

Julho 2025

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

O papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas no contexto educativo de EPE

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

BEATRIZ TORRES SOARES

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa



**PAULA
FRASSINETTI**



PAULA **FRASSINETTI**

Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**O papel da Metodologia de Trabalho de Projeto
na construção de aprendizagens significativas no
contexto educativo de EPE**

Beatriz Torres Soares

Porto, julho de 2025

Agradecimentos

“Quem sou eu? Ah, isso é o grande puzzle.”

(Alice no País das Maravilhas, 1951)

No decorrer deste percurso, fui construindo, peça a peça, o puzzle que representa o que sou enquanto pessoa, estudante e profissional. Cada pessoa com quem me cruzei ao longo desta jornada, constituiu uma parte essencial para essa construção identitária. Ao concluir esta etapa, não poderia deixar de agradecer o apoio, incentivo e colaboração de todos aqueles que nela participaram, direta ou indiretamente.

Aos meus pais, Liliana e Adão, que sempre me incentivaram a continuar. Obrigada por acreditarem em mim e pelo exemplo que sempre me deram. Com vocês, aprendi que o esforço, a dedicação e o trabalho são armas poderosíssimas para alcançar os meus sonhos.

Ao meu irmão, Martim, que, apesar dos resmungos, sempre se mostrou disponível para me ajudar.

Aos meus avós que foram uma base sólida da minha formação enquanto pessoa. Obrigada pelo amor, pelos ensinamentos e pelos valores que me transmitiram com tanta simplicidade. Um obrigada mais distante ao meu avô Mário e à minha avó Velhinha que, apesar de brilharem no céu, sei que assistem a esta minha conquista com muito orgulho.

Ao meu namorado, Alexandre, por ter sido um suporte fundamental. Um obrigado não chega para agradecer todo o apoio que me deste durante todo este percurso. Obrigada por teres sido o meu porto de abrigo, por teres sido a minha motivação nos momentos mais dificeis. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos e por todo o carinho. Obrigada por seres quem és e por estares sempre ao meu lado.

A toda a minha família, tios e primos, pelo apoio e motivação.

À minha orientadora, Doutora Irene Cortesão, por ter sido um elemento tão importante neste percurso. Obrigada por toda a preocupação, todas as conversas, todo o profissionalismo doseado com carinho, toda a positividade e docura com que me acompanhou. Este relatório é o reflexo da visão apaixonada e acolhedora que a professora tem sobre o ensino, uma visão que, sem dúvida, pretendo perpetuar no decorrer da minha vida profissional.

Às minhas amigas de curso, Leonor e Jéssica, que se tornaram amigas para a vida.
Obrigada por me aceitarem como sou e por percorrerem esta jornada ao meu lado.
Obrigada por cada passo partilhado, por cada conquista, por cada gargalhada e por cada superação.

Resumo

O presente relatório insere-se no desenvolvimento de um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este tem como propósito compreender o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na promoção de aprendizagens significativas.

Assim, a investigação subjacente ao relatório que agora se apresenta tem como objetivos: a) explorar a relevância das aprendizagens significativas no conjunto de desafios colocados à Escola do século XXI; b) compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas nos contextos educativos de EPE; c) compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a Escola do século XXI.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, para se desenvolver um estudo de caso múltiplo, durante o período de Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, procedeu-se à análise intensiva e integral de dois contextos educativos, localizados no distrito do Porto, envolvendo dois grupos de Educação Pré-Escolar, bem como as respetivas educadoras. O estudo centrou-se, então, nos projetos que neles foram concretizados, por forma a triangular os dados recolhidos. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à observação indireta, à análise documental, à observação participante, à elaboração própria de grelhas de observação e à entrevista exploratória.

Subsequentemente, e tendo em consideração o desfecho do presente estudo, foi possível verificar que a proximidade da prática pedagógica aos pressupostos orientadores da Metodologia de Trabalho de Projeto se revela diretamente proporcional à eficácia da promoção de aprendizagens significativas, bem como do desenvolvimento de competências primordiais para a Escola do século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagens significativas, Metodologia de Trabalho de Projeto, Competências para o século XXI, Desafios da Escola do século XXI

Abstract

This report is part of a research project developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, offered by the Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Its main purpose is to understand the role of the Project-Based Learning Methodology in promoting meaningful learning.

The investigation presented in this report aims to: a) explore the relevance of meaningful learning within the set of challenges faced by 21st-century schools; b) understand to what extent the Project-Based Learning Methodology contributes to the construction of meaningful learning in Preschool Education contexts; and c) understand how this methodology supports the development of essential competencies for the 21st-century school.

To address these objectives, a qualitative study was conducted through a multiple case study approach during the Supervised Teaching Practice period. An in-depth and comprehensive analysis was carried out in two educational contexts, located in the district of Porto, involving two preschool groups and their respective educators. The study focused specifically on the projects developed within those contexts, with the aim of triangulating the collected data. Data collection techniques included indirect observation, document analysis, participant observation, custom-designed observation grids, and an exploratory interview.

The findings of this study demonstrate that the closer the pedagogical practice aligns with the guiding principles of the Project-Based Learning Methodology, the more effective it becomes in promoting meaningful learning and fostering the development of key competencies for the 21st-century school.

Key-words: Meaningful learning; Project-Based Learning Methodology; Competencies of the 21st-century; Challenges of the 21st-century School

Índice:

1.	Introdução.....	1
2.	Enquadramento Teórico.....	3
2.1.	Desafios da educação do século XXI	3
2.1.1.	Ensinar numa sociedade multicultural.....	4
2.1.2.	Ensino e o profissional reflexivo	6
2.1.3.	Ensino e responsabilidade.....	7
2.1.4.	Ensinar para a aprendizagem ativa	11
2.1.5.	Ensinar para a construção do significado	12
2.2.	Metodologias Ativas.....	12
2.2.1.	Metodologia de Trabalho de Projeto.....	13
2.3.	Ensinar na Escola do século XXI – que implicações?.....	16
3.	Enquadramento Metodológico	18
3.1.	Instituição A.....	25
3.1.1.	Contexto Educativo da Instituição A	25
3.1.2.	Participantes da Instituição A	26
3.1.3.	Descrição dos Dados da Instituição A	27
3.2.	Instituição B.....	40
3.2.1.	Contexto Educativo da Instituição B	40
3.2.2.	Participantes da Instituição B	42
3.2.3.	Descrição Dados da Instituição B	43
3.3.	Análise dos dados	53
4.	Considerações Finais	65
5.	Referências	69
6.	Apêndices	74

Índice de Tabelas:

Tabela 1 - Definição do Problema Instituição A (1º preenchimento)	28
Tabela 2 – Planificação Instituição A (1º preenchimento).....	28
Tabela 3 - Execução Instituição A (1º preenchimento).....	29
Tabela 4 – Avaliação Instituição A (1º preenchimento).....	31
Tabela 5 – Divulgação Instituição A (1º preenchimento)	31
Tabela 6 - Definição do Problema Instituição A (2º preenchimento)	32
Tabela 7 – Planificação Instituição A (2º preenchimento).....	34
Tabela 8 - Execução Instituição A (2º preenchimento).....	35
Tabela 9 - Avaliação Instituição A (2º preenchimento).....	39
Tabela 10 - Divulgação Instituição A (2º preenchimento).....	40
Tabela 11 - Definição do Problema Instituição B.....	44
Tabela 12 – Planificação Instituição B	45
Tabela 13 – Execução Instituição B.....	47
Tabela 14 - Avaliação Instituição B	51
Tabela 15 – Divulgação Instituição B.....	53
Tabela 16 - Análise da Definição do Problema	54
Tabela 17 - Análise da Planificação.....	56
Tabela 18 - Análise da Execução.....	58
Tabela 19 - Análise da Avaliação.....	61
Tabela 20 - Análise da Divulgação	62

Índice de Apêndices:

Apêndice I – Primeira versão da grelha de observação construída	74
Apêndice II - Segunda versão da grelha de observação construída.....	76
Apêndice III – Primeiro preenchimento da grelha de observação do projeto “Principezinho”	78
Apêndice IV – Segundo preenchimento da grelha de observação do projeto “Principezinho”	81
Apêndice V - Documentação do projeto “Principezinho”.....	85
Apêndice VI - Preenchimento da grelha de observação do projeto “A Horta é de Todos”	98
Apêndice VII - Documentação do projeto “A Horta é de Todos”	102
Apêndice VIII - Preenchimento da grelha de observação (Educadora Cooperante)	128

Lista de Abreviaturas:

AE - Aprendizagens Essenciais
ATL – Atividades de Tempos Livres
CEB – Ciclo do Ensino Básico
ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE – Necessidades Educativas Específicas
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES – Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório de estágio, elaborado por Beatriz Torres Soares, tem como tema o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Este trabalho enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e foi desenvolvido, sob a orientação da Doutora Irene Cortesão.

Com o objetivo de conquistar o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o relatório foi elaborado com foco no percurso investigativo desenvolvido na valência de Educação Pré-Escolar, com vista a refletir criticamente acerca das práticas pedagógicas potenciadoras de uma aprendizagem significativa.

Diante do conjunto de desafios colocados à educação atual e da constante metamorfose que caracteriza a sociedade contemporânea, onde prevalece a valorização de competências transversais como a autonomia, a resolução de problemas, a responsabilidade e a autorreflexão, tornou-se pertinente refletir sobre as metodologias de ensino que melhor respondem às exigências que se colocam à escola do século XXI. Nesta sequência e na qualidade de futura profissional de educação, a autora do presente relatório evidenciou interesse em aprofundar o seu conhecimento acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto, reconhecendo o seu potencial enquanto abordagem pedagógica capaz de responder às exigências da educação atual.

Neste enquadramento, a partir deste relatório, pretende-se responder à questão “Qual o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas no contexto educativo de EPE?”. Para isso, estabeleceram-se como objetivos primordiais do presente estudo: explorar a relevância das aprendizagens significativas no conjunto de desafios colocados à Escola do século XXI; compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas nos contextos educativos de EPE; e compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a Escola do século XXI.

Por conseguinte, este relatório apresenta uma estrutura dividida em 4 partes, sendo que a primeira contempla um enquadramento teórico sobre o tema, à luz de uma revisão da literatura, intimamente articulada com as diretrizes curriculares que norteiam a prática

docente. Assim, começar-se-á por evidenciar e analisar os desafios colocados à educação do século XXI, com particular enfoque no profissional reflexivo e responsável, dotado para ensinar para a aprendizagem ativa, bem como para a construção do significado. Subsequentemente, mencionar-se-ão as Metodologias Ativas como possíveis soluções, capazes de responder aos desafios referidos, enfatizando as particularidades e as diversas fases da MTP. Na parte final da revisão teórica, apresentar-se-á uma breve reflexão relativa às implicações inerentes à arte de ensinar na Escola do século XXI.

Na segunda parte, respeitante ao enquadramento metodológico, identificar-se-á a questão de partida e a finalidade da presente investigação, os contextos educativos onde esta se desenvolveu, os participantes do estudo, assim como os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados. Neste âmbito, perante a natureza qualitativa do estudo, adotou-se como estratégia metodológica a realização de um estudo de caso múltiplo, a partir do qual foram mobilizadas técnicas como a observação indireta, por meio da análise dos documentos estruturantes da prática desenvolvida pelas instituições educativas cooperantes; a entrevista exploratória, realizada a uma das educadoras cooperantes, de modo a obter mais informações acerca do projeto que já se encontrava em desenvolvimento; e posteriormente, a observação participante, suportada pela utilização de instrumentos próprios de registo de observação, concebidos com vista a permitir a análise dos dados obtidos.

Na terceira parte, serão apresentadas as considerações finais, sob a forma de análise reflexiva acerca do estudo desenvolvido, realçando as ideologias mais relevantes para a investigação, os principais resultados obtidos face à pergunta de partida e aos objetivos inicialmente estabelecidos, as conquistas e limitações encontradas, bem como sugestões de futuras abordagens metodológicas.

A título conclusivo, serão apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram, a nível teórico, toda a investigação, bem como os apêndices elaborados.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Desafios da educação do século XXI

Delors et al. (2010) afirmam que a educação é “como uma das chaves de acesso ao século XXI” (p.12), que, para que o seja, deve estar atenta às mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea para poder atuar no sentido de procurar dar respostas a essas alterações. Sob uma perspetiva similar, Cosme (2017) salienta o papel da “escola como um espaço de reprodução social” (p. 762), onde são espelhadas todas as necessidades do contexto que a envolve e visa-se colmatá-las, por meio da via da educação.

Diante do conhecimento da evolução que ocorreu durante o presente século, das necessidades reveladas pela sociedade e da difusão da ação educativa para além das aprendizagens meramente académicas – entenda-se por aprendizagens de competências básicas como ler, escrever e contar -, a escola depara-se com uma série de desafios que deve ultrapassar, visando o alcance do seu grande objetivo: ensinar a todos e a todas, aprendizagens úteis e significativas.

Desta forma, à escola

enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar (...) exige-se uma reconfiguração (...) respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC], 2017, p. 2).

Contudo, para que seja possível alcançar esse objetivo, importa evidenciar e analisar esses mesmos desafios. À vista disso, Arends (2008) elenca um conjunto de sete desafios que se colocam às escolas da atualidade, entre os quais enfatiza a importância da ajustabilidade do ensino à diversidade de crianças, tanto cultural e linguisticamente como relativamente à disparidade de níveis de aprendizagens; a adoção de práticas pedagógicas incitadoras da centralidade da criança nos processos de ensino e de aprendizagem; a crescente responsabilidade atribuída ao profissional de educação enquanto principal responsável pelo que ensina, de que forma o ensina e a quem o ensina; a postura do professor na qualidade de profissional reflexivo que questiona a eficácia e a pertinência do currículo e o ajusta às particularidades e à realidade contextual das crianças; a evolução da conceção sobre as competências e conhecimentos requeridos às crianças do século

XXI; a adaptação do ensino às novas tecnologias e a sua consequente inserção na ação educativa; bem como a promoção de aprendizagens significativas. Todavia, a presente investigação centra-se, com maior profundidade, nos desafios referentes ao ensino numa sociedade multicultural, à atitude reflexiva incumbida ao profissional de educação, bem como à responsabilidade que lhe é exigida, à construção de aprendizagens ativas e à edificação de aprendizagens com significado.

2.1.1. Ensinar numa sociedade multicultural

No que concerne ao ensino numa sociedade multicultural, cada vez mais frequentemente, é notória a diversidade cultural proveniente da globalização e dos fluxos migratórios nas escolas portuguesas o que, de acordo com Ramos (2007), veio “desafiar os paradigmas tradicionais em educação” (p. 226), cuja ação educativa se sustenta nos ideais do “currículo uniforme” (L. Cortesão , 2000, p. 43), onde predomina uma oferta igualitária de oportunidades e de respostas a uma comunidade discente cada vez mais heterogénea (L. Cortesão , 2000).

Diante dessa heterogeneidade, foram colocados às escolas “novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da pesquisa, da intervenção e da formação” (Ramos, 2007, p. 226), tendo-lhes sido incumbidas “mudanças significativas” (L. Cortesão , 2000, p. 44), ao nível da sua ação educativa. Assim, tal como corroboram Formosinho (2000) e L. Cortesão (2000), essa nova realidade implicou “um conjunto diversificado de respostas” (Formosinho, 2000, p. 8), elucidativas dessa diversidade, nomeadamente o investimento na formação docente, com vista no reforço dos conhecimentos e competências dos profissionais de educação, a inclusão de novos profissionais nas instituições educativas, cuja especialização não compreende a área da docência “e a construção de especializações na função docente”.

Relativamente à questão da diversidade cultural em contextos educativos, J. Costa (2023) enumera os vários documentos que enfatizam a ajustabilidade do currículo à interculturalidade, assim como à diversidade de crianças, que fazem dele “culturalmente inclusivo” (p. 11), referenciando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo como um dos seus princípios a inclusão da “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (Martins et al., 2017, p. 12), o PASEO reforça a importância da existência de uma “escolaridade obrigatória de e para todos” (p. 12), na qual todos têm a oportunidade de participar no processo educativo, sentindo-se parte integrante do mesmo, assim como de aprender e de se desenvolver com o auxílio de ferramentas ajustadas às suas potencialidades e necessidades. É precisamente a partir desta linha de raciocínio que L. Cortesão (2000) reforça a importância dos docentes procurarem conhecer efetivamente, o público que têm perante si, “recorrendo a diferentes processos simples de observação e de pesquisa” (L. Cortesão, 2000, p. 46). Desse modo, serão “capazes de eleger certos conteúdos como mais importantes, recriar metodologias de trabalho que identificam como sendo as mais adequadas àquelas circunstâncias de trabalho” (p. 46), mas também de adequá-las aos interesses das crianças, por forma a “produzir, (...) aquilo que se designou por dispositivos de diferenciação pedagógica”.

No que concerne à ENEC, este é um documento que assume a abordagem à interculturalidade como uma área transversal e longitudinal, cujo objetivo passa por fomentar o respeito pela diversidade cultural, tornando-a obrigatória “para todos os níveis e ciclos de escolaridade” (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC], 2017, p. 8). Neste sentido,

A educação oferece às crianças e jovens oportunidades de adquirirem capacitação, desenvolverem sentido crítico e auto confiança, à medida que vivenciam a experiência da diversidade e obtêm um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores fundamentais para negociarem igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas de cidadania (Ramos, 2007, p. 233).

Por conseguinte, ensinar numa sociedade multicultural não se restringe somente a incluir as crianças estrangeiras no processo educativo, inserindo a sua cultura nas diversas áreas curriculares, requer também um processo reflexivo por parte do profissional de educação, de modo a atender à diversidade de níveis de aprendizagem, fomentando uma abordagem multinível e o desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada no desenho universal para a aprendizagem. Assim, ainda que seja exigido à escola que reflita sobre o currículo e incorpore no processo educativo que desenvolve as diferenças

multiculturais, com foco em promover a consciencialização da diversidade cultural como uma mais-valia e um fator enriquecedor para a educação, essa reflexão deve ter por base não só as diferenças culturais, mas também as particularidades, potencialidades e necessidades de cada um, assegurando de igual forma a diversidade de estratégias pedagógicas capazes de garantir que todas as crianças aprendem.

2.1.2. Ensino e o profissional reflexivo

É, então, cada vez mais necessário que o profissional de educação do século XXI esteja atento à diversidade cultural e aos diferentes níveis de aprendizagem com que se confronta no quotidiano da sua prática, refletindo, ininterruptamente, sobre a mesma. Para isso, é imperativo que o docente invista no seu percurso formativo, sustentando a sua formação no desenvolvimento pessoal, na aquisição de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como no enriquecimento da sua experiência profissional (Zabalza, 2007). Desta forma, ser-lhe-á possível desenvolver “competências de análise curricular” (Gonçalves & Marques, 2022, p. 105), alicerçadas no seu “conhecimento crítico de escolhas alternativas, teoricamente fundamentadas”, com foco em ajustar as diretrizes curriculares às crianças, refletindo sobre a sua ação pedagógica autónoma e regularmente.

Na mesma perspetiva, Cosme (2017) sublinha a importância duma atitude reflexiva por parte dos profissionais de educação, de modo a tornarem-se mediadores do currículo, questionando a sua pertinência, assim como a das aprendizagens e atividades que promove, em função das crianças que tem perante si e do contexto onde estão inseridos, interna e externamente ao ambiente escolar.

Isto tem como consequência o emergir de um outro desafio para os professores: a sua afirmação enquanto “profissionais reflexivos” (Cosme, 2017, p. 768) e com capacidade de escolha na ação pedagógica que pratica, em prol do enriquecimento da sua profissionalização e da promoção de processos de aprendizagem com significado.

Segundo a Direção-Geral da Educação, o currículo é definido como o conjunto de todos os conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, que se perspetiva que as crianças adquiram e desenvolvam (Despacho nº 5907/2017, 2017, p. 13882). É a partir dele que todas as instituições educativas portuguesas se regem para definir a sua ação pedagógica. Não obstante, com a implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, passou a ser conferido às escolas a faculdade de

gerir o currículo “de forma flexível e contextualizada”, visando a promoção e a construção de aprendizagens, nas quais as crianças sejam capazes de identificar a sua relevância e sentido (Direção-Geral da Educação, 2017-2018).

Deixou-se de admitir que o profissional de educação adote uma postura daltónica relativamente ao currículo, sem que questione a sua pertinência e adequação quer ao público discente quer aos conteúdos (L. Cortesão, 2000). Pelo contrário, é-lhe exigido gerir o currículo, tendo em conta ““o arco-íris de culturas”” (L. Cortesão, 2000, p. 48) e de níveis de aprendizagem presentes na sala, bem como no contexto educativo, elegendo os saberes e as atividades mais pertinentes, fundamentando sempre as suas escolhas e decisões em conhecimentos e pesquisas teóricas.

Preconiza-se, portanto, “o processo de construção do profissional reflexivo” (Neves, 2007, p. 79), sustentado na crença de que “as aprendizagens experienciais e os processos de socialização são tanto ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e de aprendizagem” (Formosinho, 2001, p. 50), considerando a reflexibilidade uma competência favorável ao melhoramento das práticas educativas. Não obstante, diante do processo reflexivo requerido ao docente, é-lhe, concomitantemente, exigido a adoção de uma postura consciente e responsável das suas opções, assumindo com responsabilidade as decisões que toma.

2.1.3. Ensino e responsabilidade

Enveredar pelo ramo da educação, implica muito mais do que deter um vasto leque de conhecimentos teóricos ou simplesmente gostar de crianças. A atividade educativa deixou de apelar “às dimensões morais e afetivas da relação com as crianças” (Formosinho et al., 2000, p. 346), passando a valorizar “a conceptualização e o conhecimento disciplinar dos docentes” (p. 346).

Formosinho (2000) apresenta o conjunto das responsabilidades “mais visíveis e regulares” (p. 16) atribuídas à atividade docente, categorizando-as em 4 grandes dimensões: as responsabilidades que o docente deve assumir para com a diversidade de crianças e consequentemente os encarregados de educação, as responsabilidades a nível curricular, a nível da sua formação contínua, assim como a nível da sua participação enquanto membro de uma comunidade educativa (Formosinho, 2000).

Assim, se por um lado espera-se do profissional de educação uma preocupação acrescida e um acompanhamento personalizado perante a diversidade de crianças, bem como dos seus encarregados de educação, tanto ao nível do trabalho educativo que desenvolve, como dos momentos de avaliação que promove; em termos curriculares, é expectável que propicie atividades extracurriculares e de ocupação dos tempos livres, assim como que utilize metodologias diversificadas, sustentando a sua prática pedagógica num ensino individualizado capaz de dar resposta a todas as crianças quer sejam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), crianças emigrantes ou oriundas de minorias étnicas ou então crianças com dificuldades de aprendizagem (Formosinho, 2000).

No que concerne à formação contínua, requer-se que o docente invista na melhoria da sua profissionalização, por meio da participação em ações de formação, assim como em projetos escolares. O que, consequentemente, acarreta um aumento das responsabilidades em termos da sua participação. Enquanto membro de uma comunidade educativa, o docente é responsável por assegurar a operacionalização dos ideais, dos valores, dos princípios e das estratégias de intervenção evidenciados nos documentos estruturantes das instituições de ensino, de melhorar as reformas governamentais e de desempenhar um maior número de tarefas e de cargos, diversificando as suas funções (Formosinho, 2000).

Assim sendo, o alargamento e a diversificação da função docente tiveram como consequência o acréscimo da responsabilidade que recai sob o profissional de educação do século XXI, extrapolando a transmissão de saberes teóricos.

Sob uma perspetiva semelhante, diante do acréscimo da responsabilidade docente, a Federação Nacional da Educação (2019) enumera um conjunto de deveres pelos quais os profissionais de educação são responsabilizados, relacionados com a sua prática pedagógica, com as crianças, com os pais e encarregados de educação, assim como com a restante comunidade educativa. No entanto, para o desenvolvimento desta investigação importa sobretudo salientar a responsabilidade de “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”, de “zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didáctico pedagógicos utilizados”, de “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica”, de “promover a formação e realização integral das crianças, estimulando o desenvolvimento

das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade”, de “promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões” e de “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (pp. 16 e 18).

Deste modo, é esperável que o profissional de educação domine e compreenda os saberes disciplinares procedentes da sua formação e que seja capaz de os transformar “em saberes profissionais de forma a poder fundamentar a sua acção educativa” (Neves, 2007, p. 87), facilitando a aquisição das aprendizagens no momento de partilhar os conhecimentos com as crianças. Tal como afirma Arends (2008) “os professores de hoje são responsabilizados pelos seus métodos de ensino e pelo o que os seus alunos aprendem” (p. 14), sendo-lhe conferida uma tripla responsabilidade: o que ensina (conteúdos), de que forma o ensina (métodos) e a quem o ensina (crianças). Consequentemente, o docente é de igual forma responsável pelo desenvolvimento de uma prática periodicamente reflexiva, bem como pela sua constante formação profissional com vista no enriquecimento e aperfeiçoamento da sua profissionalização. É-lhe ainda atribuída a responsabilidade de utilizar estratégias pedagógicas e de avaliação diversificadas, de modo a ajustar e a monitorizar os conhecimentos e as aprendizagens das suas crianças, assim como de incluir os pais e/ou encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e/ou educandos.

Todavia, tendo sido requerido à educação de hoje a centralização da criança nos processos de ensino e de aprendizagem, é imperativo sublinhar a sua responsabilidade, enquanto participante desses mesmos processos. Na verdade, tal como decretado pela Convenção dos Direitos das Crianças, “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Unicef, 2019, p. 13). Ora, sendo a educação um processo que implica a criança direta e intrinsecamente, é-lhes reivindicada a participação ativa nesses processos.

Para I. Cortesão & Jesus (2022), a participação das crianças em contexto educativo é um “direito pedagógico” (p. 4), que promove a democratização e, consequentemente, o melhoramento do processo educativo. Contudo, os autores aludem ainda que a participação das crianças é suscetível de ser influenciada por fatores como as suas competências linguísticas, a idade, bem como a maturidade, não sendo por isso algo que

aconteça de forma automática (I. Cortesão & Jesus, 2022). Cabe, portanto, ao profissional de educação escutar ativamente a criança, interpretando e compreendendo a mensagem que pretende partilhar. Por sua vez, a efetividade dessa compreensão implica, precisamente, compreender a forma como a criança comunica e como se exprime, transcendendo o domínio das palavras dialogadas. Escutar ativamente requer uma aproximação e ajustabilidade à linguagem e perspetiva da criança, pois ambos os conceitos estabelecem uma relação de interdependência (I. Cortesão & Jesus, 2022). “Se os professores e educadores conseguirem aproximar-se da perspetiva de uma criança, será possível uma participação genuína desta última na sua própria experiência educativa” (pp. 6-7).

À sua semelhança Ribeiro & Cabral (2015), defendem que a participação das crianças culmina num conhecimento efetivo do seu âmago, uma vez que “só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (p. 233). Com isto, não se pretende afirmar que dar a possibilidade à criança de participar no seu próprio processo educativo implica uma total liberdade. Pelo contrário, “participar significa negociar, ceder, escutar, tratando-se de um processo em que as relações entre indivíduos são feitas de forma democrática, equitativa, justa e emancipatória” (Lapa & Tomás, 2015, p. 164).

A participação surge, portanto, como um continuum que compromete não só a criança, mas também o profissional de educação que, deverá assegurar-se que a mesma tem efetivamente uma voz ativa e influenciadora das decisões referentes ao seu processo de aprendizagem. Para isso, I. Cortesão e Jesus (2023), apresentam um modelo de escala de participação, onde categorizam a participação das crianças em 6 níveis distintos, por forma “a perceber os diferentes graus/degraus que se colocam à participação das crianças e jovens no contexto escolar” (p. 7). Assim, ao passo que nas primeiras categorias (“Participação Condicionada” e “Participação Consultiva”), a participação das crianças é superficial, espelhando uma escuta que, nos momentos de decisão, tem em conta a opinião e interesse das crianças, mas sem as responsabilizar e implicar verdadeiramente. Nas restantes categorias (“Participação Colaborativa” e “Participação Codecisora”) é apresentado um comportamento participativo de comprometimento e responsabilidade, nos quais a opinião, o envolvimento e implicação das crianças são evocados, de forma regular, nos momentos de tomada de decisão (I. Cortesão & Jesus, 2023).

Neste enquadramento, a participação das crianças surge como uma responsabilidade que lhe é requerida e que, tem como consequência o emergir de um outro desafio à educação do século XXI: a centralização e participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem.

2.1.4. Ensinar para a aprendizagem ativa

Ensinar crianças do século XXI deixou de ser uma “atividade passiva” (Arends, 2008, p. 12), na qual se pretendia “uma transmissão eficaz de conhecimentos (...) enquanto os alunos se sentavam em silêncio” (p. 12) a ouvir o docente. Pelo contrário, passou-se a dar protagonismo às crianças, munindo-as de saberes e competências que lhes permitem serem capazes de responder ao vasto leque de desafios e situações com que são e serão confrontados no seu quotidiano.

Por sua vez, ao profissional de educação cabe assumir uma postura de “facilitador de aprendizagens, procurar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tentar estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar” (L. Cortesão, 2000, p. 37). Tal como corrobora L. Cortesão (2000), o docente deverá responder de forma aproximada aos problemas das crianças, implicando-as na construção do seu próprio saber, por meio de “pedagogias activas, de atividades com carácter investigativo, do trabalho de projecto e da institucionalização de áreas ambíguas de acção e reflexão” (p. 39).

Defende-se, então, a adoção de metodologias que colocam a criança no centro do processo pedagógico, como é o caso das aprendizagens ativas. Esta pedagogia caracteriza-se pela valorização do processo de construção de conhecimento (Novaes et al., 2021, p. 3) e pelo envolvimento ativo dos estudantes, no qual a criança desempenha o papel de principal agente dos processos de ensino e de aprendizagem, explorando, “descobrindo, processando e aplicando a informação” (Assemany & Gonçalves, 2021, p. 824).

Assim, de acordo com Assemany e Gonçalves (2021), ensinar de acordo com a metodologia de aprendizagem ativa, além de possibilitar ao estudante a construção autónoma das aprendizagens, requer, por parte do profissional de educação, o recurso a materiais, técnicas e situações de oportunidades de aprendizagem diversificadas, cujo nível de complexidade é ajustado ao nível de desenvolvimento da criança; o planeamento e a dinamização de atividades fomentadoras do trabalho cooperativo, no qual as autoras enfatizam a importância da promoção de projetos interdisciplinares, agregadores dos

diferentes saberes; a valorização das conquistas alcançadas pela criança, incentivando-a, positivamente, nos momentos avaliativos, com o objetivo de motivar a dar continuidade ao seu processo de construção e de autorregulação das aprendizagens, bem como a articulação dos conteúdos programáticos com situações relacionadas ao quotidiano da criança ou com o contexto onde a instituição educativa está inserida, promovendo a construção de aprendizagens significativas.

2.1.5. Ensinar para a construção do significado

Uma aprendizagem verdadeiramente significativa passa por criar uma experiência capaz de estabelecer uma interação entre a criança e o ambiente, por forma a que a experiência de aprendizagem proporcionada promova um conhecimento completo, profundo, clarividente e satisfatório do mundo físico e social que a rodeia, gerando assim conhecimentos mais duradouros e ligados à realidade, aos quais é atribuído um sentido, relevância e utilidade para a sua vida quotidiana (Silva & Pimentel, 2024). As aprendizagens significativas devem, portanto, partir de conhecimentos prévios da criança, mas fundamentalmente devem surgir associadas entre si, assim como a acontecimentos concretos vivenciados pelas crianças, seguindo o que Dewey designa por “princípio da continuidade da experiência” (Sousa, 2010, p. 104). Este princípio baseia-se essencialmente em dar continuidade aos conhecimentos que a criança já possui, sem os dissociar em saberes isolados e com barreiras. Dessa forma, o processo de aprendizagem tornar-se-á significativo, atendendo que a criança lhe atribui um sentido prático e útil (Sousa, 2010).

Tal como já foi referido, sob o docente recai a enorme responsabilidade de articular o currículo partindo do que as suas crianças já sabem. Não se trata de gerir o currículo em função dos interesses dos discentes, mas sim de diagnosticar os seus conhecimentos prévios e, subsequentemente, selecionar os que são passíveis de serem aproximados do currículo formal e de ensinar em conformidade com eles (Sousa, 2010). Por sua vez, essa aproximação deve ser gerida flexível e eficazmente, de modo que as novas aprendizagens se alicerçem em conhecimentos pré-existentes bem consolidados e sejam interiorizadas naturalmente, “passando a fazer parte integrante da estrutura cognitiva” (Valadares & Graça, 1998, p. 20) da criança.

2.2. Metodologias Ativas

A diversidade de desafios com que a escola do século XXI se confronta, como os explorados até então, exigem do cenário educacional uma mudança paradigmática. Uma

transformação que se pensa inovadora e capaz de superar as limitações do ensino tradicional (Silva et al., 2024).

Na qualidade de “catalisador para a inovação pedagógica” (Silva et al., 2024, p. 8) que “estimulam a tomada de decisões, a resolução de problemas, a participação ativa, a criatividade, despertando assim novas habilidades cognitivas que propiciam que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de modo a trazer resultados significativos e relevantes” (Silva & Pimentel, 2024), as Metodologias Ativas surgem como uma solução capaz de responder aos desafios que se colocam à escola atual. Emergem como “uma alternativa promissora, oferecendo um caminho para transformar a educação, tornando-a mais envolvente, personalizada e alinhada às necessidades dos alunos na era contemporânea” (Silva et al., 2024, p. 6).

Diante deste contexto, Silva et al. (2024) exploram um conjunto de Metodologias Ativas perante as exigências educacionais do século XXI, elencando a título de exemplo a Aula Invertida, a Gamificação, a Aprendizagem em Serviço, a Aprendizagem Cooperativa e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Ainda que cada uma possua as suas características particulares, todas apresentam um denominador comum: a centralização da criança no processo de construção da sua aprendizagem. E é, precisamente, com essa consciência, que a presente investigação elegeu analisar as potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto, pois considera-se que esta surge como uma Metodologia Ativa com as particularidades necessárias para atender às exigências do século XXI.

2.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas (Vasconcelos et al., 2011), na qual é formulada uma questão associada aos interesses e à realidade das crianças, que se objetiva solucionar por meio de um estudo aprofundado de um determinado tópico (Katz & Chard, 1997). Enquanto metodologia transversal a qualquer nível de ensino (Vasconcelos et al., 2011, p. 8) que se vincula com a realidade próxima da criança, assim como aos seus conhecimentos prévios, a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma abordagem educativa que fomenta o equilíbrio curricular ao incorporar-se facilmente no currículo, estando “relacionada com a visão interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber” (Leite et al., 1989, p. 77). Em virtude da sua versatilidade, a MTP admite a articulação, quase que imperceptível, entre as diversas Áreas Curriculares, por meio da promoção de uma vasta gama de situações de

aprendizagem que deverão ocorrer num espaço, igualmente flexível e dinâmico, com o objetivo de difundir naturalmente a aprendizagem, sem que os intervenientes se apercebam do processo de aquisição de conhecimentos.

Esta metodologia, contrariamente ao ensino tradicional, prima pela autonomia das crianças, que emerge “subjacente ao próprio processo de aprendizagem, numa construção pessoal e em grupo do saber” (Leite et al., 1989, p. 80). Isto é, enuncia-se “como forma de aprendizagem que dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p. 5), incentivando-as a colocarem questões, “a resolverem dificuldades e a aumentarem o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (idem, p. 6), quer individualmente, quer em pequeno ou grande grupo.

Assim, partindo da ideologia de que “um projeto é um plano de ação, intensão, desígnio, intento, programa, projétil, roteiro, (...) esboço” (Pacheco et al., 2003, p. 22), uma prática pedagógica sustentada na MTP implica, portanto, desenhar o “esboço” do “plano de ação” educativa, juntamente com a criança. Trata-se de traçar o “roteiro” que a mesma terá de percorrer para alcançar a sua aprendizagem, de forma significativa. E, embora esse percurso se caracterize pela sua abordagem global, não admitindo fronteiras nas aprendizagens que fomenta, são assumidas diversas fases pelas quais o projeto deverá passar que atuarão como pontos orientadores dessa jornada.

No decorrer dos anos, diversos autores partilharam as suas perspetivas, apresentando nomenclaturas e quantidade de fases distintas. Contudo, “em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas (...) a pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo” (Vasconcelos, 1998, p. 139).

Em 1989, Leite et al (1989) consideravam que o projeto se distribuía por 3 etapas: a identificação/formulação do problema; a Pesquisa/Produção e a Apresentação/Globalização/Avaliação final. Já em 1997, Katz & Chard (1997) enunciaram de igual forma 3 fases: a fase do Planeamento e Arranque, a fase do Desenvolvimento do Projeto e a fase das Reflexões e Conclusões. Sob uma perspetiva mais recente, e na qual o presente estudo irá incidir, Vasconcelos et al. (2011) definiram 4 fases: a fase da Definição do problema; a fase da Planificação e Desenvolvimento do trabalho; a fase da Execução; e a fase da Divulgação / Avaliação.

No que concerne à fase da definição do problema, tal como o próprio nome induz, formula-se o problema basilar do projeto, que pode emergir de uma multiplicidade de situações. Nesta fase, as crianças colocam questões, partilham o que sabem e o que pretendem descobrir sobre o tema e realizam uma previsão, definindo se o problema é ou não passível de ser solucionado. Nesse seguimento, partem dos conhecimentos prévios para iniciarem a sua investigação (Vasconcelos et al., 2011). Para isso, planeiam o percurso que pretendem traçar, através de teias, redes ou mapas mentais, iniciando a fase da planificação e do desenvolvimento do trabalho. Nesta fase, o profissional de educação juntamente com as crianças, deverá definir o que irão fazer, por onde irão começar, de que forma o irão fazer, que materiais irão necessitar, quem irá participar e dividem tarefas, registando todas as decisões e deixando-as visíveis e acessíveis, para que as possam consultar quantas vezes desejarem (Vasconcelos et al., 2011).

Após delinear o percurso da investigação, inicia-se a fase da execução, onde as crianças registam a informação através de uma multiplicidade de linguagens (desenhos, pinturas, dramatizações, textos, medem, calculam, elaboram gráficos, etc.) e compararam as teias iniciais com a informação descoberta, aprofundando os conhecimentos e desconstruindo as dúvidas prévias. Elaboram ainda, recorrentemente, pontos de situações, nos quais avaliam o processo da investigação feito que, consequentemente irá direcionar o estudo e auxiliar nas pesquisas futuras. É a etapa do projeto, onde se revê as restantes fases e, se necessário, modifica-se o caminho da investigação para dar continuidade ao projeto (Vasconcelos et al., 2011) . Assim, na MTP “o problema, tal como os conteúdos das diferentes etapas do processo investigativo, é sempre submetido à interrogação, avaliação crítica, e necessariamente revisível” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 57).

Uma vez finalizado o processo de investigação e solucionado o problema inicial, surge o que Vasconcelos et al. (2011) consideram como “a fase de celebração” (p. 17) . “É a fase da socialização do saber” (p. 17), no qual os intervenientes do projeto partilham o que descobriram com a comunidade educativa, com as famílias ou até com a comunidade envolvente da instituição, clarificando os conhecimentos apreendidos.

Numa fase posterior, co-avalia-se o trabalho realizado, a cooperação, a qualidade da pesquisa bem como das tarefas, a participação dos intervenientes e as competências adquiridas, que poderão despoletar novas propostas ou questões que darão origem a novos projetos (Vasconcelos et al., 2011).

2.3. Ensinar na Escola do século XXI – que implicações?

Aprender e ensinar na escola do século XXI requer, portanto, encarar a educação como um processo significativo que extrapola o ensino e a aprendizagem de competências básicas, assim como a adoção de estratégias pedagógicas expositivas e metódicas.

Assim, atualmente é exigido ao profissional de educação a diversificação de estratégias, por forma a lidar com a diversidade das crianças, reconhecendo-os como seres singulares, com interesses, necessidades e formas de aprender individualizados. Para isso, é necessário que o professor adeque “os processos de ensino às características e condições individuais de cada criança, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 3). Similarmente, é-lhes exigido a garantia de “uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno” (Decreto-Lei nº 54/2018, p. 3), considerando não só “aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais” (Decreto-Lei nº 54/2018, p. 3). Ensinar implica refletir sobre o currículo e considerar os interesses das crianças, incluí-las no processo educativo e agregar os diferentes saberes e competências, com foco em dar resposta às necessidades de cada uma. Dessa forma, evocar-se-á o currículo emergente para desenvolver a criança holisticamente e, subsequentemente, promover uma apreensão efetiva das aprendizagens, às quais é atribuído um sentido.

Arends (2018), citando Gage (1984), enfatiza o papel crucial que a “arte de ensinar” desempenha na ação educativa de um professor. Ambos os autores definem esta arte como uma arte instrumental baseada na ação prática desenvolvida pelo docente, que não admite a existência de metodologias regradas, alicerçadas em receitas educativas. Pelo contrário, reconhecem a improvisação, a espontaneidade, a diversidade e a adequabilidade como competências fundamentais para a profissionalização de um docente do século XXI (p. 4).

É, então, diante desta visão, que a Metodologia de Trabalho de Projeto surge, teoricamente, como uma possível ferramenta capaz de atender aos desafios que se colocam à educação do século XXI. Na qualidade de Metodologia Ativa que se caracteriza pela sua flexibilidade, interdisciplinaridade e pelo envolvimento e participação ativa que permite à criança a construção de conhecimentos, por meio da sua implicação efetiva na resolução de um problema real e importante para si, a MTP mobiliza o desenvolvimento de competências como a autonomia, a cooperação, a negociação, o

constante questionamento, a auto, hétero e co-avaliação que evidenciar-se-ão úteis para a inserção das crianças na sociedade atual.

Com efeito, por forma a compreender o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas, a teoria até então explorada servirá de base conceitual para a presente investigação, na qual se pretende desenvolver um estudo em contexto prático. Assim, no ponto 3 apresentar-se-á, de forma mais detalhada, a investigação empírica concretizada.

3. Enquadramento Metodológico

No decorrer do enquadramento metodológico apresenta-se a finalidade da presente investigação empírica, os contextos educativos onde esta se realizou, os seus participantes, assim como o desenho de investigação, com os instrumentos e técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizados.

Neste sentido, partindo da questão “Qual o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas no contexto educativo de EPE?”, estabeleceram-se como objetivos primordiais deste estudo: a) explorar a relevância das aprendizagens significativas no conjunto de desafios colocados à escola do século XXI; b) compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas nos contextos educativos de EPE; c) compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a escola do século XXI.

Diante dos objetivos elencados, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que o paradigma qualitativo se orienta “por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Isto porque a investigação desenvolvida tem como principal foco compreender, analisar e interpretar inter-relações e/ou realidades, seguindo uma “lógica de construção do conhecimento” (p. 51).

Godoy (1995) salienta que este modelo de investigação,

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Complementariamente, Denzin & Lincoln (1994) assumem esta investigação como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (citado por Aires, 2015, p. 14).

Assim sendo, enquanto investigação que admite a construção de conhecimento a partir da análise interpretativa de uma variabilidade de realidades, quer sejam pessoas,

locais ou inter-relações, bem como a uma multiplicidade de métodos de recolha de dados, recorreu-se ao paradigma qualitativo para desenvolver um estudo de caso múltiplo com recurso a três métodos de recolha de dados, por forma a assegurar a credibilidade do presente estudo através da triangulação dos dados e a aumentar o que I. Costa (2020) designa por “robustez dos resultados” (p. 36).

Neste sentido, importa definir primordialmente a metodologia de estudo de caso, com vista em compreender o seu papel, na qualidade de estratégia de investigação mais adequada ao estudo que se pretende concretizar.

Segundo Sarmento (2011), um estudo de caso pode ser definido como uma metodologia que, embora se situe por unidade de espaço ou de tempo, caracteriza-se pela sua plasticidade, assim como pela “realização pluriparadigmática de investigações organizacionais (da escola ou não) que encontram no estudo concreto dos contextos singulares de acção as condições para a formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valor e sentido” (p. 4). Contudo, segundo o autor, esta metodologia invalida a formulação de generalizações, não admitindo a transposição das perspetivas teóricas ou conclusões para outras situações.

Sob uma outra perspetiva, para Meirinhos & Osório (2010), o estudo de caso é uma estratégia de investigação que, em função do seu carácter holístico herdado do método qualitativo, admite a possibilidade de extrapolar as conclusões de um estudo para outros, cujas condições particulares e contextuais apresentam similaridades. Para os autores, “o estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador” (p. 64) e gozando assim da particularidade de permitir a investigação intensiva de um ou mais casos.

Admite-se, portanto, a existência de um estudo de caso múltiplo, que privilegia a teoria que o sustenta, por forma a eleger cuidadosamente os casos que pretende estudar bem como os métodos que visa utilizar para desenvolver a investigação (Yin, 2004). No estudo de caso múltiplo,

Cada caso em particular consiste em um estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso; acredita-se, assim, que

as conclusões de cada caso sejam as informações que necessitam de replicação por outros casos individuais (Yin, 2004, p. 80).

No momento de planeamento do estudo de caso múltiplo, é necessário ter em consideração o número de casos a estudar, que, apesar de não se definir uma quantidade pré-estabelecida, deverá ser congruente com o estudo que se perspetiva investigar, de modo a aumentar a qualidade da investigação, bem como o seu carácter de replicação literal, com vista em obter casos que “devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares” (Yin, 2004, p. 80).

Assim, nesta investigação, tal como foi referido anteriormente, pretendeu-se fazer uma análise intensiva e integral de dois contextos educativos em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em EPE, instituição A e instituição B, mais concretamente dos projetos que neles foram desenvolvidos, com a finalidade de triangular os dados recolhidos a partir dos diferentes métodos de recolha de dados eleitos.

Para isso, recorreu-se à observação indireta através da análise dos documentos estruturantes das instituições educativas, por forma a compreender com maior clareza os contextos de intervenção, e, posteriormente, à observação participante e estruturada da prática quotidiana desenvolvida nos contextos, admitindo a utilização de instrumentos que serviram de guião orientador da observação, delimitando a recolha de informação (Pardal & Lopes, 2011). Assim, implementou-se, de igual modo, a criação de instrumentos de registo de observação que permitiram recolher dados, nomeadamente através da elaboração própria de grelhas de observação de projetos, bem como ao tratamento e interpretação das informações recolhidas, por meio desses instrumentos.

Diante da amplitude e da versatilidade da análise de conteúdo, como “instrumento de análise (...) que tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93), realizou-se também uma análise de conteúdo a partir da panóplia de dados recolhidos quer das informações plasmadas nos documentos orientadores das instituições educativas, quer dos registos coletados, por meio do instrumento de observação construído. Tendo como objetivo primordial “evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46), a análise de conteúdo permitiu notabilizar as práticas pedagógicas significativas dos projetos desenvolvidos, que, por vezes, se apresentam camufladas.

Com a consciência de que em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser alienadas a outras estratégias de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), realizou-se ainda uma entrevista exploratória a uma profissional de educação cooperante, com vista a conhecer o projeto que já se encontrada em desenvolvimento. Assim, enquanto método ao serviço de recolha de dados que visa a “obtenção de informações de que as pessoas entrevistadas em geral já dispõem” (Kapp, 2020, p. 13), este momento possibilitou um diálogo informal, a partir do qual surgiram as questões.

Por conseguinte, numa fase inicial da investigação no contexto da Instituição A, procedeu-se à elaboração de uma primeira versão da grelha de observação (ver apêndice I) que, após um primeiro momento de preenchimento sentiu-se a necessidade de a reformular, tendo servido como um preenchimento teste.

Para a reconstrução da grelha de observação, partiu-se, então, do modelo proposto por I. Costa et al. (2014), adaptando os conceitos aos objetivos da presente pesquisa. Assim, os conceitos estabelecidos alicerçaram-se nas quatro fases da Metodologia de Trabalho de Projeto apresentadas por Vasconcelos et al. (2011), sendo que se optou por segmentar a quarta fase em duas: a **Definição do Problema**, na qual “se formula o problema ou as questões a investigar, se definem as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) e se partilham os saberes que já se possuem sobre o assunto” (p. 14) que servirá de conhecimento base para se iniciar a investigação; a **Planificação**, onde as crianças definem o que irão fazer, por onde irão começar, como irão fazer, clarificam a divisão de tarefas, elaboram calendarizações e fazem um inventário dos recursos que irão utilizar; a **Execução**, na qual colocam em prática o que planearam, recorrendo a uma diversidade de materiais e de técnicas; a **Avaliação** que se refere à fase em que as crianças apreciam criticamente a qualidade do trabalho realizado, a própria intervenção, bem como a dos colegas, o que descobriram e o que ainda pretendem descobrir, assim como as competências que o projeto desenvolvido lhes permitiu adquirir; e a **Divulgação** que diz respeito à partilha dos conhecimentos e do trabalho realizado com outros elementos da comunidade educativa, bem como com as famílias.

Para a construção da segunda versão da grelha de observação (ver apêndice II), foram ainda estabelecidos sub-indicadores para cada uma das fases, tendo por base as perspetivas teóricas supra analisadas.

Assim, no que concerne à fase da Definição do Problema designou-se como sub-indicadores: **a criação de momentos de averiguação de conhecimentos das crianças e a promoção de aprendizagens subsequentes de conhecimentos prévios das crianças**, sustentados pela perspetiva construtivista de Ribeiro & Cabral (2015), Silva & Pimentel (2024), Sousa (2010) e que advogam a importância do diagnóstico dos conhecimentos prévios da criança, como ponto de partida para a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Trata-se de averiguar o que a criança já sabe e planejar novas situações de aprendizagem que estabeleçam uma conexão com o seu conhecimento prévio, em prol de uma aprendizagem mais duradoura. Outro sub-indicador considerado foi **a articulação dos conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores**, por forma a garantir a utilidade e relevância dos saberes, das competências e atitudes constantes nos documentos curriculares. Ideia que surge fortemente condizente com a visão de Cosme (2017), J. Costa (2023), Gonçalves & Marques, (2022), Martins et al. (2017), e Silva & Pimentel (2024), para quem o currículo deve ser culturalmente inclusivo e, subsequentemente, ajustado à realidade e singularidade de cada criança. Em consonância com a abordagem de Assemany & Gonçalves (2021), de I. Cortesão & Jesus (2023), de Ribeiro & Cabral (2015), de Silva & Pimentel (2024) e de Valadares & Graça (1998), que defendem a articulação entre as situações de aprendizagem e os interesses e a realidade da criança, tornou-se primordial incluir sub-indicadores referentes à **definição dos interesses e do problema a resolver**, bem como à **promoção da resolução de um problema importante e real para as crianças**. Dessa forma, para além de promover a implicação das crianças no processo de aprendizagem, em virtude do seu reconhecimento e centralização no decorrer do projeto, emergente das suas questões ou curiosidades, fomentam a sua motivação em desenvolver um conhecimento verdadeiramente significativo com base na resolução de problemas reais para si.

Quanto à fase da Planificação definiu-se como sub-indicador **a articulação dos diferentes conteúdos curriculares**, com vista a criar uma teia de conhecimentos articulados entre si, que favorecem a aquisição de aprendizagens significativas. Esta articulação tem como objetivo eliminar barreiras entre as diferentes Áreas Curriculares, possibilitando uma abordagem mais integrada e contextualizada dos conhecimentos. Consiste, portanto, em adotar um olhar simbiótico sobre os conteúdos curriculares, promovendo o equilíbrio interdisciplinar impercetível, advogado por Assemany &

Gonçalves (2021), Gonçalves & Marques (2022), Leite et al. (1989), L. Cortesão (2000) e Silva & Pimentel (2024). De acordo com os princípios de Assemany & Gonçalves (2021), de I. Cortesão & Jesus (2023), de Lapa & Tomás (2015) e de Martins et al. (2017), para quem a participação ativa da criança desempenha um papel fulcral na prática pedagógica, designou-se como sub-indicadores **a promoção de aprendizagens alicerçadas nos interesses das crianças e a inclusão de momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação)**. Neste sentido, ao possibilitar à criança, decidir, em conjunto com o adulto, o seu próprio percurso de aprendizagem, promove-se não só a capacidade de responsabilização, uma vez que a criança passa a sentir-se responsável face ao poder de decisão que lhe foi incumbido, mas também o sentimento de pertença e envolvimento efetivo. Deste modo, dá-se resposta ao seu direito de participar em tudo o que a implica, conforme reconhecido pela Unicef (2019). Considerou-se ainda como sub-indicador **a clarificação esquemática do percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)**, que visa tornar o percurso de aprendizagem visível e passível de ser consultado por todos os intervenientes, refletindo uma prática pedagógica transparente, acessível e promotora da metacognição (Arends, 2008; I. Cortesão & Jesus, 2022; Vasconcelos et al., 2011).

No que diz respeito à fase da Execução, os sub-indicadores passaram por **motivar as crianças para a aprendizagem e envolverativamente as crianças na construção da sua aprendizagem**, condições que se evidenciam basilares para a apropriação efetiva do conhecimento. Autores como Assemany & Gonçalves (2021), I. Cortesão & Jesus (2023), Lapa & Tomás (2015), L. Cortesão (2000) e Novaes et al. (2021), realçam que contextos desafiantes e motivadores, que permitem à criança desempenhar um papel de agente ativo no seu processo de aprendizagem, potenciam a construção de saberes mais duradouros e com sentido. Diante das competências necessárias para a inserção das crianças na sociedade atual, estabeleceu-se também como sub-indicadores: **a promoção do desenvolvimento da capacidade da criança agir com autonomia, a promoção do desenvolvimento da capacidade de negociação, a promoção de momentos de aprendizagem cooperativa e o incentivo para as crianças procurarem informação**, que encontram fundamento em Arends (2008), Assemany & Gonçalves (2021), na Federação Nacional da Educação (2019), I. Cortesão & Jesus (2023), Lapa & Tomás (2015), Leite et al. (1989), Ramos (2007) e Silva & Pimentel (2024). Para os autores,

Metodologias Ativas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto, fomentam a implicação efetiva da criança na resolução de um problema real e significativo para si, desenvolvendo, inherentemente, competências sociais, comunicacionais e cognitivas, cuja utilidade se projeta na sua inserção na sociedade, enquanto cidadã ativa. Determinou-se, de igual forma como sub-indicadores **a diversificação dos métodos e instrumentos de pesquisa e a disponibilização de uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto**, de modo a dar resposta à perspetiva inclusiva de Arends (2008), de Assemany & Gonçalves (2021), de J. Costa (2023), da Federação Nacional da Educação (2019), de L. Cortesão (2000) e de Martins et al. (2017). Esta caracteriza-se por assegurar as condições necessárias, de modo a apoiar uma abordagem diferenciadora e respeitadora dos diferentes estilos de aprendizagem, alicerçada em princípios como a flexibilidade, a exploração, experimentação e construção autónoma do conhecimento.

No que se refere à fase da Avaliação, estipulou-se como sub-indicadores **a promoção de momentos de auto e hétero avaliação e a promoção de momentos de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado**, que procuram refletir uma prática centrada na criança, valorizando a sua participação ativa, condizente com a perspetiva de diversos autores (I. Cortesão & Jesus, 2023; Katz & Chard, 1997; Silva & Pimentel, 2024; Vasconcelos et al., 2011). Ao participar ativamente na avaliação, a criança irá, consequentemente, consciencializar-se do seu próprio processo de aprendizagem, identificando dificuldades e refletindo sobre o percurso realizado. Adicionalmente, considerou-se pertinente incluir como sub-indicadores **a definição das aprendizagens adquiridas e a definição do que ainda há por descobrir**, uma vez que, acentuam, de igual forma, a consciencialização do processo de aprendizagem. À luz do que é defendido por Vasconcelos et al. (2011), a clarificação das aprendizagens adquiridas, permitem à criança não só recordar o que aprendeu e responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento, como também reconhecer os aspetos que ainda necessita de aprofundar, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e autónoma.

Já sobre a fase da Divulgação determinou-se como sub-indicador **a diversificação dos métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens**, visto que, tal como defendem Arends (2008), Assemany & Gonçalves (2021) e Martins et al. (2017), o processo educativo deve ser ajustado às particularidades de cada criança. Assim sendo, mais do que expor resultados, trata-se de partilhar o processo de aprendizagem construído

a partir de uma multiplicidade de formas capazes de dar resposta à singularidade de cada um, promovendo o desenho universal para a aprendizagem. Definiu-se, de igual forma, como sub-indicador **o envolvimento das crianças na divulgação dos resultados**, dado que uma prática assente na participação ativa, permite à criança promover o sentimento de pertença, consolidar os seus conhecimentos, tornando-os mais significativos, bem como desenvolver competências comunicacionais, essenciais para as situações do quotidiano da criança (Assemay & Gonçalves, 2021; I. Cortesão & Jesus 2023; Martins et al., 2017).

Uma vez reformulada a grelha que permitiu recolher os dados para o presente estudo, procedeu-se ao seu preenchimento, com o objetivo de compreender, com maior clareza, numa fase inicial da investigação, as características do projeto que já se encontrava em desenvolvimento na instituição A (ver apêndice III). Para isso, foram colocadas algumas questões à educadora cooperante, a partir de uma entrevista exploratória, por forma a procurar saber a origem do projeto, a intencionalidade que o sustentava, as situações de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do mesmo, bem como a recolher dados que permitissem preencher a grelha elaborada. Subsequentemente, foi desenvolvida uma observação participante, onde foram realizadas algumas situações de aprendizagem que tiveram como principal objetivo aproximar o projeto em desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto e que, à posteriori, serviram de mote para um segundo preenchimento da grelha construída (ver apêndice IV), de modo a proceder-se a uma comparação entre os dados iniciais e os que foram obtidos após a intervenção. Concomitantemente, todas as etapas do projeto foram documentadas, por forma a recolher um conjunto maior de informações (ver apêndice V).

Relativamente à investigação desenvolvida na Instituição B, procedeu-se à aplicação direta da versão final da grelha, aplicando-a ao projeto concretizado, não se verificando a necessidade de a reformular previamente.

3.1.Instituição A

3.1.1. Contexto Educativo da Instituição A

No que concerne ao primeiro contexto de EPE (instituição A), a presente investigação realizou-se numa instituição educativa de índole privada localizada na área metropolitana do Porto. Rodeada por uma vasta rede de transportes públicos, parques infantis, monumentos históricos, bem como estabelecimentos desportivos e comerciais, a

instituição encontra uma multiplicidade de espaços públicos a que recorre, por forma a enriquecer a sua ação educativa e aproximar as suas crianças à comunidade envolvente. Este contexto apresenta uma oferta educativa que contempla desde a valência de creche até ao secundário, estando divididas em dois edifícios distintos. Isto é, as valências de Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo encontram-se no polo 1 e as valências de 2º e 3º Ciclo e Secundário no polo 2.

Particularmente ao nível da Educação Pré-Escolar, a instituição A disponibiliza três salas para cada grupo etário, existindo assim um total de nove salas. Existem ainda espaços comuns como os três recreios exteriores, a biblioteca, as salas onde decorrem as sessões de expressão musical e dramática, o ginásio, as duas cantinas, a sala de acolhimento que é simultaneamente utilizada para o momento de prolongamento, bem como o pavilhão onde se concretizam as sessões de natação.

Com a preocupação de educar as crianças para os desafios que se colocam à educação da contemporaneidade, a instituição A baseia a sua ação educativa em princípios como educar para o Futuro, para a Abertura ao Mundo, para a construção da Identidade, para a Inclusão, para a Liderança e para o sentido de Responsabilidade, encarando o currículo formal como um documento meramente orientador da prática docente. Assume, portanto, um olhar futurista no que diz respeito à pedagogia que exerce, tendo como condição basilar a centralização da criança no processo educativo e o seu desenvolvimento holístico. Para que garanta uma educação e desenvolvimento de qualidade e integral, a instituição oferece um currículo que abrange inúmeras Áreas de Conteúdo, lecionadas por diferentes profissionais de educação especializados em cada uma das Áreas, optando por um trabalho colaborativo e articulado entre o pessoal docente ao invés da monodocência. Por sua vez, essa larga abrangência curricular implica uma minuciosa organização do tempo e do espaço, assim como uma gestão curricular muito específica, com implicações ao nível da organização do tempo e do espaço das crianças, limitando copiosamente o tempo de brincadeira livre das mesmas. Importa ainda ressalvar o seu interesse e abertura em desenvolver um trabalho colaborativo não só entre os diferentes agentes educativos, mas também com as famílias, incluindo-as no percurso formativo e educacional dos seus educandos.

3.1.2. Participantes da Instituição A

A presente investigação contou com a participação de uma educadora de Educação Pré-Escolar, bem como com o respetivo grupo de 24 elementos, 12 raparigas e 12 rapazes,

entre a faixa etária dos 4 aos 5 anos, uma vez que 10 são condicionais, nascendo depois de meados de setembro. Apesar de se perspetivar a participação de todos os elementos, algumas crianças não tiveram a possibilidade de colaborar em determinados momentos do projeto, devido ao grau de especificidade das características socioculturais do grupo, onde é recorrente a sua ausência para viagens de lazer. Por este motivo e em virtude da carga horária do contexto de intervenção, o estudo realizado na instituição A não foi inteiramente fiel aos princípios delineados pela Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo sido necessário realizar sessões mais curtas, bem como adaptar alguns momentos da metodologia às características do grupo.

Trata-se de um grupo cujos níveis de desenvolvimento são muito similares. Contudo, relativamente ao domínio linguístico é visível uma certa disparidade. Se por um lado, é notório um discurso claro, coeso, coerente e mais extenso na maioria das crianças, por outro, no caso particular de oito elementos, é evidente a sua dificuldade em pronunciar claramente as palavras, necessitando de frequentar a terapia da fala. Este é um grupo que demonstra um grande interesse pelo domínio da matemática, preferindo atividades de raciocínio lógico-matemático que contemplem a resolução de contas, bem como pelas artes visuais, sendo que, os rapazes preferem construir instrumentos que lhes permitem brincar ao seu faz de conta das lutas e das guerras, enquanto que as raparigas optam por elaborar desenhos que expressam os seus sentimentos umas pelas outras.

Diante dos princípios defendidos pela instituição, o grupo evidencia também autonomia nas tarefas quotidianas, responsabilidade pelos seus pertences e facilidade em comunicar com os diversos elementos da comunidade educativa, o que se espelhou nos momentos de partilha de ideias e de entreajuda, nos quais participaram com interesse e empenho. Não obstante, em virtude do que consideramos ser um excesso de atividades curricular, verifica-se que, nos momentos de brincadeira livre, demonstram certas dificuldades ao nível da criatividade e de autonomia na diversificação de brincadeiras, elegendo sempre as mesmas. Similarmente, apesar de se caracterizar pela sua curiosidade e interesse pela novidade, o grupo apresenta alguma dificuldade na capacidade de concentração, o que se revelou um fator igualmente influenciador da duração das sessões dinamizadas.

3.1.3. Descrição dos Dados da Instituição A

O projeto “O Príncipezinho” teve início a 24 de janeiro de 2024, antes do período de estágio em contexto de EPE principiar. Surgiu por meio de uma motivação extrínseca

às crianças, na qual a educadora cooperante apresentou ao grupo a obra “O Principezinho” de Antoine de Saint-Exupéry. Teve a duração de 5 meses, durante dos quais a educadora definiu um momento semanal, onde iriam proceder à leitura de alguns capítulos para posteriormente, realizar-se um momento de partilha em que as crianças discutiam entre si e a educadora os aspectos abordados na parte da história que escutaram.

Para se proceder à descrição da grelha inicialmente elaborada, os dados foram reunidos em tabelas menores, por forma a analisar individualmente cada fase.

Definição do Problema	
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.	N.O.
Parte de conhecimentos prévios das crianças.	N.O.
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.	N.O.
Define os interesses e o problema a resolver.	N.O.
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).	N.O.

Tabela 1 - Definição do Problema Instituição A (1º preenchimento)

Assim, relativamente à fase da Definição do Problema, é possível observar, através da tabela 1, que todos os sub-indicadores propostos foram assinalados como não observados (N.O.). Por meio das questões colocadas à educadora cooperante ao nível da origem do projeto, foi possível verificar que não existiram momentos de averiguação de conhecimentos das crianças, bem como momentos em que os conteúdos curriculares não surgiam relacionados com as experiências prévias das crianças, em prol de favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.

Planificação	
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.	2
Parte dos interesses das crianças.	1
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).	N.O.
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)	N.O.

Tabela 2 – Planificação Instituição A (1º preenchimento)

No que concerne à segunda fase do projeto, referente à Planificação, é notório, por meio da tabela 2, o registo de um sub-indicador muito adquirido (2), um pouco adquirido (1) e dois não observados (N.O.). Assim, a nível do sub-indicador relacionado com a articulação entre dos diferentes conteúdos curriculares, a sua aquisição é visível na situação de aprendizagem do Adulto Esquisito que relacionou o domínio da Matemática com o subdomínio das Artes Visuais; na participação na iniciativa do *eTwinning* que articulou o subdomínio das Artes Visuais com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e ainda na plantação das rosas para a prenda do Dia da Família parte II que conjugou a área do Conhecimento do Mundo com o subdomínio das Artes Visuais, por meio da pintura dos vasos. Contudo, o projeto focaliza-se maioritariamente no subdomínio das Artes Visuais como foi o caso da pintura dos desenhos em 3D do Principezinho, da elaboração do postal para o Dia da Família parte I e da construção dos planetas.

A nível dos interesses que as crianças demonstravam, este verifica-se pouco adquirido uma vez que a continuidade do projeto apenas era assegurada pela leitura da história, através da qual a educadora propunha futuras situações de aprendizagem às crianças. Já no que diz respeito aos sub-indicadores de englobar momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação), bem como de clarificar, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.), não se verificou qualquer existência desses momentos.

Execução	
Motiva as crianças para a aprendizagem.	1
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.	1
Promove o desenvolvimento da capacidade da criança agir com autonomia.	N.O.
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.	N.O.
Promove momento de aprendizagem cooperativa.	N.O.
Incentiva as crianças a procurarem informação.	1
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	N.O.
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.	1

Tabela 3 - Execução Instituição A (1º preenchimento)

Quanto à fase da Execução, com o auxílio da tabela 3, é passível de se afirmar que existem quatro sub-indicadores pouco adquiridos (1) e quatro não observados (N.O.). Por conseguinte, relativamente à motivação das crianças para a aprendizagem, esta surge como pouco adquirida, uma vez que apenas era assegurada pela leitura segmentada da obra, que levava o grupo a mostrar curiosidade pelos acontecimentos que se seguiam.

Ao nível do envolvimento ativo das crianças na construção da sua aprendizagem, classificou-se como um sub-indicador pouco adquirido, em virtude das propostas das situações de aprendizagem partirem da educadora, bem como da participação das crianças se circunscrever somente à concretização das tarefas, como foi o caso da pintura de desenhos do Principezinho; da construção de puzzles que implicou o recorte de um conjunto de peças quadrangulares, cuja imagem completaria a ilustração do Principezinho; da participação no projeto *eTwinning*, no qual as crianças construíram, em massa de moldar, um elemento da obra para, posteriormente, gravarem um pequeno vídeo a apresentá-lo em inglês; da construção do planeta, onde as crianças foram desafiadas a construir, em conjunto com as famílias, o seu próprio planeta, com recurso a materiais recicláveis; e dos postais para o Dia da Família parte I, nos quais cada criança decorou o respetivo postal a seu gosto, elegendo uma frase da história para escrever uma mensagem a um familiar.

Em relação ao critério sobre a promoção do desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia, ainda que as tarefas tenham sido concretizadas individualmente, não foi possível observar momentos nos quais o grupo teve a oportunidade de decidir e atuar autonomamente.

No que tange à promoção da capacidade de negociação, da aprendizagem cooperativa e à diversificação dos métodos e instrumentos de pesquisa, não foi possível observar os sub-indicadores, visto que as situações de aprendizagem propostas eram concretizadas individualmente e que os momentos de investigação foram desenvolvidos fora da instituição, como no caso da construção dos planetas, no qual as crianças foram incentivadas a realizar as pesquisas, juntamente com as suas famílias, por forma a procurarem ideias que as inspirassem para construírem os seus planetas com materiais recicláveis. O que, por consequência, justifica a classificação do sub-indicador relativo ao incentivo das crianças procurarem informação como pouco adquirido, em virtude de ter sido o único momento de investigação promovido.

No que diz respeito à disponibilização de uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto, este sub-indicador mostrou-se pouco adquirido, na medida em que a continuação do projeto era assegurada pela leitura fragmentada da obra, bem como pelas propostas de situações de aprendizagem que a sucediam.

Avaliação	
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	N.O.
Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	N.O.
Define as aprendizagens adquiridas.	N.O.
Define o que ainda há por descobrir.	N.O.

Tabela 4 – Avaliação Instituição A (1º preenchimento)

Sobre a fase relativa à avaliação, a tabela 4, evidencia que todos os sub-indicadores foram assinalados como não observados (N.O.), face à inexistência de momentos de auto e hétero avaliação, de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado, da clarificação das aprendizagens adquiridas, bem como das que ainda existiam por descobrir. O momento de avaliação era realizado somente pela educadora, de modo a monitorizar o percurso de aprendizagem das crianças, não sendo partilhado com o grupo.

Divulgação	
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.	1
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.	N.O.

Tabela 5 – Divulgação Instituição A (1º preenchimento)

Já ao nível da fase da Divulgação, com recurso à tabela 5, é visível que existe um sub-indicador pouco adquirido (1) e um não observado (N.O.). No que se refere à diversificação dos métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens, este foi assinalado como pouco adquirido, à luz da constante exposição dos resultados de cada situação de aprendizagem nas paredes da sala, assim como da partilha regular dos registos fotográficos com as famílias na plataforma educativa utilizada pela instituição. Por sua vez, o envolvimento das crianças nesses momentos de divulgação não era assegurado, o que justificou o seu registo como não observado.

Na sequência do preenchimento inicial da grelha elaborada, foi possível constatar que o projeto que estava a ser desenvolvido com o grupo, não se evidenciava inteiramente fiel à Metodologia de Trabalho de Projeto. Assim, na tentativa de aproximar o projeto do

Principezinho aos princípios preconizados pela MTP, concretizou-se uma sequência de situações de aprendizagem, ajustadas às características do grupo. Nesse seguimento, procedeu-se a um novo preenchimento da grelha, contemplando somente as dinâmicas desenvolvidas após o estudo inicial do projeto.

Similamente aos dados recolhidos na sequência do primeiro preenchimento, para se proceder à descrição do segundo preenchimento da grelha construída, os dados foram reunidos em tabelas menores, por forma a analisar individualmente cada fase.

Definição do Problema	
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.	2
Parte de conhecimentos prévios das crianças.	2
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.	2
Define os interesses e o problema a resolver.	3
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).	3

Tabela 6 - Definição do Problema Instituição A (2º preenchimento)

Deste modo, relativamente à fase da Definição do Problema, por meio da tabela 6 é possível observar que existe três sub-indicadores muito adquiridos (2) e dois adquiridos na totalidade (3). Sobre a criação de momentos de averiguação de conhecimentos das crianças, classificou-se como muito adquirido, em virtude do primeiro preenchimento da grelha que, por sua vez, exigiu o desenvolvimento de um estudo prévio acerca do projeto, com particular interesse nos saberes e dinâmicas que o grupo tinha desenvolvido até então. Dessa forma, foi possível averiguar os conhecimentos construídos e as situações de aprendizagem promovidas no âmbito do projeto, como a leitura da história e a exploração dos seus ensinamentos; a pintura de desenhos; a construção de puzzles; a participação no *eTwinning* e a colaboração com crianças oriundas de outros países; a construção dos planetas; e as prendas para os Dias da Família.

No que diz respeito à promoção de aprendizagens que partem de conhecimentos prévios das crianças e a consequente articulação com os conteúdos curriculares que favorece a aquisição de conhecimentos posteriores, ambos os sub-indicadores foram registados como muito adquiridos, uma vez que a sequência de situações de aprendizagens promovidas no seguimento do primeiro preenchimento da grelha, partiram

dos saberes e das dinâmicas desenvolvidos anteriormente pelo grupo em articulação com a educadora, com vista a promover a construção de conhecimentos posteriores, relacionados com os conteúdos curriculares plasmados nas OCEPE. Exemplo isso foram as Áreas de Formação Pessoal e Social, de Artes Visuais, de Matemática e do Jogo Dramático/Teatro promovidas a partir das assembleias que tiveram como ponto de partida a enumeração das atividades anteriormente realizadas (“O que é que fizemos?”, “Fizemos um embondeiro.”, “Fizemos os planetas.”, “Fizemos o meu adulto esquisito.”, “Fizemos desenhos e pinturas.”, “Fizemos puzzles.”, “Participámos no *eTwinning*.”, “Fizemos o postal para o Dia da Família parte 1.”, “Fizemos a Palavra do Dia.” e “Plantámos rosas.”); e da construção da roupa do Principezinho que teve por base a figura da personagem principal da obra literária lida.

Acerca do sub-indicador da definição dos interesses e do problema a resolver, bem como da promoção da resolução de um problema importante e real para as crianças, classificou-se como adquiridos na totalidade, à luz da realização das duas assembleias de grupo, cujo objetivo passava por conhecer os interesses das crianças. A partir desses momentos, o grupo definiu as situações de aprendizagem que gostaria de executar no âmbito do projeto (“O que é que gostaria de fazer?”, “Fazer um livro.”, “Fazer um origami.”, “Fazer um asteroide.”, “Fazer a palavra do Dia.”, “Fazer o planeta do Rei e do Bêbado.”, “Fazer o Principezinho e a raposa em cartão.”, “Fazer o fato do Principezinho.” e “Criar legendas para as imagens da história” - proposta da educadora) e planeou as etapas posteriores. Contudo, ainda que não tenha sido definido, de forma explícita, um problema a resolver, no decorrer da elaboração das roupas do Principezinho, o grupo confrontou-se com vários problemas que exigiram uma resolução colaborativa. Entre eles destacam-se a escolha dos materiais adequados para dar resposta às suas necessidades (“Em que material se vai construir o laço?”), os métodos de medição que iriam utilizar (“Como é que podemos garantir que serve a todos os amigos?”; “Como é que podemos cortar direito o tecido?” e “Nós queremos usar o tecido, mas não sabemos desenhar uma camisola do nosso tamanho.” – PC) e a forma como iriam unir os elementos construídos (“Como é que iriam unir a parte da frente à parte detrás dos calções?”).

Planificação	
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.	2
Parte dos interesses das crianças.	3
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).	3
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)	2

Tabela 7 – Planificação Instituição A (2º preenchimento)

No que concerne à fase da Planificação, é notório, por meio da tabela 7, que existem dois sub-indicadores muito adquiridos (2) e dois adquiridos na totalidade (3). Deste modo, no que diz respeito à relação entre diferentes conteúdos curriculares, ainda que tenham existido somente duas dinâmicas que promovessem a interdisciplinaridade curricular, admitiu-se a classificação deste sub-indicador como muito adquirido, uma vez que a construção da roupa do Principezinho procurou conjugar a área de Formação Pessoal e Social, com as Áreas de Artes Visuais e de Matemática. Similarmente, o intercâmbio de tarefas realizadas, a partir de uma apresentação dramatizada, permitiu articular a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.

Em relação à promoção de aprendizagens alicerçadas nos interesses das crianças, considera-se que tenha sido um sub-indicador adquirido na totalidade, visto que a construção da roupa do Principezinho emergiu da proposta apresentada pelo grupo, no seguimento da realização de uma assembleia, na qual foi dinamizada uma votação (“O que é que gostaria de fazer?”, “Fazer um livro.” – 2 votos; “Fazer um origami.” – 11 votos; “Fazer um asteroide.” – 8 votos; “Fazer a palavra do Dia.” – 2 votos; “Fazer o planeta do Rei e do Bêbado.” – 13 votos; “Fazer o Principezinho e a raposa em cartão.” 11 votos; “Fazer o fato do Principezinho” – 15 votos; “Criar legendas para as imagens da história” (proposta da educadora) – 0 votos). Similarmente, durante a elaboração das roupas do Principezinho, os interesses e decisões das crianças também foram respeitados, nomeadamente na eleição dos materiais utilizados, bem como no procedimento que selecionaram para criar o vestuário.

Sobre os momentos de co-planificação, classificaram-se como adquiridos na totalidade, diante das assembleias realizadas com o grupo. Nesses momentos, procurou-

se refletir sobre as situações de aprendizagem desenvolvidas até então, no âmbito do projeto (“O que é que fizemos?”; “Fizemos um embondeiro.”; “Fizemos os planetas.”; “Fizemos o meu adulto esquisito.”; “Fizemos desenhos e pinturas.”; “Fizemos puzzles.”; “Participámos no *eTwinning*.”; “Fizemos o postal para o Dia da Família parte 1.”; “Fizemos a Palavra do Dia.”; “Plantámos rosas.”); identificar as experiências mais apreciadas pelo grupo (“O que é que mais gostei?”; “Fazer os planetas.”; “Desenhar e pintar”; “Construir puzzles.” “Fazer a Palavra do Dia.” “Fazer o adulto esquisito.”); as menos apreciadas (“O que é que não gostei?”; “Construir os puzzles.”); e compreender quais as que gostariam de desenvolver. Posteriormente, uma vez eleita a situação de aprendizagem que iria dar continuidade ao projeto, promoveu-se um momento de planificação, onde as crianças definiram que iriam existir grupos de trabalho (grupo do laço, grupo da camisola e grupo das calças) e quais os materiais que iriam necessitar, elegendo tecidos, botões, tintas, lápis e cola quente.

Quanto à clarificação do percurso de aprendizagem, esta surge como muito adquirida, face à elaboração de uma teia que procurou esquematizar as dinâmicas realizadas no contexto da construção das roupas do Príncipezinho, bem como as etapas a serem desenvolvidas. A partir desta dinâmica, o grupo foi capaz de compreender com maior clareza o caminho percorrido.

Execução	
Motiva as crianças para a aprendizagem.	3
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.	2
Promove o desenvolvimento da capacidade da criança agir com autonomia.	2
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.	2
Promove momento de aprendizagem cooperativa.	2
Incentiva as crianças a procurarem informação.	1
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	1
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.	3

Tabela 8 - Execução Instituição A (2º preenchimento)

A nível da fase da Execução, com recurso à tabela 8, é perceptível que dois sub-indicadores foram classificados como pouco adquiridos (1), quatro como muito adquiridos (2) e dois como adquiridos na totalidade (3). Acerca das estratégias utilizadas para motivar as crianças para a aprendizagem, registou-se este sub-indicador como

adquirido na totalidade, face à motivação e entusiasmo demonstrados pelo grupo em dar continuidade à elaboração da roupa do Principezinho. De facto, no decorrer do projeto, as crianças evidenciaram, de forma constante, o seu interesse em conceber novas peças de roupa e adereços para enriquecer a sua caracterização da personagem, tendo surgindo propostas como a elaboração do cachecol e do cabelo do protagonista da obra literária.

De forma adicional, destaca-se ainda a disponibilização de diversos materiais que contribuiu, significativamente, para estimular o grupo na exploração e experimentação de novos processos associados à criação da fantasia, como foi o caso do grupo da camisola e dos calcetões que se mostraram motivados em experienciar vários recursos para construir as peças de vestuário.

Sobre o envolvimento ativo das crianças na construção da sua aprendizagem, admitiu-se como muito adquirido, em virtude das diversas etapas que implicaram activamente as crianças no processo desenvolvimental do projeto. A título exemplificativo evidencia-se a planificação de todo o percurso, onde o grupo escolheu, por meio de uma votação, a atividade que iriam realizar para dar continuidade ao projeto (“Fazer o fato do Principezinho” – 15 votos); se organizou em pequenos grupo, em função da peça de vestuário que queriam elaborar; e elegeram os materiais que iriam necessitar para o fazer, tal como ilustram os excertos que se seguem, referentes à criação da camisola e do cabelo do Principezinho:

Grupo da camisola:

MP: Nós decidimos fazer com o tecido.

PC: Nós queremos usar o tecido, mas não sabemos desenhar uma camisola do nosso tamanho.

Estagiária: Muito bem. Já decidiram que tecido vão usar? De que cor querem fazer a camisola do Principezinho?

GG: Nós queremos verde com botões.

Estagiária: E os botões vão ser brancos?

LJ: Podíamos pintar com marcadores.

Grupo do cabelo:

GA: Podemos utilizar o resto do papel Eva e fazer uma fita.

BC: Ou então usar um elástico.

Estagiária: E como é que garantimos que serve a todos os amigos?

GA: Então podemos cortar duas tiras de tecido e colar dos dois lados. Assim cada um apertava à sua maneira.

Para além disso, ressalva-se os momentos de elaboração das roupas, durante os quais o grupo teve a oportunidade de projetar os elementos de vestuário, sob a forma de representações gráficas, de elaborar moldes, com recurso a unidades de medida eleitas por si, de proceder ao recorte e à colagem dos materiais, bem como experimentar as peças criadas.

Em relação à promoção da capacidade de a criança agir com autonomia, a sua adquisição foi visível através da liberdade que foi concebida ao grupo, durante os processos de planeamento e de concretização da construção das roupas do Principezinho. Desde a escolha da atividade e a definição e organização dos grupos, até à seleção dos materiais e a conceção das peças de vestuário, as crianças tiveram plena autonomia na estruturação do seu próprio processo de aprendizagem.

Um outro exemplo que plasma de forma clara a autonomia do grupo refere-se à experimentação autónoma dos materiais para a elaboração da camisola, em que cada tentativa fomentou gradualmente a consciencialização do processo de aprendizagem dos diferentes elementos. Numa fase inicial, o pequeno grupo optou por construir a peça de vestuário em tecido, usando como molde a camisola de uma das crianças. De seguida, uma vez que o recurso construído não servia a todos os elementos, optaram por elaborá-lo numa saca de plástico com alças, o que lhes permitiu concluir que a mesma não teria a cor da roupa da personagem da história e que o material não daria para colorir. Assim, decidiram que a solução passaria por usar a saca como molde para elaborar a camisola em tecido. Dessa forma, as crianças tiveram a possibilidade de construir autonomamente a sua aprendizagem, por meio de um processo alicerçado nos princípios da lógica da tentativa-erro, motivados pela constante reflexão das suas ações.

Similarmente, destaca-se o problema que se colocou ao grupo responsável pela criação dos calções, uma vez que, no seguimento da sua finalização, concluíram que estavam demasiado largos para as cinturas das crianças. Diante o imprevisto com que foram confrontados, os diversos elementos procuraram, de forma autónoma, uma estratégia capaz de o solucionar, inspirando-se na estratégia utilizada pelo grupo da camisola e utilizando como molde os calções de um dos elementos.

Relativamente à promoção da capacidade de negociação, bem como da aprendizagem colaborativa, foi possível vivenciar diversos momentos que justificaram a sua classificação como muito adquiridas. A título de exemplo, surge o momento da elaboração das roupas, onde as crianças sentiram a necessidade de delegar tarefas e de debater ideias, negociando diferentes pontos de vista. Ao fazerem-no de forma colaborativa, encontraram a solução que melhor se ajustava às suas necessidades, nomeadamente em utilizar a própria camisola e calções como moldes para a construção da roupa do Principezinho.

Importa ainda referir o momento em que os grupos da camisola e dos calções compreenderam a importância da aprendizagem colaborativa para o desenvolvimento eficaz das tarefas. No caso particular dos elementos encarregues da conceção da camisola, após a elaboração do molde, as duas crianças responsáveis pelo corte do tecido, realizaram-no em direções opostas, o que comprometeu o resultado final e implicou a necessidade de repetir novamente o processo de construção da camisola. De forma similar, no grupo dos calções, dois dos elementos, ao tentar solucionar autonomamente o problema da largura da peça de vestuário, não conseguiram alcançar a solução pretendida, o que também conduziu à necessidade de elaborarem novamente a roupa.

Um outro exemplo, que espelha claramente a aprendizagem colaborativa, são os momentos de intercâmbio de saberes e de tarefas, na qual os grupos partilharam uns com os outros o que elaboraram, de modo a que os elementos externos aos pequenos grupos de trabalho tivessem conhecimento do que foi realizado.

Quanto às estratégias utilizadas para incentivar o grupo a procurar informações, bem como à diversificação dos instrumentos e métodos de pesquisa, considerou-se ambos os sub-indicadores como pouco adquiridos, uma vez que existiu apenas um momento em que o grupo sentiu a necessidade de recorrer a uma ilustração do Principezinho para se inspirarem durante a construção das roupas da personagem.

No que toca à disponibilização de uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto, assinalou-se como adquirido na totalidade, dado que a continuação do percurso de aprendizagem desenvolvido foi garantida, por meio dos diversos materiais que foram fornecidos aos grupos para elaborarem as roupas do Principezinho. Assim sendo, foram cedidos vários tecidos,

plásticos, papéis, botões, tubos de cola, cola quente, tesouras, pedaços de cartão, tintas, lápis de cor, lápis de cera e papel EVA.

Avaliação	
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	N.O.
Promove momentos de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	1
Define as aprendizagens adquiridas.	N.O.
Define o que ainda há por descobrir.	1

Tabela 9 - Avaliação Instituição A (2º preenchimento)

Relativamente à fase da Avaliação, a partir da tabela 9, verifica-se a presença de dois sub-indicadores não observados (N.O.) e dois pouco adquiridos (1). No que se refere à promoção de momentos de auto e hétero avaliação, este sub-indicador foi classificado como não observado, uma vez que, no decorrer do projeto, não foram criadas situações de aprendizagem para que as crianças avaliassem a sua própria participação e desempenho, bem como dos restantes elementos. Ainda assim, na tentativa de promover momentos de co-avaliação, foram dinamizadas duas assembleias, nas quais o grupo teve a possibilidade de partilhar a sua opinião sobre as situações de aprendizagem vivenciadas, identificando as atividades realizadas, entre as quais salientaram as mais e as menos apreciadas; e apresentando propostas de dinâmicas que gostariam de realizar.

No que toca à definição das aprendizagens adquiridas, embora tenham sido definidas situações de aprendizagem realizadas no âmbito do projeto, nomeadamente durante os momentos de assembleia, os conhecimentos, efetivamente, construídos pelas crianças ao longo do projeto, não foram partilhados com o grupo, o que levou à sua classificação como não observado.

Já a definição das descobertas que as crianças ainda pretendiam alcançar, foram asseguradas pelos momentos de assembleia, onde partilharam sugestões de atividades que gostariam de realizar, ainda que não estivessem diretamente relacionadas com as dinâmicas anteriormente desenvolvidas. Subsequentemente, as suas propostas foram plasmadas na teia elaborada na parede da sala, com o objetivo de as tornar visíveis, forma a fomentar o seu interesse em dar continuidade ao projeto.

Divulgação	
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.	2
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.	2

Tabela 10 - Divulgação Instituição A (2º preenchimento)

No que tange à fase da Divulgação, tal como evidencia a tabela 10, ambos os sub-indicadores foram considerados como muito adquiridos (2). Ao nível da diversificação dos métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens, além das diversas etapas do processo de construção das roupas do Príncipezinho serem partilhadas a partir da exposição dos recursos construídos nas paredes da sala, que serviu de base para o intercâmbio de tarefas realizadas pelos diferentes grupos de trabalho, bem como da plataforma educativa utilizada pela instituição, de modo a partilhar com as famílias os registos fotográficos das crianças, o resultado final das diferentes peças de roupas construídas foi apresentado ao grupo através de uma dramatização, aquando da apresentação dos planetas outrora elaborados com os familiares.

Adicionalmente, de modo a concluir o projeto, foi também organizada uma festa, sob a forma de lanche partilhado, que contou com a presença das famílias. Dessa forma, a organização da festa beneficiou da participação consultiva das crianças (I. Cortesão & Jesus, 2023), ao nível da decisão dos alimentos e dos acessórios que iriam levar.

Assim sendo, ainda que não tenha sido uma participação colaborativa ou codecisora (I. Cortesão & Jesus, 2023), o envolvimento das crianças na divulgação dos resultados foi visível a partir da dramatização da apresentação dos planetas, bem como do planeamento do lanche partilhado que marcou o término do projeto.

3.2.Instituição B

3.2.1. Contexto Educativo da Instituição B

Relativamente ao segundo contexto de EPE (Instituição B) trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no município de Vila Nova de Famalicão. Cercada por estabelecimentos desportivos, por outras instituições educativas, por serviços de transporte, por serviços culturais e sociais, bem como por estabelecimentos comerciais com quem estabelece uma relação de parceria, a Instituição B, além de encontrar ao seu redor uma multiplicidade de espaços, adquiriu, recentemente, um bosque natural, por forma a espelhar a valorização que confere ao ambiente, enquanto

terceiro educador que desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem das crianças.

Na qualidade de instituição que assume como missão assegurar as condições necessárias à sociedade ao seu redor, geradas pelas mudanças que nela se fazem sentir, a Instituição B oferece uma panóplia de serviços, que extrapolam a dimensão educativa. Isto é, para além do serviço de Creche, de Educação Pré-Escolar, de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Atividades de Tempos Livres (ATL), disponibiliza um centro de acolhimento temporário e lar de crianças em risco. Oferece ainda uma variedade de cuidados geriátricos como um lar de idosos, um centro de dia e ajuda ao domicílio para pessoas idosas.

Concretamente ao nível da valência de Educação Pré-Escolar, o contexto educativo apresenta uma sala homogénea para cada grupo etário e duas salas heterogéneas, disponibilizando, no total, 5 salas para acolher crianças das 3 faixas etárias. Apresenta, de igual forma, espaços comuns às diferentes salas do contexto que são simultaneamente compartilhados com as valências de Creche e 1º Ciclo, nomeadamente, o recreio exterior, o átrio principal, o refeitório e o ginásio, onde se desenvolvem as sessões de expressão musical e motora.

Enquanto contexto que reconhece que a responsabilidade de educar é dividida pela tríade escola-criança-família, a instituição evidencia claramente a sua abertura e interesse em desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias, apelando à continuidade educativa, entre o primeiro e o segundo educador, sendo eles a família e a escola, respetivamente. Não obstante, tal como referido anteriormente, o espaço também desempenha um papel de primazia na ação educativa que desenvolve. Isto porque, para além de preconizar uma educação para o século XXI e de atuar em prol dos desafios colocados à sociedade, a instituição acredita que o poderá fazer, por meio da promoção de uma educação através dos sentidos, na qual as crianças aprendem com a ponta dos dedos. A Instituição B perspetiva, portanto, uma educação construtivista, onde a criança é o centro da sua aprendizagem, desenvolvendo-se através das interações que estabelece com o contexto, preferencialmente natural. Para isso, a nível prático, segundo uma lógica de monodocência, faz uso da Metodologia *High-Scope* em articulação profunda com a Metodologia de Trabalho de Projeto, na qual amplifica o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, por meio do contacto com a natureza, adotando concomitantemente uma perspetiva de coparticipação entre criança e educador durante

esse processo. Não obstante, com vista em enriquecer a sua ação educativa, o contexto disponibiliza um conjunto de atividades extracurriculares como inglês, dança, música e informática.

3.2.2. Participantes da Instituição B

No que concerne aos participantes da Instituição B, a presente investigação contou com um grupo de 3 anos com 26 elementos, 8 rapazes e 18 raparigas, entre os quais apenas uma criança é condicional e outra apresenta Necessidades Educativas Específicas (NEE). Em virtude da faixa etária do grupo e das suas particularidades desenvolvimentais, sentiu-se a necessidade de adaptar alguns momentos da MTP. Contudo, todos os elementos participaram no projeto desenvolvido.

Diante da valorização que a instituição confere ao espaço natural enquanto terceiro educador, o grupo caracteriza-se pelas suas brincadeiras simbólicas, através das quais procura conferir um papel de primazia aos elementos naturais que encontra, como por exemplo paus e folhas das árvores ou terra, servindo-se do jogo dramático para espelhar situações imaginárias. Sendo as brincadeiras o reflexo do desenvolvimento cognitivo das crianças, é notório o interesse do grupo em utilizar os recursos que encontram no recreio para realizar, voluntariamente, situações de aprendizagem de classificação, evidenciando a sua facilidade ao nível do raciocínio lógico-matemático. No entanto, também procuram o adulto para desenvolver brincadeiras em grande grupo, como os jogos tradicionais do Macaquinho Chinês, do Lencinho ou do Bichinho. Importa ainda enfatizar a grande valorização que o grupo atribuí aos brinquedos, elegendo criteriosamente, todos os dias, o boneco com o qual pretendem dormir no momento da sesta.

No geral, é um grupo com uma ótima capacidade de concentração, particularmente ao nível do longo período de tempo que passa concentrado a desenvolver situações de aprendizagem em grande grupo com a educadora, bem como com uma grande capacidade de memorização, subsequente da sua curiosidade natural em conhecer o mundo que o rodeia, assim como do gosto que demonstram pela música. Na verdade, enquanto “excelente veículo para a aquisição de vocabulários” (Dias & Nicolau, 2003, p. 80) e para “aumentar a capacidade de concentração e memória” (p. 79) a dimensão musical desempenha um papel fundamental no dia-a-dia do grupo, não só na gestão comportamental, mas também nos momentos de transição e na facilitação do processo de apreensão de aprendizagens.

3.2.3. Descrição Dados da Instituição B

Semelhantemente à descrição dos dados da investigação realizada na Instituição A, o estudo desenvolvido na Instituição B baseou-se no preenchimento da grelha de observação elaborada a partir do modelo proposto por I. Costa et al. (2014), com o objetivo de monitorizar o projeto desenvolvido (ver apêndice VI). Para isso, foi realizada uma observação participante, na qual foram concretizadas diversas situações de aprendizagens que tiveram como objetivo primordial construir um percurso de aprendizagem sustentado nos princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto. Concomitantemente, todas as etapas do projeto foram documentadas, por forma a recolher um conjunto maior de informações (ver apêndice VII). Subsequentemente, foi proposto à educadora cooperante preencher a grelha de observação (ver apêndice VIII), por forma a procurar saber a sua percepção acerca do projeto desenvolvido.

Neste sentido, o projeto “A Horta é de Todos” surge no dia 06 de novembro de 2024, diante de uma motivação extrínseca. No seguimento da persistência das crianças das diversas salas da instituição em brincar na estufa inutilizada, presente no recreio, e ao vivenciar o seu interesse recorrente em ocupar o espaço, optou-se por promover um projeto que englobasse os 5 grupos que constituem o contexto de Pré-Escolar. Assim, numa fase inicial, apresentou-se aos grupos, que tinham estagiárias presentes na sala, a obra “A Horta do Simão” de Rocío Alejandro. Posteriormente, as crianças partilharam a narrativa escutada com os restantes grupos. Não obstante, ainda que o projeto aglutinasse todas as salas, foram desenvolvidas situações de aprendizagem específicas com cada grupo, com o objetivo de dar resposta aos interesses característicos demonstrados por cada um. No caso particular do grupo com o qual se realizou a presente investigação, dada a sua faixa etária e a recente transição da valência de Creche para a Educação Pré-Escolar, ao longo do projeto foram-lhes apresentadas algumas sugestões, não por forma a limitar a sua autonomia e participação, mas antes de modo a propor-lhes novos caminhos. Ao nível da durabilidade do projeto, tratou-se de um percurso de aprendizagem que continuou em execução após o término do período de Prática de Ensino Supervisionada, em virtude do interesse dos diferentes grupos em dar continuidade ao tratamento da horta reabilitada.

Para se proceder à análise da grelha elaborada, os dados foram reunidos em tabelas menores, por forma a analisar individualmente cada fase.

Definição do Problema	
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.	3
Parte de conhecimentos prévios das crianças.	3
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.	3
Define os interesses e o problema a resolver.	3
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).	3

Tabela 11 - Definição do Problema Instituição B

Desta forma, quanto à fase da Definição do Problema é possível observar, por meio da tabela 11, que todos dos sub-indicadores foram registados como adquiridos na totalidade (3), uma vez que, no seguimento da leitura da história “A Horta do Simão” foi criado um momento de averiguação dos conhecimentos prévios do grupo referentes à temática da horta. Para isso, os conhecimentos elencados pelas crianças foram esquematizados numa teia, tendo sido inumerados saberes como: “Plantamos com água e sementes” – NI; “São lá fora” – DC; “Têm cenouras” – DI; “Tem terra” – DC; “Usamos ancinho” – DC; “Tem tomates” – DP e MI; “Usamos pás” – FL; “Não podemos plantar frutas” – DI; “Nas hortas têm legumes” – DC e “As plantas precisam de sol para crescer” – Grupo.

Relativamente à promoção de aprendizagens subsequentes de saberes prévios das crianças e a consequente relação com os conteúdos curriculares que favorece a aquisição de conhecimentos posteriores, o projeto partiu das aprendizagens que o grupo adquiriu na sala dos dois anos, onde teve a oportunidade de participar no tratamento da horta que construíram na Creche. Dessa forma, os conhecimentos posteriores alicerçaram-se na articulação entre a experiência vivenciada anteriormente e os conteúdos curriculares patenteados nas OCEPE, como foi o caso das Áreas de Conteúdo de Conhecimento do Mundo, de Matemática e de Formação Pessoal e Social promovidas pela Elaboração da teia e das Manhãs na Horta.

No que concerne à definição dos interesses e de problemas importantes e reais para as crianças, bem como à promoção da sua resolução, surgiram diversas situações que levaram as crianças a definir e solucionar problemas, como foi o caso do momento após a leitura da história, que despoletou a formulação clara de um problema a resolver: “Como se constrói uma horta?”. No decorrer da elaboração da teia existiu também um momento

de discussão, no qual emergiram as questões: “Nas hortas têm ervas e flores?”, “Que ferramentas usamos na horta?” e “Como se planta?”. Na realização das Manhãs na Horta, o grupo demonstrou interesse em perceber o desaparecimento da água na terra da estufa, formulando-se a questão: “Para onde foi a água?”. Similarmente, ao longo da elaboração do Caderno de Registos surgiram outras questões que as crianças procuraram dar resposta como: “Qual o material mais resistente para a capa?”, “Quais são as cores do arco-íris?” e “Então como é que podemos fazer o arco-íris?”

Planificação	
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.	3
Parte dos interesses das crianças.	3
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).	2
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)	3

Tabela 12 – Planificação Instituição B

Sobre a fase da Planificação, através da tabela 12, é perceptível que existe um sub-indicador muito adquirido (2) e três adquiridos na totalidade (3). Assim, no que diz respeito à relação de diferentes conteúdos curriculares, ainda que a grande maioria das aprendizagens desenvolvidas estivessem relacionadas com a Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo, esta foi registada como adquirida na totalidade, uma vez que as dinâmicas da elaboração da teia, da pesquisa das informações, das manhãs na horta, da partilha de conhecimentos com a Sala Amarela e da criação do cantinho “A Horta é de Todos” procuraram articular a área de Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social. A leitura da história que serviu de mote para o projeto foi, de igual forma, uma dinâmica que conjugou a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a área de Formação Pessoal e Social. Um outro exemplo foi a elaboração do Caderno de Registos que relacionou as Áreas de Conteúdo de Artes Visuais, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. Por sua vez, a aprendizagem da música das cores do arco-íris também reuniu conteúdos da Área de Música e de Conhecimento do Mundo.

No que concerne ao sub-indicador referente à promoção de aprendizagens alicerçadas nos interesses das crianças, apesar da motivação do projeto ter sido extrínseca, a sua origem teve por base o interesse que os grupos evidenciaram em brincar num espaço

que estava inutilizado. Similarmente, as situações de aprendizagem que emergiram no decorrer do projeto também se sustentaram nos seus interesses, particularmente ao nível das questões que o grupo procurou dar resposta na fase inicial do projeto, subsequentes da leitura da obra “A Horta do Simão” (“Nas hortas têm ervas e flores?”, “Que ferramentas usamos na horta?” e “Como se planta?”); da realização da experiência, que emergiu de uma questão colocada pelo grupo, na sequência da observação do desaparecimento da água no solo da horta, após a sua rega (“Para onde foi a água?”); da aprendizagem da música sobre o arco-íris; bem como da apresentação do peluche do Coelho Simão que, dado o particular interesse que as crianças demonstravam pela personificação dos brinquedos e peluches, visou facilitar a associação da elaboração da teia à criação efetiva da horta, por meio da aproximação do projeto à sua linguagem.

Quanto aos momentos de co-planificação, estes surgiram de forma pouco evidente no momento de discussão de ideias na fase inicial do projeto, a partir do qual o grupo colocou as questões que serviram de mote para as pesquisas que a sucederam. Embora tenha existido somente uma situação exemplificativa - a decoração do Caderno de Registos –, essa dinâmica permitiu às crianças participarem ativamente no processo de planificação do projeto. No decorrer da mesma, o grupo teve a oportunidade de partilhar a sua opinião e decidir como iriam criar a capa, que materiais iriam utilizar para o fazer e como os iriam dispor. Assim, este sub-indicador foi considerado como muito adquirido, visto que, perante a faixa etária do grupo, bem como a fase desenvolvimental em que se encontrava, conseguiu fazê-lo sem dificuldades e de forma muito enriquecedora, tal como plasma o momento conversacional que se segue.

Estagiária: O que podíamos pôr na capa para ficar mais bonita?

MI: A Horta é de Todos.

Estagiária: Sim podemos escrever “A Horta é de Todos”.

Manu: Podemos pintar de vermelho.

MF: Não, eu quero rosa.

MI: Eu quero amarelo.

Estagiária: E então? Como é que vamos fazer?

Manu: Fazemos um arco-íris. Assim tem as cores todas.

Estagiária: Então como é que podemos fazer o arco-íris?

FC: Podemos fazer com plasticina!

Relativamente à clarificação do percurso de aprendizagem, esta foi classificada como totalmente adquirida, tendo sido assegurada pela construção da teia inicial que esquematizou os conhecimentos prévios do grupo no que tange à criação de uma horta; das teias decorrentes das pesquisas realizadas que se mostraram primordiais, não só para esquematizar as aprendizagens de cada grupo, como também para guiar o pensamento das crianças durante a apresentação das suas descobertas aos restantes elementos; e do Caderno de Registos da horta, através do qual o grupo registou, esquemática e cronologicamente, as aprendizagens construídas no decorrer no projeto, resultando, assim numa melhor compreensão do mesmo.

Execução	
Motiva as crianças para a aprendizagem.	3
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.	3
Promove o desenvolvimento da capacidade da criança agir com autonomia.	3
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.	2
Promove momento de aprendizagem cooperativa.	3
Incentiva as crianças a procurarem informação.	3
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	3
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.	3

Tabela 13 – Execução Instituição B

Ao nível da fase da Execução, por meio da tabela 13, é possível constatar que existem um sub-indicador muito adquirido (2) e sete adquiridos na totalidade (3). Relativamente às estratégias utilizadas para motivar as crianças para a aprendizagem, registou-se como adquirida na totalidade, uma vez que, face à dificuldade, inicialmente evidenciada pelo grupo, em associar o processo de pesquisa às dinâmicas de carácter prático que estavam a ser realizadas na horta, foi-lhes apresentado o Coelho Simão, um peluche que os acompanhou no decorrer da pesquisa, bem como do restante processo do projeto, atuando como elemento conector de ambas, por forma a mitigar esta desassociação.

Paralelamente, importa ainda ressalvar que a própria participação ativa e colaborativa (I. Cortesão & Jesus, 2023) das crianças nas tarefas realizadas na horta constituiu, por si só, uma estratégia motivadora, tanto para o grupo, na medida em que implicaram o seu envolvimento pleno e colaborativo, como para as crianças das outras salas que, evidenciaram interesse em participar na reconstrução do espaço, ao observarem o entusiasmo dos colegas (“Também podemos ajudar? – 2 Elementos da sala amarela).

Adicionalmente, destaca-se o recurso ao Caderno de Registos, como estratégia de motivação e envolvimento para o processo de aprendizagem, a partir do qual, mesmo os elementos que não estavam diretamente envolvidos na sua construção, demonstraram interesse em participar na sua elaboração. Um episódio, particularmente ilustrativo, ocorreu quando um dos elementos, que não pertencia ao pequeno grupo de crianças que estava a colar os registos no caderno, optou por permanecer em pé a observar os colegas a realizar as suas tarefas ao invés de brincar, evidenciando o seu interesse em ser incluído no processo.

No que diz respeito ao envolvimento ativo das crianças na construção do seu conhecimento, este sub-indicador foi corroborado a partir da decisão do espaço onde se iria colocar as teias construídas; da elaboração do Caderno de Registos, a partir da qual as crianças elegeram os materiais da capa, a sua decoração, as imagens que iriam ilustrar os registos e as respetivas descrições; das Manhãs na Horta, nas quais o grupo recolheu o lixo presente na estufa, lavou as janelas com auxílio de uma mangueira e panos molhados, retirou as raízes velhas, remexeu a terra com ancinhos e pás e plantou e semeou os alimentos que elegera, na sequência de uma assembleia; da realização da experiência, onde o grupo recolheu uma porção de terra para um recipiente, misturou corante alimentar na mesma, colocou a terra num funil forrado com um papel de filtro e acrescentou água lentamente; da pintura das cercas; da avaliação global do projeto no seguimento da realização de uma assembleia, em que o grupo teve a oportunidade de partilhar a sua percepção relativamente à qualidade do projeto e ao desempenho dos diversos elementos; e dos momentos de divulgação do projeto, que tiveram como objetivo partilhar as aprendizagens construídas com os elementos da própria sala, de outras salas e com os familiares.

Já a capacidade de a criança agir com autonomia revelou-se transversal a todo o projeto, uma vez que o grupo participou ativamente em todas as etapas, assumindo um papel decisório em cada uma delas. Todavia, destacam-se diversos momentos

exemplificativos do desenvolvimento da autonomia, como foi o caso da construção do arco-íris no Caderno de Registos, no qual os elementos do grupo delegaram, deliberadamente, funções para facilitar a sua elaboração (“Agora sou eu a colar e a Marg. a ir buscar a caneta.” – FC; “Eu vou buscar os pratos” – MF; “Eu vou buscar os pincéis” – L.); da escolha autónoma dos recursos utilizados na pesquisa sobre a horta, da eleição dos alimentos que seriam plantados e semeados e da seleção do local de colocação das teias construídas, tal como revela o excerto que se segue.

Estagiária: E agora? Onde podíamos pôr a nossa teia sobre a Horta?

FM: Podíamos pendurar.

Estagiária: Onde é que podíamos pendurar?

FM: Na parede.

Estagiária: Em que parede gostavam de pôr?

DS: Nas ciências!

Estagiária: Porque é que gostavas de pôr na área das ciências?

DS: Porque a horta é das ciências.

Estagiária: E acham que dá para pôr na área das ciências? Nós conseguimos ver a teia se a pusermos na área das ciências?

MF: Não.

Estagiária: Então em que parede podemos pôr para conseguirmos ver a teia?

FM: Nesta, nós vemos. – diz, apontando para a parede do acolhimento.

Estagiária: O que acham? Acham que esta parede dá?

Grupo: Sim!

Também a eleição das imagens ilustrativas das descobertas realizadas e as respetivas descrições, evidenciou a capacidade de as crianças agirem de forma autónoma e fundamentada. Exemplo disso, foi a escolha criteriosa de uma criança, aquando da escolha dos registos fotográficos, tal como mostra o momento conversacional seguinte:

Be: Aquele é de metal? – diz apontando para um outro regador cinzento

Estagiária: Sim é de metal.

Be: O vermelho parte?

Estagiária: O vermelho é de plástico e o verde é igual ao cinzento, mas em verde.

Be: Então quero o verde.

Um outro episódio exemplificativo foi o registo das tarefas inerentes ao tratamento da horta, com a finalidade de promover a capacidade de autonomia do grupo. Assim, a partir do registo diário da rega, bem como dos cuidados necessários à manutenção da plantação, cuja responsabilidade e registo era compartilhado por todas as salas que constituíam o contexto de EPE, foi possível desenvolver a competência de agir autonomamente, bem como uma atitude respetiva e cooperativa.

Já ao nível da promoção da capacidade de negociação, dada a faixa etária do grupo, foram poucos os momentos em que foi possível observar a sua aquisição. Não obstante, classificou-se como muito adquirido, em virtude de o grupo ter revelado uma elevada facilidade no que concerne ao desenvolvimento desta competência. Durante a eleição da cor da capa do Caderno Diário, gerou-se alguma discórdia entre as crianças, uma vez que nem todos os elementos concordaram com a cor que iriam utilizar para decorar a capa. Todavia, a divergência gerada foi rapidamente solucionada com a sugestão de criarem um arco-íris, por forma a dar resposta a todos os pedidos das diferentes crianças, conforme se pode observar no momento conversacional que se segue.

Manu: Podemos pintar de vermelho.

MF: Não, eu quero rosa.

MI: Eu quero amarelo.

Estagiária: E então? Como é que vamos fazer?

Manu: Fazemos um arco-íris. Assim tem as cores todas.

No que tange à promoção de momentos de aprendizagem cooperativa, destaca-se a mensagem que surge vinculada à obra literária lida na fase inicial do percurso de aprendizagem, onde é enfatizado o valor da partilha e do trabalho colaborativo, enquanto elementos primordiais para a criação de um projeto. Adicionalmente, para além do intercâmbio de saberes decorrentes das pesquisas elaboradas em pequenos grupos, bem como da comunicação das descobertas à sala amarela, as Manhãs na Horta e a rega diária

aos espaços de plantio das outras salas, evidenciaram-se momentos promotores de dinâmicas que permitiram às diferentes salas trabalharem, colaborativamente, em prol a reabilitação da horta. Todas estas situações evidenciaram-se fundamentais para que o grupo encarasse o projeto, comum a todas as salas, como é visível em expressões como: “Emprestas-me o ancinho?” – Be “Não consigo tirar.” – Vi “Eu tiro.” – Elemento da sala azul.

No que diz respeito ao incentivo à procura de informação, ainda que as crianças não tenham verbalizado explicitamente essa intenção, existiram diversos momentos em que sentiram a necessidade de o fazer, como foi o caso: das dúvidas subsequentes da esquematização dos conhecimentos prévios sobre a Horta (ex: “a horta tem ervas?”; “Como se planta?”; “Que ferramentas usamos?”), da escolha do material mais resistente para construírem o Caderno de Registos; da elaboração do arco-íris; da realização da experiência; bem como do período de plantio de cada alimento. Para dar resposta a essas necessidades, foi dinamizado um momento laboratorial e disponibilizados diversos recursos como imagens, músicas, sites e cartazes, garantindo, de igual forma, a aquisição plena do sub-indicador referente à diversificação dos métodos e instrumentos de pesquisa.

Acerca do sub-indicador referente à disponibilização de diversos materiais e recursos, por forma a dar continuidade ao projeto, este foi registado como totalmente adquirido, visto que a continuação do projeto foi assegurada pelo interesse do grupo em concretizar as etapas posteriores, com vista na construção da horta. Com essa finalidade, foram então disponibilizados instrumentos de pesquisa, como computadores, livros, cartazes e músicas; foi criado o Coelho Simão; foram promovidos momentos de trabalho na horta; disponibilizadas pás, cercas, sementes e plantas; e quadros de registo que atuaram como instrumentos promotores da responsabilidade das crianças.

Avaliação	
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	3
Promove momentos de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	3
Define as aprendizagens adquiridas.	3
Define o que ainda há por descobrir.	N.O.

Tabela 14 - Avaliação Instituição B

No que se refere à fase da avaliação, por meio da tabela 14, é perceptível que existem três sub-indicadores adquiridos na totalidade (3) e um não observado (N.O.). Em

relação à promoção de momentos de auto e hétero avaliação, ainda que tenha sido necessário adaptar as estratégias à fase desenvolvimental do grupo, classificou-se este sub-indicador como totalmente adquirido, em virtude dos momentos avaliativos periódicos associados à elaboração do Caderno de Registo. De facto, sempre que se procedia à inserção de novos registos, eram promovidos momentos de conversação com as crianças, por forma a refletir sobre o que tivera sido realizado até então, bem como a definir as etapas posteriores.

Complementariamente, já na fase final do projeto, promoveu-se a realização de uma assembleia em grande grupo, na qual as crianças, com auxílio do Caderno de Registos, tiveram a oportunidade de recordar o percurso de aprendizagem desenvolvido e de identificar claramente os conhecimentos apreendidos, assegurando a total aquisição do sub-indicador referente à definição das aprendizagens adquiridas (“Gostei de fazer o arco-íris” – DS; “A música do arco-íris” – Mag.; “Gostei de pôr os legumes, porque no dia a seguir acordamos e os legumes cresceram” – Manu; “Gostei de pôr a semente” – DP e MI; “Gostei de pôr as fotografias no caderno” – Be; “De pôr os morangos” – MF; “Gostei de fazer as fotografias no caderno porque ele está mesmo colorido com o arco-íris” – DC; “Gostei de semear” – Fra.C; “Gostei de plantar” – Ma; “Gostei muito de semear e plantar” – BR).

Subsequentemente, durante a assembleia, procedeu-se ainda à avaliação global do projeto, a partir de uma dinâmica de coavaliação que contou com a participação da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa. Assim, diante da fase de desenvolvimento do grupo, realizou-se uma avaliação qualitativa por meio da elevação dos dedos, na qual os polegares elevados correspondiam ao “Gostei/Sim” e os polegares virados para baixo significavam “Não gostei/Não”. Perante as questões “Gostaram do projeto?”, “Gostaram do resultado final?”, “Acham que participaram no projeto?” e “Acham que todos os meninos tiveram a oportunidade de participar no projeto?”, todos os elementos responderam positivamente em todas as perguntas. Desta forma, promoveu-se a total aquisição do sub-indicador relativo à promoção de momentos de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado, onde todos os intervenientes dos processos de ensino e de aprendizagem participaram igualitariamente.

Por sua vez, quanto à definição do que ainda há por descobrir, ao longo do projeto não existiu nenhum momento onde fossem identificadas futuras aprendizagens a ser adquiridas, o que levou à classificação do sub-indicador como não observado.

Divulgação	
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.	3
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.	3

Tabela 15 – Divulgação Instituição B

No domínio da fase da Divulgação do projeto, conforme evidencia a tabela 15, todos os sub-indicadores foram adquiridos na totalidade (3). Assim, a diversificação dos métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens, foi visível em três momentos: no intercâmbio de conhecimentos adquiridos na sequência das pesquisas sobre a horta, tendo como suporte de apresentação as teias elaboradas; na partilha de saberes e de experiências com os elementos da sala amarela suportada pela utilização do Caderno de Registros, que teve como objetivo a promoção da sua participação no projeto; bem como na criação do Cantinho da “Horta é de Todos”, um espaço acessível aos familiares, que fez uso dos materiais construídos e utilizados ao longo do projeto para ser decorado, por forma a divulgar às famílias o trabalho realizado. Como decoração, foram, então, utilizados o Caderno de Registros; um vídeo com a compilação dos registos fotográficos do percurso de aprendizagem; a obra literária “A Horta do Simão” de Rocío Alejandro; o peluche do Coelho Simão; as Sementes dos alimentos que foram plantados e semeados na horta; bem como as tabelas de registo diário e semanal dos cuidados a ter com a horta.

Em relação ao envolvimento das crianças no processo de divulgação dos resultados, este foi assegurado por meio da participação colaborativa (I. Cortesão & Jesus, 2023) do grupo em todos os momentos de divulgação, particularmente na sua apresentação das descobertas quer aos restantes elementos, quer às crianças da sala amarela, bem como na construção de alguns recursos utilizados para decorar o Cantinho da “Horta é de Todos” como foi o caso do Caderno de Registros e dos recipientes que continham das sementes dos alimentos que foram plantados e semeados.

3.3.Análise dos dados

Diante da descrição dos dados apresentada e com o objetivo de responder à questão de partida “Qual o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas no contexto educativo de EPE?”, realizou-se uma análise comparativa dos dados qualitativos recolhidos nas duas instituições observadas.

Neste sentido, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos, por meio de uma observação participante e estruturada, que contou com a utilização da grelha de observação construída, inspirada no modelo de I. Costa et al. (2014), por forma a alcançar os objetivos previamente definidos: explorar a relevância das aprendizagens significativas no conjunto de desafios colocados à escola do século XXI; compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas nos contextos educativos de EPE; e compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a escola do século XXI.

A análise alicerçou-se, então, no cruzamento dos dados obtidos a partir da aplicação das grelhas dos dois contextos e organizou-se em tabelas menores, seguindo uma lógica segmentada, por forma a analisar, individualmente, cada fase da MTP. Concomitantemente, foi também considerada a grelha preenchida pela educadora cooperante da Instituição B, permitindo a existência de um olhar comparativo e abrangente acerca do projeto desenvolvido (ver apêndice VIII).

Definição do Problema	Instituição A (inicial)	Instituição A (final)	Instituição B	Educadora da Instituição B
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.	N.O.	2	3	2
Parte de conhecimentos prévios das crianças.	N.O.	2	3	3
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.	N.O.	2	3	3
Define os interesses e o problema a resolver.	N.O.	3	3	2
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).	N.O.	3	3	3

Tabela 16 - Análise da Definição do Problema

Assim, com base na tabela 16, é perceptível que, a nível da fase da Definição do Problema, o primeiro preenchimento da grelha referente à Instituição A evidenciou uma prática pouco alinhada com os princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto, refletindo a centralização dos interesses do adulto. Na verdade, todos os sub-indicadores foram registados como não observados (N.O.), o que traduz a inexistência de momentos de averiguação dos conhecimentos das crianças, da valorização das suas aprendizagens prévias face à aquisição de novos saberes, intimamente relacionados com os conteúdos curriculares, bem como dos interesses e da formulação de problemas importantes e reais para as crianças. Consequentemente, esta prática distancia-se da perspetiva de Ribeiro & Cabral (2015), de Silva & Pimentel (2024) e de Sousa (2010), a qual defende que o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeiramente significativa deve ter por base o diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças e a sua subsequente aproximação ao currículo formal, respeitando o princípio da continuidade da experiência de Dewey. Contraria, de igual forma, a visão de Katz & Chard (1997), para quem a construção de aprendizagens deve surgir, intrinsecamente, relacionada com questões associadas aos interesses e à realidade das crianças.

Todavia, no seguimento da intervenção realizada, foi notório o progresso registado aquando do segundo preenchimento da grelha da Instituição A. À vista das assembleias dinamizadas que permitiram diagnosticar as atividades, previamente realizadas no âmbito do projeto, da elaboração de teias para esquematizar o percurso de aprendizagem e da formulação de questões significativas para o grupo, emergentes das dinâmicas concretizadas no decorrer do projeto, foi possível verificar a aquisição total (3) ou elevada (2) dos sub-indicadores pré-definidos. Em consequência, esta transformação, para além de espelhar uma prática condizente com as perspetivas de Sousa (2010) e de Katz & Chard (1997), corrobora a visão de I. Cortesão & Jesus (2022), segundo a qual a implicação e participação efetiva das crianças são condições necessárias para a construção de aprendizagens significativas.

Por outro lado, no caso da Instituição B, a fase da Definição do Problema revelou-se plenamente alinhada com os fundamentos da Metodologia de Trabalho de Projeto, em virtude da total aquisição (3) dos sub-indicadores. À luz do desenvolvimento de um projeto, cujo cerne se relacionava com as experiências prévias do grupo, vivenciadas no contexto de Creche; da elaboração de teias que permitiram clarificar a abstratividade do processo e dos conceitos explorados; bem como da formulação de questões que partiram

dos interesses do grupo, desenvolveu-se uma prática voltada para os pressupostos da aprendizagem significativa, bem como centrada na criança. Esta abordagem, mostra-se coerente com o olhar de Assemay & Gonçalves (2021), de I. Cortesão & Jesus (2023), de Ribeiro & Cabral (2015) e de Silva & Pimentel (2024), os quais preconizam a implicação e envolvimento ativo da criança, resultante do seu conhecimento pleno, nomeadamente dos seus interesses, das suas dificuldades e dos seus saberes.

Relativamente à opinião da educadora cooperante da Instituição B, ainda que não tenha apresentado exemplos para justificar a sua classificação, é notório que o seu registo surge alinhado com a percepção da investigadora.

Planificação	Instituição A (inicial)	Instituição A (final)	Instituição B	Educadora da Instituição B
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.	2	2	3	2
Parte dos interesses das crianças.	1	3	3	3
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).	N.O.	3	2	2
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)	N.O.	2	3	3

Tabela 17 - Análise da Planificação

No que concerne à fase da Planificação, por meio da tabela 17, é notório que o primeiro preenchimento da grelha relativo à Instituição A traduz uma certa disparidade a nível da aquisição dos sub-indicadores pré-estabelecidos, oscilando entre as classificações de não observado (N.O.), pouco adquirido (1) e muito adquirido (2). Ainda que se tenha identificado a articulação entre diferentes conteúdos curriculares, observou-se uma predominância da Área de Artes Visuais, o que contraria a abordagem interdisciplinar defendida por Assemay & Gonçalves (2021). Pelo contrário, é assumida uma postura daltónica, na qual o currículo não é gerido de modo a corresponder à

diversidade de crianças (L. Cortesão, 2000). Esta prática revela-se, ainda, desprovida de momentos de envolvimento das crianças, não se verificando uma co-construção e clarificação do processo de aprendizagem. Reflete a centralização do papel do adulto, onde a planificação é um momento somente da responsabilidade da educadora cooperante, sem que a opinião e implicação das crianças sejam evocadas, não se coadunando com a conceção de I. Cortesão & Jesus (2023), que preconizam a participação colaborativa e codecisora, em prol de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Já no segundo preenchimento, após a intervenção realizada, tornou-se evidente o progresso registado na fase da planificação, sobretudo no que respeita à inclusão dos interesses do grupo, à promoção de momentos de co-planificação e à clarificação do percurso de aprendizagem. Diante das assembleias realizadas, as crianças passaram a envolver-se na organização do projeto, assumindo um papel ativo na planificação do seu próprio processo de aprendizagem. No decorrer desses momentos, foi promovida a construção de teias que, para além de terem tornado o projeto mais estruturado e visível, fomentaram a responsabilização e a implicação das crianças, permitindo-lhes definir as dinâmicas que gostariam de concretizar, a organização dos grupos, os materiais necessários e métodos a utilizar. A planificação passou, assim, a assumir um papel central nos processos de ensino e de aprendizagem, revelando uma prática transparente, colaborativa e mais próxima aos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta mudança mostra-se, então, condizente com o ponto de vista de Vasconcelos et al. (2011), para quem a planificação deve ser um momento realizado juntamente com as crianças, sendo registado e exposto, por forma a ficar visível e para que seja consultado as vezes que se quiser, por quem quiser. Verificou-se, igualmente, uma maior articulação entre os conteúdos curriculares, contemplando a visão de Leite et al. (1989) referente ao equilíbrio curricular fomentado pela interdisciplinaridade.

Na Instituição B, o preenchimento da grelha revela a classificação de um sub-indicador muito adquirido (2) e três adquiridos na totalidade (3), espelhando uma estrita aproximação aos princípios da MTP. De facto, o projeto “A Horta é de Todos” permitiu a articulação de diversas Áreas de Conteúdo e desenvolveu-se à luz das questões e interesses evidenciados pelo grupo, convergindo com a perspetiva de Leite et al. (1989), para quem a articulação do currículo deve surgir o mais imperceptível possível. Embora com algumas adaptações, face à fase desenvolvimental em que as crianças se

encontravam, as dinâmicas desenvolvidas possibilitaram a participação ativa e colaborativa do grupo na planificação do seu percurso, evidenciando o papel do adulto enquanto facilitador da aprendizagem. A adoção desta postura, reflete a visão de L. Cortesão (2000), segundo a qual a prática pedagógica deve centrar-se na criança, cabendo ao profissional de educação assumir a posição de facilitador da aprendizagem, auxiliando-a a definir e planejar o seu próprio percurso.

Perante a percepção da educadora cooperante da Instituição B, é perceptível que a sua classificação surge muito similar à da investigadora. Não obstante, importa ressalvar o seu registo referente à elaboração do Caderno de Registos, na qualidade de “excelente ideia” para clarificar, esquematicamente, o percurso de aprendizagem.

Execução	Instituição A (inicial)	Instituição A (final)	Instituição B	Educadora da Instituição B
Motiva as crianças para a aprendizagem.	1	3	3	2
Envolveativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.	1	2	3	3
Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia.	N.O.	2	3	3
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.	N.O.	2	2	2
Promove momento de aprendizagem cooperativa.	N.O.	2	3	3
Incentiva as crianças a procurarem informação.	1	1	3	2
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	N.O.	1	3	2
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.	1	3	3	

Tabela 18 - Análise da Execução

Relativamente à fase da Execução, com recurso à tabela 18, é perceptível que, no primeiro preenchimento da grelha referente à Instituição A, a classificação dos sub-indicadores varia entre o não observado (N.O.) e o pouco adquirido (1), espelhando uma prática distante dos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto. Na verdade, as dinâmicas desenvolvidas desconsideravam a agência da criança, sendo previamente delineadas pela educadora e concretizadas, individualmente, pelo grupo, o que limitou o desenvolvimento de competências estruturantes para a construção de aprendizagens significativas, como a autonomia, a negociação, a cooperação e a indagação (Lapa & Tomás, 2015; Leite et al., 1989; Silva & Pimentel, 2024). Do mesmo modo, também a disponibilização dos materiais refletiu a centralização do papel do adulto no processo educativo, uma vez que se restringia, exclusivamente, ao que a educadora definia para cada atividade. Esta abordagem evidencia uma ação pedagógica de cariz direutivo, na qual a planificação assume uma posição essencial, inibindo a espontaneidade, a exploração autónoma e a construção ativa do conhecimento por parte das crianças. Assim sendo, à luz da categorização proposta por I. Cortesão & Jesus (2023), a participação do grupo, corresponde a uma participação condicionada, sem a sua efetiva implicação e responsabilização na tomada de decisões. Concomitantemente, apesar de se ter verificado interesse por parte das crianças, aquando da leitura da história, este parecia estar relacionado com a curiosidade em conhecer o desfecho da narrativa basilar do projeto, ao invés de estar associado ao seu envolvimento genuíno, contrariando a visão de L. Cortesão (2000), relativa à criação de estratégias capazes de identificar os interesses dos discentes.

No segundo preenchimento, na sequência da intervenção realizada, observou-se uma evolução positiva ao nível do registo dos sub-indicadores, verificando-se uma aproximação dos fundamentos da Metodologia de Trabalho de Projeto. As dinâmicas desenvolvidas passaram a emergir dos interesses das crianças, o que potenciou não só a sua motivação, mas também a sua participação, traduzindo-se, consequentemente, num maior envolvimento na construção do seu conhecimento. Dessa forma, a prática desenvolvida articula-se com a visão de Assemany & Gonçalves (2021) e Novaes et al. (2021), para quem o significado das aprendizagens emerge das propostas das crianças e fomenta uma apropriação mais consciente do processo. Similarmente, a promoção de momentos de exploração e experimentação coletiva, alicerçada na diversidade de materiais disponibilizados, corroborou a perspetiva de Assemany & Gonçalves (2021),

relativa à relação entre a variabilidade de recursos materiais e a construção ativa da aprendizagem. Isto, subsequentemente, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para a escola do século XXI, nomeadamente a autonomia, a negociação e a aprendizagem cooperativa, evidenciando uma ação educativa congruente à abordagem de Arends (2008) e Silva & Pimentel (2024). No entanto, ainda que se tenha realizado um momento de investigação, esta dinâmica evidenciou-se pontual e muito superficial, não permitindo a mobilização efetiva da capacidade crítica e indagatória do grupo.

Contrariamente, a Instituição B mostra-se muito coerente com os princípios da MTP. Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, foi evidente a participação codecisora e colaborativa preconizada por I. Cortesão & Jesus (2023), onde as crianças se envolveram verdadeiramente na construção da sua aprendizagem, questionando, investigando, experimentando e colaborandoativamente, com acesso a uma grande variedade de materiais. Neste sentido, a centralização e agência da criança surge de forma clara, alicerçada numa prática promotora de capacidades primordiais para a edificação de aprendizagens verdadeiramente significativas e para superar os desafios que se colocam à escola do século XXI, como a autonomia, o pensamento crítico, a curiosidade, a resolução de problemas e o trabalho em equipa (Arends, 2008; Silva & Pimentel, 2024). Importa ainda salientar que a reduzida promoção da capacidade de negociação, poderá estar relacionada com a faixa etária do grupo, na qual as competências socioemocionais ainda se encontram na fase inicial do seu desenvolvimento. Neste sentido, esta abordagem revela-se congruente com a abordagem inclusiva de Martins et al. (2017), de acordo com o qual os processos de ensino e de aprendizagem devem ajustar-se às particularidades de cada criança.

Sobre a perspetiva da educadora cooperante da Instituição B, verifica-se uma convergência com a visão da investigadora. Contudo, torna-se pertinente referir que não foi apresentado qualquer registo no sub-indicador relativo à disponibilização de uma variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.

Avaliação	Instituição A (inicial)	Instituição A (final)	Instituição B	Educadora da Instituição B
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	N.O.	N.O.	3	2
Promove momentos de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	N.O.	1	3	2
Define as aprendizagens adquiridas.	N.O.	N.O.	3	2
Define o que ainda há por descobrir.	N.O.	1	N.O.	1

Tabela 19 - Análise da Avaliação

No que tange à fase da Avaliação, com base da tabela 19, é evidente que o primeiro preenchimento da grelha de observação, demonstrou uma prática desajustada dos pressupostos orientadores da Metodologia de Trabalho de Projeto. Todos os sub-indicadores foram assinalados como não observados (N.O.), o que revela a carência de momentos de auto, hétero e co-avaliação, bem como da definição das aprendizagens adquiridas e dos aspectos que ainda se perspetivam descobrir. Sendo a avaliação do projeto do “Príncipezinho” realizada de forma unidirecional, uma vez que era concretizada somente pela educadora cooperante, é notório o seu distanciamento da visão de Silva et al. (2024) e Vasconcelos et al. (2011), para quem a MTP, enquanto Metodologia Ativa, requer a participação dos seus intervenientes em todas as fases que a constituem.

Na sequência da intervenção concretizada, o segundo momento de preenchimento da grelha evidenciou a persistência de algumas fragilidades referentes à inexistência de momentos de auto e hétero avaliação, assim como da definição clara das aprendizagens adquiridas. No decorrer do projeto, as crianças não tiveram a possibilidade de serem agentes ativos da construção do seu conhecimento, não sendo orientadas para o desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem. Não obstante, observou-se a promoção de momentos de co-avaliação, sob a forma de assembleias, onde o grupo teve a oportunidade de avaliar o projeto e definir novos caminhos, espelhando a participação ativa preconizada por I. Cortesão & Jesus (2023) e por Katz & Chard (1997). Contudo, a realização destas dinâmicas alinhou-se, simultaneamente, com a conceção de Vasconcelos et al. (2011) a qual defende que a avaliação deve ser um processo, onde as

crianças possam refletir sobre o trabalho desenvolvido, o desempenho dos participantes e as competências adquiridas, com vista a despoletar novos projetos.

Já no que diz respeito à Instituição B, os sub-indicadores relativos à fase da avaliação expressam uma prática próxima aos princípios da MTP. As assembleias, marcadas pela participação igualitária e ativa de todos os intervenientes, revelaram uma verdadeira co-avaliação, ainda que adaptadas à fase desenvolvimental do grupo. Similarmente, os momentos de auto e hétero avaliação foram, igualmente, ajustados às especificidades do grupo que, não só evidenciaram a valorização da voz e a centralização da criança no processo educativo, como também se mostraram condizentes com a abordagem inclusiva de Martins et al. (2017), segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser promovidos com base no desenho universal para a aprendizagem, por meio da utilização de ferramentas ajustadas às potencialidades e particularidades de cada criança. Estas adaptações corroboram, ainda, a visão de Cosme (2017), para quem a atitude reflexiva dos profissionais de educação desempenha um papel primordial na ajustabilidade do currículo e das atividades que promove, face à singularidade de cada elemento. Todavia, embora não se tenha observado a definição das aprendizagens por descobrir, a elaboração das tabelas de registo dos cuidados regulares a ter com a horta, para além de assegurar a continuidade do projeto, potenciou a emergência de novas oportunidades de descoberta. Assim sendo, esta estratégia mostra-se condizente com a perspetiva de Vasconcelos et al. (2011) de acordo com a qual os momentos de avaliação podem ou não potenciar novas questões ou propostas de atividades, que darão origem a novos projetos.

Ainda que sem exemplos associados, o registo da educadora cooperante demonstra-se muito semelhante à perspetiva da investigadora.

Divulgação	Instituição A (inicial)	Instituição A (final)	Instituição B	Educadora da Instituição B
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.	1	2	3	2
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.	N.O.	2	3	2

Tabela 20 - Análise da Divulgação

Em relação à fase da Divulgação, a tabela 20 demonstra, a partir do primeiro preenchimento, que, a Instituição A, distancia-se da Metodologia de Trabalho de Projeto, apresentando um nível de aquisição dos sub-indicadores pré-estabelecidos inexistente (N.O.) ou bastante reduzido (1). A partilha de conhecimentos e aprendizagens das crianças, alicerçada na afixação dos resultados nas paredes da sala, bem como na publicação dos registo fotográficos na plataforma digital, não contavam com a integração dos elementos do grupo. Dessa forma, a partilha do saber era apenas conduzida pela educadora cooperante, sem a implicação das crianças. Ao excluir os elementos do grupo deste processo, esta prática contrasta com a opinião de Vasconcelos et al. (2011), segundo a qual a socialização do saber deve ser realizada pelos intervenientes do projeto.

Após a intervenção, ambos os sub-indicadores foram assinalados como muito adquiridos (3), o que revela o desenvolvimento de uma prática mais representativa das aprendizagens das crianças. O grupo passou a estar envolvido na preparação dos métodos de divulgação das aprendizagens e na partilha dos resultados, apresentando, autonomamente, as suas construções e respetivos processos aos colegas e às famílias. Assim, esta evolução aproxima-se do olhar de Assemany & Gonçalves (2021) e de I. Cortesão & Jesus (2023), que advogam o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, na qualidade de principal agente dos processo de ensino e de aprendizagem.

No caso do preenchimento referente à Instituição B, no decorrer do projeto foram promovidos diversos momentos de divulgação das aprendizagens do grupo, que tiveram como suporte de apresentação recursos elaborados por si. O intercâmbio de saberes entre pequenos grupos, a partilha de aprendizagens com elementos de outras salas e a criação de um espaço temático acessível a toda a comunidade educativa, não só refletem a participação e valorização da voz das crianças, como também demonstram o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais, essenciais para os desafios que se colocam à educação do século XXI, intimamente relacionada com a posição de Arends (2008), para quem a prática pedagógica deve alicerçar-se no desenvolvimento de saberes e competências úteis para as situações do quotidiano da criança.

Relativamente à perspetiva da educadora cooperante da Instituição B, o seu preenchimento evidencia uma elevada aquisição dos sub-indicadores. Para si, “a fase final de divulgação do projeto, deveria ter sido preparada com mais cuidado e tempo”, uma vez que o Cantinho da “Horta é de Todos” foi desenvolvido já na reta final do período de

Prática de Ensino Supervisionada. Ainda assim, sublinha que “as crianças têm demonstrado interesse e explicam algumas das aprendizagens aos pais”, o que, dada a sua faixa etária, revela não apenas o envolvimento afetivo que o grupo desenvolveu perante o projeto, mas também a apropriação dos conhecimentos construídos ao longo do mesmo. O interesse espontâneo das crianças em explicar o Cantinho da “Horta é de Todos”, às respetivas famílias, evidencia a consolidação de aprendizagens verdadeiramente significativas, revelando-se, por isso, coerente com os olhares de Assemany & Gonçalves (2021) e de Silva & Pimentel (2024), segundo os quais a construção de aprendizagens significativas resulta da construção de conhecimentos aos quais foi atribuído sentido, relevância e utilidade para o quotidiano da criança.

De um modo geral, é possível concluir que se verifica uma clara evolução entre os dois preenchimentos da Instituição A. Ainda que numa fase inicial se tenha observado fragilidades a nível da operacionalização de cada fase, a aproximação aos princípios da MTP, demonstrou que o desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada nos saberes e experiências prévias da criança, a verdadeira implicação das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, a escuta ativa, bem como a articulação dos conhecimentos aos interesses e realidade das crianças, possibilita a construção de um percurso de aprendizagem mais significativo. Por sua vez, os preenchimentos das grelhas da Instituição B traduzem uma prática pedagógica, intimamente, alinhada com a Metodologia de Trabalho de Projeto desde a fase inicial, embora o preenchimento da investigadora, na maioria dos casos, evidencie uma percepção mais confiante do processo, possivelmente, devido à disparidade de interpretações da prática e ao seu grau de implicação na presente investigação.

4. Considerações Finais

A presente investigação procurou dar resposta aos objetivos definidos para o estudo concretizado. À luz do conjunto de desafios que se colocam à escola do século XXI e da metamorfose que caracteriza a sociedade atual, tornou-se primordial refletir sobre as metodologias de ensino que melhor respondem a essas exigências. Enquanto instituição educativa que espelha todas as necessidades da sua envolvente (Cosme, 2017), a escola deve adaptar a sua ação, ultrapassando a adoção de metodologias regradas, assentes em receitas educativas e estratégias expositivas (Arends, 2008). Pelo contrário, deve adotar uma prática pedagógica voltada para a contemporaneidade, na qual a centralização da criança, a potencialização de competências sociais, comunicacionais e emocionais, bem como a promoção de aprendizagem com sentido sejam elementos valorizados. Neste enquadramento, para Silva et al. (2024), as Metodologias Ativas surgem como “uma alternativa promissora, oferecendo um caminho para transformar a educação, tornando-a mais envolvente, personalizada e alinhada às necessidades dos alunos na era contemporânea” (p. 6). Diante deste panorama, foi pertinente perceber qual o papel da Metodologia de Trabalho de Projeto, na qualidade de Metodologia Ativa, na promoção de aprendizagens significativas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Posto isto, no seguimento do estudo desenvolvido, foi possível concluir que os resultados obtidos a partir da análise mostraram-se consistentes com as expectativas inicialmente formuladas, evidenciando que a MTP desempenha um papel fulcral na promoção de aprendizagens significativas. Na verdade, sendo a formulação de um problema real e relevante para a criança o âmago da MTP, a implicação, o interesse e a utilidade que norteiam a construção de aprendizagens significativas, emergem, naturalmente do próprio processo. Não obstante, os dados recolhidos em ambas as instituições educativas, permitiram verificar que a significância das aprendizagens construídas depende, não só da metodologia em si, mas sobretudo do modo como é implementada. Para que a aprendizagem adquira um verdadeiro significado, esta deve surgir ancorada nos saberes e experiências prévias da criança, bem como nos seus interesses e motivações, garantindo sempre a sua efetiva implicação e participação no processo. Assim, ainda que esta abordagem metodológica potencie o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, a construção de saberes significativos requer uma colaboração pedagógica entre o educador e a criança, a articulação interdisciplinar entre os novos conhecimentos e os pré-adquiridos, bem como a estrita vinculação com a realidade

próxima à criança. Por conseguinte, importa agora revisitar cada um dos objetivos previamente delineados para o presente estudo, articulando-os com os resultados obtidos a partir do processo investigativo.

No que concerne ao primeiro objetivo, a partir do qual se perspetivou explorar a relevância das aprendizagens significativas no conjunto de desafios colocados à escola do século XXI, por meio da investigação realizada, constatou-se que as aprendizagens significativas se mostram relevantes na resposta ao panorama educativo atual. Num contexto onde é exigido ao profissional de educação a adoção de uma postura reflexiva, consciente e inclusiva, por forma a dar resposta aos desafios que se fazem refletir no cenário educativo contemporâneo, como a multiculturalidade, a inclusão e a adaptação curricular, revela-se primordial potenciar o desenvolvimento de aprendizagens úteis, contextualizadas e dotadas de sentido. Quando a criança reconhece utilidade no que aprende, a articulação entre o que já sabe e o que visa aprender torna-se mais natural e, consequentemente, fomenta o desenvolvimento de competências, como a curiosidade, a autonomia, a resolução de problemas e a capacidade de articulação de saberes, a partir do pensamento crítico. Assim sendo, uma prática pedagógica ancorada nos interesses, nos conhecimentos prévios e na realidade da criança, irá mobilizar aprendizagens mais duradouras e com significado, úteis para a sociedade do século XXI.

Relativamente ao segundo objetivo, que visa compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas nos contextos educativos de EPE, a análise, subsequente do preenchimento da grelha elaborada, permitiu perceber que, quando implementada de forma coerente com os seus pressupostos, a MTP revela-se potenciadora de aprendizagens com significado. De facto, foi perceptível que a construção significativa da aprendizagem surge, fortemente, relacionada com o envolvimento ativo das crianças no projeto. Isto é, quando promovida a sua participação efetiva, os saberes deixam de ser transmitidos de forma expositiva para se tornarem em construções partilhadas, alicerçadas nos seus interesses e em realidades que lhe são familiares. Pelo contrário, quando o projeto desconsidera a agência e os interesses da criança, a sua motivação e compreensão vão ficar comprometidas, inibindo a construção de conhecimentos significativos. Um exemplo particularmente ilustrativo, ocorreu no projeto desenvolvido na Instituição A, aquando da assembleia de grupo. Durante a dinâmica, a educadora sugeriu como proposta de atividade criar legendas para as imagens da história, sugestão que não obteve qualquer voto por parte do grupo. Esta

situação evidencia, de forma clara, a importância das situações de aprendizagem partirem dos interesses das crianças, dado que, face à desmotivação e desinteresse evidenciados, o envolvimento e a significância da aprendizagem foram afetados.

Já no que diz respeito ao terceiro objetivo, que procurou compreender em que medida é que a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a escola do século XXI, no decorrer da investigação foi possível corroborar que a MTP, para além de favorecer a aquisição de aprendizagens significativas, potencia a promoção de competências como a autonomia, a negociação, a resolução de problemas, a colaboração, a responsabilidade e o pensamento crítico. De facto, essas competências mostraram-se, claramente, presentes nos projetos concretizados, sobretudo no contexto educativo da Instituição B, onde se observou uma abordagem mais fiel aos princípios da MTP. As crianças planearam o seu próprio percurso de aprendizagem, geriram autonomamente as tarefas, escutaram-se ativamente e refletiram criticamente sobre o projeto realizado. Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto surge como uma abordagem pedagógica potenciadora de competências ajustadas e capazes de dar resposta aos desafios que são colocados à escola do século XXI.

Apesar da consistência dos dados obtidos, foi possível reconhecer duas limitações no decorrer do estudo. Uma delas prende-se com o contexto educativo A, onde foi desenvolvido um projeto que se afastava dos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto. Na verdade, devido às especificidades socioculturais da instituição, não foi possível concretizar um projeto plenamente alinhado com os princípios da MTP. Ainda assim, a observação desta abordagem contribuiu para o enriquecimento da investigação, ao permitir uma análise comparativa entre os dois cenários observados. Uma outra limitação, refere-se à regularidade de desenvolvimento de competências das crianças, no decorrer do projeto realizado na Instituição B. Ainda que as situações de aprendizagem promovidas se tenham evidenciado muito fiéis aos fundamentos da MTP, em alguns momentos, observou-se que, competências como a negociação, a auto e a heteroavaliação foram potenciadas, pontualmente. Isto poderá dever-se, à reduzida periodicidade com que as competências foram abordadas. Neste sentido, considera-se pertinente promover mais situações de aprendizagem que impliquem a negociação entre pares, assim como integrar momentos avaliativos, preferencialmente em todas sessões, para que as crianças possam avaliar o próprio desempenho, o dos colegas e refletir sobre aspectos relacionados ao projeto.

Por forma a concluir o presente relatório, importa ainda apresentar as propostas para futuras investigação, emergentes da análise realizada. Assim, perante a visão de Vasconcelos et al. (2011), segundo a qual a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma abordagem metodológica transversal a todos os níveis de ensino, seria interessante explorar as suas potencialidades no contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto futura profissional de educação que pretende alcançar a habilitação para as valências de EPE e 1º CEB e que valoriza a continuidade entre aprendizagens, a autora considera relevante comparar as práticas entre contextos, identificando e analisando eventuais adaptações metodológicas necessárias, bem como possíveis constrangimentos que inibam a frequente implementação da MTP em 1º CEB.

5. Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Assemany, D., & Gonçalves, D. (2021, 27 de novembro). Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referenciais resultantes da formação de professores. In F. Simón, S. E. Miguel, J. O. André, & Y. Narangajavana (Ed.), *International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 823-830). Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3093>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-Participação ou Participação das crianças? Experiências de Inovação Educacional vistas pelas Próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (24), 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2023). *Degraus de Participação das Crianças e Jovens dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3276>
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc. XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educação*, 17(53), 757-776. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8441>
- Costa, I. C., Neves, I., & Pequito, P. (2014). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens. *Atas do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1357>
- Costa, I. Z. (2020). 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!". <https://hdl.handle.net/10216/126170>
- Costa, J. C. (22 de maio de 2023). *A diversidade cultural em contextos educativos*. [Ação de Formação]. Lagos. https://www.researchgate.net/publication/371133468_A_diversidade_cultural_e_m_contextos_educativos

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: 1ª série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Despacho nº 5907/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: 2ª série, nº 128. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Dias, M. C., & Nicolau, M. L. (2003). *Oficinas de sonhos e realidade na formação do educador da infância*. Papirus.

Direção-Geral da Educação. (2017-2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Federação Nacional da Educação. (2019). *Estatuto da Carreira Docente (Com alterações até à Lei nº 16/2016, de 17 de Junho) e Diploma da Avaliação do Desempenho (Decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de Fevereiro)*. Federação Nacional da Educação. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1552058734_1908.pdf

Formosinho, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas - análise das dimensões da especialização docente e problematização das sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*(13), 7-42.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da didática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora.

Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(4), 345-351. https://www.researchgate.net/publication/279480273_Universitarizacao_da_formacao_de_professores_e_profissionalidade_docente

Geronimi, C., Luske, H., Jackson, W., & Sharpsteen, B. (Realizadores). (1951). *Alice no País das Maravilhas* [Filme].

Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnC/?format=pdf&language=pt>

Gonçalves, D., & Marques, H. (2022). Gestão e integração curricular: trajeto(s) para a relevância do ensino e aprendizagem. In E. M. Silva, C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes, *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 103-110). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/25401>

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC]. (janeiro de 2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Kapp, S. (2020). Entrevistas na pesquisa sócio-espacial. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 22, 1-32. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202006>

Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Epistemologia e Sociedade.

Lapa, M., & Tomás, C. (2015). A Participação das Crianças em Intervenção Precoce: Representações Sociais de Técnicas e Famílias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 161-172. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto 1 - Aprender por Projectos centrados em Problemas*. Edições Afrontamento.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (M. d.-G. Educação, & J. V. Diretor-Geral da Educação & Pedroso, Edits.) https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação. *Eduser*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Neves, M. I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber(e) Educar*, (12), 79-95. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/716>

Novaes, M. A., Silva, E. S., Costa, M. K., Amorim, P. A., Machado, F. L., Machado, A. M., . . . André, A. S. (2021). Metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem: Alternativas didáticas emergentes. *Research, Society and Development*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14091>

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Pacheco, J. A., Leite, C., & Cortesão, L. (2003). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?* Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Despacho Normativo 30/2001 de 19 de julho* (pp. 24-33). Ministério da Educação.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(3), 223-244. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_11
- Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (2015). "Aqui nós participamos!" A Participação das Crianças na Educação de Infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 229-239. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf
- Sarmento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, M. P. Carvalho, & R. A. Vilela, *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Lamparina. <https://core.ac.uk/download/pdf/55637011.pdf>
- Silva, C. R., Reinoso, L. F., Silva, M. I., Freitas, M. L., Oliveira, D. M., Luz, M. J., . . . Andrade, N. M. (2024). O Papel das Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Contemporânea. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 8(15), 1-37. <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/133/130>
- Silva, G. L., & Pimentel, E. T. (2024). Metodologias ativas de aprendizagem para o ensino de ciências: uma revisão sistemática. *Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales*, 17(4), 1-13. <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1773/4206>
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Unicef. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianc.pdf
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Plátano-Edições Técnicas.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In L.

- Kartz, J. B. Ruivo, M. I. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Ministério da Educação. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12_2_a_03_perplexid_hamster_tvasconcelos.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência & Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Yin, R. K. (2004). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. Á. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España Narcea.

6. Apêndices

Apêndice I – Primeira versão da grelha de observação construída

	1	2	3	Exemplos
Planificação				
Cria momento de averiguação de conhecimentos da criança.				
Parte de conhecimentos prévios das crianças.				
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.				
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.				
Parte dos interesses das crianças.				
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).				
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).				
Execução				
Motiva a criança para a aprendizagem				
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem				
Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia				
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação				
Promove momento de aprendizagem cooperativa				
Incentiva as crianças a procurarem informação				
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.				

Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.			
Avaliação			
Envolve as crianças no tratamento de dados.			
Promove momentos de auto e hétero avaliação.			
Promove momento de co-avaliação.			
Divulgação			
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.			
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.			

Critérios:

1 – Não adquirido

2 – Em aquisição

3 – Adquirido

Apêndice II - Segunda versão da grelha de observação construída

	N.O.	1	2	3	Exemplos
Definição do problema					
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.					
Parte de conhecimentos prévios das crianças.					
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.					
Define os interesses e o problema a resolver.					
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).					
Planificação					
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.					
Parte dos interesses das crianças.					
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).					
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)					
Execução					
Motiva as crianças para a aprendizagem.					
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.					

Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia.				
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.				
Promove momento de aprendizagem cooperativa.				
Incentiva as crianças a procurarem informação.				
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.				
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.				
Avaliação				
Promove momentos de auto e hétero avaliação.				
Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.				
Define as aprendizagens adquiridas.				
Define o que ainda há por descobrir.				
Divulgação				
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.				
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.				

Critérios:

N.O. – Não observado

1 – Pouco adquirido

2 – Muito adquirido

3 – Adquirido na totalidade

Apêndice III – Primeiro preenchimento da grelha de observação do projeto “Principezinho”

	N.O.	1	2	3	Exemplos
Definição do problema					
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.	X				
Parte de conhecimentos prévios das crianças.	X				
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.	X				
Define os interesses e o problema a resolver.	X				
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).	X				
Planificação					
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.			X		Pintura dos desenhos do Principezinho em 3D, elaboração do postal para o Dia da Família parte I e construção do planeta – Artes Visuais; Adulto Esquisito – Matemática e Artes Visuais; Participação na iniciativa do <i>eTwinning</i> – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Artes Visuais; Plantação das rosas – Conhecimento do Mundo e Artes Visuais.
Parte dos interesses das crianças.		X			Leitura da história.
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).	X				Realizados somente pela educadora.
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)	X				

Execução					
Motiva as crianças para a aprendizagem.		X			Leitura faseada da obra.
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.		X			Situações de aprendizagem são propostas pela educadora e realizadas pelas crianças.
Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia.	X				
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.	X				
Promove momento de aprendizagem cooperativa.	X				As crianças são frequentemente incentivadas a ajudar os colegas. Contudo, as tarefas apresentadas não requerem momentos de aprendizagem cooperativa.
Incentiva as crianças a procurarem informação.		X			Pesquisas realizadas com as suas famílias, no seguimento da construção dos planetas com materiais recicláveis.
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	X				
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.		X			Leitura fragmentada da obra; Propostas de situações de aprendizagem que a sucedem.
Avaliação					
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	X				
Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	X				
Define as aprendizagens adquiridas.	X				
Define o que ainda há por descobrir.	X				
Divulgação					
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.		X			Os resultados de cada situação de aprendizagem dinamizada são afixados e expostos nas paredes da sala, assim como registados fotograficamente e partilhados com as famílias na plataforma educativa utilizada pela instituição.
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.	X				

Critérios:

N.O. – Não observado

1 – Pouco adquirido

2 – Muito adquirido

3 – Adquirido na totalidade

Apêndice IV – Segundo preenchimento da grelha de observação do projeto “Principezinho”

	N.O.	1	2	3	Exemplos
Definição do problema					
Cria momento de averiguação de conhecimentos das crianças.			X		O preenchimento prévio da grelha, permitiu conhecer os saberes e as dinâmicas realizadas como a leitura da história e a exploração dos seus ensinamentos; a pintura de desenhos; a construção de puzzles; a participação no <i>eTwinning</i> e a colaboração com crianças oriundas de outros países; a construção dos planetas; e as prendas para os Dias da Família.
Parte de conhecimentos prévios das crianças.			X		Assembleia: “O que é que fizemos?”, “Fizemos um embondeiro.”; “Fizemos os planetas.”; “Fizemos o meu adulto esquisito.”; “Fizemos desenhos e pinturas.”; “Fizemos puzzles.”; “Participámos no <i>eTwinning</i> .”; “Fizemos o postal para o Dia da Família parte 1.”; “Fizemos a Palavra do Dia.”; “Plantámos rosas.”; Construção da roupa do Principezinho.
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.			X		Assembleia: “O que é que gostaria de fazer?”, “Fazer um livro.”; “Fazer um origami.”; “Fazer um asteroide.”; “Fazer a palavra do Dia.”; “Fazer o planeta do Rei e do Bêbado.”; “Fazer o Principezinho e a raposa em cartão.”; “Fazer o fato do Principezinho.”; “Criar legendas para as imagens da história” (proposta da educadora).
Define os interesses e o problema a resolver.			X		Elaboração das roupas do Principezinho: “Nós queremos usar o tecido, mas não sabemos desenhar uma camisola do nosso tamanho.” – PC; “Em que material se vai construir o laço?”, “Como é que iriam unir a parte da frente à parte detrás dos calções?”, Elaboração do cabelo do Principezinho:
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).			X		

				“Como é que podemos garantir que serve a todos os amigos?”; Elaboração do cachecol do Principezinho: “Como é que podemos cortar direito o tecido?”. Planificação
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.		X		Construção da roupa do Principezinho – Formação Pessoal e Social, Artes Visuais e Matemática; Dramatização – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Jogo Dramático/Teatro;
Parte dos interesses das crianças.		X		Construção das roupas do Principezinho, subsequente da realização da assembleia.
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).		X		Assembleias: “O que é que fizemos?”; “Fizemos um embondeiro.”; “Fizemos os planetas.”; “Fizemos o meu adulto esquisito.”; “Fizemos desenhos e pinturas.”; “Fizemos puzzles.”; “Participámos no <i>eTwinning</i> .”; “Fizemos o postal para o Dia da Família parte 1.”; “Fizemos a Palavra do Dia.”; “Plantámos rosas.”; “O que é que mais gostei?”; “Fazer os planetas.”; “Desenhar e pintar”; “Construir puzzles.” “Fazer a Palavra do Dia.” “Fazer o adulto esquisito.” “O que é que não gostei?” “Construir os puzzles.”
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)		X		Elaboração de uma teia.
				Execução
Motiva a criança para a aprendizagem.		X		Elaboração da roupa do Principezinho.
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.		X		Planificação de todo o percurso: Votação da situação de aprendizagem; Escolha dos materiais: MP: Nós decidimos fazer com o tecido.

					<p>PC: Nós queremos usar o tecido, mas não sabemos desenhar uma camisola do nosso tamanho.</p> <p>Estagiária: Muito bem. Já decidiram que tecido vão usar? De que cor querem fazer a camisola do Principezinho?</p> <p>GG: Nós queremos verde com botões.</p> <p>Estagiária: E os botões vão ser brancos?</p> <p>LJ: Podíamos pintar com marcadores.</p> <p>GA: Podemos utilizar o resto do papel Eva e fazer uma fita.</p> <p>BC: Ou então usar um elástico.</p> <p>Estagiária: E como é que garantimos que serve a todos os amigos?</p> <p>GA: Então podemos cortar duas tiras de tecido e colar dos dois lados. Assim cada um apertava à sua maneira.</p> <p>Elaboração das roupas.</p>
Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia.		X			Experimentação dos materiais, aquando da construção das roupas do Principezinho.
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação		X			Elaboração da roupa do Principezinho; Intercâmbio de aprendizagens, decorrentes da elaboração da roupa do Principezinho.
Promove momento de aprendizagem cooperativa		X			
Incentiva as crianças a procurarem informação.	X				Elaboração das roupas do Principezinho.
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.	X				Imagens.
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.			X		Diversos tecidos, plásticos, papéis, botões, tubos de cola, cola quente, tesouras, pedaços de cartão, tintas, lápis de cor, lápis de cera e papel EVA.
Avaliação					
Promove momentos de auto e hétero avaliação.	X				

Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.	X			Assembleia de grupo: “O que é que fizemos?”; “Fizemos um embondeiro.”; “Fizemos os planetas.”; “Fizemos o meu adulto esquisito.”; “Fizemos desenhos e pinturas.”; “Fizemos puzzles.”; “Participámos no <i>eTwinning</i> .”; “Fizemos o postal para o Dia da Família parte 1.”; “Fizemos a Palavra do Dia.”; “Plantámos rosas.”; “O que é que mais gostei?”; “Fazer os planetas.”; “Desenhar e pintar”; “Construir puzzles.” “Fazer a Palavra do Dia.”; “Fazer o adulto esquisito.”; “O que é que não gostei?”; “Construir os puzzles.”.
Define as aprendizagens adquiridas.	X			
Define o que ainda há por descobrir.		X		Assembleia; Teia.
Divulgação				
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.		X		Intercâmbio de aprendizagens, decorrentes da elaboração da roupa do Principezinho; Plataforma educativa utilizada pela instituição; Apresentação dramatizada; Festa.
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.		X		Organização da festa.

Critérios:

N.O. – Não observado

- 1** – Pouco adquirido
- 2** – Muito adquirido
- 3** – Adquirido na totalidade

Apêndice V - Documentação do projeto “Principezinho”

Instituição educativa: Instituição A

Sala: 5 anos

Data de início: 24 de janeiro de 2024

Data de fim: 20 de junho de 2024

Motivação: extrínseca

Perante a fase desenvolvimental em que o grupo se encontra, na qual apresentam competências que lhes permitiam compreender conceitos abstratos como a amizade, o amor, a tristeza e a separação, bem como a pertinência dessa abordagem para a construção das relações sociais que se avizinhavam com a transição para o 1º Ciclo, a educadora apresentou ao grupo a obra literária “O Principezinho” de Antoine de Saint-Exupéry.

Situações de aprendizagem realizadas:

Com o objetivo de enriquecer o projeto desenvolvido e de motivar o grupo a explorar mais sobre os ensinamentos da obra do Principezinho, foram propostas diversas situações de aprendizagem que contemplaram a articulação entre as várias Áreas e Domínios de Conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A tabela abaixo construída plasma de forma simples e esquemática as situações de aprendizagem que o grupo realizou, bem como as Áreas e os Domínios de Conteúdo abordados por cada uma.

	Situações de aprendizagem	Áreas e Domínios de Conteúdo
Desenvolvidas com a educadora	Leitura da história	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social
	Pintura de desenhos	Artes Visuais
	Construção de puzzles	Artes Visuais
	Participação no eTwinning	Artes Visuais e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Construção do planeta	Artes Visuais
	Postais para o Dia da Família 1	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Artes Visuais
	Prenda para o Dia da Família 2	Artes Visuais e Conhecimento do Mundo
	Festa	Formação Pessoal e Social
Desenvolvidas com a estagiária	O meu adulto esquisito	Artes Visuais e Matemática
	Assembleia	Formação Pessoal e Social
	Legenda oral de imagens	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Sequencialidade de imagens	Artes Visuais e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Construção da roupa do Principezinho	Formação Pessoal e Social, Artes Visuais e Matemática
	Dramatização	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Jogo Dramático/Teatro

Leitura da história

Após a apresentação da obra “O Principezinho” ao grupo e no seguimento do interesse que demonstraram em continuar a explorar a história, a educadora definiu um momento semanal, no qual iriam proceder à leitura de alguns capítulos para posteriormente, realizar-se um momento de partilha em que as crianças discutiam, entre si e a educadora, os aspetos abordados na parte da história que escutaram. A leitura segmentada, além de ter fomentado a curiosidade e a motivação do grupo em descobrir o que iria acontecer nos restantes capítulos, permitiu uma abordagem e discussão mais pormenorizada e significativa dos ensinamentos explanados na obra.

Pintura de desenhos

Com o objetivo de aprimorar as competências de motricidade fina ao nível de colorir dentro dos limites dos desenhos, a educadora propôs a pintura de imagens do Principezinho.

Construção de puzzles

Diante da necessidade de continuar a exercitar a competência de motricidade fina do grupo e do interesse demonstrado em atividades de colagem, as crianças foram desafiadas pela educadora a recortar um conjunto de peças quadrangulares, cuja imagem completaria a ilustração do Principezinho. Assim, após recortarem as peças em falta teriam de as colar corretamente nos espaços em branco. Se por um lado se demonstrou muito interessante para uns elementos, por outro, para algumas crianças foi considerada uma dinâmica com algum grau de dificuldade, particularmente ao nível do recorte pelas linhas.

Participação no *eTwinning*

No seguimento de uma proposta apresentada pela educadora, cujo objetivo era participar num projeto internacional inserido no âmbito da ação do programa Erasmus+, *eTwinning*, o grupo partilhou os conhecimentos até então explorados sobre a história do Principezinho com as crianças e educadores colaboradores do projeto. Assim, construíram em massa de moldar um elemento da obra e, após a sua secagem, gravaram um pequeno vídeo numa aplicação que animava o objeto construído, por forma a apresentá-lo, em inglês.

Construção dos planetas

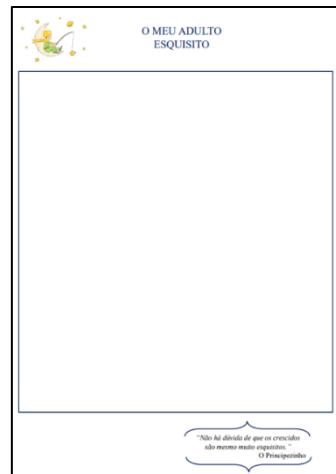
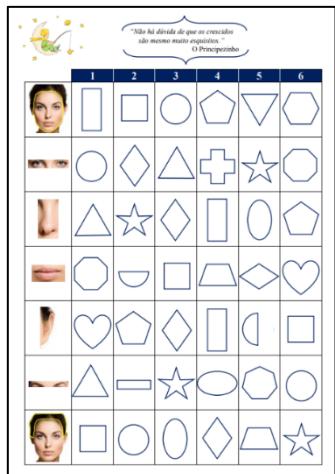
Na sequência da leitura dos capítulos onde o Principezinho visitava os diversos planetas, o grupo foi desafiado pela educadora a construir, em conjunto com as famílias, o seu próprio planeta, com recurso a materiais recicláveis. Uma vez construídos, cada criança apresentou o seu trabalho para os restantes colegas, referindo, à semelhança do que acontecia na obra, o nome do astro, a sua história, com quem o elaboraram e que materiais utilizaram para o construir. Esta foi, efetivamente, uma etapa muito apreciada por todas as crianças, visto que tiveram a oportunidade de a realizar com as suas famílias, bem como de partilhar as descobertas até então adquiridas.

Postais para o Dia da Família I

Com a aproximação do Dia da Família parte I, a educadora questionou o grupo sobre como é que gostariam de presentar os seus familiares. Após uma partilha de ideias, concluíram que o presente ideal seria um postal com o tema do projeto que estavam a desenvolver. Nesse seguimento, cada criança decorou o respetivo postal de acordo com as sugestões apresentadas pela educadora, elegendo uma frase da história para a mensagem.

O meu adulto esquisito

No seguimento da situação de aprendizagem sobre os sólidos geométrico, motivada pela visita de estudo que o grupo realizou ao Centro de Ciência Viva e partindo da frase “Não há dúvida que os adultos são mesmo muito esquisitos”, presente na obra do Principezinho, foi proposto às crianças criarem o seu próprio adulto esquisito. Com o objetivo de brincar com a geometria e de construir um rosto de um adulto esquisito somente com figuras geométricas, o grupo tinha à sua disposição um dado numerado com 6 faces, bem como uma tabela de dupla entrada com elementos do rosto humano (formato do rosto, olhos, nariz, boca, orelhas, sobrancelhas e cabelo) e formas geométricas associadas aos números de 1 a 6. Assim, para cada elemento do rosto, as crianças lançavam o dado à vez com o objetivo de descobrirem que figura geométrica teriam de desenhar na folha, para posteriormente colorirem. Esta foi uma situação de aprendizagem, na qual alguns elementos do grupo se mostraram visivelmente interessados, recorrendo várias vezes aos instrumentos utilizados durante a dinâmica para construírem uma diversidade de adultos geometricamente esquisitos.

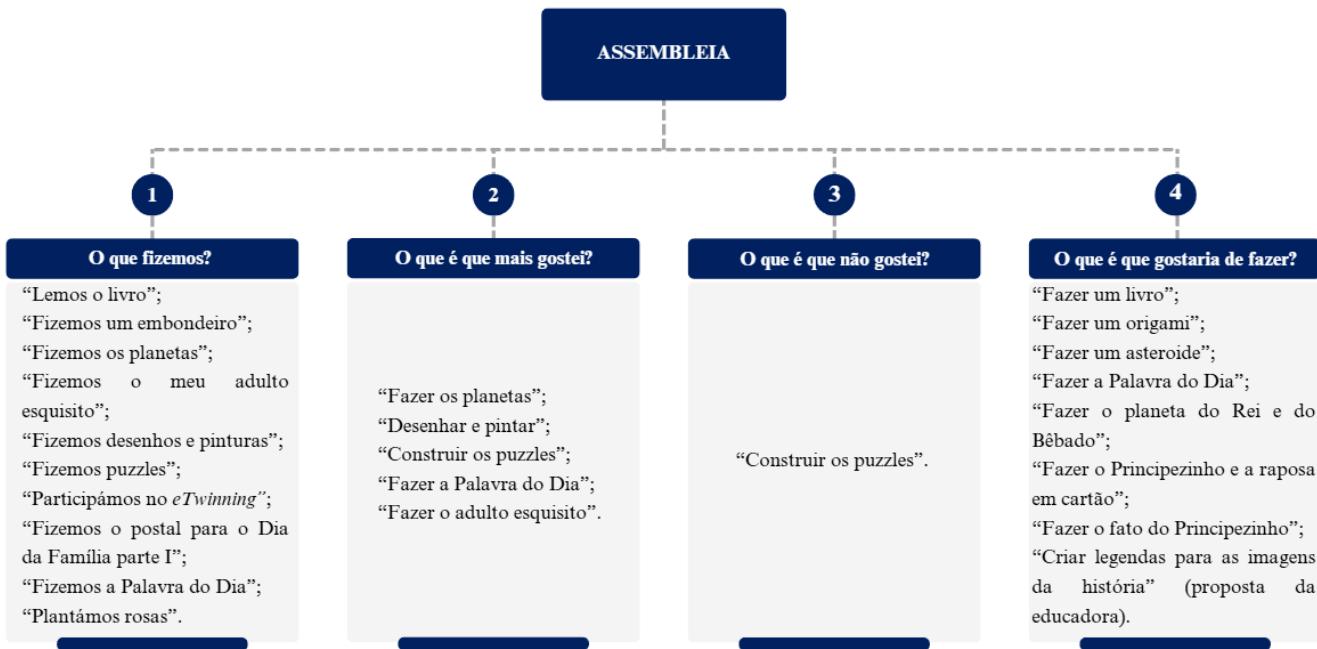


Prenda para o Dia da Família II

À semelhança do Dia da Família parte I, a educadora perguntou ao grupo qual seria a prenda que queriam oferecer aos familiares, surgindo a proposta de plantarem rosas e oferecerem-nas em vasos, em virtude da parte da narrativa em que se encontravam, na qual era abordado o diálogo entre o Principezinho e a sua rosa. Assim, depois de cada criança pintar o seu vaso, colocaram um pouco de terra, por forma a semearem a rosa.

Assembleia

De modo a dar continuidade ao projeto, realizou-se uma assembleia, com vista em procurar saber quais as situações de aprendizagem que o grupo gostaria de realizar, por meio de um ponto de situação. Assim, após a preparação do ambiente educativo, foram então colocadas as seguintes questões relacionadas com o projeto: O que é que fizemos?; O que é que mais gostei?; O que é que não gostei? e O que é que gostaria de fazer?, a partir das quais se obteve as seguintes respostas:



Uma vez apresentadas as opiniões e as propostas das crianças, optou-se por deixar o planeamento das futuras etapas do projeto para um outro momento, em virtude do cansaço evidenciado pelo grupo subsequente da extensa duração da assembleia.

Legenda oral de imagens e Sequencialidade de imagens

No seguimento da assembleia de grupo, realizou-se primeiramente a Legenda de Imagens referentes à história do “Principezinho”, por sugestão da educadora devido ao escasso tempo para realizar outra proposta apresentada pelas crianças. Assim, diante um conjunto de ilustrações previamente trabalhadas ao longo da leitura da obra, o grupo legendou oralmente as imagens visualizadas, com base no momento da história a que a mesma correspondia.

De seguida e mais uma vez, com a intencionalidade de exercitar a motricidade fina, por meio do recorte e da colagem, propôs-se ao grupo recortarem as 12 imagens legendadas anteriormente, com vista a colarem-nas no seu caderno e ordenarem-nas sequencialmente, conforme os acontecimentos narrados na obra, promovendo assim a sua capacidade de memorização. Contudo, foi um momento em que alguns elementos do grupo sentiram certas dificuldades, ao nível da ordenação sequencial das imagens, confessando que eram muitas imagens para ordenar.

Fase II – Planificação

Assembleia

Já num outro momento de assembleia de grupo, após as crianças apresentarem as suas propostas, realizou-se uma votação para decidirem qual das sugestões queriam fazer em primeiro lugar, o que iriam precisar para o fazer, bem como quem o iria fazer.



Uma vez eleita a elaboração das roupas do Principezinho como próxima etapa a realizar no âmbito do projeto, definiu-se que iriam existir grupos de trabalho (grupo do laço, grupo da camisola e grupo das calças), tendo sido questionado às crianças em que grupo queriam ficar. De seguida, os pequenos grupos decidiram quais os materiais que iriam necessitar com base na ilustração do Principezinho que estavam a observar, elegendo tecidos, botões, tintas, lápis e cola quente.

Fase III - Execução

Construção das roupas do Principezinho

Depois de se planear a etapa da construção das roupas, particularmente ao nível da decisão da formação de grupos e dos materiais que seriam necessários, organizou-se o ambiente educativo em estações de trabalho, nas quais foram disponibilizados os materiais elencados pelos grupos, bem como lápis, marcadores, tesouras, esponjas e bastões de cola. De seguida, foi sugerido aos grupos partilharem ideias, por forma a decidirem como iriam elaborar a peça de roupa. Enquanto os grupos conversavam, observou-se as suas dinâmicas, auxiliando em eventuais situações.

Grupo do laço:

MP: Nós decidimos fazer com o tecido.

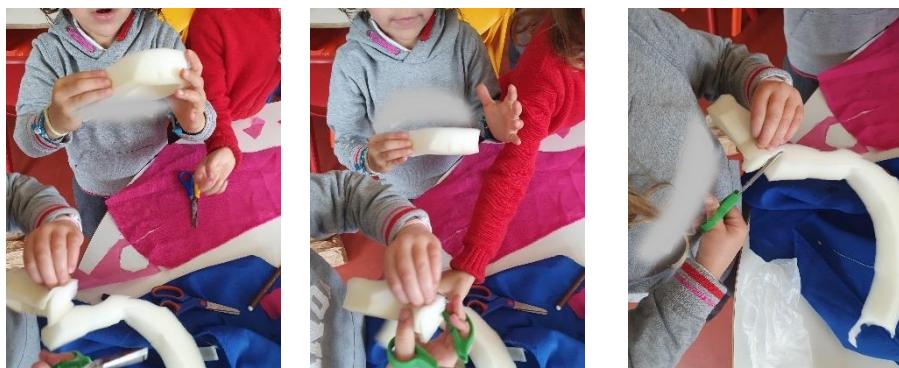
Estagiária: E acham que se vai ver o laço desse tamanho?

ML: Não.

Estagiária: Olhem acham que o laço se vai segurar e ficar direitinho? – ao qual o grupo responde negativamente com a cabeça. – “E aquela esponja? Será que ficaria direita?”

FH: Eu acho que dava.

O grupo começou a desenhar o formato do laço no pedaço de esponja, recortando-o logo de seguida. Uma vez recortadas e decoradas todas as peças que iriam constituir o laço, o grupo pediu ajuda para as unir com cola quente.



Grupo da camisola:

PC: Nós queremos usar o tecido, mas não sabemos desenhar uma camisola do nosso tamanho.

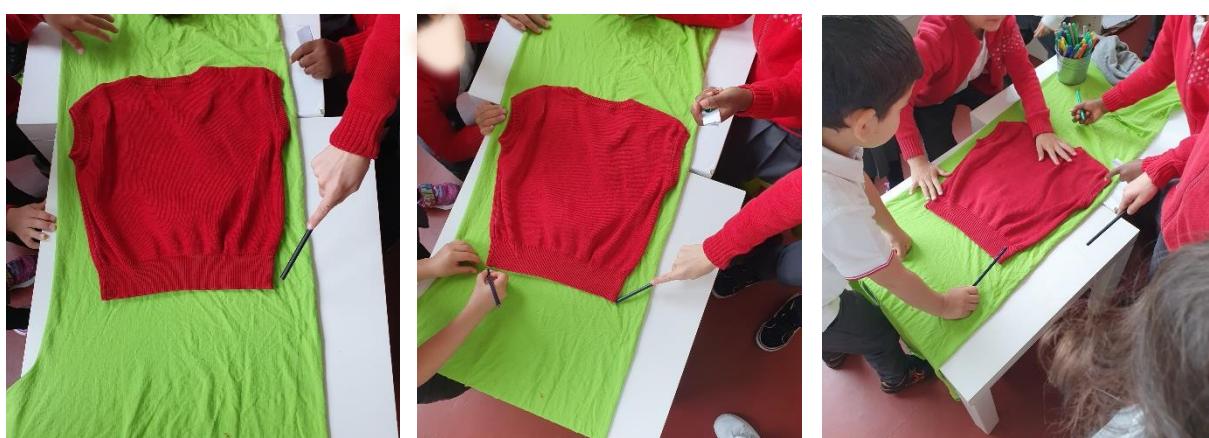
Estagiária: Muito bem. Já decidiram que tecido vão usar? De que cor querem fazer a camisola do Príncipezinho?

GG: Nós queremos verde com botões.

Estagiária: E os botões vão ser brancos?

LJ: Podíamos pintar com marcadores.

Estagiária: Quem vai pintar os botões? – ao qual a LJ, o GL e a NL respondem, levantando a mão, dirigindo-se logo de seguida para a mesa de trabalho para executarem a sua tarefa. – Então e como é que podemos desenhar uma camisola do nosso tamanho no tecido? – Após apresentarem algumas propostas, o GG sugere tirarem os seus polos para o contornarem no tecido com a ajuda de uma caneta.



Contudo, após o molde desenhado, durante o momento em que o grupo tivera de cortar o tecido, os dois elementos responsáveis pela tarefa, cortaram em direções opostas, necessitando de elaborar novamente a camisola num outro momento. Assim, já numa outra sessão foi questionado ao grupo da camisola:

Estagiária: Na última vez pintaram os botões com marcadores, mas voltaram a ficar brancos. O que é que acham que aconteceu?

PC: A cor saiu.

Estagiária: Então como é que os vamos voltar a pintar?

NL: Podemos pintar com tintas! – propõe, entusiasmando os outros elementos.

Estagiária: Muito bem, vamos tentar então.

No entanto, após a intervenção da docente supervisora, na qual sugeriu iniciar a tarefa pela elaboração da camisola, o grupo reuniu-se novamente na mesa de trabalho para decidir como o iria fazer, bem como de que materiais iria necessitar para o fazer. No decorrer da discussão acerca do material em que iriam fazer a camisola, os elementos do grupo elegeram utilizar uma saca de plástico. Não obstante, o material selecionado não era o mais adequado para a finalidade requerida, ao qual a docente supervisora decide mediar o processo de elaboração da camisola, auxiliando o grupo.

Inicialmente, começou por propor ao grupo a elaboração de um projeto da camisola que pretendiam construir através de um desenho. Enquanto 2 dos elementos desenhavam e pintavam o projeto da camisola, os restantes decidiram em conjunto com a docente que o material mais apropriado para a construir seria uma saca plástica com alças. Assim, 2 elementos do grupo desenharam o molde da camisola na saca que, posteriormente, foi recortada por uma outra criança. Contudo, após ter cortado a camisola, o grupo percebeu que a saca não era da mesma cor da roupa do Príncipezinho e que não daria para pintar, optando por criar novamente a camisola em tecido verde. Nesse seguimento, o grupo utilizou a saca cortada anteriormente para servir de molde e conseguir contornar o seu formato no tecido. Uma vez cortada a camisola, o grupo necessitou de unir os dois pedaços de tecido que formariam a parte da frente e a parte de trás da camisola. Assim, os dois pedaços foram unidos provisoriamente com agrafos para mais tarde serem cosidos.

Grupo dos calções:

Depois de decidirem que queriam elaborar os calções em tecido verde e de terem desenhado o molde dos calções, o grupo deparou-se com um problema: “Como é que

iriam unir a parte da frente à parte detrás dos calções?”. O que, no seguimento de poucos segundo uma das crianças refere:

CS: Podíamos usar aquela coisa que a N usa para juntar as folhas!

Estagiária: Agrafos?

CS: Sim!

Após a sugestão apresentada, agrafo-se os dois pedaços de tecido. Uma vez unidos e colado com cola quente o tecido que daria origem ao cinto do Principezinho, surgiu um novo problema: Os calções estavam demasiado largos para as cinturas das crianças.

Já num outro momento, dois dos elementos do grupo, ao tentar solucionar o problema com o auxílio de uma tesoura, acabaram por não conseguir resolvê-lo, necessitando de elaborar novamente os calções. Nesse seguimento, optaram por seguir o exemplo do grupo da camisola, utilizando como molde os calções de um dos elementos. Com o auxílio da docente supervisora, dividiram tarefas, realizando: o protótipo dos calções numa folha, definindo qual seria a sua cor, bem como o seu formato e o molde que posteriormente tivera de ter sido cortado e unido com agrafos, sendo cosido mais tarde, por forma a ficar mais resistente.

No entanto, após uma partilha de tarefas realizadas, na qual os grupos partilharam uns com os outros o que elaboraram, de modo a que os elementos externos aos pequenos grupos de trabalho tivessem conhecimento do que foi feito, as crianças chegaram à conclusão que faltava construir o cabelo do Principezinho, bem como o seu cachecol. Surgiu, então, a necessidade de se decidir que materiais iriam precisar. Assim, foram propostas duas opções ao grupo: elaborarem o cabelo do Principezinho com lã e meias ou com papel EVA, tendo optado pela segunda opção. Já para o cachecol, a decisão de utilizarem tecido foi imediata. Uma vez definidos os dois grupos de trabalho: grupo do cabelo e grupo do cachecol, as crianças dirigiram-se para as estações de trabalho, onde tinham à sua disposição um molde de cabelo em papel, folhas de papel EVA, tesouras, lápis, tecidos e cola quente.

Grupo do cabelo:

No seguimento da distribuição das tarefas, onde se definiu quem iria desenhar o protótipo do cabelo, contornar o molde e, posteriormente recortá-lo, o grupo deparou-se

com um problema, como iriam fixar o cabelo às suas cabeças, ao qual a GA apresenta rapidamente uma solução:

GA: Podemos utilizar o resto do papel Eva e fazer uma fita.

BC: Ou então usar um elástico.

Estagiária: E como é que garantimos que serve a todos os amigos?

GA: Então podemos cortar duas tiras de tecido e colar dos dois lados. Assim cada um apertava à sua maneira.



Grupo do cachecol:

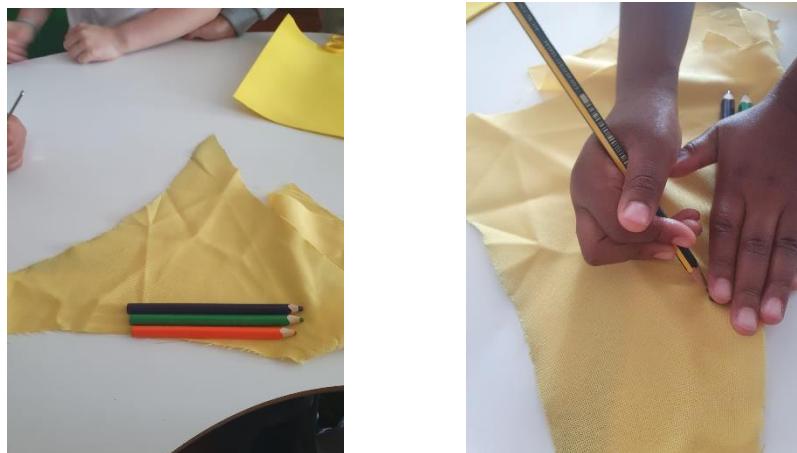
De forma semelhante ao grupo do cabelo, os elementos começaram a tarefa por dividir funções (realizar o protótipo do cachecol, desenhar o molde do cachecol para o poderem recortar). No entanto, durante a elaboração do cachecol do Principezinho a GA deparou-se com um obstáculo que não lhe permitia cortar o tecido em linha reta.

GA: Eu estou a cortar o tecido, mas não está a ficar direito.

Estagiária: Então e como é que nós podemos cortar direito?

GA: Fazer uma linha, mas eu também já fiz e não ficou direita.

LJ: Podemos usar estes lápis para desenhar uma linha direita.



Após solucionarem o problema, o grupo optou por unir ambas as partes do cachecol com agrafos, o qual foi, posteriormente, cosido, com o objetivo de o tornar mais resistente.

Fase IV – Divulgação

Dramatização

Uma vez finalizadas as roupas do Principezinho, foi proposto ao grupo realizarem uma apresentação dramatizada dos planetas construídos anteriormente, com recurso à fantasia elaborada, ao qual os diversos elementos corresponderam com grande entusiasmo. Após questionar quem queria vestir as roupas do Principezinho e apresentar o seu planeta, a BC, a ML, a RA, o VC e o DL levantaram a mão, indicando a sua intenção de participar. São exemplos de duas das apresentações:

BC: “O meu planeta chama-se roxo, porque é roxo. Eu construí-o com o meu avô e a minha mãe e utilizámos areia, esferovite, tintas e sprays”.

RA: “O meu planeta chama-se amarelo e eu fiz com os meus pais. Usei papel para fazer a forma do planeta. A minha mãe fez o vulcão e a rosa e depois imprimiu-me o Principezinho para eu pintar.”



Festa

Com o objetivo de partilhar as aprendizagens e o processo de desenvolvimento das diversas etapas do Projeto com as famílias, a educadora propôs que no dia 20 de junho realizassem um pequeno lanche partilhado entre a equipa educativa da sala, as crianças e os respetivos elementos familiares, por forma a divulgar os conhecimentos apreendidos, encerrando assim o projeto do “Principezinho”. Para a preparação da festa, as crianças elegeram os alimentos e propuseram que cada participante levasse um acessório relacionado com a obra.

Grelha de observação de Projetos – Projeto “A Horta é de Todos”

Definição do problema	N.O.	1	2	3	Exemplos
Cria momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.				X	Elaboração da teia: “Plantamos com água e sementes” – NI; “São lá fora” – DC; “Têm cenouras” – DI; “Tem terra” – DC; “Usamos ancinho” – DC; “Tem tomates” – DP e MI; “Usamos pás” – FL; “Não podemos plantar frutas” – DI; “Nas hortas têm legumes” – DC e “As plantas precisam de sol para crescer” – Grupo
Parte de conhecimentos prévios das crianças.				X	Aprendizagens construídas na sala dos dois anos com a elaboração da horta serviram de mote para as situações de aprendizagem.
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.				X	Elaboração da teia: relacionou conhecimentos da horta elaborada na sala dos 2 anos com as Áreas de Conteúdo de Conhecimento do Mundo, de Matemática e de Formação Pessoal e Social; Manhãs na Horta: relacionaram aprendizagens desenvolvidas na sala dos 2 anos, aprendizagens adquiridas ao longo do presente projeto, bem como as Áreas de Conteúdo de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social.
Define os interesses e o problema a resolver.				X	Momento de discussão durante a elaboração da teia: “Nas hortas têm ervas e flores?”, “Que ferramentas usamos na horta?” e “Como se planta?”. Desaparecimento da água na terra da estufa que desencadeou a questão: “Para onde foi a água?” Eleição do material mais resistente para a capa do Caderno de Registo: “O vermelho é mais grosso.” “Mas o cartão é mais grosso.” “Não, não é.” Elaboração do arco-íris na capa do Caderno de Registos: “Quais são as cores do arco-íris?” “Então como é que podemos fazer o arco-íris?”
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).				X	

Planificação			
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.		X	<p>Leitura da história “A Horta do Simão” - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social;</p> <p>Elaboração da teia; Pesquisa das informações sobre a horta; Manhãs na horta; Partilha das aprendizagens com a Sala Amarela e Cantinho “A Horta é de Todos” - Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social;</p> <p>Elaboração do Caderno de Registros - Artes Visuais, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social;</p> <p>Música do Arco-íris - Música e Conhecimento do Mundo.</p>
Parte dos interesses das crianças.		X	<p>Espaço da horta.</p> <p>Dinâmicas decorrentes das questões colocadas pelas crianças: pesquisa das informações sobre a horta; realização da experiência; e música sobre o arco-íris.</p> <p>Apresentação do peluche do Coelho Simão.</p>
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).		X	<p>Discussão de ideias subsequente da elaboração da teia inicial;</p> <p>Decoração da capa do Caderno de Registros:</p> <p>Eleição do que queriam colocar na capa do caderno, dos materiais que iriam utilizar para o fazer e como os iriam dispor.</p>
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)		X	<p>Teia inicial;</p> <p>Teias das pesquisas;</p> <p>Caderno Diário da Horta.</p>
Execução			
Motiva as crianças para a aprendizagem.		X	<p>A motivação provém: da utilização de um espaço com interesse para as crianças; da criação do Coelho Simão, da preocupação constante em dar resposta às dúvidas das crianças e da sua participação efetiva na reabilitação da horta.</p>
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.		X	<p>Seleção do espaço onde iriam colocar as teias;</p> <p>Elaboração do Caderno de Registros;</p> <p>Manhãs na Horta;</p> <p>Realização da experiência;</p> <p>Avaliação decorrente da assembleia;</p> <p>Momentos de divulgação do projeto.</p>

Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança agir com autonomia.		X	Elaboração do arco-íris no Caderno de Registos: “Fazemos um arco-íris. Assim tem as cores todas” – Manu; “Agora sou eu a colar e a Marg. a ir buscar a caneta.” – FC; “Eu vou buscar os pratos” – MF; “Eu vou buscar os pincéis” – L. Escolha dos recursos de pesquisa; Seleção do local para colocar as teias; Eleição das imagens para as teias; Seleção dos alimentos que foram plantados e semeados; Registo na lista de tarefas da horta; Registo na tabela de registo da rega da horta.
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.		X	Eleição da cor da capa do Caderno Diário: “Podemos pintar de vermelho.” - Manu “Não, eu quero rosa.” – MF “Eu quero amarelo.” - MI “E então? Como é que vamos fazer?” - Estagiária “Fazemos um arco-íris. Assim tem as cores todas.” - Manu
Promove momento de aprendizagem cooperativa.		X	Mensagem inerente à obra literária; Partilha das pesquisas de cada grupo; Partilha das aprendizagens com a sala amarela; Reabilitação da horta (“Emprestas-me o ancinho?” – Be “Não consigo tirar.” – Vi “Eu tiro.” – Elemento da sala azul.)
Incentiva as crianças a procurarem informação.		X	“Achas Manu? Podemos tocar nos dois para veres qual é que é mais grosso” – Estagiária; “Quais são as cores do arco-íris? Sabem?” – Estagiária; “Podemos ir pesquisar” – Estagiária; “Então como é que podemos fazer o arco-íris?” – Estagiária.
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.		X	Computadores (sites), cartazes, livros e música.
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.		X	Computadores, cartazes, livros, o peluche do Coelho Simão, música, pás, ancinhos, regadores, cercas, sementes, plantas, caderno de registos e quadros de registo.
Avaliação			
Promove momentos de auto e hétero avaliação.		X	Organização dos registos fotográficos na Capa dos Registos;

				Dinâmica de avaliação qualitativa, através da elevação dos dedos.
Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.		X		Participação de todos os elementos do grupo. Participação da educadora e da auxiliar no momento da assembleia, numa posição igualitária à das crianças.
Define as aprendizagens adquiridas.		X		Aprendizagens elencadas pelas crianças: “Gostei de fazer o arco-íris” – DS; “A música do arco-íris” – Mag.; “Gostei de pôr os legumes, porque no dia a seguir acordamos e os legumes cresceram” – Manu; “Gostei de pôr a semente” – DP e MI; “Gostei de pôr as fotografias no caderno” – Be; “De pôr os morangos” – MF; “Gostei de fazer as fotografias no caderno porque ele está mesmo colorido com o arco-íris” – DC; “Gostei de semear” – Fra.C; “Gostei de plantar” – Ma; “Gostei muito de semear e plantar” – BR.
Define o que ainda há por descobrir.	X			
Divulgação				
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens.		X		Caderno de Registos; Vídeo com a compilação dos registos fotográficos do percurso de aprendizagem; Obra literária “A Horta do Simão” de Rocío Alejandro; Peluche do Coelho Simão; Sementes dos alimentos que foram plantados e semeados na horta; Tabelas de registo diário e semanal.
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.		X		Intercâmbio de descobertas, decorrentes das pesquisas sobre a horta; Partilha das aprendizagens com a sala amarela; Montagem do Cantinho da “Horta é de Todos”

Critérios:

N.O. – Não observado

1 – Pouco adquirido

2 – Muito adquirido

3 – Adquirido na totalidade

Documentação do Projeto

A Horta é de Todos



Instituição educativa: Instituição B

Sala: 3 anos

Data de início: 06 de novembro de 2024

Data de fim: Em execução

Motivação: Extrínseca

O projeto “A Horta é de Todos” surge no seguimento da persistência das crianças das diversas salas da instituição em brincar na estufa inutilizada. Ao vivenciar o seu interesse recorrente em ocupar o espaço comum a todas as salas, optou-se por promover um projeto que englobasse os 5 grupos que constituem o contexto de Pré-Escolar. Assim, numa fase inicial, apresentou-se aos grupos que tinham estagiárias presentes na sala a obra “A Horta do Simão” de Rocío Alejandro. Posteriormente, as crianças partilharam a narrativa escutada com as restantes salas. Não obstante, ainda que o projeto aglutinasse todas as salas, foram desenvolvidas situações de aprendizagem específicas com cada grupo, com o objetivo de dar resposta aos interesses particulares demonstrados por cada um. Dada a faixa etária do grupo e a sua recente transição da valência de Creche para a Educação Pré-Escolar, ao longo do projeto foram-lhes apresentadas algumas sugestões, não por forma a limitar a sua autonomia e participação, mas antes de modo a propor-lhes novos caminhos.

Situações de aprendizagem realizadas:

Nesse sentido, foram desenvolvidas diversas situações de aprendizagem que contemplaram a articulação entre as várias áreas e domínios curriculares presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A tabela abaixo construída plasma de forma simples e esquemática as situações de aprendizagem que o grupo realizou, bem como as Áreas e os Domínios de Conteúdo abordados por cada uma. Importa ainda referir que, no caso de determinadas situações de aprendizagem, a sua concretização ocorreu concomitantemente, como foi o caso da Pesquisa das informações sobre a Horta, as Manhãs na Horta, a Elaboração do Caderno de Registos e a Pintura da cerca.

Situações de aprendizagem	Áreas e Domínios de Conteúdo
Leitura da história “A Horta do Simão”	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social
Elaboração da teia	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Eleição das imagens ilustrativas	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
Pesquisa das informações sobre a Horta	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Manhãs na Horta	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Realização do experimento	Conhecimento do Mundo
Elaboração do Caderno de Registros	Artes Visuais, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Música do Arco-Íris	Música e Conhecimento do Mundo
Pintura da cerca	Artes Visuais
Assembleia	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Partilha das aprendizagens com a Sala Amarela	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social
Cantinho “A Horta é de Todos”	Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social

Fase I – Definição do Problema

Leitura da história “A Horta do Simão”

Com o objetivo de despoletar o interesse do grupo em reativar a horta presente no recreio exterior, procedeu-se à leitura da obra “A Horta do Simão” de Rocío Alejandro. No seguimento da leitura da história, fomentou-se um momento de conversação com o grupo acerca da narrativa escutada, a partir do qual as crianças manifestaram claramente a sua intensão em dar início à criação de uma horta.

Estagiária: Então e esta história é sobre o quê?

Ma: É do coelho Simão.

DS: Ele fez uma horta!

Estagiária: Pois fez. Mas o Simão fez a horta sozinho?

MI: Não, fez com os seus amigos.

Estagiária: E o Simão no início da história gostou de partilhar a horta com os amigos?

DC: Não, ele só queria cenouras, mas depois quis alface, beterraba e morangos e depois fizeram um piquenique todos juntos.

Estagiária: Pois foi, tens razão DC. O Simão percebeu que partilhar a horta com os amigos era muito melhor.

Vi: Podíamos fazer uma horta.

Estagiária: E onde é que podíamos fazer uma horta?

Ma: Podemos fazer na estufa ali ao fundo (diz apontando para o espaço ao fundo do recreio).

Estagiária: Mas aquela estufa está pronta para se plantar?

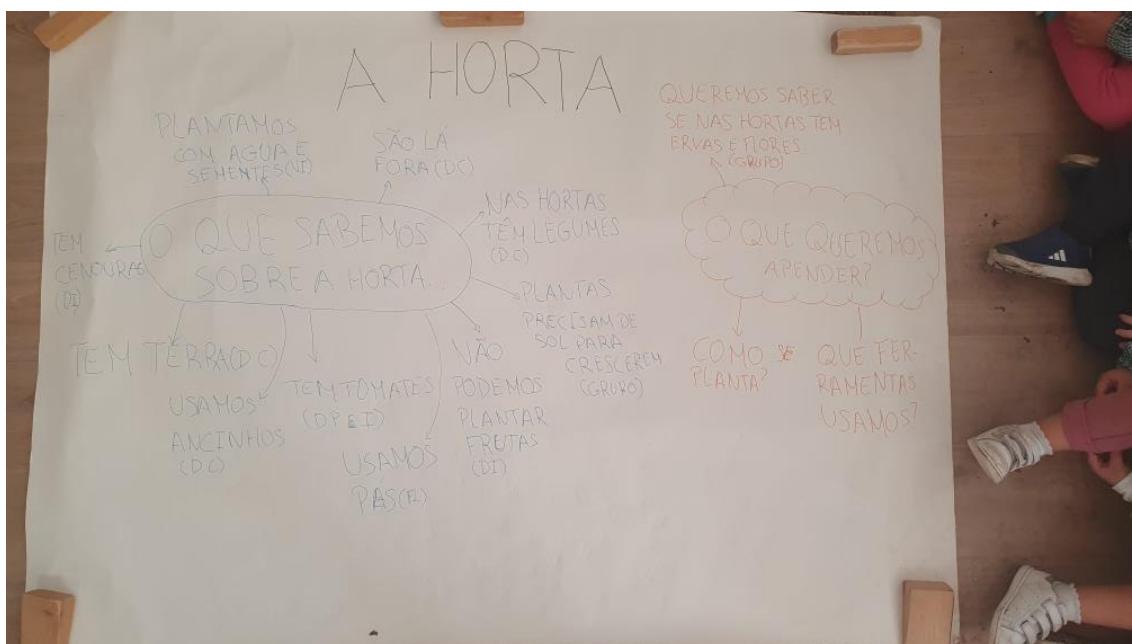
BN: Não, porque está suja.

Educadora Cooperante: E o que é que temos de fazer?

DC: Temos de limpar.

Elaboração da teia

Uma vez definido que se iria dar início à criação de uma horta, sentiu-se a necessidade de averiguar os conhecimentos prévios do grupo relativamente à mesma. Dessa forma, após questionar-se o grupo sobre o que é que já sabiam sobre a horta, foram elencadas respostas como: “Plantamos com água e sementes” – NI; “São lá fora” – DC; “Têm cenouras” – DI; “Tem terra” – DC; “Usamos ancinho” – DC; “Tem tomates” – DP e MI; “Usamos pás” – FL; “Não podemos plantar frutas” – DI; “Nas hortas têm legumes” – DC e “As plantas precisam de sol para crescer” – Grupo. Assim, diante dos conhecimentos inumerados e por forma a clarificá-los esquematicamente, procedeu-se ao seu registo em forma de teia num papel de cenário.



Por sua vez, durante a elaboração da teia, surgiu um momento de discussão de ideias, no qual se debatia a existência de ervas e flores nas hortas, as ferramentas que se utilizava no tratamento das plantas, bem como o procedimento de plantação. O que resultou na formulação de 3 questões que o grupo pretendeu procurar dar resposta: “Nas hortas têm ervas e flores?”, “Que ferramentas usamos na horta?” e “Como se planta?”.

Eleição das imagens ilustrativas

Perante a faixa etária do grupo e diante da sua dificuldade em elaborar registos gráficos, propôs-se às crianças realizarem uma pesquisa a partir da qual iriam eleger imagens que ilustrassem os conhecimentos e dúvidas listadas. Contudo, em virtude do

cansaço evidenciado pelo grupo, decidiu-se realizar a pesquisa e a colagem das imagens num outro momento.

Assim, posteriormente, procedeu-se à revisitação da teia, por forma a relembrar os conhecimentos e dúvidas lá plasmados, o que se evidenciou muito importante, uma vez que, para além das crianças terem tido a oportunidade de recordar todo o processo de aprendizagem até então desenvolvido no âmbito do projeto, foi possível compreender que a associação da elaboração da teia à criação efetiva da horta não estava clara para o grupo. Desta forma, dado o particular interesse que as crianças demonstram pela personificação dos brinquedos e peluches, bem como no seguimento de um momento reflexivo, optou-se por aproximar o projeto da linguagem das crianças, criando um peluche do coelho Simão, com vista em facilitar a associação dos dois momentos.



Desse modo, o coelho Simão passou a acompanhar o grupo em todos os momentos relacionados com a horta, nomeadamente na pesquisa das imagens. Para isso, um pequeno grupo de 4 elementos voluntariou-se para selecionar as imagens de forma a, posteriormente, explicar aos restantes colegas o seu significado. Assim, uma vez elegidas as fotografias, as 4 crianças explicaram ao grupo o que cada uma representava, colando-as próximas das frases correspondentes.



Na sequência da elaboração da teia, foi questionado ao grupo onde a gostariam de colocar, o que se revelou um momento de verdadeira implicação e reflexão por parte das crianças.

Estagiária: E agora? Onde podíamos pôr a nossa teia sobre a horta?

FM: Podíamos pendurar.

Estagiária: Onde é que podíamos pendurar?

FM: Na parede.

Estagiária: Em que parede gostavam de pôr?

DS: Nas ciências!

Estagiária: Porque é que gostavas de pôr na área das ciências?

DS: Porque a horta é das ciências.

Estagiária: E acham que dá para pôr na área das ciências? Nós conseguimos ver a teia se a pusermos na área das ciências?

MF: Não.

Estagiária: Então em que parede podemos pôr para conseguirmos ver a teia?

FM: Nesta, nós vemos. – diz, apontando para a parede do acolhimento.

Estagiária: O que acham? Acham que esta parede dá?

Grupo: Sim!

Fase II – Planificação

Pesquisa das informações sobre a Horta

Já num outro momento e no seguimento das dúvidas apresentadas pelo grupo, procedeu-se à pesquisa das informações acerca da horta. Para tal, colocou-se à disposição das crianças sites, livros e cartazes previamente selecionados e ajustados tanto ao grupo, como às questões que pretendiam dar resposta. Foi, então, questionado às crianças quem queria investigar e o que é que gostariam de investigar: a existência de ervas e flores nas hortas, o processo de plantação e as ferramentas que se utilizam no tratamento das hortas, acabando por se formar 2 pequenos grupos de 4 elementos e 1 trio.

Relativamente ao grupo responsável pela pesquisa da existência de ervas e flores nas hortas, foi perguntado às crianças onde é que poderiam procurar as informações. Contudo, perante a ausência de resposta da sua parte, foi-lhes listado um conjunto de recursos aos quais podiam recorrer para realizarem a pesquisa, como por exemplo sites, vídeos, imagens, livros e cartazes. Dessa forma, entre todos os recursos elencados, os elementos optaram por recorrer aos sites para realizar o seu processo de pesquisa, conjugando fotografias, desenhos feitos por si, bem como o código escrito para registar as descobertas. Assim, face à dificuldade que evidenciaram em organizar os registos na folha, foi ainda sugerido ao grupo elaborarem um registo em forma de teia, à semelhança da teia aglutinadora dos conhecimentos prévios, bem como das descobertas que

pretendiam descobrir. Uma vez definidos os recursos e o formato de registo, iniciou-se o processo de pesquisa. Para isso, as informações presentes no site foram lidas com uma linguagem ajustada ao grupo e, sempre que fosse referida uma informação que considerassem importante, registava-se na folha. Como resultado da pesquisa, o grupo descobriu então que as hortas podem ser exteriores ou interiores (“Podem ser lá fora ou lá dentro” – DS e Di) e que nas hortas podem existir legumes, frutas e plantas aromáticas (“Têm legumes, frutas e plantas que dão sabor à comida” – MI). Todavia, a pesquisa permitiu também às 4 crianças deduziram algumas informações relevantes:

Estagiária: Se as hortas podem ser lá fora ou lá dentro. A nossa horta é fora ou dentro de algum espaço?

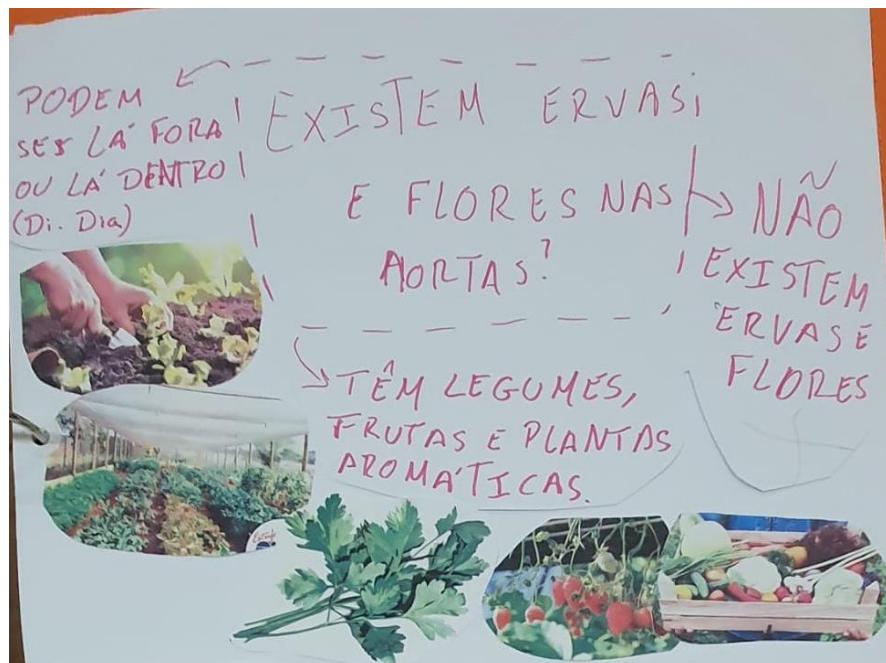
DS: É dentro?

Estagiária: Dentro? Mas ela está lá fora no recreio.

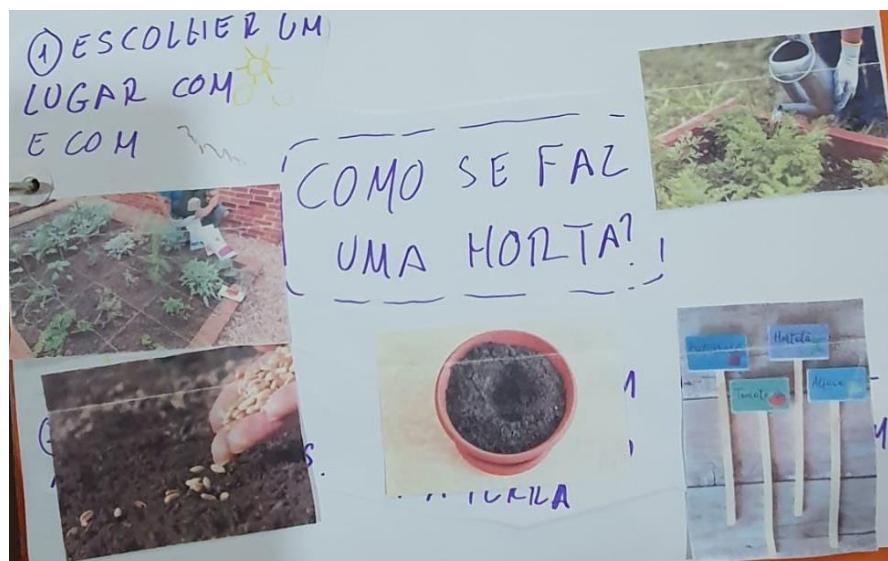
DI: Mas está dentro da estufa.

Estagiária: Muito bem, é lá dentro porque está dentro da estufa. Olhem nós ainda não descobrimos se existem ervas e flores nas hortas. O que acham?

FM: Não existem porque só tem legumes, e morangos e plantas que dão sabor à nossa comida.



À sua semelhança e uma vez que alguns elementos foram assistindo à pesquisa do 1º grupo, em virtude da sua curiosidade, o grupo responsável pela investigação referente ao processo de plantação elegeu os sites como recurso de pesquisa e a teia enquanto formato de registo das descobertas. Do mesmo modo, o processo de recolha de informação decorreu de forma idêntica à do grupo que investigou a existência de ervas e flores na horta, no qual as informações presentes no site eram lidas com uma linguagem ajustada ao grupo e registadas, na folha, sempre que considerassem importante. No seguimento da sua pesquisa, o segundo grupo descobriu que “primeiro temos de escolher um lugar com sol e com terra” - Oli, de seguida “temos de separar a terra para arrumar e não ficar tudo baralhado” – FC, depois “temos de escolher as sementes e fazer um buraquinho na terra” – DC, “pôr as placas com os nomes para sabermos o que plantámos” – FCo, e por último “regar com água e um regador” – Oli.



Não obstante, numa fase inicial, ambos os grupos demonstraram-se particularmente desatentos durante a tarefa, em consequência da limpeza da horta que os restantes elementos estavam a realizar. Diante da sua atenção às tarefas dos colegas, optou-se por realizar a pesquisa com o último grupo na biblioteca, o que se evidenciou extremamente interessante do ponto de vista do raciocínio das crianças relativamente ao material de um dos instrumentos, pois durante a pesquisa das imagens das ferramentas necessárias para a horta, a Vi escolheu a imagem do regador verde. Por sua vez, em oposição, o T escolheu o regador vermelho. Com a intencionalidade de fazer com que o grupo chegasse a uma conclusão e de modo a incluir todos os elementos na negociação, foi questionado à Be qual seria a sua escolha.

Be: Aquele é de metal? – diz apontando para um outro regador cinzento

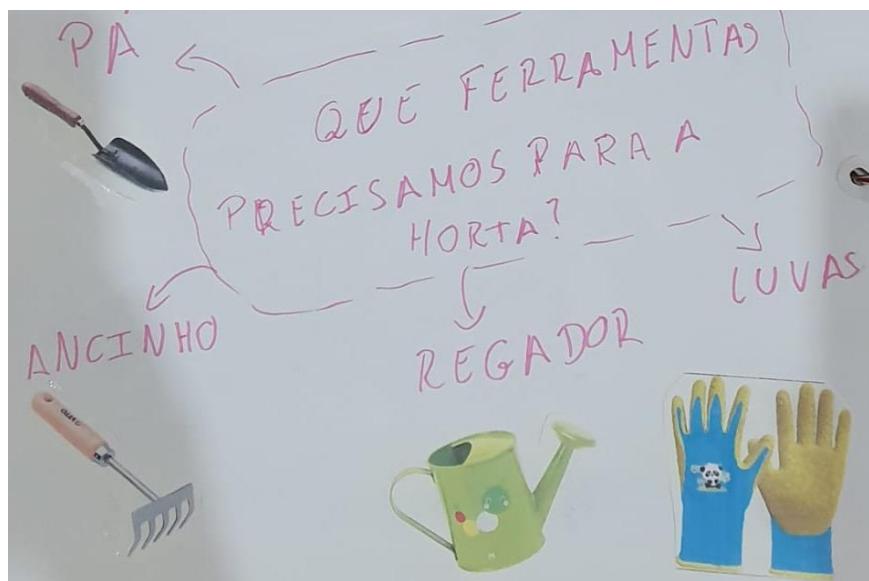
Estagiária: Sim é de metal.

Be: O vermelho parte?

Estagiária: O vermelho é de plástico e o verde é igual ao cinzento, mas em verde.

Be: Então quero o verde. - Evidenciando uma clara intenção de encontrar um regador resistente para a horta.

Assim, similarmente aos restantes colegas, o terceiro grupo optou por fazer a pesquisa nos sites recolhidos previamente e registar, esquematicamente, as descobertas numa teia, somente com recurso a imagens e ao código escrito. Consequentemente, ainda que tivesse descoberto que são precisas diversas ferramentas para o tratamento de uma horta, na sequência de um momento reflexivo, no qual foram colocadas algumas questões, o grupo percebeu que para a sua horta são apenas necessários ancinhos, regadores, pás e luvas.



Uma vez concretizadas as pesquisas, cada grupo apresentou as descobertas aos restantes colegas, explicando os registos presentes nas telas elaboradas e pendurando-os, subsequentemente, na parede do acolhimento, juntamente à teia inicial do projeto.

Fase III - Execução

Manhãs na horta

No seguimento das investigações feitas, todas as sextas-feiras foram realizadas as Manhãs na Horta, nas quais o grupo recolheu o lixo presente na estufa, lavou as janelas com auxílio de uma mangueira e panos molhados, retirou as raízes velhas, remexeu a terra com ancinhos e pás, bem como plantou e semeou os alimentos que elegera, na sequência de uma assembleia (Morango, Alface, Beterraba, Salsa e Abóbora). Para isso, foi-lhes fornecido um cartaz informativo, ajustado ao seu desenvolvimento, de modo a compreenderem que existem épocas de plantio que devem respeitar.



Para além de terem sido momentos enriquecedores, nos quais o grupo teve a oportunidade de aprender a diferenciação entre o processo de semeação e de plantação, deduzindo o seu significado através da fonologia de ambas as palavras, conseguiu aplicar as aprendizagens descobertas ao longo da investigação, listando todos os passos para os fazer: “Primeiro temos de mexer na terra para ficar fofinha!” (DP) “Temos de fazer um buraquinho!” (Manu) “Pôr lá a sementinha” (MR) e “Regar com água.” (Di). As Manhãs na Horta foram, ainda, momentos promotores de dinâmicas que permitiram aos elementos da sala verde, da sala azul e da sala vermelha trabalharem colaborativamente, em prol da

limpeza e preparação da horta. O que se evidenciou fundamental para que o grupo encarasse o projeto da horta, comum a todas as salas e para que compreendesse que a partilha e o trabalho colaborativo eram a chave para a sua efetiva concretização, como é visível em expressões como: “Emprestas-me o ancinho?” – Be “Não consigo tirar.” – Vi “Eu tiro.” – Elemento da sala azul.





Realização do experimento

No decorrer da limpeza da horta, o grupo observou o comportamento da água a desaparecer no solo, questionando a educadora para onde teria ido. Na sequência da sua dúvida, bem como no seguimento da Semana Nacional da Ciência e Tecnologia, surgiu a proposta de realizar uma experiência, por forma a compreender o processo de absorção da água. Assim, inicialmente, propôs-se realizar o experimento no bosque, recentemente, adquirido pela instituição. Não obstante, por questões meteorológicas, optou-se por dinamizar a experiência na horta. O que se mostrou muito mais significativo para o grupo, uma vez que se tratava do local protagonista do projeto em desenvolvimento. Começou-se, então, por promover um momento de conversação sobre a absorção da água observada na ida à Horta, de modo a compreender as hipóteses formuladas pelas crianças, durante a qual um dos elementos explicou de forma simples e acessível aos restantes elementos a cor da água.

Estagiária: A água tem cor?

MI: A água tem cor transparente.

Educadora: Como é que sabes MI?

MI: Porque a mamã explicou que se a água tivesse cor nós não conseguíamos ver os peixinhos no mar.

Dado o reduzido espaço para acolher todos os elementos, simultaneamente, na horta, após a partilha das hipóteses, dividiu-se o grupo em dois para se proceder à concretização da experiência. Para isso, as crianças, com o auxílio de uma pá, recolheram um pouco de terra para um recipiente.



De seguida, misturaram corante alimentar na mesma.





Colocaram um papel de filtro num funil e subsequentemente a terra corada.



Por fim, acrescentou-se, lentamente, água no funil.



Dessa forma e já em grande grupo, no seguimento de um momento de conversação sobre o que observaram, foi explicado às crianças que o corante representava os nutrientes presentes na terra, levando-as a formular conclusões que espelham a sua compreensão acerca do processo de infiltração da água no solo, como “A terra tem sede como nós” - Val e “A terra precisa da água para espalhar e ficar forte” – DP.

Elaboração do Caderno de Registos ---

Já num outro momento, surge a necessidade de registar todas as etapas até então realizadas no âmbito do projeto. Assim, em detrimento da falta de espaço na parede do acolhimento, propôs-se ao grupo elaborar um Caderno de Registos, por forma a diversificar os instrumentos de esquematização, bem como a criar um recurso que clarificasse, esquemática e cronologicamente, o percurso de aprendizagem construído e ao qual as crianças podiam recorrer sempre que pretendessem. Foi, então, criado um pequeno grupo de 4 crianças que se voluntariaram para iniciar a criação do recurso.

Começou-se por questionar aos 4 elementos se sabiam como era constituído um caderno, o que resultou na ausência de resposta por parte das crianças. Diante do seu desconhecimento, recorreu-se a um pequeno caderno de registo de notas que, a título de exemplo, serviu para analisarem e deduzirem as suas características. Por conseguinte, o pequeno grupo descobriu que um caderno podia ser composto por argolas, folhas e uma capa mais rija. O que os levou à comparação de matérias com o objetivo de perceberem qual seria o mais resistente para a capa.

BN: Fazemos um quadrado. – Refere, apontando para a capa quadrangular do caderno que estava a servir de exemplo.

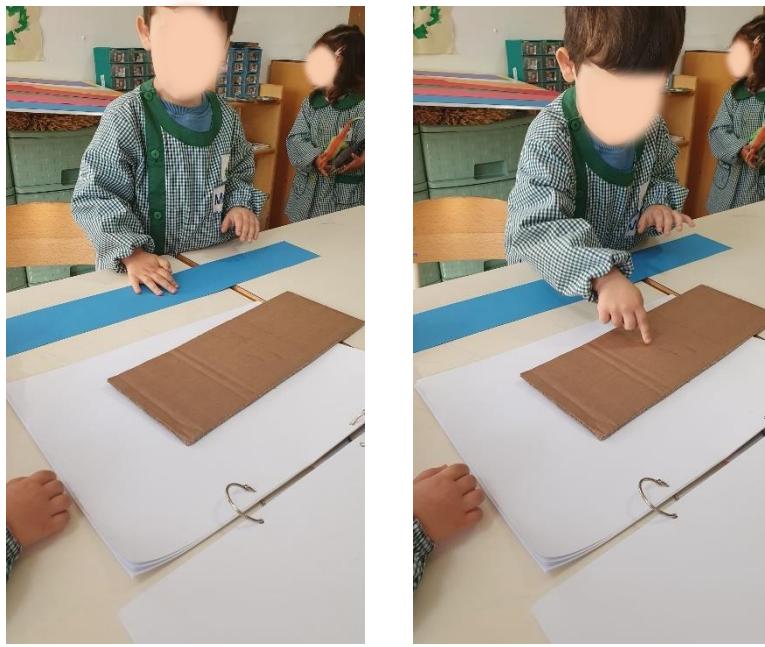
Manu: Uma capa! O vermelho é mais grosso. – diz, apontando para as tiras de cartolina que tinha atrás de si.

MI: Mas o cartão é mais grosso.

Manu: Não, não é.

Estagiária: Achas Manu? Podemos tocar nos dois para veres qual é que é mais grosso.

Depois de tocar nos dois materiais, a criança percebeu que a cartolina vermelha não seria o material mais grosso, o que resultou na decisão unânime da utilização do cartão para a construção da capa do caderno.



Uma vez decidido o material no qual se iria elaborar a capa, o grupo foi questionado acerca da sua decoração, gerando-se um novo debate ao nível da cor que poderiam aplicar na capa do caderno.

Estagiária: O que podíamos pôr na capa para ficar mais bonita?

MI: A Horta é de Todos.

Estagiária: Sim podemos escrever “A Horta é de Todos”.

Manu: Podemos pintar de vermelho.

MF: Não, eu quero rosa.

MI: Eu quero amarelo.

Estagiária: E então? Como é que vamos fazer?

Manu: Fazemos um arco-íris. Assim tem as cores todas.

Estagiária: E o arco-íris tem vermelho, rosa e amarelo?

Manu: Tem.

MI: Não.

Estagiária: Quais são as cores do arco-íris? Sabem? Podemos ir pesquisar.

De forma a atender aos interesses de cada elemento, o grupo observou uma imagem de um arco-íris, descobrindo que este é constituído por 7 cores sequenciais, das quais o cor-de-rosa não faz parte. No seu seguimento, optaram por criar um arco-íris com objetos naturais, como paus e pedras, bem como tintas. Contudo, em virtude da iniciação da atividade articulada de música, a continuação da decoração do caderno foi assegurada pelos 3 elementos que não estavam inscritos. Por sua vez, o trio atendeu às instruções do grupo anterior, dirigindo-se ao recreio para recolher 7 pedras e paus para representar o arco-íris. De seguida, visto que não tinham todas as cores, foi-lhes sugerido perguntarem nas outras salas se lhes emprestavam as tintas que necessitavam, evidenciando uma atitude mais inibida na sala dos 5 anos. Uma vez recolhidas todas as tintas, com recurso à imagem recolhida do arco-íris, as três crianças pintaram cada pedra da respetiva cor.



No dia seguinte, durante o planeamento das tarefas que iriam ser realizadas ao longo da manhã, uma das crianças que iniciam a criação do Caderno de Registos partilhou com os restantes colegas que pretendiam criar um arco-íris na capa com as pedras. Todavia, por meio de um momento de reflexão, as crianças concluíram que as pedras seriam demasiado pesadas para colar na capa, apresentando como possível solução a plasticina para fazer a representação do arco-íris.

Estagiária: Mas temos um problema. Se colarmos as pedras na capa acham que vão segurar?

Di: Não. São muito pesadas.

Estagiária: Exatamente, Di. Então como é que podemos fazer o arco-íris?

FC: Podemos fazer com plasticina! – sugere, fazendo com que o grupo ficasse muito entusiasmado com a ideia.



Uma vez finalizada a capa do Caderno de Registos da Horta, um dos elementos do grupo demonstrou interesse em partilhar com os restantes colegas o Caderno, explicando todo o seu processo de construção.



Na sequência da elaboração da capa, foram destinadas sessões semanais que tiveram como objetivo recordar as etapas concretizadas ao longo dessa semana no âmbito do projeto, com recurso aos respetivos registos fotográficos e, consequentemente, de registar esses momentos no caderno, colando os registos fotográficos e escrevendo uma pequena descrição sobre os mesmos.



De facto, a elaboração do Caderno de Registos da Horta para além de ter facilitado a revisitação das etapas concretizadas no decorrer do projeto, através da organização cronológica das imagens impressas, permitiu verificar a capacidade de negociação do grupo, de responsabilidade (“Não te esqueças da foto do Simão! E de fazermos a capa” – Manu), bem como de colaboração (“Agora sou eu a colar e a Marg. a ir buscar a caneta.” – FC; “Eu vou buscar os pratos” – MF; “Eu vou buscar os pincéis” – L.). Importa ainda

ressalvar, a título de exemplo, o comportamento de um dos elementos que, embora não pertencesse ao pequeno grupo de crianças que estava a colar os registos no caderno, permaneceu em pé a observar as colegas a realizar as suas tarefas ao invés de brincar, evidenciando o seu interesse em participar na mesma.

Música do Arco-Íris

Diante da dificuldade evidenciada em memorizar as 7 cores que compõem o arco-íris, da possibilidade de aprofundar os conhecimentos acerca do fenómeno atmosférico, bem como o apreço que o grupo confere às músicas, apresentou-se a canção “Arco-Íris” do Prof. Idalécio que atuou como um facilitador da aprendizagem das crianças, permitindo-lhes compreender sem dificuldade que é necessário “O sol e a chuvinha para o arco-íris aparecer” (MI) e que “O arco-íris tem 7 cores.” (DC e Di). Contudo, a nomeação sequencial das cores continuou a demonstrar-se uma tarefa mais complexa, mas que facilmente foi superada com o auxílio da música.

Pintura das cercas

Por forma a delimitar o espaço de plantio de cada grupo, foi proposto às crianças colocarem na horta cercas que espelhassem a identidade de cada sala. Assim, o grupo dos 3 anos optou por pintar as suas cercas de verde, por ser a cor que dá nome à sua sala. Por sua vez, dada a complexidade do processo face à faixa etária do grupo, a colocação das cercas previamente pintadas foi feita pela estagiária.



Fase IV – Avaliação

Assembleia

Por forma a recordar o percurso de aprendizagem desenvolvido, a identificar as aprendizagens adquiridas, assim como o que ainda existia por descobrir, a avaliar a qualidade do projeto, do próprio desempenho, bem como dos colegas, dinamizou-se uma assembleia em grande grupo.

Assim, começou-se por realizar um momento de conversação, por forma a relembrar as etapas anteriormente realizadas com recurso ao Caderno de Registos, onde foram elencadas aprendizagens como: “Ouvimos a história do Simão” – JC; “As coisas que já sabemos” – Val; “Apareceu o Simão” – FC; “Tu encontraste o Simão no comboio” – Le; “Nós fizemos ali na mesa” – DS, referindo-se à investigação; “Tinha morangos” – MI; “Não tem tantas frutas. Maçãs na nossa horta não dá” – DS; “As árvores têm de ser lá fora” – MI; “Não existem ervas e flores nas hortas” (grupo); “As hortas podem ser ou cá dentro ou lá fora” – Di; “A nossa é lá fora”; “Nas hortas tem legumes e fruta” – Be; “Tem plantas que dão sabor à comida” – Manu; “Plantas aromáticas” – Di; “Fomos limpar e usamos o ancinho” – BR; “Tinha paus e pedras” – MI; “Fizemos buraquinhos na terra e pusemos sementes” “E plantas”; “Não podemos calcar a terra. Tem de estar fofinha para beber a água e ficar muito forte” – DP; “Usamos um ancinho” – Le; “O arco-íris tem 7 cores” – So; “A música do Arco-íris!” – FC; “Fizemos a experiência. Pusemos água” – DP; “A terra bebe.” – MF; “Plantámos morangos” - MI; “Salsa” – Di; “Alface” – DS; e “Beterraba” – Vi.

De seguida, propôs-se ao grupo especificarem as tarefas que gostaram mais de concretizar, com vista em descobrir as aprendizagens que lhes foram mais significativas. Assim foram enumeradas aprendizagens como “Gostei de fazer o arco-íris” – DS; “A música do arco-íris” – Mag.; “Gostei de pôr os legumes, porque no dia a seguir acordamos e os legumes cresceram” – Manu; “Gostei de pôr a semente” – DP e MI; “Gostei de pôr as fotografias no caderno” – Be; “De pôr os morangos” – MF; “Gostei de fazer as fotografias no caderno porque ele está mesmo colorido com o arco-íris” – DC; “Gostei de semear” – Fra.C; “Gostei de plantar” – Ma; “Gostei muito de semear e plantar” – BR; “Eu gostei da história do Simão porque ensinou que o mesmo espaço pode ser partilhado por todos. Gostei de ver a experiência e a água ser adsorvida pela terra, gostei da canção da música, porque assim os meninos conseguiram memorizar com mais facilidade as

cores e quantas cores são” – Educadora; e “Eu gostei muito de mexer na terra para pormos as plantas e quando lavamos a estufa com a mangueira, porque os meninos tiveram a oportunidade de saltar nas poças de água e divertir-se muito” – Auxiliar.

Já numa fase final da assembleia procurou-se perceber qual a percepção do grupo relativamente à qualidade do projeto, bem como do próprio desempenho e dos colegas. Dessa forma e face à faixa etária do grupo, realizou-se uma avaliação qualitativa, por meio da elevação dos dedos, na qual os polegares elevados correspondiam ao “Gostei/Sim” e os polegares virados para baixo significavam “Não gostei/Não”. Diante das questões “Gostaram do projeto?”, “Gostaram do resultado final?”, “Acham que participaram no projeto?” e “Acham que todos os meninos tiveram a oportunidade de participar no projeto?”, todos os elementos responderam positivamente em todas as perguntas, colocando os seus polegares virados para cima.

Apesar de ter sido um momento bastante extenso, o grupo apreciou revisitar todas as etapas do percurso de aprendizagem realizado no âmbito do projeto. Assim, foram capazes de identificar as aprendizagens adquiridas, recordando-as cronologicamente, e de avaliar tanto a qualidade do projeto, como o desempenho dos intervenientes. Não obstante, embora o grupo não considere que o projeto tenha acabado, não identificaram futuras aprendizagens a serem adquiridas.

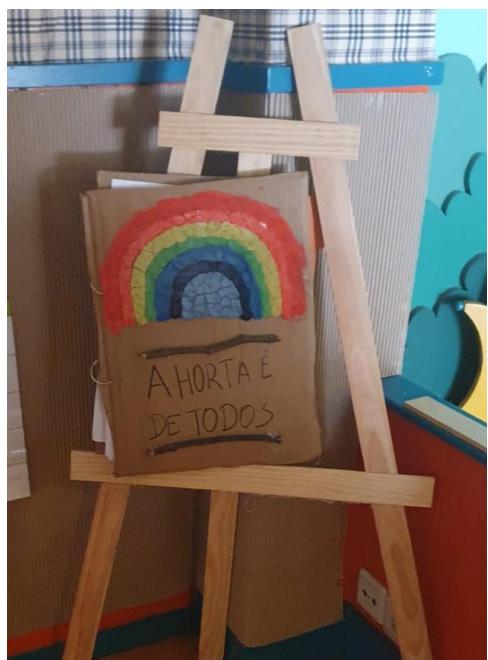
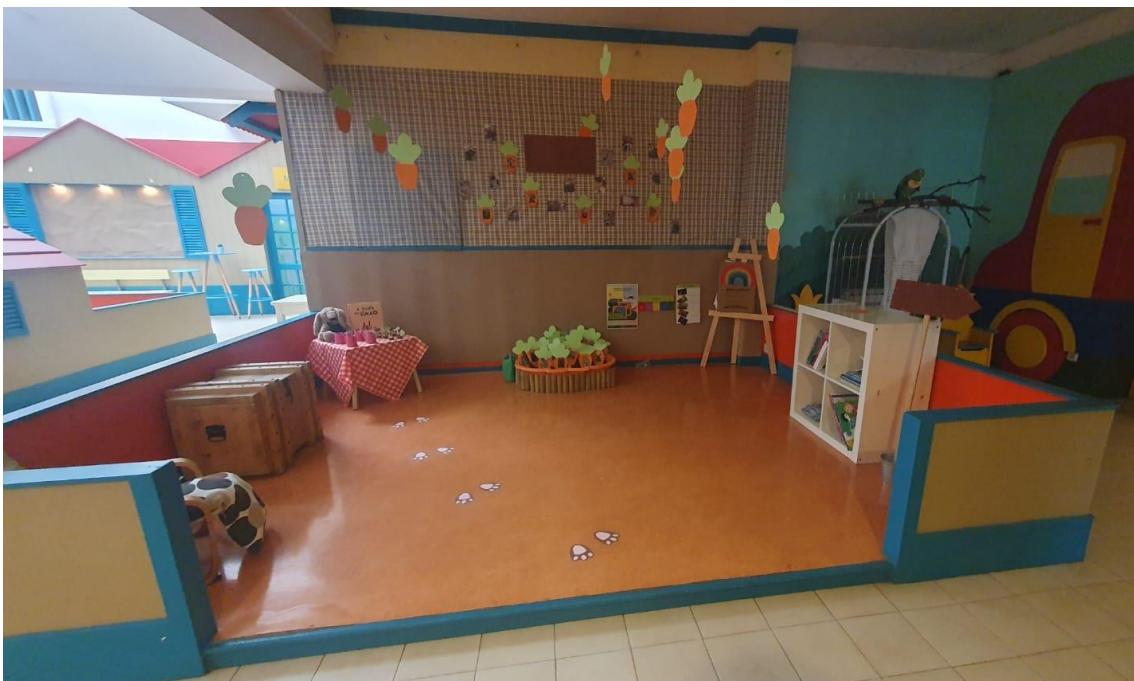
Fase V – Divulgação

Partilha das aprendizagens com a Sala Amarela ---

Após a promoção de um momento reflexivo, onde surgiu o nome “A Horta é de Todos” e a partir do qual o grupo concluiu que as salas sem estagiárias não estavam a participar na horta, realizou-se uma visita à sala Amarela, por forma a convidá-los a participar no projeto. Para isso, 3 crianças da sala verde, em conjunto com alguns elementos da sala Azul, voluntariaram-se para partilhar as aprendizagens adquiridas no âmbito do projeto, bem como os valores de cooperação e de partilha veiculados na história basilar do mesmo. Assim, para além do grupo ter tido a oportunidade de explicar, sequencialmente, as tarefas realizadas, com recurso ao Caderno de Registos elaborado, teve a possibilidade de escutar o percurso de aprendizagem desenvolvido pela sala Azul, identificando as semelhanças e dessemelhanças entre ambos os percursos.

Cantinho da “Horta é de Todos” ---

Com o objetivo de partilhar as aprendizagens e o processo de desenvolvimento das diversas etapas do projeto com as famílias, criou-se o Cantinho da “Horta é de Todos”. Para isso, reuniram-se os registos fotográficos recolhidos ao longo do projeto, os recursos elaborados no âmbito do mesmo, particularmente, a história, o peluche do Coelho Simão, o Caderno de Registos e as sementes dos alimentos que foram plantados e semeados na horta, bem como as tabelas de registo, cuja finalidade passava por registar as tarefas inerentes ao tratamento da horta. De facto, este foi um espaço que se pretendeu acessível e acolhedor, por forma convidar as famílias de todas as salas a despender de um pouco do seu tempo para escutarem as crianças a partilharem todas as suas descobertas e aprendizagens.



Grelha de observação de Projetos – Educadora Cooperante da Instituição B

	N.O.	1	2	3	Exemplos
Definição do problema					
Criar momentos de averiguação de conhecimentos das crianças.			X		
Parte de conhecimentos prévios das crianças.				X	
Relaciona os conteúdos curriculares com as experiências prévias da criança de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos posteriores.				X	
Define os interesses e o problema a resolver.			X		
Promove a resolução de um problema importante e real para as crianças (promove a implicação).				X	
Planificação					
Relaciona diferentes conteúdos curriculares.			X		
Parte dos interesses das crianças.				X	
Engloba momentos de planificação, nos quais as crianças decidem o que fazer, como o fazer, por onde querem começar, quem vai fazer o quê e quem irá participar (co-planificação).			X		
Clarifica, esquematicamente, o percurso de aprendizagem desenvolvido (através de teias, diários de grupo, etc.)				X	Elaboração do Caderno de Registos do projeto. Foi uma excelente ideia.
Execução					
Motiva as crianças para a aprendizagem.			X		
Envolve ativamente as crianças na construção da sua aprendizagem.				X	
Promove o desenvolvimento da capacidade de a criança de agir com autonomia.				X	
Promove o desenvolvimento da capacidade de negociação.			X		

Promove momento de aprendizagem cooperativa.			X	
Incentiva as crianças a procurarem informação.		X		
Diversifica os métodos e instrumentos de pesquisa.		X		
Disponibiliza uma grande variabilidade de materiais e recursos necessários para dar continuidade ao projeto.				
Avaliação				
Promove momentos de auto e hétero avaliação.		X		
Promove momento de co-avaliação da qualidade do trabalho realizado.		X		
Define as aprendizagens adquiridas.		X		
Define o que ainda há por descobrir.	X			
Divulgação				
Diversifica os métodos de divulgação dos conhecimentos e aprendizagens aprendidos.		X		A fase final de divulgação do projeto, deveria ter sido preparada com mais cuidado e tempo. Apesar disso, as crianças têm demonstrado interesse pelo cantinho do projeto e explicam algumas das aprendizagens aos pais.
Envolve as crianças na divulgação dos resultados.		X		

Critérios:

N.O. – Não observado

1 – Pouco adquirido

2 – Muito adquirido

3 – Adquirido na totalidade