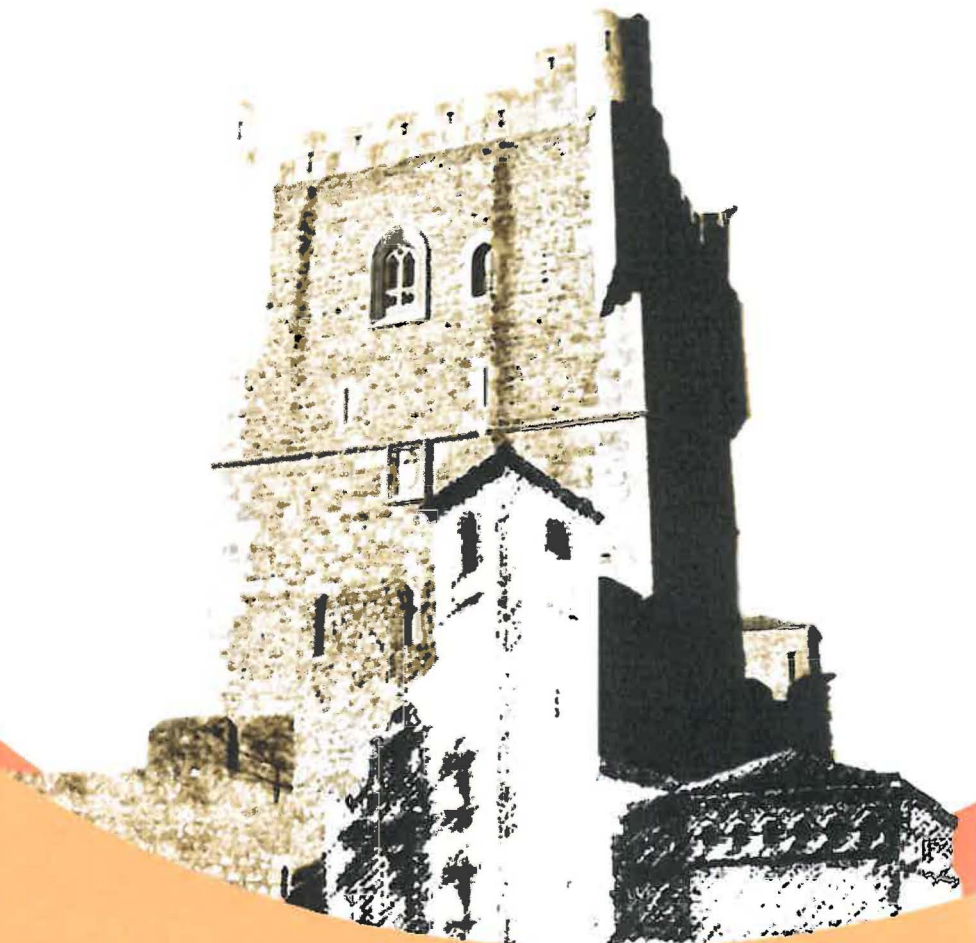


INLCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência

1st International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO Escola Superior de Educação
DE BRAGANÇA

Bragança | 4 e 5 de março | 2016

Livro de Atas

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

**1st International Conference on Teacher Education
(INCTE)**

Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Cristina Mesquita,
Manuel Vara Pires,
Rui Pedro Lopes
Impressão: Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2016
ISBN: 978-972-745-206-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/11435>

Organização

O INCTE'16 foi organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorreram as sessões.

Comissões

Organizadora:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Paula da Felicidade Martins	IPB, Portugal
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
Científica:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Azevedo	UMinho, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luis Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Céu Roldão	UCP, Portugal
	Maria Dolores Alonso-Cortés	ULeón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
Maria José Rodrigues	IPB, Portugal	
Rosa Novo	IPB, Portugal	
Sara Barros Araújo	IPP, Portugal	
Telma Queirós	IPB, Portugal	
Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil	

Corpo de Revisores:	Adorinda Gonçalves	IPB, Portugal
	Amélia Marchão	IPPortalegre, Portugal
	Ana Raquel Prada	IPB, Portugal
	Benvenido Martin Fraile	USal, Espanha
	Carla Araújo	IPB, Portugal
	Carla Guerreiro	IPB, Portugal
	Carlos Miguel Ribeiro	UAlg, Portugal
	Carlos Teixeira	IPB, Portugal
	Cristina Mesquita	IPB, Portugal
	Delmina Pires	IPB, Portugal
	Elza Mesquita	IPB, Portugal
	Fernando Martins	IPC, Portugal
	Flávia Vieira	UMinho, Portugal
	Gabriela Traversi	IFSul, Brasil
	Helena Rocha	UNL, Portugal
	Ilda Freire Ribeiro	IPB, Portugal
	João Sousa	IPB, Portugal
	Joaquim Machado	UCP, Portugal
	Juan Gavilán	UdeC, Chile
	Laurinda Leite	UMinho, Portugal
	Luís Menezes	IPV, Portugal
	Manuel Meirinhos	IPB, Portugal
	Manuel Vara Pires	IPB, Portugal
	Maria Angelina Sanches	IPB, Portugal
	Maria da Graça Santos	IPB, Portugal
	Maria do Céu Ribeiro	IPB, Portugal
	Maria do Nascimento Mateus	IPB, Portugal
	María Dolores Alonso-Cortés	ULeón, Espanha
	Maria Cristina Martins	IPB, Portugal
	Maria José Rodrigues	IPB, Portugal
	Maria Raquel Patrício	IPB, Portugal
	Paula Vaz	IPB, Portugal
	Rita Seixas	IFSul, Brasil
	Rosa Novo	IPB, Portugal
	Sara Barros Araújo	IPP, Portugal
	Sofia Bergano	IPB, Portugal
	Telma Queirós	IPB, Portugal
	Vitor Gonçalves	IPB, Portugal
	Vitor Hugo Manzke	IFSul, Brasil

Apoios



União das Freguesias de
Sé, Santa Maria e Meixedo



Sessões Plenárias

A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças

Ana Cláudia Queirós de Sousa¹, Elza Mesquita¹
ana_cqsousa@hotmail.com, elza@ipb.pt

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

O objeto de estudo deste trabalho centra-se no contributo da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças considerando os dois níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, bem como na forma como pudemos desenvolver a metodologia de trabalho de projeto e as diferenças que encontramos. Deste modo, e em função da fase de diagnóstico que vivenciamos no momento inicial da nossa ida aos contextos emergiram as seguintes questões: Em que medida a metodologia de trabalho de projeto contribui para que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas? De que forma a metodologia de trabalho de projeto se desenvolve em contexto da Educação Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que diferenças podemos encontrar? Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos: i) Identificar como as crianças desenvolvem aprendizagens significativas; ii) Reconhecer a importância das aprendizagens significativas; iii) Compreender como se processa a metodologia de trabalho de projeto em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Definidas as questões e os objetivos que iam sustentar a nossa investigação foi fundamental focarmos a nossa atenção na compreensão do processo pelo qual podiam ser potenciadas as aprendizagens significativas através da metodologia de trabalho de projeto. Deste modo, foi essencial assumirmos uma atitude reflexiva e investigativa, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, através de uma reflexão consciente e informada sobre a ação valorizando a voz da criança e a sua competência participativa. Portanto, o estudo realizado enquadra-se numa abordagem qualitativa/quantitativa e recorreremos a técnicas e instrumentos que contribuirão para a recolha de dados e posterior análise. Os projetos desenvolvidos em ambos os contextos tinham características diferentes, mas as fases que seguimos foram iguais. De salientar que a forma como exploramos as diferentes fases dos projetos, que trabalhamos em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos permitiu esboçar algumas considerações que assentam sobretudo numa ação educativa pautada por um processo de investigação constante, quer no que diz respeito à compreensão dos conceitos científicos inerentes à metodologia de trabalho de projeto, quer na seleção dos instrumentos de recolha de dados e posterior análise.

Palavras-Chave: metodologia de trabalho de projeto; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico

1 Introdução

A investigação que apresentamos decorreu em contextos de ensino diferentes, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade fundamental, analisar e refletir experiências pedagógicas desenvolvidas. Neste sentido, de forma a ir ao encontro do objeto do estudo, foi fundamental refletir sobre algumas perspetivas da metodologia de trabalho de projeto, de acordo com as visões pedagógicas de Dewey (2002),

Kilpatrick (2006), Hernández e Ventura (1998), Katz e Chard (1997) e as teorias em que se sustentam estes autores. Ao longo da investigação foi essencial definirmos o percurso metodológico. Por isso, refletimos sobre o papel da investigação, com o objetivo de selecionarmos as técnicas e os instrumentos que nos ajudaram a recolher dados dos contextos para posterior análise. Também foi fundamental descrever e analisar as diferentes fases dos projetos desenvolvidos nos dois contextos, de modo a refletirmos sobre as circunstâncias que instigaram a sua emergência. Percebemos que, de facto, a escola tem o papel de proporcionar à criança experiências que promovam o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual, como defendia Dewey (2002). Neste sentido, ao longo de toda a investigação tivemos em consideração a individualidade da criança e, por isso, o ponto de partida para a ação em contexto teve como principal objetivo, tal como refere Gâmbôa (2004), “assegurar o crescimento e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de cada um e do coletivo social” (p. 23).

2 Metodologia de trabalho de projeto: algumas perspetivas

Desde o início do século XX que o conceito de projeto está cada vez mais presente nos contextos escolares, pois pretende-se que o processo educativo se centre nas aprendizagens das crianças e nos seus interesses, facultando uma articulação entre as diferentes áreas e domínios do saber. Atualmente, a metodologia de trabalho de projeto na educação tem vindo a ressurgir, por vezes com designações diferentes, tal como pedagogia de projeto, aprendizagem baseada em projetos, abordagem por projeto ou trabalho de projeto. Percebemos que “a diferença entre estes termos corresponde a uma redução da amplitude e intensidade do projecto no currículo: uma pedagogia de projecto faz do projecto o princípio organizador geral do currículo” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 27).

Na educação a metodologia de trabalho de projeto continua a ter como referência incontornável de Dewey (1859-1952) e de Kilpatrick (1871-1965). Na perspetiva destes autores, os métodos de projetos implicam as crianças como foco principal, ou seja, centram-se nos seus conhecimentos e comportamentos. Portanto, recorrem a uma metodologia ativa, sendo que os problemas provêm do quotidiano das crianças e são selecionados por estas. Dewey defende que “as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (learning by doing)” (cit. por Pinazza, 2007, p. 74). Os projetos devem ter início nos desejos, nos interesses e nas sugestões da criança e, desta forma, estes revelam-se educativos, transmitindo aprendizagens relevantes para a criança. Deste modo, o adulto acompanha a criança ao longo das aprendizagens. Por sua vez para Hernández e Ventura (1998) os projetos de trabalho estão centrados na pesquisa a partir da realidade do quotidiano, isto é, a definição do tema surge das experiências anteriores das crianças, sendo que pode “pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum, originar-se de um facto da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto” (Hernández & Ventura, 1998, p. 67). Portanto, os conteúdos trabalhados devem fazer parte da realidade e das vivências das crianças, sendo que a seleção dos mesmos pode ser realizada pela criança ou ser sugerida pelo adulto. Deste modo, os projetos de trabalho contribuem para a “construção dos conhecimentos de maneira signifi- e favorecedora da autonomia na aprendizagem” (Hernández & Ventura, 1998, p. 72).

De acordo com Katz e Chard (1997) a abordagem de projeto tem como foco principal o interesse e o envolvimento da criança, com intuito de promover o desenvolvimento intelectual através do envolvimento das suas mentes. Um dos objetivos da abordagem de projeto é “ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos” (Katz & Chard, 1997, p. 154). Outro dos objetivos é contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e físicas, assim como fortalecer as predisposições das crianças no decorrer do projeto. Neste sentido, os assuntos ou conteúdos emergem do mundo da criança, ou seja, do que lhe é familiar. Contudo, a seleção dos mesmos é papel do adulto, uma vez que este é que sabe o que se adequa às capacidades das cri-

anças, tendo também o papel de facilitar as trocas de informação e incentivar as expectativas das crianças.

3 Metodologia e procedimentos da pesquisa

Ao longo do processo investigativo e de prática em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiram várias questões que nos levaram a refletir sobre como ajudar as crianças, e a nós próprias, a construir saberes na ação. Neste sentido, percebemos que a metodologia de trabalho de projeto era uma forma de proporcionar experiências que valorizavam os saberes, bem como as diferentes culturas da criança e daí formulamos as seguintes questões de pesquisa: *Em que medida a metodologia de trabalho de projeto contribui para que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas? De que forma a metodologia de trabalho de projeto se desenvolve em contexto da Educação Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que diferenças podemos encontrar?* Encontradas as questões orientadoras, importava compreender quais as opções metodológicas mais adequadas. Neste sentido, recorremos à investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), logo descritiva e interpretativa, na qual se procurou “atender a informação de natureza diversificada” (Sanches, 2014, p. 123).

A observação realizada nos primeiros dias em contexto foi importante, isto porque nos permitiu compreender qual a técnica de recolha de dados mais adequada para obter dados e a que nos permitiria retirar conclusões significativas no âmbito do estudo. Neste sentido, em contexto da Educação Pré-Escolar, consideramos que foi importante ouvir as vozes das crianças, visto que “a voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica pedagógica” (Gambôa, 2011, p. 72). Por tal, realizamos um inventário de interesses com o intuito de compreender as conceções das crianças sobre o projeto. A aplicação do mesmo procedeu-se da seguinte forma: em grupos de dois elementos as crianças eram questionadas e eram registadas as suas respostas, cuja intencionalidade foi a de documentar os seus saberes prévios. Seguidamente foram-lhe fornecidas um conjunto de fotografias e deixamos que as crianças as explorassem livremente. Ao longo da exploração fomos registando os diálogos que se desenvolviam entre elas. Após alguns minutos, voltamos a aplicar o mesmo inventário, mas com a intenção de compreendermos o que tinha modificado nas suas conceções, após a observação das fotografias.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico utilizamos o inquérito por questionário como forma de recolha de dados. Para construirmos o inquérito por questionário, tivemos em consideração o objetivo principal que consistiu na conversão da “informação obtida dos respondentes em dados pré-formados, facilitando o acesso a um número” (Afonso, 2005, p. 101). Antes da aplicação do inquérito por questionário houve a necessidade de realizar um trabalho prévio, no qual tal tivemos de atender a um conjunto de procedimentos metodológicos, desde a formulação do problema até à sua aplicação (Pardal & Correia, 1995). Assim, consideramos que a fase da formulação das perguntas foi complexa, visto que foi necessário atender ao objetivo geral (Hill & Hill, 2009, p. 89), sendo que também foi preponderante definir a modalidade das perguntas e, por isso, o inquérito por questionário apresentou perguntas abertas, fechadas ou de escolha múltipla. Após a elaboração do inquérito por questionário, foi aplicado na sala do 3.º ano no final da elaboração do projeto, sendo que este foi feito na nossa presença, considerando-se, por tal, como uma aplicação presencial (Sousa, 2005).

4 Apresentação e análise dos resultados

A ação que aqui pretendemos documentar e analisar decorreu em dois contextos em que seguiam perspetivas completamente distintas. Neste sentido, salientamos que no contexto da Educação Pré-escolar onde nos integramos seguia-se uma perspetiva socio-construtivista baseada no modelo High/Scope, ao passo que no contexto de 1.º CEB recorriam a um modelo mais diretivo.

O trabalho de projeto em contexto da Educação Pré-Escolar surgiu através da visualização do fruto de um cacauzeiro que foi levado por duas crianças para a sala de atividades, sendo que o grupo explorou o fruto desde a sua constituição, transformação e utilização. Ao longo da exploração do fruto, apercebemo-nos que as crianças demonstravam interesse em conhecer mais sobre São Tomé e Príncipe. Portanto, convidou-se o pai das duas crianças a mostrar ao grupo como eram as ilhas e a cultura das pessoas que lá habitavam. As crianças foram convidadas a observar várias fotografias que geraram alguma inquietação no grupo, levando-as a questionarem-se: Porque é que as crianças de São Tomé e Príncipe constroem os brinquedos? Como é que elas constroem esses brinquedos?. Em torno destas questões gerou-se um diálogo que, a nosso ver foi determinante, pois as dúvidas, as interrogações e os interesses de algumas crianças passaram a pertencer a todo o grupo. Portanto, as interações significativas que se criaram entre crianças e adultos permitiram que emergisse um projeto, intitulado *Uma viagem por São Tomé e Príncipe*. Antes de delinear o percurso do projeto, consideramos fundamental questionar as crianças, relativamente aos conhecimentos que tinham sobre as crianças de etnia negra. Era importante para nós percebermos quais os conhecimentos que estas tinham, com o objetivo de recolher dados válidos sobre as suas crenças, opiniões e ideias. Neste sentido, em grande grupo foi solicitada a colaboração das crianças para responderem a um inventário de interesses. A aplicação do inventário foi realizada em dois momentos, ou seja, antes e após da concretização do projeto. Salienciamos que apesar de todas as questões assumirem um papel preponderante para o desenvolvimento do projeto, consideramos que neste estudo pretendíamos analisar aquelas que levassem as crianças a interrogarem-se e a refletirem sobre o que vivenciaram. A aplicação do inventário de interesses permitiu-nos a identificação das ideias prévias das crianças, sendo este um passo fundamental no desenvolvimento de atividades, pois possibilitou-nos reestruturá-las de acordo com as dúvidas e interesses das crianças. Neste sentido, identificamos que as crianças apresentavam bastantes dúvidas e, por isso, consideramos fundamental dialogar sobre as interrogações de cada uma, com a intenção de as partilharmos com todo o grupo.

Estávamos então na primeira fase do projeto, em que as crianças colocaram questões. Nesta primeira fase, considera-se importante definir o problema e, por tal, começamos por perceber o interesse manifestado pelo grande grupo. Posto isto, partimos de um “conhecimento base” sobre o assunto: ‘o que sabemos’ e elaboramos uma “teia inicial” com as crianças” (Helms, cit. por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p. 14), com a intenção de registar os conhecimentos que já possuíam sobre o assunto a investigar. Assim, em momento de grande grupo questionamo-las sobre o que sabiam e o que gostavam de saber sobre as crianças de São Tomé e Príncipe e as várias respostas foram registadas num quadro. Neste sentido, com a orientação e mediação do adulto construiu-se uma teia que ilustra o que o grupo gostava de descobrir sobre a vida das crianças de São Tomé e Príncipe. Constatamos que as crianças gostariam de conhecer os costumes e tradições; os brinquedos e os jogos que as crianças constroem; as comidas tradicionais; as suas habitações e as ilhas de São Tomé e Príncipe.

A teia construída pelas crianças contribuiu para a elaboração de um mapa concetual do adulto (*vide* figura 1), tendo este como objetivo prever “a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa (...) incorporando as ideias e hipóteses das crianças. Esta teia proporciona, assim, um criativo exercício de prospeção ou de antevisão” (Vasconcelos, 1998, p. 140). Deste modo, no momento da planificação é importante que o adulto tenha em conta os conhecimentos base das crianças e as suas experiências anteriores e, por isso, “faz-se uma previsão do(s) possível(é)s desenvolvimento(s) do projecto em função das metas específicas” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15).

Demos início à execução do projeto e, ao longo de várias semanas, as crianças tiveram possibilidades de realizar e vivenciar experiências diversificadas. O grupo considerou que era fundamental preparar uma pesquisa documental (enciclopédias, atlas, livros, revistas), com o intuito de “prepararem previamente aquilo que se pretende saber, que perguntas desejam saber” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Desta forma, o projeto foi avançando e entramos na se-

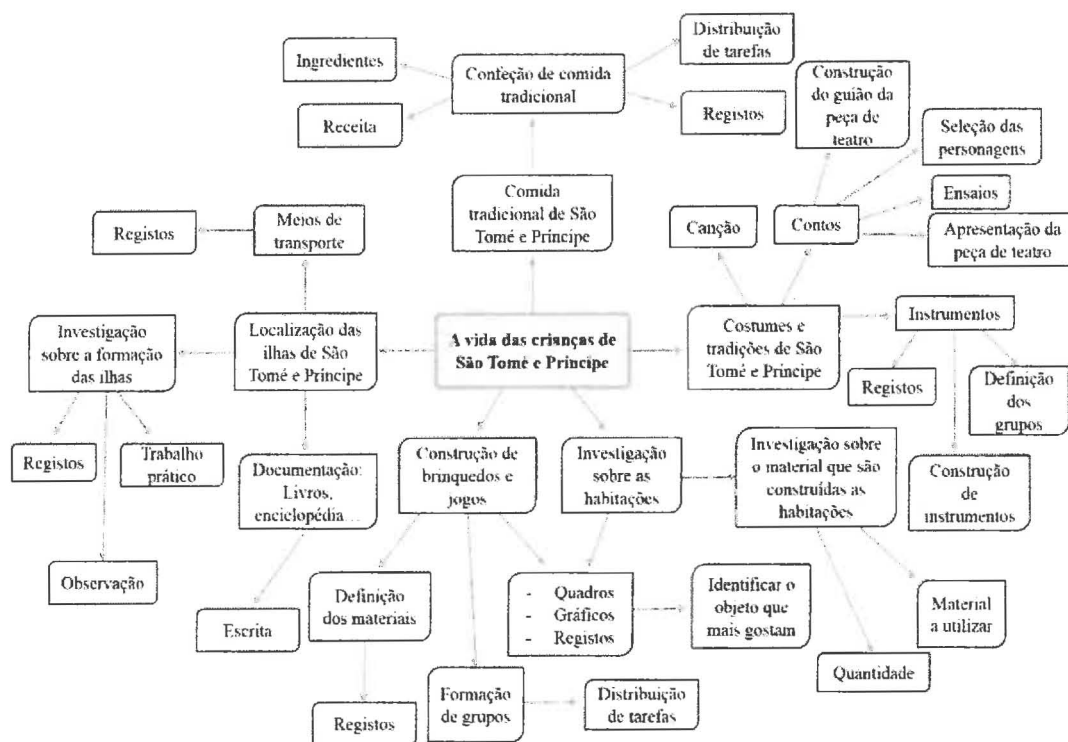


Figura 1: Mapa conceitual elaborado pelo adulto (Educação Pré-escolar)

gunda fase que foi a da planificação e desenvolvimento do trabalho, um momento em que as crianças começam a ganhar consciência de todo o processo do projeto, visto que se começou a programar *o que fazer, por onde começar e como fazer*. Dividiram-se tarefas: quem faz o quê?. Organizaram-se os dias, a semana; anteciparam-se acontecimentos; inventariaram-se recursos, ou seja, a quem podemos recorrer, que documentação temos à nossa disposição, dentro e fora da comunidade educativa (Vasconcelos, 1998). Por conseguinte, iniciou-se a fase da execução do projeto, ou seja, as crianças começaram o seu processo de pesquisa. Promovemos experiências diretas e desenvolvemos estratégias de forma a que as crianças pudessem aceder ao que desejavam saber, sobretudo que tivessem a possibilidade de organizar, selecionar e registar as informações recolhidas, para posteriormente partilharmos com o grande grupo (Vasconcelos, et al, 2012). Fomos percebendo que as crianças através da descoberta constroem conhecimento, criando o seu próprio pensamento sobre determinado assunto, “exploram as novas fontes de informações, assimilam os novos conhecimentos e identificam e corrigem conceitos errados através da interação com os seus colegas” (Katz & Chard, 1997, p. 174). Desta forma, as crianças representam os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da execução do projeto, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais (...), utilizando uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos et al, 2012, p. 16). Logo, é fundamental que o espaço, onde se desenvolve o projeto esteja disponível para atividades diversificadas, tornando-se o local num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, cit. por Vasconcelos, et al, 2012, p. 16).

Aquando da conclusão do projeto foi fundamental divulgá-lo à comunidade educativa, bem como avaliar todo o percurso desenvolvido. Esta fase de divulgação e avaliação é considerada como “a fase de socialização do saber” (Vasconcelos, et al, 2012, p. 17). Corroborando a opinião de Kilpatrick, no final do projeto é preciso que “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo” (cit. por Gambôa, 2011, p. 57). Foi com esta intencionalidade que elaboramos a teia final do projeto, considerando o facto de que devia retratar todas as vivências das crianças (*vide* figura 2).

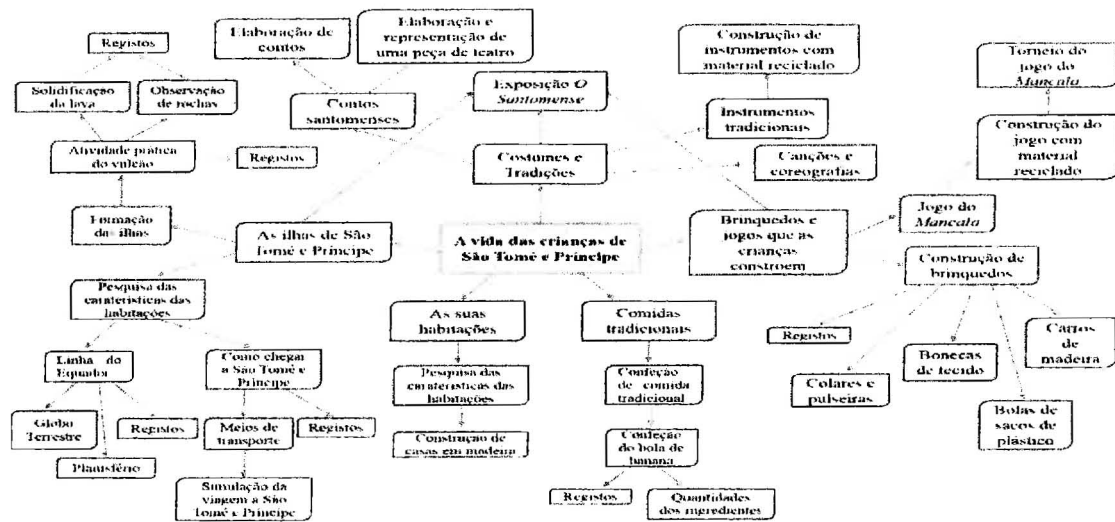


Figura 2: Teia final do projeto (Educação Pré-escolar)

O processo de avaliação foi um ponto crucial que se realizou ao longo de todo o projeto, o que permitiu espelhar o trabalho desenvolvido e serviu-nos como síntese recapituladora, sendo que a “avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Gambôa, 2011, p. 57).

Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico o trabalho de projeto não emergiu das experiências vivenciadas pelas crianças, mas da sugestão do adulto. Contudo, como enfatiza Hernández (1998) o “tema-problema pode partir de uma situação que algum aluno apresente em aula, ou pode ser sugerido pelo docente. Em ambos os casos, o importante é que o desempenho contenha uma questão valiosa, substantiva para ser explorada” (p. 83). Desta forma, para definirmos concretamente a problemática e despertarmos no grupo/turma a curiosidade e o interesse, sugerimos uma atividade que consistiu na leitura da obra *Aquiles o pontinho* de Guia Risari e Marc Taeger. Era importante apresentarmos algo que prendesse, que despertasse a curiosidade e que suscitasse o interesse das crianças (Katz & Chard, 1997). Após a leitura da obra, solicitamos a cada criança que identificasse na imagem do Aquiles alguns órgãos, nomeadamente: cérebro, pulmões, coração, estômago, pâncreas, fígado, intestino grosso, intestino delgado, rins e bexiga. Através da identificação dos órgãos, compreendemos que algumas crianças nem conheciam a existência de alguns deles e, por isso, consideramos que era fundamental questionar o grupo sobre o que sabiam sobre o corpo humano. Neste sentido, o grupo interrogou-se relativamente à constituição do nosso corpo e dialogamos no sentido de percebermos os conhecimentos que as crianças tinham sobre o assunto e se pensavam ser importante explorarmos o nosso corpo. A resposta do grupo foi positiva e, portanto, definimos o nosso problema: Como é constituído o nosso corpo? Determinado o problema, partimos para o projeto intitulado *O nosso corpo*.

Nesta fase do projeto houve, de igual forma, a necessidade de elaboração de um mapa conceitual da parte do adulto (*vide* figura 3).

No decorrer do projeto foram surgindo novas ideias e curiosidades sendo que foi fundamental percebermos se este foi ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo/turma e, por isso, foi essencial refletirmos “sobre o que foi feito e o que podia ter sido melhor conduzindo, sistematizando e integrando conquistas e saberes” (Kilpatrick, cit. por Gambôa, 2011, p. 57). Para tal, elaboramos um inquérito por questionário, com o objetivo de percebermos os conceitos que foram adquiridos pelas crianças, assim como o contributo do trabalho nesse processo. A aplicação do inquérito por questionário foi uma mais-valia, permitindo ao grupo recordar os conceitos e aprendizagens que abordamos ao longo do projeto, o que também facultou a elaboração da teia final do projeto (*vide* figura 4) na qual se expressam todas as experiên-

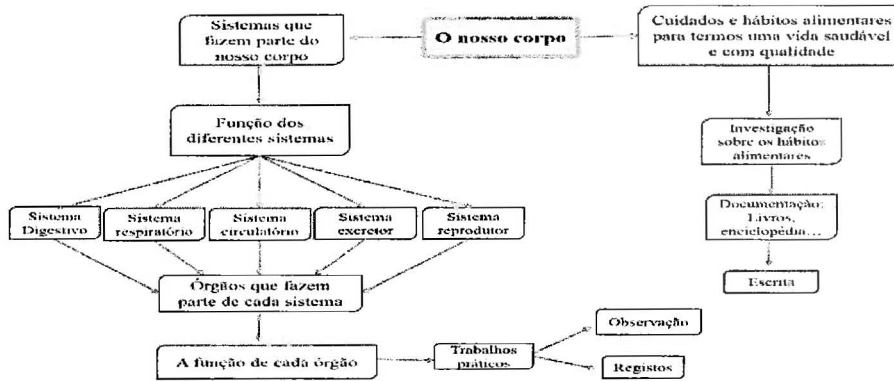


Figura 3: Mapa conceitual elaborado pelo adulto (1.º ciclo do ensino básico)

cias vivenciadas pelas crianças e, para além disso, permitiu que estas confrontassem as suas ideias iniciais e (re)organizassem os seus conhecimentos.

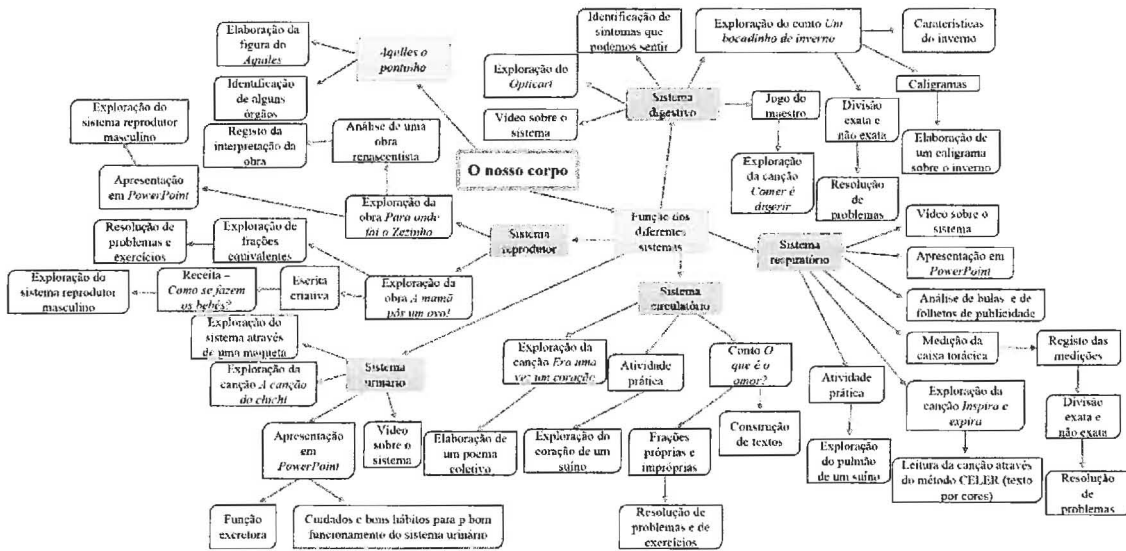


Figura 4: Teia final do projeto (1.º Ciclo do Ensino Básico)

O momento da avaliação foi importante para a criança, mas também para o adulto, pois como nos revelam Katz e Chard (1997) permite uma reflexão “sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (p. 258).

5 Conclusões

Ao longo da investigação constatamos que quando proporcionávamos às crianças aprendizagens ativas, na interação com os seus pares e com os adultos, bem como com os materiais e o espaço, estas revelavam melhor as suas ideias, relatando acontecimentos e manifestando sentimentos de tal forma que contribuíam, na nossa opinião, para uma aprendizagem mais sustentada. Neste sentido, verificamos que em contexto de Educação Pré-Escolar, o facto da sala de atividades estar dividida por áreas de interesse, permitia à criança expressar-se nas suas múltiplas linguagens, ao passo que em contexto de 1.º CEB verificamos que não era dada a possibilidade de as crianças expressarem os seus interesses e, quando permitido, este processo realiza-se através de uma atividade orientada, que nem sempre ia ao encontro dos interesses e necessidades de cada uma das crianças. Consideramos que o facto dos professores do

1.º CEB recorrerem a um ensino mais diretivo, terem documentos que orientam a sua prática que estabelecem finalidades em cada área curricular, não nos permitiu, tão facilmente como o desejado, promover o diálogo e a cooperação com as crianças, nem com os vários agentes educativos. Assim, o cumprimento do estipulado nos documentos oficiais, acrescido do horário compartimentado por áreas curriculares, acabou por dificultar o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que possibilitasse às crianças expressarem as suas ideias, interesses, curiosidades, dúvidas, emoções e, por conseguinte, desenvolverem um trabalho cooperativo.

A metodologia de trabalho de projeto constituiu-se como base da ação pedagógica e, portanto, desejávamos que as crianças tivessem um papel ativo. Isto é, pretendíamos criar condições para que as crianças, através da interação com os outros, participassem ativamente no seu processo educativo. Era fundamental iniciarmos um projeto através de uma situação que causasse curiosidade e interesse nas crianças, levando-as a problematizar, ou seja, a gerar incertezas e dúvidas para as podermos desconstruir. Este seria o ponto de partida para iniciarmos um projeto, levando as crianças a assumir um papel de investigadoras, com intuito de tomarem decisões, resolverem problemas e refletirem sobre os seus atos. Para além disso, a metodologia de trabalho de projeto favoreceu a interação com as famílias e encarregados de educação. De facto reconhecemos que a sua participação e seu envolvimento foi importante, pois ao colaborarem com educadores/professores estão a contribuir para a formação social dos seus educandos. No nosso entender, o trabalho sustentado no desenvolvimento de projetos torna mais possível que as crianças consigam desenvolver e construir aprendizagens significativas, fundamentais para a sua vida futura. Ao longo da ação educativa, constatamos que os momentos de reflexão que proporcionamos no início do projeto, no final de cada semana e no seu término, bem como os instrumentos de recolha de dados que utilizamos, levaram-nos a identificar e a compreender que aprendizagens as crianças tinham de facto realizado. Percebemos que a criança tem um papel ativo e que possui vivências e objetivos próprios que lhe possibilitam interagir com o meio físico e social, e que podem condicionar a aquisição de novas aprendizagens.

Consideramos que em contexto de Educação Pré-Escolar não foi difícil seguirmos uma metodologia de trabalho sustentada no desenvolvimento de projetos, visto que a instituição onde nos integramos seguia uma perspetiva socio-construtivista baseada no modelo High/Scope, ao passo que no contexto de 1.º CEB se recorria a um modelo mais diretivo, determinando a nossa ação educativa. Portanto, em contexto de Educação Pré-Escolar o problema do projeto emergiu das dúvidas, das curiosidades e interesses do grupo, ao passo que em contexto de 1.º CEB, foi essencial criarmos uma situação motivadora que, através dela, despertasse a curiosidade do grupo, levando as crianças a questionarem-se. A partir deste questionamento foi possível gerarmos uma situação que, posteriormente, originou o desenvolvimento de um projeto. De facto esta não foi a única diferença com a qual nos deparamos, pois ao longo do desenvolvimento do projeto em contexto de 1.º CEB as interferências foram surgindo. No entanto, reconhecemos que o que mais condicionou a prática se deveu ao cumprimento de um horário compartimentado por áreas curriculares e à existência de uma planificação mensal definida pelo agrupamento das escolas do 1.º CEB, a qual tínhamos que cumprir. Então, as experiências delineadas para as várias semanas tinham de ser articuladas, de acordo com os interesses das crianças e com o plano mensal. Para além disso o tempo que nos era disponibilizado para desenvolvermos as atividades era reduzido, não permitindo que nos envolvêssemos, num processo de reflexão com as crianças tanto como desejaríamos. Apesar das dificuldades que pessoalmente sentimos no decorrer da prática, consideramos que é possível criarmos projetos, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar, como em contexto de 1.º CEB. Cabe aos educadores/professores identificarem as necessidades e os interesses das crianças para que os projetos comecem a fazer parte da sua rotina diária, sustentados em experiências de ensino-aprendizagem transdisciplinares e que vão ao encontro das orientações definidas nas OCEPE e nos programas oficiais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

6 Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores, S.A.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação* (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedago.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Risari, G., & Taeger, M. (2008). *Aquiles o pontinho*. Lisboa: Kalandraka.
- Sanches, M. A. (2014). Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar novos saberes* (pp. 115-135). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. E. B., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). Questões e razões: que se ganha com o trabalho de projecto? *Revista Noesis*, 76, 26-29.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. B. Ruiivo, M. I. R. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, N., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.