam sempre ou quase sempre, uma conversa no final da semana sobre o que aprenderam ou descobriram no projeto, enquanto no 1.º CEB os alunos referiram que não o fazem, porque normalmente as aulas de projetos são seguidas dos intervalos e, por isso, os alunos preferem ir logo para o recreio.

Por último, e em relação à negociação podemos verificar que tanto na EPE, como no 1.º CEB consideraram que ouvem e aceitam as ideias dos amigos, apesar de nem sempre concordarem. Na resolução de problemas, na EPE existe uma grande maioria de crianças que afirmou que conseguiram resolver os problemas que foram surgindo no desenrolar do projeto,

sendo que no 1.º CEB mais de metade da turma referiu que na maior parte das vezes foram capazes de resolver os problemas que surgiram.

Posto isto, podemos concluir e refletir que, no contexto desta investigação, a MTP potencializou diversas aprendizagens e desenvolvimento de competências transversais nas crianças e alunos, sendo uma mais-valia, na questão do ensino-aprendizagem. Nos dois grupos em questão, foram notórios os resultados positivos resultantes do trabalho através de projetos e como os mesmos foram importantes e significativos para as crianças e alunos.

## Considerações Finais

Realçando a importância da análise dos dados apresentados anteriormente, é necessário refletir um pouco sobre a principal motivação para o desenrolar desta investigação, ou seja, as potencialidades que a MTP desenvolve na promoção de aprendizagens significativas.

Compreendemos de facto, que uma grande parte das escolas ainda usa o método de ensino tradicional, contudo e, apesar, das novas metodologias e métodos de ensino depararem-se com alguns obstáculos têm surgido cada vez em mais escolas. A implementação do processo de Bolonha cooperou no surgimento de alguns projetos de ensino que privilegiam o uso de metodologias ativas, de forma a colmatar a necessidade que existia de uma nova abordagem de ensino (Fernandes, 2010, citado por Silva, 2013, p.17). A MTP surge na comunidade educativa, de forma a naturalizar a escola, ou seja, “resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, (...) um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar” (Leite et al., 2001, p.75). Desta forma, e devido à forte presença da MTP na prática profissional em EPE, considerou-se importante aprofundar os conhecimentos sobre a mesma e compreender os benefícios que esta possibilita na aprendizagem das crianças e alunos.

Iniciámos a investigação fazendo uma pesquisa no primeiro capítulo sobre as origens e a definição da Metodologia de Trabalho de Projeto, o que permitiu perceber os motivos pelos quais a mesma foi criada e quem foram os seus grandes impulsionadores. De seguida, e ainda neste capítulo, procurou-se saber quais são as características específicas desta metodologia que, por sua vez, a diferencia das restantes e, ainda, quais as fases pelas quais esta se encontra dividida.

No segundo capítulo, foi necessário compreender quais eram as características subjacentes à EPE e ao ensino do 1.º CEB, para que de certa forma, fosse possível verificar as diferenças que existem entre ambos. Neste capítulo, considerou-se ainda importante fazer uma pesquisa sobre o significado de aprendizagens essenciais, para que desta forma, fosse possível compreender o conceito na sua integridade. Para além disto, foi relevante estudar a participação ativa das crianças e como a mesma pode influenciar o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, e comparar o ensino tradicional com as especificidades da MTP.

No terceiro capítulo do trabalho, decidiu-se aprofundar as potencialidades que a MTP promove na aquisição de aprendizagens e na qualidade de trabalho das equipas pedagógicas, para que desta forma, consigamos compreender as diferenças.

Os resultados obtidos na análise das grelhas, foram de encontro ao que era esperado, mostrando que a MTP contribui para a promoção das aprendizagens significativas das crianças

e alunos. De acordo com os dados recolhidos em ambas as valências, as crianças consideram que as aprendizagens que realizam através dos projetos são importantes, não só para a aquisição de novos conhecimentos/descobertas, como também permitem acrescentar informações aos conhecimentos já adquiridos. Relativamente ao critério de autonomia, os dados também nos permitem perceber que tanto na EPE como no 1.º CEB, as crianças/alunos sentem que os colegas ouvem as suas ideias quando estas/es as expõem. Já no que diz respeito à cooperação, os resultados obtidos nas duas valências são também muito similares, uma vez que as crianças/alunos afirmam serem capazes de trabalhar em grupo e de partilhar conhecimentos/experiências. Sobre o critério da implicação, os resultados obtidos também foram muito positivos, uma vez que tanto na EPE como no 1.º CEB as crianças/alunos demonstram ter um sentimento de pertença, o que permite que se sintam mais envolvidas/os no seu processo de aprendizagem. Por último, e em relação ao critério de negociação podemos verificar que tanto na EPE, como no 1.º CEB as crianças/alunos consideram que ouvem e aceitam as ideias dos amigos, embora reconheçam que este não é um processo simples e que nem sempre concordam com os outros. Fazendo um balanço geral relativamente aos critérios adotados para a avaliação destas experiências, é possível perceber que de forma muito clara a avaliação individual de cada critério é claramente positiva. Isto é, a MTP, no que diz respeito aos contextos investigados neste estudo, permitiu, de facto que: as crianças conseguissem fazer aprendizagens significativas, uma vez que tiveram espaços de autonomia para construção destas aprendizagens, conseguiram trabalhar de forma cooperativa na construção dessas aprendizagens, demonstraram sentimentos de pertença aos projetos em que estavam implicados, o que significa que os consideram significativos, e também aprenderam a negociar as suas ideias com os colegas.

Na minha perspetiva, considero ser importante ressaltar que estas aprendizagens significativas não estão só ligadas aos conteúdos programáticos, mas também a outras competências transversais. Assim sendo, e refletindo sobre o principal objetivo do relatório, o uso das potencialidades da MTP como estratégia de promoção de aprendizagens significativas, podemos afirmar que existe uma ligação entre as especificidades/características da MTP e a forma como esta facilita a promoção de aprendizagens significativas dando, neste caso, voz e papel ativo às crianças e alunos.

Após a análise das grelhas existem duas questões que considero que devem ser modificadas para que, desta forma, se possa aproveitar ainda mais os benefícios da MTP. Ambas estão relacionadas com as respostas dadas no 1.º CEB. A primeira está relacionada com a participação da família, que no meu entender pode enriquecer consideravelmente os projetos e as aprendizagens que os alunos vão adquirir e a segunda está relacionada com a discussão sobre o

projeto quando a aula acaba, permitindo que os alunos possam refletir sobre as aprendizagens conseguidas. Neste ponto considero que o/a professor/a, deverá ter em atenção o término da aula e reservar cinco minutos, para que os alunos possam discutir sobre o progresso dos projetos, o que falta fazer, entre outras coisas.

A utilização das grelhas proporcionou uma recolha de dados interessante, o que facilitou o processo de investigação, na procura de uma resposta ao objetivo principal do relatório. Contudo, e caso venha a utilizá-las num futuro próximo, considero que as mesmas devem ser aplicadas a projetos que tenham acontecido num tempo próximo, isto porque, no 1.º CEB, como as grelhas foram preenchidas de uma forma geral, senti que os alunos tiveram mais dificuldades em compreender as perguntas e que exemplos poderiam escrever.

De forma a concluir este relatório e processo investigativo, é importante evidenciar que como futura profissional de Educação tenciono dar mais voz às/aos minhas futuras crianças e alunos e aprender a escutá-las/los no verdadeiro significado da palavra. Sempre que possível, tentarei utilizar as metodologias ativas, principalmente a MTP, que considero trazerem vantagens significativas não só às crianças e alunos e às suas aprendizagens, como também ao adulto que vivencia com eles estas experiências enriquecedoras.

## Referências Bibliográficas

- Barba, M. G. (2016). *Os princípios do Movimento da Escola Moderna numa turma de 4.º ano do 1. CEB que adota o MEM*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. Escola Superior de Educadores de Infância de Maria Ulrich.)
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: guia para flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Cortesão, I. C. (2019). *PROCESSOS E RESULTADOS PERCEBIDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE MÚSICA CORAL COMUNITÁRIA COM CRIANÇAS*. “... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”. (Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação).
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). *À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias*. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (23), 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, I. C., N, I. & P, P. (2014). *VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos. Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Damião, I. M. P. A. N. A. (2012). *O trabalho de projecto no Ensino Secundário: Contributo para uma cultura de mudança*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República nº240- I Série N. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Duarte, S. M. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar*. (Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação: Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa.
- Fernandes, S. C. F. O. (2014). *O trabalho de projeto como metodologia no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich).

- Ferreira, A. P. B. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- GIROTTI, C. G. G. S. (2006). *A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas*. *Educação em Revista*, 7(1-2), 31-42.
- Gonçalves, M. O. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/leiquadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/leiquadro_educacao_pre-escolar.pdf)
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Metodologia de Projeto - Um projecto de mudança?* Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, Trabalho de Projeto 1. *Aprender por projectos centrados em problemas* (pp. 59-82). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, P. J. O. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. (Tese de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa).
- Lourenço, A. P. M. (2018). *Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa*. (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projecto*. *Cadernos de Educação de Infância*, 107 (1), 4-5.
- Mateus, A. C. C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Em J. Oliveira Formosinho, J. Formosinho, D.



- Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (4ª ed., pp. 25-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. M. R. (2016). *O trabalho de projeto e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do Meio: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação.
- Oliveira-Formosinho., J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em -Participação*. Porto: Porto Editora.
- Priberam Dicionário. (2021). *Aprendizagem*. Consultado em 29/01/2022, <https://dicionario.priberam.org/aprendizagem>
- Priberam Dicionário. (2021). *Significativo*. Consultado em 29/01/2022, <https://dicionario.priberam.org/significativo>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Santos, M. E. B., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). *Questões e razões: que se ganha com o trabalho de projeto?* Revista Noesis, 76, 26-29.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, L. M. F. (2013). *Criação e Implementação de um Laboratório Pedagógico na Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Integrado em Engenharia Civil
- Sousa, A. C. Q. D., & Mesquita, E. (2016). *A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças*. Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência: INCTE, 237-245.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2014). *Atas do VI Encontro do CIED-I Encontro Internacional em estudos educacionais. Avaliação: desafios e riscos*.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Lisboa: Edições ASA

- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Trindade, R. (2020). *A difusão da obra pedagógica de Dewey em Portugal: O contributo de Adolfo Lima*. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 21-37.  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18825/15323>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

## Apêndices

Apêndice I – Grelha facultada às crianças da valência de Educação Pré-Escolar

### Grelha de Pós-Avaliação de Projetos Crianças

Instituição:

Data de Preenchimento:

Nome do Projeto:

Nome da Criança:

Legenda:

Sim

Não

Mais ou Menos

<b>Aprendizagem:</b>	
O que aprendeste com este projeto foi importante para ti?	
<u>E o que é que tu aprendeste que foi mais importante? Podes dar exemplos?</u>	
<b>Autonomia:</b>	
Conseguiste dar a tua opinião e os teus amigos ouviram-na?	
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas sozinho?	
Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	
<u>Podes dar exemplos?</u>	
<b>Cooperação:</b>	
Sentes que, neste projeto, conseguiste trabalhar em grupo?	
Conseguiste partilhar as experiências e coisas que sabias sobre o projeto?	
Falaste deste projeto à tua família?	

A tua família conseguiu participar neste projeto?	
<u>Podes dar exemplos?</u>	
<b>Eficácia:</b>	
Achas que contribuístes para se conseguirem resultados positivos no projeto?	
Achas que contribuístes em grupo para se conseguirem resultados positivos no projeto?	
<u>Podes dar exemplos?</u>	
<b>Implicação:</b>	
Fizeste parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	
Durante todo o projeto, sentiste que fizeste parte dele?	
Vocês conversaram sobre como correu o projeto nessa semana e o que aprenderam?	
<u>Podes dar exemplos?</u>	
<b>Negociação:</b>	
Conseguiste aceitar as ideias dos teus colegas, mesmo sendo diferente das tuas?	
Soubeste resolver problemas que aconteceram durante o projeto?	

Podes dar exemplos?

Apêndice II – Grelha facultada aos alunos do 1.º CEB

**Grelha de Pós-Avaliação de Projetos**  
**Alunos**

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Data de Preenchimento:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Obs:** Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

<b>Aprendizagem</b>				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos?</u> R:				
<u>Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer?</u> R:				
<b>Autonomia</b>				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				

Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u> R:				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
O que lhes dizes? Podes dar exemplos? R:				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
<b>Eficácia</b>				
Achas que contribuis, de forma individual, para que os projetos tenham resultados positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R:				

Achas que contribuí, para que em grupo, os resultados do projeto sejam positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R:				
<b>Implicação</b>				
Costumas fazer parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
Durante a realização dos projetos, sentes que fazes parte dele?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Porquê?</u> R:				
Conversas com o teu grupo no final da aula, sobre como correu o projeto e o que já descobriram?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R:				
<b>Negociação</b>				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Dá exemplos de situações:</u> R:				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver?</u> R:				

### Apêndice III – Caracterização da turma de pré-escolar

O grupo de crianças que foi sujeito a observação, é já conhecido pela estagiária e insere-se na valência de Jardim de Infância da instituição De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, em Rio Tinto. Relativamente à composição do grupo, o mesmo sofreu uma pequena alteração visto que no semestre passado era constituído por dezanove crianças e atualmente é constituído por vinte e duas crianças. Neste sentido, existem dez crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino, assim sendo temos uma criança com dois anos prestes a fazer três; duas crianças com três anos; onze crianças com quatro anos; cinco crianças com cinco anos e duas crianças com seis anos. É de salientar que neste grupo existem apenas 4 crianças que são finalistas no ano letivo de 2020/2021 e a entrada de 4 crianças novas com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos.

Neste regresso à sala, é visível um crescimento e desenvolvimento do grupo em geral a alguns níveis. No entanto, é de salientar, que o facto de as crianças terem estado muito tempo em casa devido à pandemia, fez com que algumas crianças ficassem mais agitadas e com quem as necessidades do grupo em geral fossem outras diferentes das que tinham antes do confinamento.

De forma a refletir um pouco sobre o desenvolvimento que o grupo apresentou desde o estágio realizado no primeiro semestre até ao estágio realizado no segundo semestre decidi usar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como instrumento orientador e os livros “O mundo da criança da Infância à Adolescência.” e “O mundo da Criança”.

Assim sendo e em relação à parte socio-afetiva, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” Inicialmente foi possível observar que algumas crianças sentiam mais carência e procuravam o conforto do adulto, outras em momentos de brincadeira livre no interior da sala demonstravam alguma dificuldade em relacionar-se com os outros, surgindo por vezes alguns conflitos, por uma não partilha de brinquedos, por exemplo. Neste parâmetro em específico foi possível observar que as duas crianças mais novas e que tinham entrado na instituição recentemente, precisavam de mais atenção afetiva, pois sentiam a ausência paternal. É de salientar que apesar disto tudo, o grupo de crianças mais velho conseguiu dar também esse apoio emocional às crianças mais pequenas.



No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, ainda existem crianças em níveis distintos de desenvolvimento, mas é possível observar uma constante evolução, e uma diferença significativa do semestre passado para este. Há um aumento das suas capacidades, como a escuta, interpretação, memorização, comunicação, entre outros. Em algumas áreas da sala, como por exemplo na área da casinha ou nas construções observa-se que as crianças conseguem brincar ao faz de conta, onde assumem um papel e distribuem tarefas, estando desta forma a imitar situações que observam no seu dia-a-dia. É fundamental que cada criança seja respeitada na sua particularidade uma vez que todas possuem características únicas e específicas. Desta forma, o educador tem o dever de “olhar para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir”. (Papalia. 2001, p.227).

No que diz respeito à autonomia é possível verificar que o grupo é bastante autónomo e que os mais velhos estão sempre dispostos a ajudar os mais novos. Conseguimos observar isto em diferentes momentos da rotina, como por exemplo, quando estão a escolher os responsáveis das tarefas, ou então quando vão ao exterior e tiram os seus sapatos sozinhos e calçam os da rua também sozinhos, apenas pedindo ajuda ao adulto quando não conseguem apertar os cordões, sendo que mesmo neste aspeto, já verificámos que existem algumas crianças com vontade de aprender.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e de acordo com as OCEPE (2016), “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.”. Assim sendo, e fazendo um balanço geral do grupo, relativamente à linguagem oral existem 3 crianças com problemas de fala. Uma das crianças está diagnosticada e a frequentar a terapia da fala já desde o ano passado, esta mesma criança apresentou uma evolução muito grande ao nível da fala, sendo que já é mais perceptível o que a mesma diz; a segunda foi direccionada agora para a terapia da fala por ter dificuldade em relacionar o plural das palavras não dizendo também a letra “s” e a terceira criança, está diagnosticada com autismo e atualmente apenas diz poucas palavras. De resto, o grupo ao nível da linguagem oral já encontra diversas competências adquiridas e que estão sempre em constante evolução. Relativamente à escrita, devido à instituição dar importância à

escrita emergente, as crianças da faixa etária dos 4 aos 6 anos, já encontram esta parte a ser desenvolvida, algumas com traços já firmes outras que apenas estão no início da escrita do nome, mas todas com muita vontade de querer aprender e saber a escrever.

Relativamente ao desenvolvimento psico-motor, e segundo Papalia P., Feldman R. & Olds S. (2010), “as crianças dos 3 aos 6 anos fazem grandes avanços nas habilidades motoras – as quais compreendem as habilidades motoras grossas, que envolvem os grandes músculos, como correr e pular, e as habilidades motoras finas, aquelas capacidades exploradoras que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos, como abotoar e desenhar. Elas também começam a demonstrar uma preferência pelo uso da mão direita ou esquerda” (p.257). Durante este semestre foi possível verificar que as crianças que no semestre passado mostravam muitas dificuldades motoras tiveram uma evolução significativa. Foram realizadas diversas atividades que estimularam todas estas aprendizagens tanto ao nível das habilidades motoras grossas como finas, a maioria delas realizou-se no exterior de forma às crianças explorarem mais livremente todas as funções do seu corpo.

Em suma, e de forma a concluir esta reflexão sobre a caracterização do grupo foi possível observar uma grande evolução em praticamente todas as crianças e apesar deste segundo confinamento e das suas necessidades inicialmente terem mudado, rapidamente as crianças voltaram à realidade que viviam no pré-confinamento. Isto, porque após algumas semanas em que a prioridade era elas brincarem e estabelecerem relações com as outras crianças e com os adultos, as crianças voltaram a sentir necessidade da sua rotina e inclusive foram elas que aos poucos foram pedindo essa “normalidade”.

#### Apêndice IV – Conferências sobre o projeto desenvolvido “Até onde nos leva o vento?”

Para a realização das conferências com as crianças foram elaboradas grelhas com questões às quais as crianças responderam pintando com a cor correspondente à sua resposta. Este método foi utilizado pois as crianças já estavam familiarizadas com o mesmo, tornando mais fácil a elaboração do mesmo. O projeto “Até onde nos leva o vento” surgiu de um interesse intrínseco das crianças sobre o vento. Ao longo de cinco semanas o projeto foi desenvolvido por mim com o auxílio da educadora cooperante e na última semana foram realizadas as conferências com as crianças com o apoio das grelhas. Importa ainda salientar que a quarta fase do projeto, ou seja, a divulgação, não foi possível realizar devido ao fim do estágio e à impossibilidade de voltar ao centro de estágio em questão durante muitos dias devido à situação pandémica atual.

Para a realização das conferências, foi estipulado que apenas as crianças com 4 e 5 anos é que realizariam as mesmas, pois as de 3 anos ainda não estavam muito adaptadas à metodologia devido a terem entrado recentemente na instituição. Foram também excluídas as crianças que apresentavam alguma necessidade educativa específica, sendo que antes de ser tomada esta decisão, realizaram-se algumas perguntas sobre o projeto de forma a verificar se as mesmas iriam conseguir responder. Importa ainda referir que houve duas crianças que não conseguiram realizar as questões no mesmo dia, pois demonstraram cansaço e por isso realizaram a continuação noutra dia com outro grupo.

É importante ainda realçar, que antes do preenchimento das grelhas todos os grupos tiveram acesso ao portfólio do projeto, que continha praticamente todas as experiências, atividades e acontecimento que as crianças foram vivenciando ao longo das 5 semanas relativamente ao projeto em questão.

**Grupo 1** (composto por três crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino)

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças.

**Estagiária** – M., o que aprendeste sobre o projeto do vento foi importante para ti? Tu já sabias alguma coisa sobre o vento ou descobriste coisas novas? Essas coisas que descobriste foram importantes para ti? Sim, não ou mais ou menos?

**M** – Sim

**Estagiária** – Então podes pintar de verde o retângulo. Porque é que foi importante para vocês aprenderem coisas sobre o vento, podem-me dar exemplos?

**IA** – Eu aprendi do vento por causa de que eu vi que a minha cortina estava a abanar e eu não sabia, só que depois eu descobri tudo.

**Estagiária** – Descobriste que era o vento que abanava a cortina?

**IA** – Sim.

**Estagiária** – Muito bem I., e mais?

**IA** – Porque nós sabemos que não há ninguém que nos puxa lá.

**Estagiária** – Não era ninguém que estava lá. Era só o vento.

**M** – Só há os fantasmas.

**IA** – Por causa que a cortina também fazia assim e eu quando fazia não via então eu achava que era só o vento.

**Estagiária** – Muito bem. F., tu achas que as coisas que aprendeste sobre o vento foram importantes para ti?

**F** – Sim

**Estagiária** – Então podes pintar o retângulo com a cor do sim, sabes qual é?

**F** – Sim é o verde.

**Estagiária** – Boa! M., ainda não me disseste porque foi importante para ti?

**M** – Porque eu gostei.

**Estagiária** – Mas o que é que aprendeste sobre o vento que foi importante para ti?

**M** – Que era bom. Os aviões de papel que eu gostei.

**Estagiária** – E para ti F.? O que foi importante?

**F** – Foram os aviões de papel.

**Estagiária** – Porquê F.?

**M** – Até consigo fazer um avião de lápis.

**F** – Porque eu gosto de aviões de papel.

**Estagiária** – Está bem. Vou agora fazer a segunda pergunta. Vocês conseguiram/ sentiram que quando davam a vossa opinião os amigos ouviam a vossa opinião? Sim, não ou mais ou menos?

**IA.** queres responder?

**IA** – Eu acho que é mais ou menos.

**Estagiária** – Então podes pintar o retângulo da cor do mais ou menos. E tu M.? Achas que os amigos ouviram a tua opinião?

**M** – Mais ou menos.

**Estagiária** – E tu F.?

**F** – Sim.

**Estagiária** – Então podes pintar o teu retângulo de verde. IA., porque achas que os amigos apenas te ouviram mais ou menos?

**IA** – Porque estavam a fazer barulho.

**Estagiária** – E tu sentiste que eles não estavam a ouvir a tua opinião?

**IA** – Sim

**Estagiária** – E tu M.? Foi a mesma coisa que a IA.?

**M** – Não.

**Estagiária** – Então? Porque sentiste isso?

**M** – Porque eles não podem fazer o que quiserem

**Estagiária** – Eles não podem fazer o que eles querem?

**M** – Sim

**Estagiária** – Porquê?

**M** – Porque às vezes, eles fazem asneiras.

**Estagiária** – Achas que era por isso que eles não ouviam a tua opinião?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Está bem. Vamos à próxima pergunta. Vocês acham que conseguiram fazer as experiências, atividades sobre o projeto sozinhos?

**IA** – Eu acho que não.

**Estagiária** – Houve alguma atividade que vocês conseguiram fazer sozinhos?

**IA** – Não.

**Estagiária** – Então podes pintar esse retângulo de vermelho. E tu M.? Achas que conseguiste?

**M** – Não.

**Estagiária** – E tu F.? Conseguiste fazer algumas coisas sozinha?

**F** – Sim.

**Estagiária** – Boa! Então podes pintar o teu retângulo de verde. IA., pediste ajuda do adulto algumas vezes ou achas que não?

**IA** – Algumas vezes.

**Estagiária** – Então de que cor vais pintar?

**I** – De amarelo.

**Estagiária** – E tu M.?

**M** – O quê?

**Estagiária** – Pediste ajuda do adulto algumas vezes? Sim, não ou algumas vezes?

**M** – A fazer o quê?

**Estagiária** – As atividades e as experiências sobre o vento. Por exemplo, quando tentamos apanhar o vento com o saco, ou quando fizemos os aviões de papel ou os cataventos.

**M** – Não.

**Estagiária** – Então de que cor vais pintar?

**M** – Hum de vermelho?

**Estagiária** – Boa, podes pintar. E tu F.? Pediste várias vezes a ajuda do adulto?

**F** – Algumas vezes.

**Estagiária** – Então de que cor tens de pintar?

**F** – Vermelho

**Estagiária** – Será?

**M e IA** – Não é de amarelo

**Estagiária** – Boa, podes pintar. IA., ainda te lembras das tarefas que não conseguiste fazer sozinha?

**IA** – Não

**Estagiária** – E as que foste pedir ajuda a um adulto? Ainda te lembras? Porque achas que foste pedir ajuda a um adulto?

**IA** – Por causa que outras vezes em também digo.

**Estagiária** – Que precisas de ajuda?

**IA** – Sim.

**Estagiária** – Porquê?

**IA** – Porque às vezes não consigo sozinha.

**Estagiária** – Sentem que este projeto do vento permitiu que vocês trabalhassem em grupo? Vocês acham que conseguiram trabalhar em grupo ou fizeram vocês sozinhas? Acham que conseguiram trabalhar com os amigos?

**IA** – Não.

**Estagiária** – Porquê? Peguem no portefólio e vejam as experiências e atividades que nós fizemos. Por exemplo, quando fomos descobrir o som do vento nós estávamos sozinhos ou com os amigos?

**IA e F** – Com os amigos.

**Estagiária** – E quando apanhamos o vento com o frasco e com os sacos, estávamos sozinhos?

**IA e F** – Não.

**Estagiária** – Então, vocês acham que conseguimos trabalhar todos juntos, com os amigos neste projeto?

**IA e F** – Sim.

**Estagiária** – Então podem pintar o retângulo de verde. Muito bem, vamos passar a próxima pergunta. Vocês conseguiram partilhar as experiências e o que foram descobrindo sobre este projeto? Conseguiram partilhar as experiências, os cata-ventos, os aviões de papel, os sacos com o vento, etc. Vocês partilharam com os amigos, com a família ou com outras pessoas?

**IA e F** – Sim.

**Estagiária** – Muito bem, e vocês falaram sobre o projeto do vento à vossa família? Falaste IA.?

**IA** – Eu falei

**Estagiária** – Então achas que sim, não ou mais ou menos?

**IA** – Eu falei algumas vezes.

**Estagiária** – Então qual achas que é a cor que vamos pintar?

**IA** – Amarelo

**Estagiária** – Muito bem então podes pintar. E tu F.? Falaste do projeto do vento à tua família?

**F** – Não me lembro.

**Estagiária** – Não te lembras se falaste com eles sobre o que o vento faz, por exemplo?

**F** – Não me lembro.

**Estagiária** – Por exemplo, quando a Rita pediu para fazerem os cata-ventos, o que é que tu disseste ao pai e à mãe para que era? Não explicaste porque é que tinham que fazer os cata-ventos?

**F** – Não.

**Estagiária** – Então de que cor achas que vais pintar?

**F** – De vermelho.

**Estagiária** – Agora podem virar ao contrário a folha e vou fazer a próxima pergunta. Vocês acham que a vossa família conseguiu participar no projeto do vento? Fizeram coisas para o projeto, como por exemplo, o catavento ou o avião de papel?

**IA** – Quem fez o meu cata-vento foi o pai e a mãe, só que quem fez o avião de papel foi a avó.

**Estagiária** – Então, e achas que a tua família participou ou não?

**IA** – Sim.

**Estagiária** – Boa, podes pintar então. E a tua F.? Participou no projeto? O que é que eles fizeram?

**F** – Fizeram o avião de papel e o cata-vento.

**Estagiária** – Podes pintar o retângulo então. Vocês acham que contribuíram/ que ajudaram para que nós conseguíssemos descobrir as coisas sobre o vento?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – E tu F.?

**F** – Acho que sim.

**Estagiária** – Então podem pintar de verde. Vocês acham que fizeram parte da escolha das atividades, das experiências e das pesquisas que nós fizemos sobre o projeto do vento?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – E tu F.?

**F** – Sim



**Estagiária** – Porquê é que vocês acham que fizeram parte das escolhas? Foram vocês que ajudaram a escolher o que vamos fazer?

**IA e F** – Sim.

**Estagiária** – Conseguem dar-me um exemplo? Que atividades e pesquisas é que nós fizemos? Podem abrir o portefólio e ver.

**IA** – Do cata-vento e do avião de papel.

**Estagiária** – E mais?

**IA** – Dos sacos para corrermos e apanharmos o vento. Fomos nós que fizemos as perguntas para investigar.

**Estagiária** – Muito bem, então de que cor vão pintar?

**IA e F** – De verde.

**Estagiária** – Boa, podem pintar. Vocês durante o projeto sentiram que fizeram parte dele? Que podiam fazer todas as atividades, falar sobre o que queriam investigar, o que já sabiam sobre o vento. Sentiram isso?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – Então e onde é que vocês sentiam que faziam parte do projeto?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – Mas como? Onde sentiam isso? O que fazias para te sentires parte do projeto?

**IA** – Porque eu estava sempre a fazer coisas e estava também no projeto.

**Estagiária** – E tu F.? Também sentias isso?

**F** – Sim

**Estagiária** – Muito bem, vamos à próxima pergunta. Quando nós fazíamos as atividades e as experiências nós falávamos como é que elas tinham corrido e o que é que vocês tinham aprendido?

**IA** – Eu acho que sim.

**F** – Eu também.

**Estagiária** – Muito bem então podem pintar de verde. Vocês conseguiram aceitar ideias dos vossos amigos mesmo quando eram diferentes das vossas?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – O que acham? Sim, não ou mais ou menos?

**IA** – Eu acho que mais ou menos.

**Estagiária** – E tu F.?

**F** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então vão pintar de que cor?

**IA** – Amarelo. O amarelo é a cor do sol.

**Estagiária** – Última pergunta, quando aconteceram alguns problemas, por exemplo quando reparamos que o vento não ficou fechado no frasco, o que aconteceu?

**IA** – Fica um bocadinho, mas depois não conseguimos fechar o vento.

**Estagiária** – E vocês acham que nós conseguimos resolver esse problema? Encontramos outra solução?

**IA** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – Como?

**IA** – Nós tentamos pensar ainda mais e descobrimos o saco.

**Estagiária** – Muito bem, descobrimos que com um saco conseguimos. E o que tínhamos que usar para fechar os sacos?

**F** – Um fio.

**Estagiária** – Então quando apareceram problemas nós somos capazes de resolver?

**IA e F** – Sim

**Estagiária** – Podem pintar então com a cor do sim.

*Fim da conferência*

**Grupo 2** (composto por quatro crianças, uma do sexo feminino e três do sexo masculino):

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças.

**Estagiária** – Quero que me respondam a uma coisa, vocês acham que aquilo que aprendemos com o projeto do vento foi importante nós? Foi importante nós sabermos a cor do vento? O que é que ele podia mexer?

**Todos** – sim.

**Estagiária** – Porquê?

**MB** – Para conhecer o vento.

**Estagiária** – Pronto, então pintam de verde aqui. A próxima pergunta é, quando vocês deram a vossa opinião, partilharam as vossas ideias, vocês acham que amigos ouviram aquilo que vocês estavam a dizer?

**Todos** – Sim.

**B** – Tavam atentos.

**Estagiária** – Vocês acham que conseguiram fazer algumas atividades e experiências sozinhos, sobre o vento?

**Todos** – Não.

**Estagiária** – Vocês pediram muitas vezes ajuda ao adulto?

**Todos** – Sim.

**Estagiária** – Vocês acham que neste projeto vocês conseguiram trabalhar em grupo com os amiguinhos todos?

**MB** – Sim.

**B** – Sim.

**MH** – Sim.

**Estagiária** – Então vão pintar de que cor?

**Todos** – Verde.

**Estagiária** – Porque é que vocês acham que conseguimos trabalhar em grupo?

**MB** – Porque é mais divertido e descobrimos mais coisas.

**Estagiária** – Em que atividades sobre o que vento é que nós trabalhamos em grupo?

**MH** – Fizemos seis atividades.

**Estagiária** – Quais?

**MH** – Brincamos com o catavento e ele andou só com o ar e depois os cataventos precisam de vento e também os aviões de papel e se juntarem fica mais voador.

**Estagiária** – Quando fomos brincar com os cataventos estávamos sozinhos ou em grupo?

**MH** – Sozinho.

**MB** – Em grupo.

**Estagiária** – Estavas sozinho a brincar?

**MH** – Não. Só tinha os meninos a correr. Só tinha o L.

**MB** – Então tinhas alguém para brincar. Então estás em grupo se tens o L.

**Estagiária** – Falaste do projeto do vento à tua família em casa?

**L** – Não. Eu esqueci-me.

**Estagiária** – Então pinta de vermelho. E tu?

**B** – Não.

**Estagiária** – Pinta de vermelho. E tu M.?

**MB** – Falei. Perguntei a uma amiga da mãe e da avó que estivemos a fazer uma coisa do vento e ela disse, sim o vento faz tornados.

**Estagiária** – Então podes pintar de verde. Agora, MH. a tua família participou no projeto? Fez os cataventos ou os aviões de papel?

**MH** – Não fizeram as duas coisas.

**Estagiária** – Então tens que pintar aqui de vermelho. E tu B.? A tua família fez os aviões de papel ou os cataventos?

**B** – Só o avião.

**Estagiária** – Então pintas de amarelo aqui.

**MB** – Eu esqueci-me de dizer-me uma coisa. O meu pai fez o avião de papel, mas eu esqueci-me de trazer para a escola.

**Estagiária** – E o Catavento fizeram?

**Matilde** - Sim está ali.

**Estagiária** – Pronto, então pintas de verde. Vocês acham que foi importante para nós sabermos estas coisas sobre o vento? Que as atividades que fizemos e as experiências foram boas? E trouxeram resultados positivos para a nossa investigação?

**L** – Mais ou menos.

**MH** – Sim.

**MB** – Sim.

**B** – Sim.

**MB** – Foi bom porque descobrimos coisas sobre o vento. Podemos fechá-lo dentro dum saco.

**Estagiária** - Então tu tens que pintar de amarelo aqui e vocês de verde. Agora, vocês acham que fizeram parte das escolhas das atividades que nós fizemos sobre o vento? Vocês puderam dizer que atividades é que queriam ou gostavam de fazer sobre o vento?

**Todos** – Sim.

**MB** – Tu e a Diana às vezes nos perguntavam.

**Estagiária** - Então pintam de verde. Vou fazer a próxima pergunta. Vocês sentiram que, durante o projeto do vento, vocês fizeram parte do projeto?

**Matilde** – Ó Rita é fácil, claro que sim.

**Todos** – Sim.

**Estagiária** – Porquê?

**MB** – Porque fazíamos as atividades e as pesquisas sobre o vento

**Estagiária** – Vamos pintar de verde então. Vocês acham que quando nós fazíamos a atividades e as experiências sobre o vento, nós depois falávamos se elas correram mal? Se correram bem?

Porque é que correram mal? O que é que nós aprendemos que podíamos apanhar o vento dentro do saco e descobrimos a cor de dele? Nós falamos sobre isso, ou não?

**L** – Mais ou menos.

**MB** – Sim.

**B** – Sim.

**MH** – Sim.

**Estagiária** – Conseguiu aceitar as ideias dos teus amigos quando elas eram diferentes das tuas?

**L** – Não.

**MH** – Não

**Estagiária** – Porquê?

**MH** – Porque a minha é melhor.

**B** – Sim

**MB** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então vocês pintam de vermelho, tu de verde e tu de amarelo. E agora outra pergunta, vocês acham que nós conseguimos resolver os problemas que apareceram durante o projeto do vento?

Por exemplo, quando nós apanhamos o vento no frasco, foi um problema porque não conseguíamos apanhar o vento, certo? Mas nós depois descobrimos que conseguíamos ou não apanhar o vento?

**MB** - Sim.

**B** – Sim.

**L** – Mais ou menos

**MH** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então vão pintar aqui de verde e aqui de amarelo.

*Fim da conferência*

**Grupo 3** (composto por três crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino):

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças.

**Estagiária** – Aquilo que vocês aprenderam sobre o vento foi importante para vocês?

**I** – Sim.

**D** – Sim.

**L** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então pinta de amarelo e vocês pintam de que cor?

**D** – Verde.

**Estagiária** – O que é que foi mais importante para vocês, aprenderem sobre o vento?

**D** – Eu só sei do cabelo que o vento ficou no cabelo e a voz do vento ficou trancada no frasco. Fizemos o registo sobre o vento.

**I** – Que os cabelos voaram.

**Estagiária** – E quando vocês deram a vossa opinião e partilharam as vossas ideias com os amigos, acham que eles ouviram?

**D** – Não sei.

**Estagiária** – Qual é a cor que tens que pôr?

**D** – Amarelo.

**Estagiária** – E tu I. o que achas?

**I** – Eu acho que não.

**Estagiária** – Então pinta aqui. E tu L.?

**L** - Sim.

**Estagiária** – Então tens que pintar de que cor? Essa é a cor do sim? Qual é a cor?

**L** – Verde.

**Estagiária** – Boa, pinta aqui. Vocês acham que conseguiram fazer alguma atividade ou experiência sozinhos?

**D** – Sim.

**I** – Eu acho que mais ou menos.

**L** – Não.

**Estagiária** – Porquê?

**L** – Porque eu não consegui.

**Estagiária** - Vamos pintar então. Agora vou passar à próxima, vocês acham que pediram muitas vezes a ajuda dos adultos?

**D** – Eu acho que não, vou pintar de vermelho.

**I** – Eu acho que sim.

**Estagiária** – Porque achas que pediste ajuda ao adulto?

**I** – Porque eu estou sempre Ó P., Ó D.

**L** – Não.

**Estagiária** – Então põe aqui. Vou fazer outra pergunta, vocês acham que quando fizemos as experiências do catavento, dos aviões, de apanhar o vento, vocês acham que conseguimos trabalhar todos juntos em grupo?

**Todos** – Sim.

**Estagiária** – Acham que conseguiram partilhar as vossas experiências, ideias, o que vocês sabiam com os amigos?

**D** – Sim.

**L** – Eu acho que sim.

**I** – Sim.

**Estagiária** – Vocês falaram do projeto do vento aos pais ou com alguém da família?

**D** – Sim.

**L** – Não.

**I** – Sim.

**Estagiária** – A tua família participou neste projeto? O pai ou a mãe fizeram o avião ou o catavento em casa?

**D** – Não.

**L** – Não.

**I** – Sim.

**Estagiária** – Vocês acham que conseguiram trazer coisas boas e positivas para o projeto? Quando nós descobrimos que o avião de papel conseguia voar foi bom ou mau?

**D** – Eu acho que foi bom.

**I** – Eu acho que é bom.



**Estagiária** – Vocês acham que conseguiram dizer as atividades que queriam fazer sobre o vento?

**I** – Sim.

**D** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então pomos aqui verde e aqui amarelo. Vocês sentiram que estavam a fazer parte do projeto? Que estavam a fazer e a escolher as atividades? A fazer o catavento? A fazer as pinturas? Que estavam a fazer tudo?

**D** – Eu acho que sim.

**I** – Eu acho mais ou menos.

**Estagiária** – E quando nós fizemos as experiências com o catavento, com os aviões, de apanhar o vento com o frasco e com o saco vocês que nós falamos sobre se correu bem? Sobre o que aprendemos com as experiências e atividades? Falamos sobre o que fizemos?

**D** – Eu acho que mais ou menos.

**I** – Eu acho que sim. Falamos que o vento é transparente.

**Estagiária** – Vocês conseguiram aceitar as ideias dos vossos amigos, mesmo quando elas eram diferentes das vossas?

**D** – Eu acho que sim. Porque somos amigos.

**I** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Quando apareceram problemas com as atividades vocês acham que conseguimos resolver?

**D** – Sim.

**I** – Sim.

*Fim da conferência*

**Grupo 4** (composto por 2 crianças, uma do sexo feminino e uma do sexo masculino):

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças.

**Estagiária** – Vocês acham que aquilo que aprenderam sobre o vento foi importante para vocês?

**J** – Sim. Porque não sabia algumas coisas.

**L** – Sim.

**Estagiária** – Então vão pintar este quadrado aqui de verde. E quando vocês deram a vossa opinião e partilharam as vossas ideias com os amigos, acham que eles ouviram?

**J** – Não.

**L** – Não. Estavam a fazer barulho.

**Estagiária** – Então pintam de vermelho. Vocês sentiram que conseguiram fazer algumas das atividades sobre o vento sozinhos?

**J** – Sim.

**L** – Sim.

**Estagiária** – Próxima pergunta é, vocês acham que pediram várias vezes a ajuda dos adultos para fazer as atividades sobre o vento?

**J** – Sim.

**L** – Sim.

**Estagiária** – Vou fazer a próxima pergunta, acham que no projeto do vento nós conseguimos trabalhar em grupo?

**L** – Não.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Então tu fazes aqui de verde e tu aqui de vermelho. Conseguiram partilhar o que vocês sabiam sobre o vento com os colegas?

**L** – Sim.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Então fazem de verde. Vocês falaram sobre o vento à vossa família?

**L** – Sim.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Então têm que pôr verde. A vossa família conseguiu participar neste projeto?

**J** – Sim.

**L** – Não.

**Estagiária** – Vocês acham que as atividades que fizemos sobre o vento foram boas e trouxeram coisas boas para nós?

**J** – Sim.

**L** – Sim.

**Estagiária** – Vocês acham que fizeram parte das escolhas das atividades que nós fizemos?

**L** – Sim.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Vocês sentiram que estavam a fazer parte do projeto? Que podiam fazer todas as atividades?

**L** – Sim.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Vocês conseguiram aceitar as ideias dos vossos amigos, mesmo quando elas eram diferentes das vossas?

**L** – Mais ou menos.

**J** – Sim.

**Estagiária** – Então aqui amarelo e aqui verde. Vocês acham que nós conseguimos resolver os problemas quando eles apareceram?

**J** – Sim.

**L** – Sim.

*Fim da conferência*

**Grupo 5** (composto por 1 criança do sexo masculino):

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças.

**Estagiária** – Tu achas que as coisas que nós aprendemos sobre o projeto do vento foram importantes para nós?

**M** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Então pinta ali. E tu achas que quando deste a tua opinião sobre aquilo que sabias sobre o vento os amigos ouviram?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Tu achas que conseguiste fazer algumas das atividades sobre o vento sozinho?

**M** – Não.

**Estagiária** – Achas que pediste várias vezes ajuda aos adultos para fazer as atividades sobre o vento?

**M** – Mais ou menos.

**Estagiária** – E tu achas que no projeto do vento nós conseguimos trabalhar juntos em grupo?

**M** – Mais ou menos. O catavento de pau estávamos sozinhos os aviões de papel juntos.

**Estagiária** – Tu conseguiste partilhar as tuas experiências e as tuas ideias sobre o vento com os amigos?

**M** – Sim. Falei sobre os tornados.

**Estagiária** – E tu falaste sobre o projeto do vento à tua família?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Então pinta de verde. A tua família conseguiu participar neste projeto? Fez o catavento e o avião de papel?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Pinta aqui então. Tu achas que contribuístes para as descobertas que nós fizemos sobre o vento?

**M** - Sim

**Estagiária** – Achas que fizeste parte do projeto? Que podias participar nas atividades?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Durante o projeto do vento, quando fazíamos alguma atividade ou alguma experiência nós falávamos sobre como tinha corrido? Se tinha corrido bem ou mal? O que tínhamos aprendido com essa atividade?

**M** – Sim.

**Estagiária** – Então qual é a cor?

**M** – Verde.

**Estagiária** – Boa. E diz-me uma coisa, tu conseguiste aceitar as ideias que os amigos tinham, mesmo quando eram diferentes das tuas?

**M** – Não.

**Estagiária** – Durante o projeto do vento nós conseguimos resolver os problemas quando eles foram aparecendo?

**M** – Sim.

*Fim da conferência*

**Grupo 6** (composto por 3 crianças, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino):

Após a visualização do portfólio sobre o projeto “Até onde nos leva o vento?” início das questões realizadas às crianças

**Estagiária:** O que vocês aprenderam com o projeto do vento foi importante para vocês?

**Todos:** Sim.

**Estagiária:** De que cor vão pintar o retângulo?

**Todos:** De verde

**Estagiária:** Muito bem, podem pintar. A., o que é que tu aprendeste que foi muito importante para ti?

**A:** O vento

**Estagiária:** Sim, mas o que aprendeste sobre o vento que não sabias e descobriste?

**A** – Eu apanhei o vento com o saco e brinquei no meu catavento.

**Estagiária:** E tu BR.? O que foi importante para ti sobre o vento que não sabias? Sabias a cor do vento?

**BR** – Branco.

**Estagiária** – pensavas que era branco e descobriste que ele afinal é? Quem ajuda a BR?

**D** – Transparente.

**Estagiária** – Então foi importante para ti descobrires que o vento afinal não é branco, mas sim transparente?

**BR** – Sim.

**Estagiária** – D. e o que é que foi importante para ti tu descobrires sobre este projeto?

**D** – Foi importante para eu descobrir que dá para apanhar o vento com os sacos.

**Estagiária** – Vocês acham que conseguiram dar a vossa opinião e ideias e que os vossos amigos ouviram?

**Todos** – Sim.

**Estagiária** – Então de que cor vão pintar?

**Todos** – Verde.

**Estagiária** - Boa. Agora pintam aqui. E vocês acham que quando fizeram as atividades e as experiências sobre o vento conseguiram fazê-las sozinhos?

**Todos** – Mais ou menos.

**Estagiária** – Acham que pediram várias vezes ajuda ao adulto para fazerem as atividades sobre o vento?

**Todos** – Sim.

**D** – Porque precisamos de ajuda para amarrar.

**Estagiária** – Então pintam de que cor?

**Todos** – Verde.

**Estagiária** – Podem pintar. D. e quando é que tu achas que tiveste que pedir ajuda ao adulto para alguma coisa que não conseguias fazer?

**Todos** – Sim

**D** – Para fazer o catavento e para amarrar os sacos com o vento.

**Estagiária** – Então e agora, vocês acham que neste projeto do vento conseguiram trabalhar com os amigos? Fazer muitas coisas com os amigos?

**Todos** - Sim.

**Estagiária** – Então pintam de verde aqui. E vocês acham que conseguiram partilhar as vossas experiências e aquilo que sabiam sobre o vento?

**BR** – Sim.

**A** – Mais ou menos.

**D** – Eu não percebi um bocadinho.

**Estagiária** – Vou explicar o que eu queria dizer. Aquilo que tu sabias sobre o vento e as experiências que fizeste sobre o vento tu achas que conseguiste partilhá-las com os amigos.

**D** – Sim.

**Estagiária** – Vocês falaram em casa com os pais ou com outras pessoas da vossa família sobre o projeto do vento?

**A** – Sim. Eu falei com meu pai, minha mãe e minha avó.

**BR** – Eu não falei com ninguém.

**D** – Só falei para a minha mãe. Eu falei para a minha mãe e meu pai.

**Estagiária** – Então falaste. Pintas aqui. A vossa família conseguiu participar neste projeto? Fez o catavento ou o avião?

**A** – Sim. O meu pai fez dois cataventos.

**BR** – Sim. A minha mãe fez o catavento.

**D** – A minha não.

**Estagiária** – E vocês acham que as ideias que vocês deram, e as experiências que fizemos e as outras coisas foram boas e positivas para o nosso projeto do vento?

**Todos** – Sim.

**Estagiária** – E vocês acham que puderam escolher as atividades que íamos fazer sobre o projeto do vento?

**Todos** – Mais ou menos.

**Estagiária** - Vocês sentiram que fizeram parte do projeto? Que as vossas opiniões eram ouvidas? Que quando traziam coisas importantes para partilhar com o grupo que o grupo ouvia?

**A** - Sim.

**BR** - Não.

**D** - Sim.

**Estagiária** – Vocês acham que quando nós fazíamos alguma atividade ou experiência e ficávamos a saber coisas sobre o vento, nós falávamos sobre como é que correu? Se correu bem ou mal? Ou o que aprendemos sobre isso?

**D** – Sim.

**A** – Mais ou menos.

**BR** – Sim.

**Estagiária** – Duas últimas perguntas, vocês conseguiram aceitar as ideias dos vossos amigos mesmo quando elas eram diferentes das vossas?

**D** – Eu aceito mais ou menos.

**BR** – Mais ou menos.

**A** – Sim.

**Estagiária** – Quando surgiu um problema durante as nossas experiências ou atividades sobre o vento nós conseguimos resolver esse problema?

**Todos** – Sim.

*Fim da conferência*

Apêndice V – Portfólio do projeto desenvolvido “Até onde nos leva o vento?”





❖ Um dos principais objetivos do portfólio do projeto em questão é servir como memória fotográfica de todas as experiências e aprendizagens que as crianças foram adquirindo com o passar do tempo.

❖ Serve para que quando questionadas as crianças possam usá-lo para demonstrar o que aprenderam e para quando lhes apetecer possam pegar e reviver momentos em que realizaram experiências que lhes proporcionaram a aquisição de saberes e competências inerentes às orientações curriculares.

## COMO TUDO COMEÇOU ...

### DURANTE O ACOLHIMENTO ...

A M. E. contou ao grupo que enquanto vinha para a escola ouviu o vento.

De forma entusiasta todas as crianças quiseram mostrar como era o som do vento.

Quando questionados sobre a cor do vento disseram:

“Não sei bem” M. E.

“O vento é branco” M.

“O vento é Azul” “O vento é transparente”  
D. S.



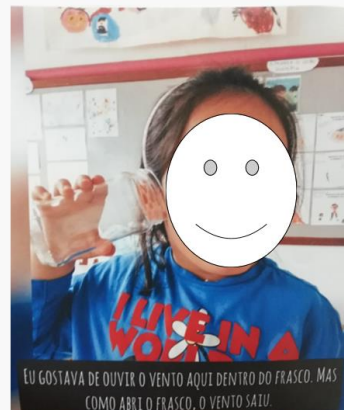
A primeira tentativa foi apanhar o vento no frasco, mas perceberam que o vento não ficava lá dentro ou se ficava não conseguiam ver



Conseguiram visualizar o vento através do cabelo da D. S., pois este mexia-se enquanto este passava

### MAS...

EM GRUPO CONVERSANDO SOBRE O QUE ACONTECEU NO EXTERIOR PERCEBERAM QUE NÃO OUVIAM NADA DENTRO DO FRASCO LOGO O VENTO NÃO ESTAVA LÁ DENTRO. É ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA PESSOA QUE AS CRIANÇAS APRENDEM E VIVEM O PROJETO



### TENTARAM REPRESENTAR O VENTO. SOPRARAM (COMO O VENTO FAZ) A TINTA USANDO UMA PALHINHA

"É PRECISO MUITA FORÇA PARA SOPRAR COMO O VENTO!"

"O VENTO DEVE TER MUITA FORÇA. NÓS SOPRAMOS MUITO E TIVEMOS QUE FAZER FORÇA."

"O VENTO PODE SER PERIGOSO. JÁ VI NA TELEVISÃO."



## SENTIMOS O VENTO ATRAVÉS DOS NOSSOS CABELOS E ADORAMOS!



"NÃO CONSEGUIMOS APANHAR O VENTO"  
D. S.

"O VENTO É INVISÍVEL E VAI PARA O FRIO"  
L.

"É UMA MÁQUINA DO VENTO"  
I.

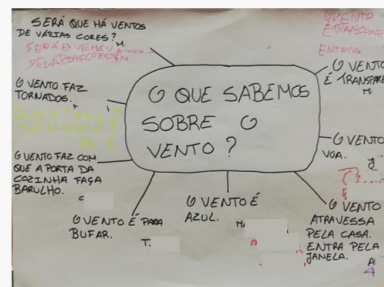


"EU ACHO QUE O VENTO É INVISÍVEL. ELE FAZ O MEU CABELO IR PARA O AR."  
M. B.

"FAZ MUITO VENTO NO CABELO. O CABELO VOA ELE É BRANCO."  
M.



## REGISTARAM NA TEIA O QUE PENSAVAM SABER SOBRE O VENTO



## O QUE PENSAMOS SABER SOBRE O VENTO?

"O vento é transparente" – M.

"O vento voa" – J.

"O vento atravessa pela casa. Entra pela janela" – A.

"O vento é azul" – M. E.

"O vento é para bufar" – T.

"O vento faz com que a porta da cozinha faça barulho" – C.

"O vento faz tornados" – M.

"Há ventos de várias cores" – M.

## O QUE VAMOS INVESTIGAR?

“O vento é transparente ?”

“O vento voa ?”

“O vento atravessa pela casa ?”

“O vento é azul ?”

“O vento bufa ?”

“O vento faz a porta da cozinha fazer barulho ?”

“O vento faz tornados ?”

“Será que há ventos de várias cores ?”

## ONDE PODEMOS INVESTIGAR?

“No telemóvel” – L.

“No exterior” – M.

“Com os amigos da mista 1” – A.

“Com a família” – I. e C.

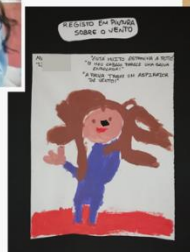
“No computador e Tablet” – A.

“Perguntar às pessoas na rua” – M.

## ATRAVÉS DA PINTURA REGISTRARAM OS CABELOS AO VENTO . . .

“Está muito estranha a foto!  
O meu cabelo parece uma selva enrolada.  
A Paula trouxe um aspirador de vento!”

M.



ANTES DO INÍCIO DA PINTURA FOI REALIZADA UMA CONVERSA, QUE FOI GRAVADA, COM CADA CRIANÇA. ESTA DIZIA O QUE ESTAVA NA FOTOGRAFIA E PLANIFICAVA COMO IA REALIZAR O REGISTO DA PINTURA.



É IMPORTANTE QUE AS CRIANÇAS PLANIFIQUEM SEMPRE ANTES DE INICIAREM A ATIVIDADE, POIS ESTAS PLANIFICAM DE ACORDO A QUE AS SUAS IDEIAS SEJAM O MAIS PARECIDAS COM A REALIDADE DELES.

DESTA FORMA A CRIANÇA SENTE-SE VALORIZADA QUANDO PERCEBE QUE O QUE PLANIFICOU FOI DE ENCONTRO AO ESPERADO. A AUTOESTIMA DA CRIANÇA É VALORIZADA FAZENDO COM QUE ACREDITE EM SI MESMA.

“Nós estávamos a fazer uma atividade com um aspirador de vento que parecia um aspirador normal! Ele aspirava o frio da nossa sala!  
Fazia o nosso cabelo abanar”

I.

ATRAVÉS DA PINTURA REGISTRARAM EM PEQUENO GRUPO OS SEUS CABELOS AO VENTO, OS AVIÕES DE PAPEL E OS CATA-VENTOS. . .



“VOU FAZER OS MEUS CABELOS ASSIM TODOS PARA O AR”

D.

“VOU DESENHAR O VENTO PARA O AVIÃO DE PAPEL VOAR”

M.

EM CONIUNTO COM AS FAMÍLIAS FIZERAM OS CATA-VENTOS..  
... E AVIÕES DE PAPEL



## FORAM TENTAR APANHAR O VENTO NOVAMENTE...



"FIZEMOS UMA COISA MUITO GIRA NA GINÁSTICA. EU PEGUEI NUM SACO, LEVEI PELO AR PARA APANHAR O VENTO! EU APANHEI O VENTO MAS MUITO POUCO. EU ADOREI!"

M.

"APANHAMOS O VENTO COM UM SACO! ELE FICOU LÁ DENTRO. É TRANSPARENTE"

F.



"NÓS ESTIVEMOS A APANHAR O VENTO COM SACOS. CONSEGUIMOS GUARDÁ-LO. COLOCAMOS FITAS PARA O VENTO NÃO FUGIR"

I.

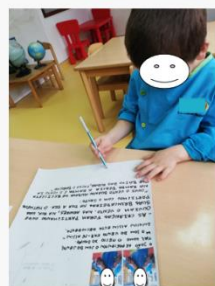
... CONSEGUIRAM E FICARAM MUITO CONTENTES!

## DERAM INÍCIO AO REGISTO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS



Nesta fase do projeto, as crianças começam a registrar o que foi significativo em cada questão. Todas as questões passam por um processo de descoberta, processo esse que coloca a criança como agente ativo na aprendizagem. No entanto, todas as questões investigadas são registradas com uma conclusão.

## DERAM INÍCIO AO REGISTO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS



A sala espelha todo este processo através dos trabalhos expostos e as experiências vividas.

A sala é vista como o terceiro educador, com a documentação que tem como função a memória coletiva.

PENSÁMOS EM TODAS AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS NOS ÚLTIMOS TEMPOS E CONSEGUIMOS RESPONDER. ESTAMOS MUITO FELIZES COM AS NOSSAS APRENDIZAGENS !

**Grelha de Avaliação de Projetos  
Adultos**

**Instituição:**

**Data de Preenchimento:** Junho 2021

**Nome do Projeto:** “Até onde nos leva o vento”

**Nota:** Preencha a grelha abaixo, com um (x), caracterizando o projeto através das observações que realizou relativamente às competências adquiridas pelas crianças

	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Muito</b>
<b>Aprendizagem:</b>				
Considera que o projeto em questão permitiu a aquisição de saberes e competências relativas às orientações curriculares?				<b>X</b>
<u>Quais?</u> Foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo, desde a área de formação pessoal e social, áreas de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo.				
Pensa que este projeto permitiu a existência de um trabalho interdisciplinar?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Sim, existiu um trabalho interdisciplinar, que visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com fronteiras de disciplinas.				
Em relação à criatividade considera que este projeto permitiu o desenvolvimento da mesma?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Considerando a importância da criatividade no desenvolvimento das crianças para que sejam capazes de se expressar e comunicar através de múltiplas linguagens, este projeto permitiu o desenvolvimento da mesma.				
Considera que, o projeto em questão proporcionou às crianças aprendizagens significativas?				<b>X</b>
<u>Quais?</u> As aprendizagens significativas neste projeto têm a ver com um processo em que as aprendizagens adquirem significado para a criança. É a própria criança estabelece uma conexão entre ela própria e a aprendizagem realizada.				
<b>Autonomia:</b>				
Considera que este projeto permitiu às crianças, gerirem espaços de autonomia?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> As crianças desempenham funções enquanto são autores do espaço tendo autonomia no mesmo lugares criando lugares coletivos de construção de direitos.				

Julga que este projeto permitiu que o grupo no geral desenvolva a sua autonomia?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> As crianças têm a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com os seus próprios valores morais e desejos pessoais sem interferência dos outros.				
<b>Cooperação:</b>				
Sente que este projeto possibilitou que as crianças aprendessem a trabalhar em grupo?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Os trabalhos em grupo são na nossa sala uma boa forma de organização com tarefas e trabalhos realizados. Desde a planificação à execução.				
Acha que o mesmo permitiu que o grupo aprendesse a ouvir e escutar as ideias, saberes e partilhas de todas as crianças?				<b>X</b>
<u>Dê exemplos:</u> Em qualquer momento de partilha, todos tinham voz. Uma escuta sensível e afetuosa abre espaço e promove o “protagonismo” da criança. Possibilita que tenha voz e cria condições para ele se expressar espontaneamente no seu ambiente.				
Em relação à família, considera que este projeto possibilitou a realização de pontes entre a mesma e a escola?			<b>X</b>	
<u>De que forma?</u> Tendo em conta a pandemia a relação escola família, ficou um pouco afetada. Ficando aquém das expectativas.				
<b>Eficácia:</b>				
Acha que, isoladamente ou em pares/grupos pequenos, as crianças conseguiram contribuir para que fossem conseguidos resultados positivos?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> A criança deve ter um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, quer seja em pares/grupos pequenos ou em grande grupo. A criança ao planificar, confronta as suas intenções com os seus efeitos.				



<b>Implicação:</b>				
Considera que este projeto permitiu que as crianças pudessem participar na planificação?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> A criança deve ser ativa tanto na planificação como na avaliação das suas próprias aprendizagens. Ao longo do projeto as crianças participaram na planificação, registando em teia.				
Relativamente à concretização, considera que o mesmo permitiu que a criança fizesse parte e fosse responsável?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Ao ouvirmos as crianças e valorizando o seu discurso, contribuímos para que cada uma se sinta importante e essencial ao grupo. Desta forma, a criança ao pôr em prática o que planificou, sente-se responsável e capaz.				
Quanto à avaliação, considera que este projeto permitiu que as crianças pudessem dar a sua opinião sobre como correu o mesmo?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Ao longo do projeto, e ao planificas, as crianças puderam manifestar as suas opiniões, nomeadamente nos seus portefólios.				
<b>Negociação:</b>				
Considera que este projeto permitiu que as crianças conseguissem aceitar as ideias dos outros colegas, mesmo sendo as mesmas diferentes?				<b>X</b>
<u>Dê exemplos:</u> No projeto, as crianças tiveram oportunidade de experimentar e pôr em prática todas as suas ideias. Desta forma, experimentando, verificaram na primeira pessoa os resultados.				
Acha que este projeto, permitiu às crianças saberem resolver problemas que pudessem surgir inesperadamente?				<b>X</b>
<u>De que forma?</u> Temos por base o currículo emergente. Colocar a criança no centro do currículo é um modo de respeitar a criança				

**Nota:** Preencha a grelha abaixo, com um (x), caracterizando o projeto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Muito</b>
<b>Adequação:</b> Capacidade de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> As crianças queriam saber se o vento pode ficar guardado num recipiente. Verificaram que se correrem o vento entra no saco, ele ficando cheio, fica com o vento guardado.				
<b>Eficácia:</b> Capacidade que os projetos revelam como motores de um processo de aprendizagem que responda de forma significativa aos interesses e necessidades de cada criança				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> “Sentir o vento...” Era um interesse do Grupo. Através de uma máquina do vento, as crianças puderam sentir o vento e verificar o vento a fazer alterações na expressão facial e cabelos.				
<b>Flexibilidade:</b> Agilidade revelada durante o processo em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do processo de desenvolvimento de cada criança				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> Algumas crianças não optaram por registar através de desenho o vento. Foi-lhes dada liberdade para escolher qual a forma de registo tendo em conta “As cem linguagens da criança.”				
<b>Negociação:</b> Capacidade do adulto, no projeto, de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> O adulto no dia a dia identifica diferentes interesses, trazendo-os para o grupo e trabalhando-as.				
<b>Partilha:</b> Capacidade que os projetos revelam de proporcionar espaços de				<b>X</b>

intervenção pelos quais as crianças se sintam responsáveis pela gestão do respetivo desenvolvimento.				
<u>Refira situações observadas:</u> Crianças responsáveis por determinadas experiências ajudam outras na gestão dos projetos em questão.				
<b>Pertinência:</b> Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> Os assuntos falados na sala referentes ao projeto, eram na maioria das vezes levados para a família, assumindo parte integrante das suas vidas.				
<b>Reflexibilidade:</b> Estímulo que os projetos dão à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação das crianças.				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> As crianças, através do projeto, avaliam o desempenho nas experiências significativas. São significativas pois são sempre escolhidas pela criança.				
<b>Responsabilidade:</b> Papel relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)				<b>X</b>
<u>Refira situações observadas:</u> As crianças partilham as suas opiniões, e em grupo são críticos perante essa mesma opinião.				

# Apêndice VII – Exemplos de grelhas preenchidas pelos alunos do 1.º CEB



## Grelha de Pós-Avaliação de Projetos Alunos

Instituição: \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento: 20/12/2022  
 Nome: \_\_\_\_\_

Obs: Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

Aprendizagem				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	Às vezes	<u>Sempre</u>
<u>Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos?</u>				
R: <i>Os habitats dos animais onde se localiza a atividade e a alimentação dos animais...</i>				
<u>Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer?</u>				
R: <i>Trabalho e o habitat dos animais.</i>				
Autonomia				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	Raramente	<u>Às vezes</u>	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: <i>Porque eles não quiseram conversar.</i>				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	Nunca	Raramente	<u>Às vezes</u>	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: <i>Algumas como fazer uma divisão ou o título.</i>				

Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Normalmente não tenho dúvidas.				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u> R: Eu acho que é às vezes porque nós estamos distraídos.				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Sempre porque eu sei um bocadinho do projeto.				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>O que lhes dizes? Podes dar exemplos?</u> R: Às vezes porque é a minha família a-me perguntar.				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Raramente porque eu raramente tenho dúvidas.				

Eficácia				
Achas que contribuis, de forma individual, para que os projetos tenham resultados positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R: <i>Até minha necessidade é contribuída para os pinturas.</i>				
Achas que contribuis, para que em grupo, os resultados do projeto sejam positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R: <i>Sempre porque há informações que eles não sabem.</i>				
Implicação				
Costumas fazer parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: <i>Sempre porque eu dou muitas sugestões.</i>				
Durante a realização dos projetos, sentes que fazes parte dele?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Porquê?</u> R: <i>Sempre porque eu estou a -me esforçar para fazer parte do projeto como ajudar na leitura e a escrever.</i>				
Conversas com o teu grupo no final da aula, sobre como correu o projeto e o que já descobriram?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: <i>Raramente conversamos porque queramos ir brincar.</i>				

Negociação				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
<p><u>Dá exemplos de situações:</u></p> <p>R: Às vezes porque as outras ideias também são boas.</p>				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	Raramente	<input type="radio"/> Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver?</u></p> <p>R: Sempre, porque a pessoa que criou o problema sempre resolve.</p>				

Grelha de Pós-Avaliação de Projetos  
Alunos

Instituição: \_\_\_\_\_

Data de Preenchimento: 20.5.2022

Nome: \_\_\_\_\_

Obs: Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

Aprendizagem				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> As vezes	Sempre
<u>Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos?</u>				
R: No projeto que eu gostei mais aprendi mais sobre a floresta. Foi importante para mim.				
<u>Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer?</u>				
R: Eu gostei mais do dos bichos-da-seda e ameaças a plantas e animais.				
Autonomia				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	As vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: Não me ouviram nos projetos como se eu não fosse nada.				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	Nunca	Raramente	As vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: Quando me pedem para eu fazer uma coisa sozinho eu faço como quando fiz as palavras do.				



Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Ao pesquisar nos livros eu pedi ajuda porque não encontrava animais em via de extinção.				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u> R: Às vezes estou desatento e não consigo trabalhar com eles.				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Às vezes consigo porque sei muito sobre o tema.				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>O que lhes dizes? Podes dar exemplos?</u> R: Eu partilho com a família os meus projetos como por exemplo os bichos-da-seda.				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	<input checked="" type="radio"/> Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Porque eu não pesso ajuda.				

Eficácia				
Achas que contribuis, de forma individual, para que os projetos tenham resultados positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
De que forma? Podes dar exemplos? R: Eu ajudo nas pesquisas que os outros não sabem fazer.				
Achas que contribuis, para que em grupo, os resultados do projeto sejam positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
De que forma? Podes dar exemplos? R: digo no projeto "Quais as ameaças aos animais e plantas?"				
Implicação				
Costumas fazer parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
Podes dar exemplos? R: Sim digo no projeto dos planetas. Eu ajudei a escolher a parte da fala.				
Durante a realização dos projetos, sentes que fazes parte dele?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Porquê? R: Eu acho que ajudo o meu grupo até ao fim.				
Conversas com o teu grupo no final da aula, sobre como correu o projeto e o que já descobriram?	<input checked="" type="radio"/> Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Podes dar exemplos? R: Nunca porque quero ir ao intervalo o mais rápido possível.				

Negociação				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
Dá exemplos de situações: R: Às vezes tipo no projeto das ameaças.				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver? R: Eu ajudei a resolver o problema do escrever o não querer				

Grelha de Pós-Avaliação de Projetos  
Alunos

Instituição: \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento: 20/05/2022  
Nome: \_\_\_\_\_

Obs: Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

Aprendizagem				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	Às vezes	<u>Sempre</u>
<u>Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos?</u>				
R: Coisas sobre animais, plantas, habitat...				
<u>Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer?</u>				
R: habitat dos animais e quais as primeiras baracas de guerra				
Autonomia				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	Raramente	<u>Às vezes</u>	<u>Sempre</u>
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: Eles estão sempre atentos ao que eu digo.				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	Nunca	Raramente	Às vezes	<u>Sempre</u>
<u>Podes dar exemplos?</u>				
R: Encontrei livros: fis o título				

Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Tirar uma foto				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u> R: Porque consigo combinar as coisas com eles.				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Às vezes porque muitas vezes eu sei bastante sobre o tema				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>O que lhes dizes? Podes dar exemplos?</u> R: Porque é a família muitas vezes que perguntam				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Tirar um foto à boca da minha mãe e à minha				

Negociação				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Dá exemplos de situações:</u> R: Porque consigo chegar a um acordo				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver?</u> R: Porque é do fim de os resolver os problemas				

Grelha de Pós-Avaliação de Projetos  
Alunos

Instituição: \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento: 20.5.2022

Nome: \_\_\_\_\_

Obs: Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

Aprendizagem				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos? R: Eu acho que é importante tudo.				
Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer? R: O meu projeto foi o meu 4.º				
Autonomia				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
Podes dar exemplos? R: Às vezes eu estou a falar e eles continuam a falar e a fazer o cartaz.				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Podes dar exemplos? R: Quando os meus colegas faltam eu consigo fazer algumas tarefas.				

Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos?</u>  R: Quando eu tenho dificuldade a procurar coisas no livro.</p>				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u>  R: Eu consigo trabalhar sempre em grupo porque gosto muito de projetos.</p>				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos?</u>  R: Às vezes porque algumas vezes os meus colegas ignoram-me.</p>				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	<input type="radio"/> Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<p>O que lhes dizes? Podes dar exemplos?  R: Conto se me correu bem se me correu mal...</p>				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	Nunca	Raramente	<input type="radio"/> Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos?</u>  R: Eu peço informações em casa e os meus pais ajuda-me.</p>				



Eficácia				
Achas que contribuis, de forma individual, para que os projetos tenham resultados positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R: <i>Eu estou a contribuir para o bem dos meus projetos.</i>				
Achas que contribuis, para que em grupo, os resultados do projeto sejam positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>De que forma? Podes dar exemplos?</u> R: <i>Eu faço sempre coisas para que o projeto me corra bem.</i>				
Implicação				
Costumas fazer parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: <i>Eu participo nas sugestões.</i>				
Durante a realização dos projetos, sentes que fazes parte dele?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Porquê?</u> R: <i>Sempre porque participo nos projetos.</i>				
Conversas com o teu grupo no final da aula, sobre como correu o projeto e o que já descobriram?	Nunca	<input checked="" type="radio"/> Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: <i>Raramente porque às vezes não temos tempo</i>				

Negociação				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
<u>Dá exemplos de situações:</u> R: Sim porque nem toda a gente tem a mesma opinião.				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver?</u> R: Porque às vezes eu preciso da ajuda da professora.				

Grelha de Pós-Avaliação de Projetos  
Alunos

Instituição: \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento: 29.4.2022

Nome: \_\_\_\_\_

Obs: Responde às seguintes perguntas dando a tua verdadeira opinião, para isso basta rodear a tua resposta. Se tiveres dúvidas chama a tua professora.

Aprendizagem				
Quando fazes trabalhos através de projetos, sentes que aprendes coisas importantes para ti?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
Que coisas aprendes, que achas que são importantes? Podes dar exemplos?				
R: As Planetas e sobre as estações.				
Qual/Quais foi/foram o/s projeto/s que mais gostaste de fazer?				
R: Eu gostei do projeto das estações do ano, dos planetas e dos bichos-da-seda.				
Autonomia				
Quando estás a fazer um projeto sentes que o teu grupo ouve a tua opinião?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
Podes dar exemplos?				
R: Porque têm outras opiniões.				
Sentes que conseguiste fazer algumas das tarefas nos projetos sozinho?	<input type="radio"/> Nunca	<input type="radio"/> Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Podes dar exemplos?				
R: Porque estudo e escrevo no cartão.				

Pediste a ajuda de um adulto várias vezes?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Porque não sei tudo e preciso de ajuda.				
<b>Cooperação</b>				
Sentes que nos projetos, de uma forma geral, consegues trabalhar em grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos do que acontece para sentires isso?</u> R: Porque é mais divertida e estou concentrada.				
Quando trabalhas por projetos, alguma vez conseguiste partilhar conhecimentos/experiências que tinhas sobre o tema do projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Porque já aprendi um pouco do projeto.				
Quando estás a trabalhar um projeto partilhas com a tua família?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
O que lhes dizes? Podes dar exemplos? R: Digo porque gostei de aprender!				
A tua família participar/ajuda-te nos projetos que realizas?	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<u>Podes dar exemplos?</u> R: Para eu saber mais sobre isso.				

Eficácia				
Achas que contribuis, de forma individual, para que os projetos tenham resultados positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
De que forma? Podes dar exemplos? R: <i>ajudo a procurar e a apresentar.</i>				
Achas que contribuis, para que em grupo, os resultados do projeto sejam positivos?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
De que forma? Podes dar exemplos? R: <i>Para todos aprenderem sobre esse projeto.</i>				
Implicação				
Costumas fazer parte da escolha das atividades e das pesquisas sobre o projeto?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Podes dar exemplos? R: <i>Nos desenhos, nos livros, e nas falas.</i>				
Durante a realização dos projetos, sentes que fazes parte dele?	Nunca	Raramente	Às vezes	<input checked="" type="radio"/> Sempre
Porquê? R: <i>O meu grupo está atente e eu também,</i>				
Conversas com o teu grupo no final da aula, sobre como correu o projeto e o que já descobriram?	<input checked="" type="radio"/> Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Podes dar exemplos? R: <i>Porque quero estar no recreio.</i>				

Negociação				
Quando o teu grupo dá ideias, consegues aceitá-las, mesmo sendo diferentes da tua?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
<p><u>Dá exemplos de situações:</u></p> <p>R: Porque nem sempre concordo e acho que a minha é melhor.</p>				
Quando surgem problemas durante a realização dos projetos, consegues resolvê-los?	Nunca	Raramente	<input checked="" type="radio"/> Às vezes	<input type="radio"/> Sempre
<p><u>Podes dar exemplos de coisas que conseguiste resolver ou que ajudaste a resolver?</u></p> <p>R: Porque uns são mais fáceis e os outros são difíceis.</p>				