



**Dora Maria da Silva  
Fernandes Lopes  
Morais**

**Gestão do ambiente educativo e metodologia de  
trabalho de projeto:** Perspetivando o desenvolvimento da  
autonomia da criança





**Dora Maria da Silva  
Fernandes Lopes  
Morais**

**Gestão do ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto:** Perspetivando o desenvolvimento da autonomia da criança

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica de Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar do Departamento de educação e psicologia da Universidade de Aveiro.



Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão.



## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga  
Fernandes Tomaz**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores**  
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

À minha orientadora, Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, pelo apoio e coragem que sempre me transmitiu.

À educadora Fátima Vieira e à Professora Fátima Melo, por todos os ensinamentos e bons momentos que passámos juntas, significando muito no meu percurso pelas excelentes profissionais que são.

Aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e do pré-escolar com quem realizei o meu estágio, por alimentarem o brilho nos meus olhos e por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

Ao meu pai e à minha mãe, por me transmitirem os melhores princípios, por sempre acreditarem nas minhas potencialidades e por me poderem oferecer o futuro com que sempre sonhei.

À Ana Pintor, por ser mais que uma colega de formação, por ser a melhor ouvinte, companheira e amiga.

Ao Simão Oliveira, pela pessoa incrível que foi durante este meu percurso, sabendo sempre ouvir-me, aconselhar-me, transmitindo-me sempre segurança e amor incondicional.

À Catarina Ventura, minha parceira, que trabalha comigo diariamente e que soube sempre manter-me firme, pela força e coragem que me transmitiu.

Aos meus amigos, pelas palavras de apoio e pelo carinho.

À minha família que sempre se demonstrou presente e consciencializada da importância que este percurso teve na minha vida.

A todos, muito obrigada.



**palavras-chave**

Metodologia de trabalho de projeto; Ambiente educativo; Autonomia; Criança.

**resumo**

Este relatório insere-se no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Aveiro, no decurso do ano letivo de 2016/2017 e pretende revelar o estudo e a intervenção pedagógica num contexto de educação de infância.

O relatório subordinado ao tema “Gestão do ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto: Perspetivando o desenvolvimento da autonomia da criança.” integra várias partes que revelam o nosso percurso neste processo. Depois de apresentarmos a problemática do estudo e sua contextualização exploramos quer do ponto de vista político-legal, quer do ponto de vista teórico as questões que consideramos importantes para o desenvolvimento da autonomia da criança no seu processo de aprendizagem: a gestão do ambiente educativo e a utilização da metodologia de trabalho projeto. Posteriormente, apresentamos um estudo de natureza exploratória que realizámos num Jardim de infância com o objetivo de conhecer a perceção dos docentes sobre as questões em análise. Situamos o nosso estudo numa perspetiva qualitativa e nessa linha privilegiamos a entrevista como instrumento central para a recolha de dados e para a sua análise a técnica específica de análise de conteúdo. Tendo em conta os objetivos definidos, apresentamos as conclusões do estudo fazendo uma leitura dos resultados à luz do quadro político-legal e do quadro teórico. Em termos gerais podemos afirmar que os atores entrevistados consideram a gestão do ambiente educativo e a utilização da metodologia de trabalho de projeto como mais-valias para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção das suas aprendizagens.

Por fim, apresentamos o nosso projeto de intervenção que é suportado pela abordagem teórica que privilegiamos, pelo enquadramento legal atual e pelo estudo empírico realizado no contexto de educação de infância. O projeto de intervenção constitui uma estratégia global de ação onde é privilegiada a metodologia de trabalho de projeto e a gestão participada das diferentes variáveis do ambiente educativo.



**keywords**

Work Methodology of the project; Educational environment; Autonomy; Child.

**abstract**

This report is part of the professional internship of the Masters in Pre-primary and Primary Education of the University of Aveiro during the academic year 2016/2017 and intends to reveal the study and pedagogical intervention in a context of childhood education. The report on the theme "Management of the educational environment and work methodology of the project: Perspecting the development of the autonomy of the child." integrates several parts that reveal our course in this process. After presenting the problematic of the study and its contextualization we explore both from the political-legal point of view and from the theoretical point of view the issues that we consider important for the development of the autonomy of the child in their learning process: the management of the educational environment and the use of the project work methodology. Subsequently, we present an exploratory study that we conducted in a kindergarten with the objective of knowing the teachers' perception about the issues under analysis. We place our study in a qualitative perspective and in this line we privilege the interview as a central instrument for the collection of data and for its analysis the specific technique of content analysis. Taking into account the defined objectives, we present the conclusions of the study by reading the results in light of the political-legal framework and the theoretical framework. In general terms we can affirm that the interviewed actors consider the management of the educational environment and the use of the project work methodology as added value for the development of the autonomy of the child in the construction of their learning.

Finally, we present our project of intervention that is supported by the theoretical approach that we privilege, by the current legal framework and by the empirical study carried out in the context of childhood education. The intervention project constitutes a global strategy of action where the methodology of project work and the participative management of the different variables of the educational environment is privileged.



# Índice

Introdução .....	3
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
Capítulo 1 - Importância do Relatório de Estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional docente .....	9
Capítulo 2 - Problemática, questão de partida e objetivos gerais do estudo .....	13
<b>PARTE II – QUADRO TEÓRICO E POLÍTICO-LEGAL .....</b>	<b>15</b>
Capítulo 3 - Análise Político-Legal .....	19
Capítulo 4 - Perspetivas construtivistas da educação .....	25
Da perspetiva tradicional à perspetiva construtivista: uma breve visão histórica .....	25
O construtivismo .....	27
O papel do aluno e do professor .....	28
Capítulo 5 - Autonomia em contexto educativo .....	33
Autonomia(s) e processos de aprendizagem .....	33
O desenvolvimento da autonomia da criança e a gestão do ambiente educativo .....	35
O desenvolvimento da autonomia da criança e a utilização da metodologia de trabalho de projeto .....	38
Capítulo 6 - Ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto em contexto de educação de infância .....	43
Os modelos pedagógicos no jardim de infância .....	43
Metodologia de trabalho de projeto na educação pré-escolar .....	44
A gestão do ambiente educativo .....	47
<b>PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>51</b>
Capítulo 7 - Contextualização do estudo e Orientações metodológicas .....	55
Caracterização do contexto de estudo e intervenção .....	55
Opções metodológicas .....	58
Dimensões de análise e objetivos do estudo empírico .....	59
Público-alvo do estudo .....	61
Técnicas e instrumento de recolha de dados .....	61
Técnicas de tratamento de dados .....	63
Capítulo 8 – Apresentação e discussão dos dados .....	67
Apresentação dos dados .....	67
Interpretação e discussão dos dados face aos objetivos do estudo .....	74
<b>PARTE IV – INTERVENÇÃO .....</b>	<b>79</b>
Capítulo 9 – Descrição geral do projeto de intervenção .....	83
Apresentação do projeto de intervenção e objetivos .....	83
Apresentação das fases do projeto, descrição de atividades e objetivos específicos. ....	84
Avaliação da estratégia global de ação utilizada no Projeto “As princesas e o sapo – Um projeto imaginado por crianças” .....	87
Considerações finais .....	91
Referências bibliográficas .....	97
<b>Anexos .....</b>	<b>102</b>
Anexo I – Grupo de crianças envolvidas no projeto .....	104
Anexo II – Guião das entrevistas .....	105
Anexo III – Transcrições das respostas das entrevistas .....	107
Anexo IV – Planificações das sessões de intervenção .....	131
Anexo V – Cronograma das sessões de intervenção .....	144
Anexo VI – Visualização do filme “A princesa e o sapo” .....	146
Anexo VII – Pesquisa .....	147
Anexo VIII – Construção da “nossa própria história” .....	148
Anexo IX – Produção de cenários e adereços .....	149
Anexo X – Apresentação do projeto “As princesas e o sapo – Um projeto imaginado por crianças” .....	151
Anexo XI – Confeção dos alimentos .....	152
Anexo XII – Lanche partilhado .....	154





# INTRODUÇÃO



---

## Introdução

O presente Relatório de Estágio resulta da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido elaborado no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Seminário de Orientação Educacional (SOE), em articulação com a UC de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

De um ponto de vista geral, a realização deste Relatório Estágio possuiu bastante relevância e importância, fazendo com que houvesse uma melhor e maior reflexão da prática, bem como a aquisição de novos conhecimentos benéficos à nossa formação.

Resultante de uma preocupação existente para a sensibilização da temática autonomia da criança em contexto escolar, foi desenvolvido um quadro teórico no sentido de conhecer mais aprofundadamente as perspetivas construtivistas na educação, a importância da gestão do ambiente educativo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a metodologia de trabalho projeto. Estas questões estudadas permitiram compreender a importância do desenvolvimento da autonomia da criança em contexto escolar e a sua relação com aprendizagens significativas e contextualizadas.

Neste sentido, com o intuito de favorecer a compreensão do presente Relatório, foram estruturados vários capítulos divididos em quatro partes. A primeira integra a importância do mesmo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, bem como a identificação da problemática, da questão de partida e dos objetivos gerais.

A segunda parte apresenta o quadro teórico e político legal, sendo dividida em quatro capítulos. O primeiro intitula-se *análise político-legal*, seguindo-se um capítulo dedicado às *perspetivas construtivistas da educação*, procurando ajudar a compreender a estudante da importância de lógicas de ação pedagógicas que rompem com a visão tradicionalista da educação. Ainda nesse capítulo procuram-se explorar conceitos nucleares focando o papel de aluno e de professor na perspetiva construtivista.

---

O quarto capítulo desta parte foca-se na autonomia da criança e por isso se intitula de *autonomia em contexto educativo*. Aqui é feita a abordagem de *autonomia(s) e processos de aprendizagem*, passando pela compreensão da importância do desenvolvimento da autonomia da criança no processo de aprendizagem, sendo também apresentada a importância da gestão do ambiente educativo para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto educativo. Por fim, dedicamos o nosso interesse ao *ambiente educativo e à metodologia de trabalho de projeto* a fim de perceber melhor a ligação dessa metodologia ao Desenvolvimento da autonomia da criança. Primeiramente haverá uma breve exploração de modelos pedagógicos no jardim de infância, passando para a metodologia de trabalho de projeto. Por fim exploraram-se as diferentes variáveis da gestão do ambiente educativo.

Na terceira parte deste relatório, correspondente ao *estudo empírico*, começou-se pelo capítulo sete que apresenta a *contextualização do estudo e orientações metodológicas*, passando pelo oitavo capítulo que tratou da *apresentação e discussão dos dados face aos objetivos do estudo*.

Desta forma, começamos por mostrar a importância do estudo, passando pela apresentação e descrição do projeto realizado num Jardim de Infância. De seguida é feita uma *caracterização do contexto de estudo e intervenção*, apresentaram-se as opções metodológicas realizadas, as *dimensões de análise e objetivos do estudo empírico* e, por último, foram expostas as técnicas e os *instrumentos de recolha dos dados do estudo*, bem como as *técnicas de tratamento de dados*. Por fim, dedicamos o último capítulo ao *tratamento e discussão dos dados/ resultados*.

Por último, na quarta parte do Relatório intitulado *intervenção*, realizou-se a *apresentação do projeto de intervenção* e procedeu-se à *apresentação das fases do projeto, descrição de atividades e objetivos específicos*. Da mesma forma, procurámos expor uma *avaliação da estratégia global de ação utilizada no Projeto “As princesas e o sapo – Um projeto imaginado por crianças”*.

Como forma de concluir este Relatório, apresentaram-se as *considerações finais* do estudo a que nos dedicámos.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO**



## **Capítulo 1 – Importância do Relatório de Estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**





## **Capítulo 1 - Importância do Relatório de Estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**

A realização de pesquisas durante a formação docente, contribui de forma significativa para o conhecimento do quotidiano educacional. Queremos com isto dizer que não basta observar algumas práticas ou até mesmo estar diretamente inserido num contexto. É necessário haver pesquisa constante por parte do formando e interesse em saber mais e melhor sobre as suas práticas.

Um professor reflexivo, para além de ser criativo e de não se reger pelas ideias dos outros, “nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão, 2003, p.41)

Essa reflexão deve ser realizada como um processo contínuo. A capacidade que o professor tem em refletir possibilitará que o mesmo reviva os momentos passados através de um novo olhar, surgindo novas apreciações das situações passadas, que por algum motivo não foi dada a devida atenção, fazendo com que se desencadeie uma construção de saberes não tidos em conta antes da realização dessa reflexão.

Assim, “a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão”. (Sá-Chaves, 2009, p.14-15)

Neste sentido, cabe ao professor investigar na qualidade de sujeito que se auto regula, auxiliando-se pelo conhecimento teórico.

Uma das finalidades dos programas e metas curriculares para o ensino é precisamente o desenvolvimento e a promoção do pensamento crítico nas

crianças, daí resulta esta preocupação em que o professor ou educador deverá reunir condições para usufruir da prática destes pensamentos. A formação de professores consiste numa mais valia para esse desenvolvimento.

A este propósito, citando Vieira & Tenreiro-Vieira (2011, p. 39):

“Nesta base, no processo de mudança, é importante a responsabilização do professor, o seu envolvimento e a tomada de consciência por este da necessidade da mudança. Neste sentido, o professor deve, entre outros, ser ajudado a analisar crenças subjacentes a diferentes políticas educacionais e perspectivas de ensino de forma a clarificar as suas próprias crenças e práticas.”

Sem dúvida que consideramos a prática investigativa como uma contribuição muito relevante nos processos formativos. Neste sentido, toda a pesquisa que foi realizada para a construção deste Relatório de Estágio foi feita no sentido de auxiliar o nosso conhecimento e problematizar questões inerentes à autonomia da criança.

Assim sendo, a realização do presente Relatório configurou-se como um momento relevante na perspectiva curricular do processo de formação prática enquanto futura professora. Foi um processo fundamentado, estruturado e orientado que muito benefício trouxe, aliando a teoria à prática, fazendo com que se tornasse bastante enriquecedor.

## **Capítulo 2 – Problemática, questão de partida e objetivos gerais do estudo**



## **Capítulo 2 - Problemática, questão de partida e objetivos gerais do estudo**

Este estudo resulta do interesse sentido pela temática ligada à autonomia da criança. Pensamos que ao ser trabalhada a autonomia da criança, esta poderá mais facilmente desenvolver aprendizagens significativas. Neste sentido, enquadrámos este pensamento em perspetivas construtivistas da educação, onde o aluno possui um papel ativo nas práticas educativas, rompendo com a lógica de perspetivas tradicionais.

Para além disso, consideramos a gestão do ambiente educativo, que pressupõe a gestão de várias variáveis, como a gestão do espaço, a gestão do tempo, a gestão dos grupos, a gestão dos recursos humanos, a gestão dos recursos materiais e a gestão das relações interpessoais (entre crianças e entre o meio local), e a metodologia de trabalho de projeto muito relevantes para a construção da autonomia da criança.

Depois de um período de observação e intervenção num Jardim de Infância e numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, consciencializámo-nos de que, por vezes, a gestão do ambiente educativo não é um ponto pensado e organizado para e com o grupo de crianças que o constitui. Essa falha faz com que não seja possível a colaboração das crianças, fazendo com que as suas ações autónomas não se desenvolvam como era desejado.

Por fim, e como consequência do que foi referido anteriormente, sentimos existir pouca sensibilidade e atenção por parte dos docentes em alguns contextos educativos, relativamente à importância da ação da criança/jovem na sua própria construção do conhecimento. Em muitos contextos as crianças mostram-se muito dependentes do adulto que, em muitos contextos, é considerado a figura máxima e central, gerando dependência da criança face ao adulto.

Importante será referir que apesar desta prática parece-nos ser dominante, é possível identificar outras que rompem com a visão tradicionalista, sobretudo do que foi observado e vivenciado nos Jardins de Infância.

A problematização deste assunto fez com que chegássemos a uma questão de partida:

**De que forma podemos potenciar o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto escolar?**

Para isso, pretendemos com este Relatório seguir os objetivos abaixo descritos:

(Quadro teórico e político-legal)

- Desenvolver um quadro teórico que permita “iluminar” o processo do estudo;
- Desenvolver um quadro político-legal que enquadre as práticas pedagógicas que promovem a autonomia da criança;
- Aprofundar conhecimentos sobre as perspetivas construtivistas na educação;
- Perceber a importância da gestão do ambiente educativo no desenvolvimento da autonomia da criança;
- Perceber a importância da metodologia de trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia da criança.

(Estudo empírico e intervenção)

- Conhecer a perceção dos docentes sobre a importância da gestão do ambiente educativo para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;
- Conhecer a perceção dos docentes relativamente à importância da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;
- Desenvolver uma intervenção em contexto educativo para perceber a importância da gestão do ambiente educativo e da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento da autonomia da criança.

## **PARTE II – QUADRO TEÓRICO E POLÍTICO-LEGAL**





## **Capítulo 3 – Análise Político-Legal**



## Capítulo 3 - Análise Político-Legal

O documento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86 de 14 de outubro) foi analisado com a finalidade de uma melhor compreensão das políticas educativas. Nesse documento, faz-se referência à gestão dos espaços, referindo que a mesma deve “obedecer ao imperativo de, também por esta via, se contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos.” (Ponto 5 do artigo 42º da Lei n. 46/86 de 14 de outubro)

No mesmo documento ainda é feita referência, no artigo 50º, à organização curricular, fazendo-se saber que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos.” (Ponto 1 do artigo 50º da Lei n. 46/86 de 14 de outubro)

Os normativos legais das Orientações Curriculares para o Pré-escolar (Despacho nº 5220/97 de 8 de agosto de 1997 e o Despacho nº 9180/ 2016 de 19 de julho de 2016) também foram analisados dada a sua importância para o conhecimento das diretrizes para a Educação Pré-escolar.

Para além destes normativos legais, analisámos também documentos que apoiam esta legislação.

A análise feita foi focalizada em aspetos inerentes à autonomia da criança, sendo esta inserida na Área de Formação Pessoal e Social que se incide “(...) no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (Silva et al., 2016, p.6). É referida várias vezes a necessidade em promover aprendizagens das crianças de duas formas: solicitando o adulto ou deixando a criança ser autónoma, sendo que só é possível desenvolver essa autonomia na criança quando são criadas condições para que tal aconteça.

Um dos fatores que é referido como crucial no desenvolvimento da autonomia da criança é o ambiente educativo. Isto vai ao encontro do que refere o

documento, quando é expresso que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al., 2016, p.26)

O tipo de relações existentes entre as crianças e com os adultos devem ser, de igual forma, tidas em conta. As suas aprendizagens não só são influenciadas pelo seu processo de desenvolvimento físico como psicológico, e isso está igualmente patente neste documento quando é referido que “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social.” (Silva et al., 2016, p.33)

Por último, mas não menos importante, consideramos relevante a análise do Decreto-lei nº 240 de 30 de agosto de 2001, onde foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, considerando-o mais um elemento de referência para o presente Relatório.

Neste Decreto-lei é referido que, no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, que a ação e relação educativa do educador de infância deverá ter em conta que este se relacione “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Alínea a) do ponto 4 do Decreto-Lei no 240/ 2001 de 30 de agosto)

No mesmo documento podemos encontrar outro ponto, agora referente ao perfil de desempenho do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, especificando que este deverá promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização

independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.” (Alínea g) do ponto 2 do anexo II do Decreto-Lei no 240/ 2001 de 30 de agosto)

Posto isto, encontra-se, do mesmo modo, especificado neste Decreto-Lei o que se supõe que um educador de infância conceba e desenvolva na sua sala de atividades, relativamente ao ambiente educativo.

Neste sentido, segundo este documento, o educador de infância:

“a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”  
(Ponto 2 do anexo I do Decreto-Lei no 240/ 2001 de 30 de agosto)

No Decreto-Lei nº 240/ 2001 podemos constatar que ao nível da conceção e desenvolvimento curricular, tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico, é dada ênfase à importância da gestão das diferentes variáveis do ambiente educativo, tais como: a gestão dos espaços, a gestão dos tempos, a gestão dos recursos materiais, a gestão dos grupos e a importância das inter-relações com o meio local.

Depois da análise político-legal feita, partimos para o próximo capítulo que dará início ao quadro teórico do presente Relatório de Estágio.



## **Capítulo 4 – Perspetivas construtivistas da educação**





## Capítulo 4 - Perspetivas construtivistas da educação

### **Da perspetiva tradicional à perspetiva construtivista: uma breve visão histórica**

Este capítulo iniciar-se-á com uma breve visão das perspetivas construtivistas e tradicionalistas da educação.

Sabe-se que o ensino tradicional, que vigorou durante anos em Portugal e que em algumas escolas ainda vigora, passa por ser um ensino de transmissão e instrução, deixando de parte o papel ativo do aluno. Neste sentido, a perspetiva tradicional convencionava que “aquêles que aprendem devem seguir caminho claramente definido por aquêles que ensinam; e êste não deve consentir que seus alunos desenvolvam a menor iniciativa no processo da aprendizagem.” (Aguayo, 1963, p.2)

A perspetiva tradicionalista parte da transmissão de conteúdos pelo professor aos alunos, tendo por base

“noções de que o significado pode ser passado para os alunos através de símbolos ou transmissão, que os alunos podem incorporar cópias exatas da compreensão dos professores para o seu próprio uso, que os conceitos globais podem ser discriminados em subtipos e que os conceitos podem ser ensinados fora do contexto. (Fosnot, 1996, p.9)

Esta concepção mecanicista da aprendizagem mostrou-se insuficiente quando Jean Piaget, pensador do século XX, considerou o construtivismo “diferente de outras teorias cognitivas”. (Fosnot, 1996, p.15)

Nesse sentido, começou-se a acreditar que o conhecimento não deveria partir do pensamento do professor e sim do aluno, através das suas experiências, dos seus interesses e dos seus conhecimentos prévios. Esta ideologia foi defendida também por Vygotsky que considerava que o desenvolvimento de aprendizagens significativas se dava através da interação entre o sujeito, objetos

e outros sujeitos. Desta forma, os alunos conseguiriam desenvolver aprendizagens, criando compreensões significativas da mesma.

Como referem Coll et al.:

“com os nossos significados, nos aproximamos de um novo aspecto que por vezes apenas é novo na aparência, mas que, na realidade, se pode interpretar perfeitamente com os significados que já possuímos, enquanto que muitas vezes constituirá um desafio a que procuraremos responder modificando os significados de que já estávamos providos, de forma a poder dar conta do novo conteúdo ou situação.”

(Coll et al., 2001, p. 19)

Deste modo, as perspetivas construtivistas, apesar de considerarem o papel do aluno importante na construção do conhecimento, não deixam de valorizar o papel do professor enquanto mediador dessa construção. Do mesmo modo, as perspetivas construtivistas têm em conta a natureza das situações de ensino/ aprendizagem e quem nelas acredita defende haver em toda a aprendizagem “iniciativa, inteligência, compreensão dos fins” e que “a criança é fonte de atividades intencionalmente dirigida, que supõem compreensão e espontaneidade”. (Aguayo 1963, p.7)

Esta conceção assume uma preocupação e sensibilidade para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte do aluno, sendo esta “uma actividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar”. (Fosnot, 1996, p.20)

Neste sentido, essa construção implica o envolvimento total do aluno e a sua inteira disponibilidade. Face a isto, o professor, enquanto guia e mediador, deverá adotar formas diversas de abordagem, tendo em conta a diversidade de circunstâncias e de alunos, tendo repercussões no desenvolvimento global do aluno. (Coll et al., 2001, p. 23)

Decorrente das leituras efetuadas, parece-nos que as práticas educativas inspiradas na conceção construtivista são promotoras de uma maior cooperação

entre os alunos, que têm a liberdade de tomar decisões e resolver problemas tendo por base os seus conhecimentos prévios. Isto, por sua vez, fará com que os alunos desenvolvam aprendizagens mais significativas do que se estas lhes fossem transmitidas sem que eles necessitassem de se questionar acerca dos assuntos, tomando como verdadeiro e irrevogável tudo o que lhes é dito, como acontece num ensino tradicionalista.

### **O construtivismo**

A existência de crianças todas diferentes umas das outras torna o trabalho de educador/professor desafiante. Face a esta diversidade, cabe à escola propor práticas diferenciadas, que valorizem as diferenças dos alunos e que potenciem gerar a igualdade de oportunidades para que estes detenham sucesso educativo, de forma a atenderem às particularidades de cada criança, em oposição a pedagogias tradicionais onde a turma é encarada como um todo homogéneo sem diferenças nem especificidades.

Para além disto, é fundamental que sejam criadas boas relações pedagógicas em sala de aula, sendo que estas não envolvem apenas o contacto professor-aluno, mas também aluno-aluno.

Como foi referido no fim do último ponto, é essencial, que as propostas pedagógicas dos professores sejam adequadas e, se necessário, diferenciadas. Neste sentido, a diferenciação pode ser vista como uma resposta vinda por parte dos professores face às necessidades de cada um dos seus alunos.

Desta forma, práticas educativas que agem para a diferença não diversificam de vez em quando recursos materiais ou estratégias. Diferenciar implica uma firme atitude do professor e um olhar renovado dentro da sala de aula. Assim refere Perrenoud, (1997) citado por Santana (2000, p.30):

“[diferenciar é] romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é, sobretudo, uma maneira de pôr em

funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.”

Nesta visão, a pedagogia diferenciada requer que, a cada dia se proponham variadas tarefas, disponibilizando múltiplos materiais e envolvendo cada aluno no seu nível de competência e explorando positivamente a sua diferença. Esta ideia de que não é possível que todos os alunos realizem as mesmas tarefas ao mesmo tempo, “não é um fim em si, é apenas a consequência de ensino diferenciado, que tenta colocar cada aluno numa situação que é a ideal para ele.” (Perrenoud, 1998, p.91) Esta conceção torna-se, por isso, aliciante proporcionando “determinados critérios que qualquer professor ou equipa docente necessita para levar a cabo uma educação fundamentada e coerente”. (Coll et al., 2001, p.26)

Uma prática pedagógica baseada numa perspetiva construtivista tem, portanto, “como ponto de partida o princípio da diversidade”. (Coll et al., 2001, p. 184)

O próximo ponto fará referência ao papel do aluno e do professor em contexto educativo.

### **O papel do aluno e do professor**

Na sequência do que foi afirmado anteriormente, focamo-nos agora na diversidade de estratégias que o professor pode utilizar na estruturação das interações educativas com os seus alunos.

Pelo facto de os alunos serem todos diferentes e por serem diversas as situações de aprendizagem, o professor deverá partir de uma posição de mediador, prestando muita atenção à diversidade de alunos, colocando-lhes desafios, orientando e sugerindo novas tarefas.

Neste sentido, a interação direta entre o aluno e o professor facilita a este último o acompanhamento dos processos realizados pelos alunos em sala de aula. (Coll, et al., 2001, p. 182) Segundo os mesmos autores, “o

acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerente com o que deixa transparecer, torna necessária a observação do que vai ocorrendo; não se trata de uma observação “de fora”, mas de uma observação que permita integrar, também, os resultados da própria intervenção.” (Coll, et al., 2001, p. 182)

Numa lógica construtivista, deve-se pensar numa organização que favoreça as interações tanto no grupo-turma como nos grupos de trabalho, quando assim for necessário, e ainda como em relação às interações individuais, o que permitirá uma ajuda mais específica aos alunos. Este pensamento facilitará a possibilidade de observação, que conseqüentemente permitirá um conhecimento mais pormenorizado acerca de cada aluno bem como das suas dificuldades, da capacidade do professor se adaptar a cada aluno, possibilitando uma intervenção diferenciada e adequada às necessidades dos alunos. Isto torna-se mais fácil de concretizar quando Solé (1991), citado por Coll, et al. (2001, p. 183): “Existe, na aula, um clima de aceitação e respeito mútuo em que errar é apenas mais um passo no processo de aprendizagem e em que cada um se sente desafiado e, ao mesmo tempo, com confiança para pedir ajuda.”

Relacionando esta ideia com as perspetivas tradicionalistas da educação, podemos facilmente chegar à conclusão de que existe um afastamento de ideologias. Repare-se que as perspetivas tradicionalistas de ensino colocam de parte as dimensões emocionais e pessoais da criança, desvalorizando-as. O mesmo acontece com a falta de liberdade de expressão, em que é desvalorizada a opinião do aluno bem como a sua participação.

Ao invés disso, as perspetivas construtivistas da educação consideram o aluno como o principal interveniente da e para a ação, de forma que valorizam a planificação e organização da aula, considerando-as recursos que vêm auxiliar a tarefa do professor, permitindo-lhe atender os alunos de forma mais personalizada. O professor pode igualmente dispor de recursos materiais que sejam benéficos para o desenvolvimento de novas aprendizagens dos seus alunos, como materiais curriculares e/ou didáticos. Esses materiais devem ter em conta a possibilidade de serem utilizados de forma autónoma pelos alunos, e devem permitir uma organização que favoreça esse trabalho.

As tarefas que são propostas ao grupo de trabalho devem ser estruturadas e organizadas, de forma a que todos tenham acesso às mesmas quando assim necessitarem.

A autonomia ganha aqui um papel fulcral, no sentido em que o aluno, ao ser autónomo nos seus atos, compreende o que faz e por que razão faz, tomando consciência do processo que está a seguir, podendo, deste modo, prevenir as suas dificuldades e pedir ajuda, se necessário, ao professor, que adquire o papel de mediador. Caso o aluno não necessite de pedir essa ajuda, isso fará com que sintam que desenvolvem aprendizagens autonomamente o que, com certeza, o motivará para continuar a realizar as tarefas propostas sentindo-se bem emocionalmente.

## **Capítulo 5 – Autonomia em contexto educativo**





## Capítulo 5 - Autonomia em contexto educativo

### Autonomia(s) e processos de aprendizagem

Neste capítulo debruçar-nos-emos no conceito chave deste Relatório – autonomia(s). Esta palavra “ganha diferentes significados em função do contexto em que é empregue, variando de acordo com o quadro teórico, a perspectiva disciplinar ou o âmbito donde emana e a que se aplica. O seu significado é, por isso, eminentemente plural.” (Sarmiento, 1993, p. 7)

Relativamente a este trabalho, privilegiamos tudo o que tenha a ver com a autonomia pedagógica do aluno. Essa autonomia é passível de observação quando “seja qual for a orientação da atividade, constata-se que a criança é muito capaz de se auto-organizar de se organizar por si própria (sozinha) e com outros ou com os outros no seio do pequeno grupo” (Vayer, 1993, p.22).

Como refere o mesmo autor, “a autonomia da criança relativamente ao mundo que a rodeia constitui o próprio princípio de organização desse mundo, o que daí resulta, a organização das informações e dos conhecimentos, depende do que é o meio envolvente”. (Vayer, 1993, p.22)

Quando falamos em meio envolvente da criança, referimo-nos às relações que esta estabelece com os outros, adultos ou crianças. Isto significa que, tudo aquilo que a criança irá aprender e vivenciar quando inserida num contexto educativo ou não, passa pelo modo como o adulto a compreende e desempenha o seu papel.

Este conceito poderá facilmente levar-nos a crer que se relaciona com a ideia de liberdade ou independência. Neste sentido, dado o seu carácter exploratório, este conceito vem romper com práticas focadas no professor, dando valor à criança que participa e constrói o seu próprio conhecimento.

O facto dessa construção do conhecimento ser feita de forma autónoma não implica que seja algo que aconteça naturalmente. Para que a criança se torne autónoma deverá primeiro desejar sê-lo, caso contrário seria “abusivo fazer dela

uma norma para todas as épocas, em todas as sociedades.” (Perrenoud, 2001, p.81)

Esse desejo de ser autónomo parte da criança sendo para isso necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam essa autonomia. Para que tal aconteça é importante “organizar as actividades e as interacções de maneira a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos frequentemente, confortado com as situações didáticas mais fecundas para ele.” (Perrenoud, 2001, p.58). Denote-se a importância que reside na necessidade de olharmos com sensibilidade para um contexto educativo, tendo a preocupação de conhecer cada criança lá inserida, consciencializando-nos de que todas elas possuem características diferentes.

Espera-se que o educador deseje o melhor para as suas crianças, sendo que na maioria das vezes “o adulto deseja sinceramente ajudar a criança, e para isso intervém em permanência para orientá-la e dirigi-la na sua ação, partindo de ideias préconcebidas” (Vayer,1993, p. 28). Esta atitude por parte do adulto poderá fazer com que a criança se sinta impedida para agir, podendo até colocar totalmente de parte o exercício da sua autonomia. Neste sentido, existe a necessidade de encontrar um equilíbrio para que o adulto em vez de atrasar o processo de desenvolvimento da criança, favoreça no desenvolvimento de aprendizagens da mesma.

Esta ideia é elucidada por Portugal, G. (2009, p. 13-14), quando refere:

*“uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, actividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo. Sendo um importante papel do educador o de mediar a entrada da criança na cultura, algo em permanente mudança, isto requer, por um*

*lado, respeitar a intencionalidade, os conhecimentos, o nível de compreensão da criança e, por outro lado, promover aprendizagens e actividades socialmente desejáveis.”*

Desta forma, a criança irá ganhar uma autonomia cada vez mais completa, aprendendo, crescendo e sentindo-se cada vez mais segura, convivendo com os outros sem constrangimentos.

No ponto seguinte irá ser apresentada a relação do desenvolvimento da autonomia da criança com a gestão do ambiente educativo em que se encontra.

### **O desenvolvimento da autonomia da criança e a gestão do ambiente educativo**

De acordo com a nossa prática pedagógica, damos conta de que há, cada vez mais, uma maior preocupação e sensibilidade para este assunto. O desenvolvimento da autonomia da criança não é suficientemente realizável caso não se reúnam condições favoráveis para que tal seja possível.

São vários os fatores que podem condicionar o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto educativo. A observação e intervenção em vários desses contextos fez com que tivéssemos a oportunidade de nos colocar no lugar da criança e perceber quais as barreiras que lhe são atravessadas para que esta não se consiga autorregular. Começando pela predisposição natural que a criança demonstra em querer colaborar com o educador, é necessário que o educador tome consciência de que a criança poderá demonstrar um mal-estar emocional que a leva a negar a realização de alguma atividade.

O interesse e a motivação são dois aspetos a ter igualmente em conta. Caso exista falta de interesse por parte da criança em determinada tarefa, é natural que não se sinta motivada nem com vontade para a fazer sozinha – por vezes a criança não se sente interessada a desenvolver determinada atividade por ter dúvidas da sua realização, sendo que o educador deverá manter-se atento e sempre que possível auxiliar a criança. Muito provavelmente, depois de várias

dúvidas serem esclarecidas, a criança sentir-se-á muito mais confiante, motivada e consequentemente implicada nas atividades a desenvolver.

Outro aspeto a ter em conta no desenvolvimento da autonomia da criança, e que nos iremos debruçar neste ponto, é o ambiente educativo. Quando falamos em ambiente educativo referimo-nos às relações existentes entre crianças, às relações destas com o educador e às relações com o contexto nas suas diferentes dimensões.

Os aspetos afetivos são determinantes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte da criança. A relação da criança com o meio a que pertence deverá ser-lhe favorável para que este não seja um entrave à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Este aspeto encontra-se implícito no desenvolvimento da autonomia da criança. Repare-se que se a criança não possui uma relação favorável com o educador, ou o contrário, ou até com as restantes crianças do contexto, esta não se sentirá segura nem motivada para frequentar o mesmo espaço das demais. Na mesma linha de pensamento encontramos Portugal (1998, p. 21) quando refere que:

“Inter-relações positivas, de apoio ou suporte, parecem ser promotoras do bem-estar e saúde, amortecedoras das desordens psicológicas e reocorrência de desordens psicológicas mais graves. Pelo contrário, inter-relações negativas ou desestruturantes parecem estar implicadas na etiologia da desordem.”

Deste modo, para que o ambiente educativo seja agradável a todos, é essencial que sejam criadas boas relações entre os intervenientes de um determinado contexto. Portugal (1998, p.22) determina três grandes razões para o que foi referido relativamente às inter-relações:

“... a criança não desenvolve capacidades de comunicação no isolamento social; em segundo lugar, as relações são as bases ou recursos que permitem à criança funcionar de um modo

independente num contexto mais vasto; (...) finalmente, as relações da criança, tanto nas que participa activamente como naquelas em que é mera observadora, constituem importantes modelos a usar na construção de futuras relações interpessoais.”

Neste sentido, damos conta de que as inter-relações estabelecidas pelas crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento, e quando boas, concedem-lhe boas vivências, boas amizades, ajudando a desenvolver o seu sentido de cooperação.

A cooperação é desenvolvida pelas crianças juntamente com os seus pares, sendo que o educador deverá também usufruir deste sentido nas tomadas de decisão que digam respeito ao que circunda a criança no contexto em que a mesma se insere.

Assim sendo, é importante que sejam dadas oportunidades à criança de participar também na gestão do espaço da sua sala (por exemplo, quando se pretende mudar a distribuição das mesas ou das áreas, o educador poderá solicitar a ajuda das crianças para estes assuntos), na gestão dos materiais (por exemplo, caso seja necessário organizar materiais, o educador deverá consultar a criança, fazendo com que quando esta necessite deles, saiba onde se encontram), na gestão das atividades (é importante que haja um espaço onde são criados diálogos com as crianças acerca dos seus interesses para que sejam criadas possibilidades da abordagem de certos temas ou questões), entre outros.

A participação da criança na prática educativa não faz com que o papel do professor seja menos importante do que o papel da criança. Isto significa apenas que, quando é promovida a participação das crianças na organização e gestão dos contextos educativos a que ela pertence, a criança se sinta motivada, pelo facto das suas opiniões serem valorizadas, fazendo com que se sinta importante e ativa dentro daquele contexto.

## **O desenvolvimento da autonomia da criança e a utilização da metodologia de trabalho de projeto**

No seguimento do que já foi referido anteriormente neste capítulo, para que seja potenciado o desenvolvimento da criança e especialmente a suas competências autonómicas, é necessário que se lhe sejam apresentadas atividades/ tarefas/ problemas que a estimulem. Para que isso aconteça, deverá existir, por parte do educador, a criação de metodologias que promovam a ação ativa das crianças definindo estratégias que tenham em conta a diversidade de interesses existentes no grupo.

A metodologia de trabalho de projeto é muitas vezes utilizada em contexto educativo sobretudo na educação pré-escolar embora em alguns casos seja apenas uma aproximação à mesma, não seguindo as fases de trabalho que esta metodologia integra. Contudo, para que um projeto comece a ser bem desenvolvido, este deverá partir sempre da vontade das crianças, partindo das suas preocupações e questões, “mantendo e estimulando nas crianças o hábito de questionamento sobre aquilo que as rodeia” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23), e dos seus interesses, “proporcionando uma maior motivação por parte de quem vai aprender”. (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23)

A partir daí, “a metodologia de projecto desencadeia um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividades (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa)”. (Castro & Ricardo, 1994, p.14).

Apesar da intenção máxima na realização de projetos ser, inicialmente, do educador, “um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno. A brusca inibição dum impulso transforma-o em desejo.” (Leite, et al. 1990, p. 15) Ou seja, “os alunos passam a definir os seus próprios objectivos e a tentar alcançá-los, deixando de ser objecto de projectos alheios para se posicionarem como sujeitos activos”. (Alarcão, 2003, p. 30)

O sucesso ou não do mesmo só depende se as crianças “se apropriarem da ideia e esta germinar em projectos deles”. (Castro & Ricardo, 1994, p.15)

Como é visto, a Metodologia de trabalho de projeto está diretamente relacionada com o desenvolvimento da autonomia da criança quando esta, para a

realização de qualquer projeto em que se envolva, necessitar de tomar decisões, de fazer experiências, entre outros.

À medida que a criança vai desenvolvendo o seu projeto autonomamente, em que o educador tem o papel de mediador e não de criador do mesmo, ela vai dando conta das suas capacidades ao verificar que o seu projeto vai ganhando forma. Esta ideia é defendida por Katz & Chard (1997, p.19) quando referem que “a abordagem de projecto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. (Katz & Chard, 1997, p.19)

Neste sentido, a partir do momento que a criança começa a desenvolver um projeto que deseja, esta sente que as suas vontades e os seus interesses foram acolhidos pelo adulto. Deste modo, todos os projetos partem de uma questão-problema sendo essa questão realizada pela criança com a finalidade de encontrar respostas para a mesma.

A criança, ao ter intenções na busca de respostas para o seu problema, pesquisa e explora autonomamente. Essa pesquisa pode ser feita de diversas formas, através de recursos didáticos, tecnológicos, entre outros. Quem decide como realizar essa pesquisa é a criança, sempre com o auxílio do educador que serve de mediador entre a criança e o recurso. Depois da pesquisa, a criança sente necessidade de recolher alguns recursos materiais para a exploração da temática e, para isso, ela possui autonomia nas suas escolhas e nos seus movimentos. Posto isto, aquando a concretização do projeto propriamente dito, a criança possui as suas próprias ideias do que vai fazer e de como o vai fazer. Por fim, esse projeto é apresentado e divulgado à comunidade envolvente ao contexto educativo incluindo a sua própria família.

Quanto mais a criança for autónoma na realização desse projeto, mais ela irá sentir que esse projeto lhe pertence.





## **Capítulo 6 – Ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto em contexto de educação de infância**



## **Capítulo 6 - Ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto em contexto de educação de infância**

### **Os modelos pedagógicos no jardim de infância**

A prática educativa de professores e educadores é, na maioria das vezes, inspirada ou concretizada na sua essência à luz de modelos pedagógicos. Contudo, resultado da nossa observação e participação em alguns contextos educativos portugueses, poderá também existir quem recuse um modelo pedagógico pré-definido, o que fará com que se defenda uma própria pedagogia.

Com efeito, existem ainda contextos em que os docentes integram vários modelos – ao que muitos autores chamam de modelos síntese, que concentram várias ideias estruturadas, pensadas e adequadas a um grupo de crianças.

Ainda assim, seja qual for o modelo adotado para o desenvolvimento das suas práticas, o que os professores e educadores pretendem com a sua utilização é que se crie, como referem Formosinho & Niza (2007, p. 31),

“um quotidiano educativo que conceptualize a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.”

Neste sentido, é imprescindível que os educadores e professores possuam conhecimentos acerca dos modelos pedagógicos existentes e que, por sua vez, os utilizem em função dos seus pressupostos teóricos, realizando reflexões em torno dos mesmos, partilhando pareceres com os seus pares, ajustando-se à sua comunidade envolvente, ao seu contexto educacional e ao seu grupo de crianças.

Eleger um modelo pedagógico fará com que o educador ou professor mostre determinação relativamente ao desejo de que o seu grupo de crianças tenha oportunidade de crescer e de se desenvolver de forma consciente. Essa consciência parte do educador/ professor que, depois de conhecer e refletir acerca dos modelos existentes, decide e por sua vez responsabiliza-se pelo

modelo pedagógico que considera mais adequado ao grupo de crianças com que trabalha. Desta forma, a sua ação educativa denotará qualidades e intenções educativas que sustentarão a sua prática.

Os autores Formosinho & Niza (2007, p.31) vão ao encontro desta ideia referindo que “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender.”.

São diversos os modelos pedagógicos existentes ao alcance de educadores e professores, são deles exemplo: o Modelo Educativo HighScope, o Modelo Pedagógico Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna, entre outros.

O próximo ponto fará referência a uma metodologia usada em muitos jardins de infância, a metodologia de trabalho de projeto.

### **Metodologia de trabalho de projeto na educação pré-escolar**

No seguimento do ponto anterior, iremos agora enfatizar uma das metodologias de trabalho pedagógico desenvolvida em alguns contextos educativos – metodologia de trabalho de projeto - sobretudo na educação pré-escolar, sendo que em alguns casos se faça apenas uma aproximação à mesma, não seguindo as fases de trabalho que esta metodologia apresenta.

A metodologia de trabalho de projeto surgiu no ano 1918 com Kilpatrick, dada a sentida necessidade de uma mudança no currículo americano. Segundo este autor, esse currículo seria “inadequado, na medida em que não preparava os jovens para a vida adulta e consistia na aquisição de conhecimentos pré-formulados apresentados aos alunos, através de manuais ou oralmente pelos professores, encarando a memória como a principal forma de aprender, limitando o indivíduo e a sua educação.” (Marques, 2016, p.5)

Em contrapartida, o autor defendia que “a educação deveria de ser considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida, visto que é fazendo que se aprende a fazer”.

Neste sentido, o conceito de trabalho de projeto deverá valorizar a experiência da criança durante o seu processo educativo, ao contrário do que acontece no ensino tradicional, como já foi referido anteriormente, em que o aluno/ criança é um mero recetor em relação ao professor/ educador.

A capacidade que a criança ou o individuo tem em realizar um projeto, seja ele qual for, é entendida como a capacidade que ele tem para decidir.

Este autor classificou esta metodologia em quatro tipos distintos:

“Tipo 1 – A intenção é produzir algo externo a partir de alguma ideia ou plano e em que são sugeridos os seguintes passos: perspetivar, planificar, executar e avaliar;

Tipo 2 – Propicia-se o desfrutar de uma experiência estética, influenciando o desenvolvimento da apreciação, não havendo procedimentos fixados, cabendo ao educador perceber o melhor modo de os acompanhar;

Tipo 3 – A intenção é solucionar um problema intelectual;

Tipo 4 – Aperfeiçoamento de uma técnica de aprendizagem ou aquisição de determinado conhecimento ou capacidade, em que os procedimentos são os mesmos do tipo 1.” (Marques, 2016, p.5)

Este tipo de trabalho pode ser desenvolvido em grupo, potencializando assim a aprendizagem mútua e o respeito por si e pelo outro, ou individualmente. Assim sendo, o educador deixa de ser uma figura autoritária e passa a ter um papel de orientador/ mediador/ guia nas aprendizagens das crianças.

Neste caso, o processo de ensino-aprendizagem está mais centrado na criança do que propriamente no educador e na sua transmissão de conteúdos, o que fará com que a criança seja cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

A metodologia de trabalho de projeto é apresentada com uma divisão por fases. Isto não quer dizer que para que se crie um projeto com crianças, este tenha que passar por todas essas fases, nem mesmo que se siga exatamente a ordem as mesmas.

Ainda assim, para um desenvolvimento mais aproximado desta metodologia, apresentamos as suas diversas fases pela ordem assim proposta. A primeira diz respeito à definição do problema ou das questões a investigar, começando por se definir as dificuldades a resolver ou o assunto a abordar. É ainda nesta fase que se partilham os saberes existentes sobre o assunto a desenvolver, através do diálogo em grande ou pequeno grupo sendo que nesta fase as crianças, por exemplo, desenham, esquematizam ou escrevem com o apoio do adulto. (Vasconcelos, et al. 2011, p.14)

A segunda fase está relacionada com a planificação e com o desenvolvimento do trabalho que, como o próprio nome indica, tem lugar uma “previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas”. (Vasconcelos, et al. 2011, p.15)

Nesta fase, as crianças “definem o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças; que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos, et al. 2011, p.15), entre outras questões que variam consoante os assuntos a desenvolver, formulando hipóteses amplas do que pode e não pode ser feito.

A penúltima fase é a fase da execução do projeto propriamente dito, em que o grupo de crianças parte para o processo, selecionando, registando e aprofundando a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as suas ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, et al. 2011, p.16); entre outras.

É nesta fase que se concretiza o que se planificou, daí ser a fase em que há uma maior implicação e um maior envolvimento por parte das crianças que participam no projeto. É aqui que as suas ideias e os seus desejos são

transformados em realidade, sendo possivelmente a fase que lhes dispensa mais tempo de trabalho.

Por último existe a fase da divulgação/ avaliação do projeto, que consiste na divulgação das aprendizagens desenvolvidas e, por sua vez, adquiridas, de forma a dar conta aos outros de todo o processo envolvido (à sala do lado, ao jardim de infância no seu conjunto, à escola do 1º ciclo, ao agrupamento, às famílias, à comunidade envolvente...) (Vasconcelos, et al. 2011, p.17)

Nesta fase pode-se contar também com exposições relacionadas com as diferentes fases por que passou o projeto, de forma a chegar essa informação a quem por ali passar. Este aspeto é muito importante dada a envolvimento que se cria com as restantes pessoas do meio. A realização dessas exposições proporciona do mesmo modo bem-estar aos intervenientes do próprio projeto. O facto de poderem contar com um espaço na sua escola que lhes permita divulgar todo o trabalho realizado para a produção de algo, permite às crianças se sentirem valorizadas e verdadeiramente importantes no seu contexto educativo.

A avaliação é transversal a todas estas fases, sendo que esta é feita ao longo de todo o processo a partir das intervenções dos vários elementos do grupo, do grau de intervenção, da qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, da informação recolhida e pelas competências adquiridas. (Vasconcelos, et al. 2011, p.17)

No fim de todo o processo, por norma a partir de diálogos com pessoas externas ao projeto, possivelmente poderão nascer novas questões que as crianças gostariam de explorar, o que permitirá eventualmente ser uma mais valia para a criação de novos projetos a desenvolver posteriormente.

### **A gestão do ambiente educativo**

A forma como diversos espaços de atividade se apresentam por vezes estão relacionados com o tipo de atividades que lá se realizam. Desta forma, os espaços existentes dentro de uma escola estão de acordo com “a importância que as propostas metodológicas lhes conferem, enquanto estruturas de desenvolvimento das actividades.” (Coll, et al., 2001, p. 190).

Nas salas de educação de infância que se orientam por modelos pedagógicos construtivistas, existem, por norma, áreas diferenciadas para possibilitar às crianças a existência de diferentes aprendizagens. Esta gestão, para além de ser necessária para a vida em grupo, não é mais do que uma simples organização de recursos materiais por diversas áreas, tendo em conta as especificidades do grupo com que se está a trabalhar.

Os autores Formosinho & Niza, (2007, p.66) vão ao encontro deste pensamento, acreditando que numa sala com esse tipo de organização por áreas faz com que a criança possa ter uma vivência mais próxima da realidade que a rodeia, fazendo com que a possa construir segundo as suas experiências. Assim, os autores supracitados referem que

“a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas.” (Formosinho & Niza, 2007, p.66)

Do mesmo modo, os autores anteriormente referidos, apresentam outros exemplos como crianças que vão para a área das construções, que imaginam estar a realizar a profissão de carpinteiro, pedreiro ou construtor civil ou até mesmo as que se fazem passar por verdadeiros médicos, professores, entre outros.

Nesta linha de pensamento, podemos confirmar que se numa mesma sala existirem espaços diferentes, as crianças irão explorá-los, concedendo-lhes uma maior diversidade de atividades, consoante os seus próprios interesses num determinado momento. Para além disso, uma boa gestão de espaço permite uma exploração de diferentes graus de abordagem e possibilita um maior número de ajudas individualizadas por parte do professor ou educador e de outros alunos ou crianças da turma/ do grupo.



Por outro lado, quando não há preocupação na organização dos espaços, que poderá acontecer em alguns contextos educativos, “geralmente as tarefas aí realizadas são iguais para todo o grupo e, quando são diferenciadas, ficam circunscritas a uma mesma disciplina ou matéria. (Coll, et al., 2001, p. 190).

O mesmo acontece com os recursos materiais/ didáticos utilizados. Como se sabe, o recurso mais utilizado nas diversas escolas (incluindo em alguns Jardins de Infância) é o manual escolar. As perspetivas mais tradicionalistas de ensino basearam-se neste instrumento como um mediador entre o professor/educador e o aluno/ criança. Assim, quando este instrumento é visto como primordial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas das crianças, ou, por outras palavras, como referem os autores Coll, et al. (2001, p. 191), “o uso desmesurado deste tipo de recurso material vem dar razões para que se mantenha um ensino centrado em modelos meramente transmissivos.”

Neste sentido, a gestão dos recursos materiais é outro aspeto relevante na organização do espaço de qualquer contexto educativo. Esses recursos ganham uma nova vida quando são variados e adequados às necessidades e interesses das crianças.

Dessa forma, os maiores aproveitadores desse espaço, as crianças, exploram diversos materiais autonomamente, estimulando as suas capacidades e os seus conhecimentos. Consideramos por isso que os recursos materiais utilizados nos diferentes contextos educativos não são peças soltas, imóveis e sem finalidades educativas. Pelo contrário, acreditamos ser através de muitos dos recursos existentes nesses contextos que motivam as crianças, que lhes causam bem-estar e implicação nas atividades e que as preparam para a vida através da sua imaginação. Assim,

“permite-se à criança experimentar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas.” (Formosinho & Niza, 2007, p.68)

A gestão do tempo é igualmente fundamental para que se propicie um bom ambiente educativo num contexto educativo. A existência de horários, ainda que não detalhadamente estabelecidos, faz com que as crianças criem noções de tempo, de rotinas e de hábitos. Este aspeto concede-lhe responsabilidades na medida em que sente necessidade de gerir o seu próprio tempo, ainda que questionando o educador acerca de quanto ainda lhe resta para desenvolver determinada atividade. Relacionando este assunto com o papel do professor, torna-se agora necessário que este organize o tempo de forma a que possa adequar o tipo de tarefas que necessitam de trabalhar com as crianças para que elas desenvolvam aprendizagens significativas.

Evidenciamos aqui, novamente, o papel participativo do aluno nas decisões que dizem respeito ao contexto em que este se encontra envolvido. Neste caso, referimo-nos à gestão do tempo. Este tipo de práticas possibilita a criação de noções de tempo/ duração à criança. Isto é, no decorrer de um determinado projeto, seja ele de que cariz for, a criança tem necessidade de se localizar no tempo de forma a entender quanto lhe resta para desenvolver o mesmo. Os projetos não possuem uma duração definida, e por isso esta deverá ser determinada entre o educador e a criança.

## **PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo 7 – Contextualização do estudo e Orientações metodológicas**



## **Capítulo 7 - Contextualização do estudo e Orientações metodológicas**

As Unidades Curriculares (UC) de Seminário de Investigação Educacional (SIE) e de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) estão diretamente relacionadas, tendo como objetivos a realizar pelos estudantes que as frequentam, a criação, o desenvolvimento e a reflexão sobre experiências e/ ou projetos inerentes à prática educativa, bem como o desenvolvimento de competências no âmbito da investigação educacional, mostrando um desempenho profissional reflexivo, capaz de levantar problemáticas, críticas e em permanente evolução.

### **Caracterização do contexto de estudo e intervenção**

O contexto educativo onde foi desenvolvido e implementado o estudo pertence a um Agrupamento de Escolas da zona centro. Trata-se de um Jardim-de-infância da rede pública, com 4 anos de funcionamento. O seu horário global de funcionamento é das 9h às 15h30, contando com 5 educadoras (sendo uma delas de apoio, realizando pontualmente atividades ligadas às ciências experimentais com as crianças), 3 assistentes operacionais e 98 crianças divididas por 4 grupos/salas.

O projeto de intervenção desenvolveu-se na sala do grupo 1 constituída por um grupo de vinte crianças, sete do género masculino e doze do género feminino, sendo que destas, cinco possuem seis anos e quatro têm cinco anos, nove têm quatro anos e apenas dois têm três anos.

Relativamente à frequência destas crianças no Jardim-de-infância, para dez crianças é o primeiro ano, para seis é o segundo ano, para três é o terceiro ano e para uma é o quarto ano.

No que respeita à nacionalidade das crianças contamos duas raparigas venezuelanas, um rapaz e uma rapariga brasileiros e dezasseis crianças portuguesas. Para uma melhor compreensão deste assunto elaborámos uma tabela (Anexo I).

A sala do grupo em que foram desenvolvidos o estudo e o projeto, como já foi referido, foi a sala 1 (“sala do brincar”), apesar de que, se ia alternando pela sala 2 (“sala do trabalho”).

Essas salas possuem uma grande área, com bastante luminosidade natural e encontram-se bem organizadas no que respeita à organização dos materiais. São espaços acolhedores e agradáveis.

A sala do brincar possui uma mesa para a realização de eventuais trabalhos, um lavatório com bancada, uma zona onde as crianças podem brincar com carros, outra com uma mercearia, uma cozinha, um quadro, um espaço com bancos de esponja e uma zona de legos. Já a sala de trabalho possui várias mesas em bloco para possibilitar o trabalho em grupo e cadeiras proporcionais à altura das crianças, possui livros, bancos de esponja, diversos materiais de escrita, pintura, recorte, colagem, materiais recicláveis, entre outros.

O facto das salas se encontrarem divididas em áreas com materiais os disponíveis faz com que o acesso das crianças aos mesmos seja mais facilitado. A disposição dos materiais existentes nas salas tem o objetivo de reforçar a cooperação e as relações interpessoais entre as crianças, sendo que todas as crianças sabem onde se encontram todos os materiais, o que as leva a terem autonomia para usufruir deles quando assim necessitam.

O trabalho que se realiza na sala de trabalho revela organização e existência de uma rotina. Os horários encontram-se estabelecidos para o tempo no exterior e para a hora do almoço, apesar de existir bastante flexibilidade na adaptação do tempo passado no espaço exterior – por exemplo, caso alguma criança pretenda ir até ao espaço exterior no decorrer das atividades em sala, e se as condições climatéricas assim o permitirem, é-lhes dada essa liberdade, sempre com supervisão da educadora ou de uma assistente operacional.

Relativamente ao horário do almoço, não tem qualquer tipo de flexibilidade visto que as crianças se deslocam (por uma passagem interior) até à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico existente junto ao Jardim de Infância para a cantina. O intervalo de almoço para as crianças do Jardim de Infância decorre das 12h às 13h30min.



Este jardim-de-infância oferece Atividades de Animação de Apoio à Família (A.A.A.F.) de modo a dar resposta às necessidades das famílias substituindo de certa forma a falta de Atividades Extracurriculares (AEC's) como Educação física, Educação Musical, entre outros.

Esta necessidade de prolongamento de horário das atividades, segundo o regimento interno da A.A.A.F., surge, essencialmente, pela presença de incompatibilidade entre os horários das instituições e os horários profissionais dos pais/ encarregados de educação, pela distância entre o local de trabalho dos pais/encarregados de educação e o estabelecimento de educação pré-escolar além da, inexistência de familiares e/ou alternativas disponíveis para acolherem as crianças após o encerramento das atividades letivas. Assim sendo, este prolongamento encontra-se organizado por três períodos distintos: o acolhimento, o almoço e o prolongamento de horário.

Neste sentido, relativamente à frequência do grupo nas AAAF concluímos que cinco crianças dispõem de 5 horas letivas (9h às 12h e 13h30m às 15h30m), apesar de apenas três contarem com o intervalo de almoço junto da família; duas crianças permanecem seis horas e meia no JI (9h às 15h30m), ou seja, almoçam no JI, mas não ficam no prolongamento; catorze crianças contêm mais de 7 horas de permanência no JI (8h30 às 18h30), por seguinte almoçam e usufruem de prolongamento de horário.

No que respeita à condição socioeconómica da família recolhemos informação completa meramente das crianças que já frequentavam o JI no ano anterior, desta forma alguns dados são desconhecidos.

No que se refere às habilitações académicas dos pais das crianças: três possuem um doutoramento, cinco um mestrado, dezoito a licenciatura, um fez uma pós-graduação, outro concluiu um curso profissional, quatro concluíram o ensino secundário, dois terminaram o 3ºCEB, um o 2ºCEB e relativamente a cinco pais não temos a informação necessária.

Por fim, e não menos importante, importa referir que este Jardim de Infância é constituído por um espaço exterior amplo, colorido e potenciador de aprendizagens dados os materiais nele existentes: macaca, campo, horta, placard

com instrumentos feitos através de materiais recicláveis, tendas de índios feitas com panos, bicicletas/ triciclos com uma estrada e sinais de trânsito, entre outros.

Relativamente às dinâmicas, a educadora do grupo 1 refere que não adota uma pedagogia específica, assumindo uma prática educativa que aposta na diferenciação pedagógica, que valoriza o trabalho autónomo das crianças, a busca por atividades dos seus interesses, reúne condições para que a planificação de atividades parta das vontades das crianças – assegura a gestão do desenvolvimento do currículo compartilhada com as crianças - e para que elas sejam capazes de resolver problemas autonomamente.

Relativamente ao grupo propriamente dito, é possível afirmar, no seguimento de observações participantes, o gosto que as crianças têm em frequentar o Jardim de infância, sendo que a maior parte delas se sente bem neste espaço e se interessa por aprender coisas novas.

As crianças com culturas diferentes da nossa, mostram-se bastante interessadas em partilhar os seus hábitos e costumes diferentes dos nossos, da mesma forma que também o sentem quando se trata de conhecerem os nossos.

### **Opções metodológicas**

A metodologia utilizada para a elaboração do presente estudo apresenta características de um estudo de caso (aproximação a um estudo de caso), o que possibilitou encontrar respostas num curto espaço de tempo sendo utilizada uma abordagem qualitativa – que permitiu a envolvimento de obtenção de dados descritivos resultantes do contacto direto do investigador com a situação estudada. (Bodgan & Biklen, 1994, p. 51)

Uma definição de estudo de caso passa por, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 89), “requerer uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo específicos e de documentos ou acontecimentos também eles específicos.”

Para além disso, os estudos de caso podem ter graus distintos de dificuldade dependendo do investigador que os realiza, sendo ou não experiente neste tipo de metodologia, e das características que apresenta, sendo que uns são mais fáceis de realizar que outros, como é o exemplo dos casos que

acontecem em múltiplos lugares simultaneamente e com múltiplos sujeitos envolvidos.

### **Dimensões de análise e objetivos do estudo empírico**

Para orientação do estudo, definimos dimensões de análise tendo em conta os objetivos apresentados.

Como foi referido anteriormente no quadro teórico deste Relatório, a gestão do ambiente educativo (tendo em conta todas as suas variáveis) e a metodologia de trabalho de projeto são considerados aspetos importantes para o desenvolvimento da autonomia da criança no processo da sua construção do conhecimento.

Neste sentido, as dimensões tidas em conta neste estudo foram: o ambiente educativo e a metodologia pedagógica – Metodologia de trabalho de projeto. Para além destas dimensões, com o objetivo de nos aproximarmos das questões inerentes ao estudo, foram criadas subdimensões. Passamos a apresentar: i) relativamente à dimensão do ambiente educativo, foram definidas as subdimensões: gestão dos espaços, a gestão dos tempos, a gestão dos grupos, a organização dos recursos (materiais e humanos), as relações interpessoais e as relações com o ambiente externo (pais, natureza, materiais do meio...); ii) relativamente à dimensão metodologia de trabalho de projeto, definimos as seguintes subdimensões: conhecimento da metodologia, desenvolvimento da metodologia, a relação desta metodologia com a autonomia da criança e, por fim, os constrangimentos/ desafios a ter em conta na prática dessa metodologia.

Recordamos os objetivos gerais do estudo atrás apresentados

- Conhecer a perceção dos docentes sobre a importância da gestão do ambiente educativo para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;

- Conhecer a percepção dos docentes relativamente à importância da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento.

### **Objetivos específicos**

(Dimensão – Ambiente educativo)

- Conhecer as percepções dos docentes **face à gestão do espaço** relativamente à sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;

- Conhecer as percepções dos docentes **face à gestão do tempo** relativamente à sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;

Conhecer as percepções dos docentes **face à gestão do grupo** relativamente à sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;

- Conhecer as percepções dos docentes **face à gestão dos recursos materiais** relativamente à sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento;

- Conhecer as percepções dos docentes **face às relações interpessoais** relativamente à sua importância para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento.

(Dimensão – Metodologia de trabalho de projeto)

- Perceber se os docentes possuem conhecimentos acerca da Metodologia de trabalho de projeto;

- Saber se docentes utilizam a Metodologia de trabalho de projeto nas suas práticas educativas;
- Conhecer as percepções dos docentes face à utilização da Metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança;
- Identificar as dificuldades existentes na prática da Metodologia de trabalho de projeto.

### **Público-alvo do estudo**

Este estudo foi desenvolvido com o importante auxílio de quatro educadoras do Jardim de Infância. Neste sentido, esta parceria surge com o intuito de “melhorar o nosso conhecimento do terreno, expondo-nos não só os resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizam, os problemas que encontram e os escolhos a evitar.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.69)

Fazendo uma breve caracterização dos percursos das educadoras intervenientes no presente estudo, duas delas exercem funções educativas há 32 anos e as outras duas há 35 anos, sendo que todas se encontram inseridas no contexto onde se desenvolve este estudo há quatro anos (desde a sua existência). Todas as educadoras intervenientes neste estudo pertencem ao quadro.

### **Técnicas e instrumento de recolha de dados**

Para a concretização do presente estudo foram realizadas observações participantes no contexto envolvido bem como a realização de entrevistas às quatro educadoras desse Jardim de Infância.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa

envolver mais pessoas (citado em Morgan, 1998), numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.”

Neste sentido, a realização de entrevistas em estudos qualitativos, como é o caso, serve para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Deste modo, o que nos levou a recorrer a este instrumento de recolha de dados foi o facto de, através do seu recurso, ser possível observar “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.)” (Bell, 1997, p.18), o que nos permitiu ter acesso “a informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (Bell, 1997, p.18)

O facto de já possuímos conhecimentos acerca dos sujeitos envolvidos através das observações no contexto, tornou o nosso trabalho, enquanto entrevistadores, facilitado, sendo criada uma espécie de conversa informal, como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 134) “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.”

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião previamente estruturado (Anexo II) com vista a facilitar a condução das mesmas, tendo em conta a nossa questão de partida. Esse guião foi pensado de forma a poder, com as respostas dadas pelos sujeitos entrevistados, chegar de forma mais direta aos objetivos do estudo empírico. Assim defende a autora Bell (1997, p. 122):

“A vantagem de uma entrevista focalizada consiste no facto de se estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente. Este ponto é importante para qualquer pesquisa, especialmente para estudos limitados por um prazo de tempo.”

As entrevistas realizadas caracterizaram-se pelo bom ambiente existente e pela disponibilidade dos entrevistados em contribuir com as suas ajudas para um melhor desenvolvimento do estudo em questão.

As perspetivas dos sujeitos entrevistados consistiram numa mais valia para este estudo, fazendo com que fossem criadas novas compreensões dos seus diferentes pontos de vista. Assim defendem os autores

“As entrevistas exploratórias têm, portanto, por função revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134)

Para a realização das entrevistas foi como suporte recursivo um gravador áudio, sendo que todos os entrevistados foram previamente questionados acerca da sua utilização, existindo permissão por parte de todos.

Justificando o uso deste recurso, os autores Bogdan & Biklen (1994, p. 172) recomendam o uso de um gravador “quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo”.

De seguida apresentaremos as técnicas adotadas para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas.

### **Técnicas de tratamento de dados**

O estudo desenvolvido teve como técnica de análise qualitativa a análise de conteúdo, sendo esta muito utilizada no âmbito da investigação em educação.

Os autores Pardal & Correia apresentam uma definição de estudo de caso a ter em conta:

“A análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através do qual se viabiliza, de modo

sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação. Esta pode apresentar-se sob forma escrita (um discurso, uma dissertação, um livro) ou sob formas não escritas (filmes, fotografias, emissões radiofônicas, programas televisivos.” (1995, p. 72)

Esta técnica não se deve restringir ao conteúdo das mensagens, sendo a sua intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (Bardin, 1995, p. 38)

Para uma melhor compreensão deste conceito, Bardin (1995) realiza uma analogia, referindo que tal como “o médico faz deduções sobre a saúde do seu cliente” (p.41), também o investigador faz inferências acerca dos dados obtidos na realização da sua investigação, apesar de que “a superficialidade do procedimento analítico está estreitamente relacionada com a diligência normal, habitual, de leitura e de compreensão da mensagem.” (p.41)

Posto isto, neste estudo em concreto, depois de realizadas as transcrições das entrevistas, o tratamento dos dados obtidos foi feito através de inferências daquilo que foi dito pelas entrevistadas.

No seguimento do que foi referido até aqui, à frente será apresentado o capítulo responsável pela apresentação e discussão dos dados obtidos no nosso estudo.



## **Capítulo 8 – Apresentação e discussão dos dados**



## Capítulo 8 – Apresentação e discussão dos dados

### Apresentação dos dados

Chegado o momento de apresentarmos os dados obtidos no nosso estudo, damos conta de que abaixo serão realizadas inferências daquilo que foi dito no geral pelas sujeitas entrevistadas em cada uma das dimensões. Consultando o Anexo III poderão ter acesso às respostas dadas na íntegra.

#### Ambiente educativo – Gestão do espaço

Em relação à gestão do espaço, apenas a E1 e a E4 responderam diretamente à mesma, fazendo com que ficassem claras as suas posições relativamente à organização e gestão do espaço: “Claro que a organização do espaço e a gestão do espaço é importante.” (E1); “Acho extremamente importante.” (E4)

Ainda assim, as respostas dadas pelas restantes entrevistadas (E2 e E3) levam-nos a inferir que a organização do espaço nas suas salas de atividades tem igual importância para ambas quando referem: “É pela organização do nosso espaço que muita gente vê o nosso trabalho.” (E2); “(...) eu valorizo imenso um espaço bem definido, bem organizado.” (E3)

Foram várias as entrevistadas que justificaram as suas respostas. Começando pela E1, referiu que “(...) o espaço possibilita as diferentes interações (...)” e “(...) determinada sequência de ação (...)”. A E2, ao apresentar algumas das suas razões comparou o espaço da sua sala a um “manual interativo”, acrescentando que “(...) para os meninos é importante todo o espaço à volta”.

Por fim, na mesma linha de pensamentos estão a E3 e E4, defendendo que “(...) os meninos têm de saber os sítios certos, onde é que as coisas estão arrumadas (...)” (E3), sendo “(...) a primeira intervenção da educadora no Jardim de Infância.” (E4) e tendo a “preocupação de pensar” (E4) na organização das suas salas.

Todas as entrevistadas referem que as suas salas de atividades se organizam por “áreas” ou “cantinhos”, fazendo uma breve descrição de cada um deles.

Apenas a E1 e a E3 incluem o espaço exterior nas suas respostas.

#### Ambiente educativo – Gestão do tempo

No que diz respeito à gestão do tempo, todas as entrevistadas consideraram a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica. Todas apresentaram razões pelas quais valorizam essa gestão e houve uma razão comum a todas – a existência de rotinas ser importante no dia-a-dia das crianças.

Neste seguimento, todas as entrevistadas referiram como se organiza o tempo nas suas salas de atividades. Verificam-se algumas semelhanças das rotinas existentes nas diversas salas, sendo que em todas elas o dia inicia num espaço de acolhimento, passando pelo lanche da manhã, seguindo-se de um tempo destinado a atividades livres ou orientadas. Chegada a hora do almoço, as crianças deslocam-se para a cantina e na parte da tarde é tempo de relaxar, uns ouvindo música clássica (E2), outros ouvindo uma história (E1) e outros partilhando saberes (E3).

É de notar que, apenas responderam a esta questão as entrevistadas 1, 2 e 3. Isto explica-se pelo facto de, por lapso, a entrevistadora ter avançado uma questão na entrevista com a E4.

#### Ambiente educativo – Gestão do grupo

A E3 foi a única entrevistada que incluiu no seu discurso que considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica. As restantes partiram para a descrição da organização dos seus grupos de crianças.

Todas as entrevistadas referiram haver heterogeneidade dentro dos seus grupos, pelo facto de contarem com crianças dos 3 aos 6 anos num mesmo grupo. Todas as entrevistadas vêm este aspeto como um ponto positivo,

sendo que “(...) há uma partilha muito maior, um enriquecimento muito maior, estando as idades misturadas.” (E1); “(...) os mais velhos que já estão integrados, já ajudam na integração dos novos.” (E2); “(...) há uma interação entre eles, há uma interajuda muito maior, há uma partilha de saberes (...) em termos de desenvolvimento o grupo heterogéneo é muito mais rico (...)” (E3) e “(...) as crianças mais velhas sentem-se responsáveis pelas outras (...)”. (E4)

### Ambiente educativo – Organização dos recursos

Em relação à organização dos recursos materiais, foi referido por todas as entrevistadas que existe muita partilha de materiais neste Jardim de Infância. Deste modo, “(...) os materiais são comuns e todos podemos utilizar os materiais de outros, embora cada sala tenha os seus materiais específicos e apropriados (...)” (E1), sendo que “Se precisamos de alguma coisa mais pedimos às colegas, o agrupamento temos a tranche do ministério (...)” (E2).

No que diz respeito aos recursos humanos, todas as entrevistadas se mostraram coerentes e na mesma linha de pensamento. Todas afirmaram existir uma educadora por cada sala (4 salas) existindo “(...) uma grande falta (...)” (E2) que é não haver uma auxiliar por cada uma das salas. Neste sentido, todas as entrevistadas explicaram que “(...) há necessidade de haver alguma partilha e alguma rotatividade.”.

Apesar disto, este Jardim de Infância conta com “(...) uma mais valia (...)” (E4), sendo que todos os anos, como já foi referido anteriormente, conta com estagiários da Universidade (...) da Homem Cristo (...) do curso (...) Psico-sociais (...) estagiários da João Afonso (...)” que “(...) são sempre mais um elemento ou dois ou três dentro da sala (...) vão nos ajudando, embora nos deem trabalho por outro lado (...)”; “(...) sem estagiários, sem esta educadora, sem não sei quê, estávamos sozinhas (...)”; “O que é muito pouco (...)” (E3)

### Ambiente educativo – Relações interpessoais

No que se refere às relações interpessoais, as entrevistadas 1 e 4 seguem os mesmos pareceres, referindo que privilegiam o respeito no seu trabalho pedagógico. As razões apresentadas envolveram a necessidade de respeito entre as crianças no grupo, para que cada um deva “(...) esperar pela sua vez para falar e todos poderem falar.” (E1) e para que aprendam “(...) a respeitar a brincadeira dos outros por aquele tempo porque depois já sabem que vai ser deles (...)” (E4). A entrevistada 4 apresentou também uma estratégia utilizada para sensibilizar as crianças do seu grupo nesta questão das atitudes – “Às vezes conto uma história ou outra com aspetos negativos, em vez de lhes apontar a eles, e eles começam a ver que aquilo se passou com eles e que têm que mudar as atitudes.” (E4)

Relativamente às restantes entrevistadas, as suas respostas a esta questão foram diversificadas. A E2 foi direta na sua resposta dizendo que a atitude que mais passa às crianças do seu grupo é a amizade. Para esta entrevistada “o ser amigo (...) é essencial, porque depois vem tudo (...)”.

Por último, a entrevistada 3 proferiu a necessidade de as crianças brincarem. A atitude que mais valoriza é o brincar porque “(...) é no brincar que eles crescem, é no brincar que eles se respeitam, aprendem a respeitar, é no brincar que eles se organizam (...) que percebem que não podem ser (...) ter as vontades deles (...) os outros também têm vontades (...)” e porque “é no brincar que eles vão representando (...) vivências do seu dia-a-dia, que vão partilhando conhecimentos.”

### Ambiente educativo – Relações com o ambiente externo

Quanto às relações com o ambiente externo, as entrevistadas 1, 2 e 3 referiram considerar importante a sua valorização, sendo esta “(...) sempre uma mais valia (...)” (E1) visto que “(...) fazemos parte de um meio (...) nós não estamos sozinhos, e quando precisamos de ajuda, quando precisamos deste ou daquele nós temos ajuda.” (E2). Isto faz com que, como refere a E3, as famílias se sintam mais valorizadas, e que as crianças fiquem mais felizes por verem a

família implicada. Adianta ainda que, ao haver este contacto com os pais, eles ficam a perceber melhor qual a função de uma educadora, desmistificando “(...) que não é só realmente o tomar conta (...)”.

Todas as entrevistadas referiram que, por norma, convidam pessoas do meio como os pais das crianças, algumas professoras do 1º CEB da escola ao lado deste Jardim de Infância para que crianças finalistas do pré escolar os conheçam (caso queiram prosseguir estudos para a escola ao lado, será mais fácil a envolvimento da criança com esse professor por já o ter conhecido) e visitam locais em Aveiro como é o caso da “(...) Fábrica da Ciência (...) a Biblioteca Municipal (...) o Conservatório de Música (...)” (E3), “(...) outros Jardins do Agrupamento, encontros com a escola Sede, com a escola Homem Cristo (...) com a Câmara Municipal (...) a Junta de Freguesia, com a Suma (...) com a Biblioteca Municipal (...) com a Biblioteca da escola, (...) com o parque (...)” (E4)

A entrevistada 2 refere também que “(...) o meio também sabe, que quando precisa de nós está cá (...) que é o caso da Universidade, da Homem Cristo, da João Afonso (...)” que todos os anos envia para este Jardim de Infância estagiários.

### Metodologia pedagógica - Conhecimento

Em relação ao conhecimento da metodologia de trabalho de projeto, as entrevistadas que mostraram conhecê-la sendo diretas na sua resposta. Uma das entrevistadas referiu que conhece, mas não a utiliza na sua essência (E1), o que vem responder à questão seguinte. Depois de definir este tipo de metodologia como “(...) uma pedagogia que questiona (...) e que o conhecimento da criança, ele é ali inserçado, ou é construído naquilo que ele já sabe, nas questões que lhe são colocadas, para que ele possa ir encontrar respostas (...) para responder às suas necessidades.” (E1), diz ter sido formada nesta metodologia, mas que “(...) com um grupo de 25 meninos é impossível trabalhar na pedagogia de projeto.” (E1). A entrevistada 3 faz a mesma referência relativamente à sua formação: “A minha formação foi mesmo em Metodologia de trabalho de projeto.” (E3) mas, ao contrario da E1, “(...) eu funciono mesmo (eu, o meu grupo) é mesmo pedagogia

de projeto, ou seja, parto do que as crianças querem (...) tento identificar se aquilo é um (...) interesse comum, ou se é um interesse que vai ficar, ou se é um interesse só de alguns (...)” (E3).

As respostas dadas pelas entrevistadas 2 e 4, em termos conceituais não ficaram claras. Ambas omitem o facto de conhecerem ou não esta metodologia, partindo logo para a explicitação daquilo que fazem com as crianças na sala de atividades. Assim sendo, a E2 limitou-se a referir que o seu trabalho na sua sala “É conforme (...) no fundo é sempre o que é que os meninos querem (...)” (E2), ao passo que a E4 referiu que a sua intervenção “(...) vai no sentido de oferecer o desenvolvimento de projetos que incluam o saber das crianças (...) que implica um conjunto de diversas oportunidades de aprendizagem e integrem a abordagem das diferentes áreas de conteúdo.” (E4)

#### Metodologia pedagógica – Desenvolvimento

A única entrevistada que referiu desenvolver esta metodologia tendo em conta as etapas previstas para o funcionamento da mesma foi a E3, explicando que “(Os projetos) vão para a frente consoante as etapas (...)”; “(...) portanto, todas essas etapas acabam por ser cumpridas em grandes ou pequenos projetos, ou projetos de grupo, ou projetos individuais (...)”; “(...) parte sempre do problema, surge um problema e a partir daí é desenvolvido.” (E3).

No que diz respeito às restantes entrevistadas, a E1 diz que sempre que pode “(...) e às vezes de uma maneira muito global, eu utilizo.” (E1), a E2 afirma que “Costumo utilizar.” (E2) e a E4 não respondeu a esta questão.

#### Metodologia de trabalho – Relação com a autonomia da criança

No que concerne à relação desta metodologia com a autonomia da criança, todas as entrevistadas foram diretas e ao nível conceptual, responderam às questões com mais clareza.

Todas as entrevistadas concordaram que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia da criança, afirmando “Sem



dúvida nenhuma (...)” (E1), “Tudo privilegia autonomia e construção do saber da criança (...) qualquer projeto (...) qualquer metodologia (...) desde que (...) se parta da criança e que ela queira fazer.” (E2), “Sim, completamente” (E3) e “(...) nesse projeto eles (...) adquirem maior autonomia (...)” (E4)

De seguida, cada uma das entrevistadas apresentou algumas razões para as suas respostas, como foi o caso da E1 que referiu que neste tipo de metodologia “É a própria criança que vai construindo o seu conhecimento, através do seu questionamento progressivo em cada fase em que se elabora um projeto (...) e isso só é bom para a criança, porque a ajuda a ela própria a construir o seu próprio conhecimento (...) através do ela experimentar, do ela ver por erro (...) por tentativas (...) por ir questionando, por ir testando, ela vai construindo o seu próprio pensamento. E isso é extremamente importante.” (E1) e como a entrevistada 3 que afirmou que o facto destas crianças “(...) serem ouvidas, serem respeitadas, serem acolhidas as ideias deles, serem partilhadas (...) o facto de saberem decidir, o facto de saberem o que é que querem fazer, fazer os minis projetos dentro dos projetos (...) cada um decide o que quer e escolhe a escolha autónoma (...) automaticamente está-lhes a desenvolver a autonomia (...) a construção do seu próprio saber e a integrarem-se (...) no seu desenvolvimento mesmo.” (E3)

### Constrangimentos/ Desafios

No que diz respeito aos constrangimentos/ desafios que esta metodologia acarreta, foi referido apenas um deles por cada entrevistada, sendo que nenhuma delas se repetiu. A E1 considerou que pelo facto do seu grupo ser muito assíduo e grande, não lhe é possível praticar esta metodologia. Já a E2 referiu como obstáculo o facto de ter “pouca vontade de passar para o papel”, o que faz com que muitas vezes se perca nas etapas desta metodologia. A E3 atenta que num qualquer projeto, a educadora deve certificar “(...) se há alguém que se perde, se há alguém que não participa, se alguém não se interessa (...)” e por fim a E4 menciona a “falta de espaço (...) para arrumar materiais”.

### **Interpretação e discussão dos dados face aos objetivos do estudo**

Feita a apresentação dos dados obtidos nas entrevistas, passamos agora para a interpretação e discussão dos mesmos face aos objetivos específicos do estudo referidos acima e, posteriormente, face aos objetivos gerais do mesmo.

É importante insistir na ideia de que este estudo foi realizado num Jardim de Infância e o seu público-alvo foram quatro educadoras de infância inseridas nesse contexto. Neste sentido, não será adequado nem correto generalizar as perspetivas presentes neste documento.

Começando pela primeira dimensão tida em conta no desenvolvimento do estudo, o ambiente educativo, os docentes apresentaram as suas perceções relativamente à importância da gestão do espaço para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento. Em relação a este assunto, pelo facto de considerarem muito importante essa gestão, foi referido que o espaço nas suas salas de atividades deve ser bem organizado e bem definido, possibilitando diferentes interações e sequências de ação, sendo isso importante para que as crianças conheçam e tenham acesso ao que lhes rodeia. Neste sentido, podemos relacionar esta organização consciencializada pela criança com a forma de lhe potenciar ações autónomas pelo facto de esta ser capaz de explorar o espaço da sua sala de atividades.

Quanto às perceções tidas pelos docentes relativamente à importância da gestão do tempo para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento, foi atribuída importância a este assunto, fazendo referência à existência de rotinas durante o dia das crianças no Jardim de Infância. Essa existência de rotinas é considerada por nós mais uma forma de promoção da autonomia da criança pelo facto de, apesar da intervenção do educador, a criança conseguir possuir perceções que façam com que consiga gerir o seu próprio tempo nas diversas atividades do seu dia-a-dia tendo por base os horários que lhes são atribuídos, tornando-se uma mais valia para o seu desenvolvimento.

A gestão do grupo foi outra variável tida em conta relativamente à gestão do ambiente educativo. Quanto a isto, os docentes voltam a atribuir importância, referenciando a relevância que este assunto tem quanto às relações interpessoais

existentes no grupo. É focado o facto de os grupos existentes no Jardim de Infância serem todos homogêneos, o que provoca com que as relações sejam estimuladas, fazendo com que cada criança seja muito valorizada e que coopere com os restantes colegas do grupo. Esse aspeto focaliza a autonomia das crianças quando estas se sentem responsáveis umas pelas outras nas suas ações cooperativas.

A gestão dos recursos materiais foi mais uma variável à qual se atribuiu bastante relevância por parte dos docentes. Foi descrito que os materiais se encontravam todos organizados pelas áreas existentes e, dadas as observações participantes realizadas isso confirma-se, sendo que essa organização é do conhecimento de todo o grupo de crianças, o que possibilita deslocações independentes na busca de materiais.

A gestão das relações interpessoais foi outro dos aspetos considerados significativos para os docentes, sendo que estes evidenciam conteúdos atitudinais como a amizade, o respeito e o brincar que exploram nas suas salas de atividades.

Uma boa gestão de relações interpessoais leva a que a criança comece a olhar para o que a rodeia, consciencializando-se do seu papel no mundo. Esperar pela sua vez, criar noções de amizade pelo outro e saber brincar são três aspetos referidos pelos docentes havendo um fio condutor em tudo aquilo que referem: gerir estas relações passa por colocar a criança em situações que lhe seja favorável a criação de boas relações em grupo. Este aspeto é, por isso, influenciado pelos restantes já referidos.

Focando-nos agora para a última dimensão apresentada, a metodologia de trabalho de projeto. Um dos objetivos do estudo, relativamente a esta dimensão, era perceber se os docentes possuíam conhecimentos acerca desta metodologia, sendo que todos se mostraram contextualizados da mesma. Essa metodologia, segundo os docentes, é uma metodologia que questiona o conhecimento da criança e faz com que a mesma encontre respostas de acordo com as suas necessidades.

No que diz respeito às etapas previstas para o funcionamento desta metodologia, os docentes referiram que todas elas acabam por ser cumpridas,

independentemente da ordem que se atribui, partindo sempre de um problema surgido que espera o seu desenvolvimento para alcançar respostas.

Quanto às percepções dos docentes na relação desta metodologia com o desenvolvimento da autonomia da criança, todos consideram existir diretamente ligação entre os conceitos, sendo que tudo o que se desenvolve à base de projetos potencia o desenvolvimento da autonomia da criança, desde que esse projeto parta das mesmas. Nesse sentido, é a própria criança que, ao longo dos projetos, constrói o seu próprio conhecimento, quando experimenta, quando tenta, quando se questiona e quando testa. Esta metodologia, segundo os docentes envolvidos no estudo, privilegia a criança, fazendo com que seja ouvida, sentindo-se respeitada por sentir que as ideias dela são acolhidas e valorizadas.

Nesta metodologia a criança decide o que fazer, sendo o maior interveniente na ação, construindo o seu próprio saber, integrando-se no seu desenvolvimento. A autonomia da criança surge no decorrer deste processo.

Em suma, apesar de nem todos desenvolverem práticas à luz dessa metodologia, foi unânime a opinião de que este tipo de metodologia potencia o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Por último, depois de conhecermos as percepções dos docentes face às dificuldades existentes na prática da metodologia de trabalho de projeto, surgem dois aspetos a ter em conta – grupos com grandes dimensões dificultam o desenvolvimento desta metodologia e a pouca vontade por parte dos educadores de passar para o papel aquilo que já se fez e aquilo que ainda falta fazer foi outra dificuldade encontrada sendo que, quando isso acontece, muita informação relevante se perde ou esquece.

Numa visão global, este estudo revela que os docentes valorizam a gestão do ambiente educativo para o desenvolvimento da autonomia da criança, bem como a utilização da metodologia de trabalho de projeto, como é determinado no quadro teórico deste Relatório.

Em resposta aos dois objetivos gerais do estudo, relativamente à percepção dos docentes acerca da importância do ambiente educativo para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento, estes consideram a gestão do espaço fundamental, fundamentando os seus pontos de

vista referindo que o espaço possibilita diferentes interações, diferentes sequências de ação, abrindo novas hipóteses de escolhas de opções, de tomada de decisões por parte das crianças, valorizando assim o desenvolvimento da autonomia das mesmas.

É também referido pelos docentes que, o facto de as crianças reconhecerem os espaços e a sua organização pelas diferentes áreas, possibilita-lhes serem autónomas nas suas escolhas. Desta forma, a gestão do ambiente educativo, tendo em conta as variáveis tempo, espaço, materiais e grupos, possibilita a criança ser capaz de agir autonomamente, seja capaz de tomar decisões e de fazer as suas próprias escolhas, de cooperar com as outras crianças nas atividades, desenvolvendo uma construção partilhada do conhecimento.

Em relação às perceções dos docentes quanto à importância da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção do conhecimento, todos mostram conhecer esta metodologia, apesar de nem todos a desenvolvem nas suas práticas educativas.

Em suma, verificamos que as perceções tidas pelos docentes corroboram com a visão teórica defendida no quadro teórico e no enquadramento politico-legal deste Relatório.



## **PARTE IV – INTERVENÇÃO**





## **Capítulo 9 – Descrição geral do projeto de intervenção**



## Capítulo 9 – Descrição geral do projeto de intervenção

### Apresentação do projeto de intervenção e objetivos

O projeto de intervenção apresentado neste relatório, como referido anteriormente, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em parceria com a companheira de idade num grupo do Jardim de Infância, de um Agrupamento de Escolas da zona centro. Cada aluna desenvolveu projetos um pouco distintos, de acordo com a temática de cada relatório.

Neste caso específico e após o estudo empírico, a nossa intervenção teve como base a gestão do ambiente educativo nas suas diferentes variáveis e a utilização da metodologia de trabalho de projeto como *mais valias* para o desenvolvimento da capacidade de autonomia da criança na aprendizagem.

O projeto aqui apresentado intitula-se de “As princesas e o sapo - Um projeto imaginado por crianças”, nome atribuído pelas crianças intervenientes do mesmo, sendo desenvolvido em várias sessões (Anexo IV).

O projeto referido constitui uma estratégia de ação que permitiu trabalhar na gestão do ambiente educativo e utilizar a metodologia trabalho de projeto, no sentido de perseguir os objetivos seguintes:

- Promover **práticas educativas** para desenvolver a autonomia da criança;
- Desenvolver o **pensamento crítico** e a **resolução de problemas** nas suas ações autónomas;
- Favorecer a **gestão partilhada** com as crianças nas diferentes dimensões do **ambiente educativo**.

### **Apresentação das fases do projeto, descrição de atividades e objetivos específicos.**

Neste ponto serão apresentadas as diversas fases por que passou o nosso projeto bem como uma descrição das atividades e os objetivos específicos de cada uma delas. Para uma leitura mais global das sessões foi criado o Anexo IV, contendo as planificações detalhadas de cada uma das atividades desenvolvidas no contexto de Jardim de Infância fazendo-se acompanhar de um quadro explicativo (Anexo V).

#### **Fase I - “Definição do problema”**

Esta fase parte de uma questão-problema colocada por uma das crianças do grupo, levando a um interesse comum no desenvolvimento de um projeto semelhante à história da princesa e do sapo.

Esta fase integrou uma sessão intitulada “Vê, pesquisa e regista”. Esta sessão contou com um diálogo com as crianças acerca da visualização do filme “A princesa e o Sapo” de Ron Clements e Jonh Musker, como forma de motivação para o início do projeto. (Anexo VI)

Foi feito um registo em grande grupo das opiniões das crianças relativamente ao que viram, de forma a suscitar novas ideias sugeridas por elas. Dado isto, chegou-se à conclusão de que seria interesse de muitos a construção de uma história baseada na já criada, mas com o surgimento de novas personagens. Essas personagens foram sugeridas pelas crianças à luz da realidade por eles vivida em sala de atividades. A existência de crianças com culturas diferentes neste grupo, levou a que estas desejassem incluir uma princesa venezuelana e que uma das restantes personagens fosse brasileira.

Na discussão em grupo, as crianças também falaram do local onde se passa a história (Nova Orleães), da moeda usada nessa cidade, da língua aí falada, da cor de pele da princesa Tiana, do prato servido no restaurante da princesa, entre outros.

## **Fase II - “Planificação e desenvolvimento do trabalho”**

Posto isto, partimos para a segunda fase do projeto, que contou com duas sessões. A sessão II intitulada “Vamos inventar a nossa própria história” e a sessão III intitulada “Vamos distribuir tarefas. O que vamos precisar?”

Para a realização da pesquisa foram usados computadores e, com o auxílio das educadoras estagiárias, as crianças foram fazendo os seus registos da informação necessária através de desenhos e escrita. No fim da pesquisa, todos se juntaram para realizar a partilha de saberes agora clarificados. (Anexo VII)

Dada a pesquisa acabada, partiu-se para a produção da história idealizada pelas crianças. Como o grupo era grande, e as vontades também, reunimos inicialmente um conjunto de ideias para que na construção da história, tudo fizesse sentido e para que todas as ideias do grupo fossem ouvidas e tidas em conta. Dado isto, começou-se a construir a história, com a ajuda de todos. Como o grupo era grande, uma educadora estagiária encontrava-se numa mesa e as crianças, à medida que desejavam, sentavam-se junto dela e dando seguimento à história. No fim, a educadora estagiária contou a “nossa própria história” e todos partilharam o que sentiram ao ouvi-la e o que mudariam para que se pudessem fazer os ajustes necessários de forma a agradar o mais possível a todos. (Anexo VIII)

Depois da construção da história, houve uma reunião com o grupo a fim de saber o que era necessário para dar continuidade ao projeto. Todos partilharam que necessitávamos de contruir os cenários da história, produzir os adereços necessários para cada personagem, distribuir uma personagem a cada criança, saber como confeccionar o prato tão falado no decorrer da história, entre outros.

## **Fase III - “Execução”**

A penúltima fase deste projeto decorreu em seis sessões: sessão IV, sessão V, sessão VI, sessão VII, sessão VIII e sessão IX, intituladas “Mãos à

obra”. Durante estas sessões, pretendeu-se que fosse promovido sempre entre as crianças a cooperação e que tudo o que fosse realizado partisse da livre iniciativa das mesmas.

Estas sessões consistiram na realização dos cenários necessários para a apresentação final do teatro, na construção dos adereços, na organização de todo o material construído e por construir pelas crianças, pela produção de instrumentos para as personagens dos músicos do Jazz, houve tempo também para a seleção dos alimentos e posterior produção juntamente com algumas encarregadas de educação, fazendo com que se promovesse a relação da família com a comunidade escolar. (Anexo IX)

#### **Fase IV - “Divulgação/ Avaliação”**

Como forma de conclusão deste projeto, chegou-se à última fase que contou com duas sessões: a sessão V intitulada “Vamos apresentar” e a sessão VI intitulada “Um projeto imaginado por nós”. Na primeira sessão foi realizada a apresentação do teatro à comunidade educativa e às famílias das crianças envolvidas no projeto, bem como a partilha de um lanche com todos os que participaram na apresentação. (Anexo X)

Neste sentido, segundo os interesses das crianças envolvidas no projeto, foi realizado um lanche partilhado contendo alimentos relacionados com os países/ cidades envolvidas no teatro – Nova Orleães, Venezuela e Brasil. (Anexo XI)

Posto isto, as crianças organizaram uma sala com mesas distintas, contendo cada uma das mesas os alimentos variados: Pão de Jamón (Venezuela); Tequeños (Venezuela); Arepas (Venezuela); Chocolate de côco (Brasil) e Beignets (Nova Orleães). No decorrer do lanche, as crianças responsáveis pelo projeto encontravam-se distribuídas pelas diferentes mesas, explicando como se faziam esses alimentos e de onde eram típicos. (Anexo XII)

Esta fase, e conseqüentemente este projeto, terminou com a partilha de emoções acerca do projeto realizado.

A concretização das diferentes fases do projeto vividas em grupo teve influência no desenvolvimento de uma gestão participada e cooperativa das diferentes variáveis do ambiente educativo.

Assim, na primeira fase (“Definição do problema”) as crianças desenvolveram vários registos que foram colocados no espaço sala em diferentes áreas conforme a sugestão das crianças. Esse interesse vindo por parte do grupo refletiu-se de igual forma na segunda fase do projeto (“Planificação e Desenvolvimento do trabalho”), quando estas relatavam as suas ideias para a construção da história, bem como na organização dos cenários que iriam necessitar para a apresentação final do projeto.

A terceira fase (“Execução”), consistiu na realização propriamente dita dos cenários e dos adereços. Para a sua realização, foram necessários materiais (como por exemplo cartão, papel, tecidos, tintas, entre outros) que foram pensados e usados pelas crianças intervenientes do projeto. Da mesma forma, a escolha dos alimentos para a realização do lanche partilhado foi realizada a partir de diálogos com o grupo, sendo que as decisões tomadas partiram daí.

Por fim, a última fase do projeto (“Divulgação/ Avaliação”) em que decorreu a apresentação, deu possibilidade às crianças de gerirem o seu espaço e tempo para o desenvolvimento da mesma.

Todas as atividades realizadas em grupo foram refletidas e organizadas tendo em conta o tempo que era necessário para a realização do projeto, os materiais necessários para a sua realização, os espaços precisos para o desenvolvimento das tarefas, as inter-relações existentes em grupo e a envolvimento de atores do meio local (nomeadamente a família).

Em suma, a gestão do ambiente educativo tendo em conta todas as variáveis apresentadas tornou favorável o desenvolvimento da autonomia das crianças no processo das suas aprendizagens.

### **Avaliação da estratégia global de ação utilizada no Projeto “As princesas e o sapo – Um projeto imaginado por crianças”**

Depois da realização deste projeto com as vinte crianças protagonistas do mesmo, consideramos que sempre foram ouvidas as ideias tidas pelas mesmas

para a produção do teatro integradas no projeto, e que elas se mostraram bastante motivadas, mostrando ter vontade em ver o seu produto final. As opiniões das crianças envolvidas, as suas ideias e as suas vontades foram cruciais para que este projeto fosse tão rico em aprendizagens.

Acreditamos que este projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma prática educativa que promoveu a autonomia das crianças, trabalhando o seu pensamento crítico e a sua resolução de problemas, favorecendo a participação das crianças na gestão do ambiente educativo.



## **Considerações finais**



## **Considerações finais**

Depois de um longo percurso académico percorrido, o resultado final chegou em detrimento do melhor futuro profissional.

Foram passados alguns momentos de angústia, medo e algumas inseguranças que hoje se transformam em responsabilidades. Essas responsabilidades sentidas chegaram à medida que os dias foram passando e que nos começámos a sentir cada vez mais próximos da concretização de um sonho.

É impossível esconder a felicidade sentida na finalização de mais um dos objetivos de vida, tendo noção de que muito ainda estará para aprender e para desenvolver.

A realização deste Relatório de Estágio não se fica pelo papel propriamente dito. No decorrer da realização deste trabalho foram imensas as aprendizagens desenvolvidas, tanto a nível teórico como a nível prático.

Foram anos de muito trabalho, esforço e dedicação que hoje, com a maior felicidade, nos orgulhamos.

Consideramos o período de estágio desenvolvido, tanto no 1º Ciclo do Ensino Básico como no Pré-escolar, determinantes para o nosso crescimento e enriquecimento enquanto futuros professores e educadores.

Neste sentido, o que se pretende com este último ponto é que haja um momento de partilha acerca do percurso desenvolvido, apresentando alguns pontos significativos do mesmo.

A partir das leituras efetuadas para a realização do quadro teórico de que se constitui este Relatório, foram desenvolvidos e explorados conceitos que permitiram uma visão global, tendo em conta várias noções, até chegar à temática central do mesmo – a autonomia da criança em contexto educativo.

Essa pesquisa permitiu um novo olhar para a educação, sentindo a necessidade de mudança de perspetivas pelas quais a educação do autor deste Relatório teve por base. Queremos com isto dizer que, apesar de termos crescido circundados por um ensino tradicionalista, em que o papel do professor era supervalorizado em relação ao aluno, este facto teve ainda mais impacto,

constituindo o desejo de contrariar essas perspectivas, defendendo perspectivas mais construtivistas da educação. Daí a alusão feita neste Relatório ao papel do aluno e a práticas educativas que potenciam e valorizam a criança na sua própria construção do saber.

Neste sentido, a realização de um estágio em contexto educativo permitiu que se criassem novas perspectivas, tendo em conta as novas práticas desenvolvidas nos contextos educativos atualmente. Foi possível, através das observações participantes realizadas, dar conta de que a educação toma um novo rumo em relação a outros tempos.

O período de tempo em que nos encontrámos envolvidos nestes contextos educativos, possibilitou um maior e melhor conhecimento desses contextos e de quem neles estava envolvido.

O contacto estabelecido tanto com as educadoras como com as crianças foi crucial para o bom desenvolvimento do projeto apresentado neste Relatório. Este foi um contexto em que as crianças eram verdadeiramente livres de opções, bastante estimuladas para a tomada de decisões, contando com educadoras e assistentes operacionais atentas e preocupadas relativamente ao ambiente educativo que as rodeava, tendo em conta todas as suas variantes (tempo, espaço, materiais, grupos, relações, seio familiar, comunidade envolvente...).

Por isso, realizamos um balanço positivo acerca do projeto elaborado e que muito se deveu às práticas desenvolvidas nesse contexto educativo. Ainda assim, depois da realização do projeto, as crianças foram ouvidas, fazendo com que acreditássemos que este não foi apenas mais um projeto por elas desenvolvido, tendo-as marcado pela positiva.

Do mesmo modo, foi visível que as crianças envolvidas no projeto se sentissem valorizadas e respeitadas, sendo-lhes sempre transmitido que as suas ações autónomas são importantíssimos requisitos para que se desenvolvam e obtenham aprendizagens significativas.

Posto isto, é importante referir que o trabalho aqui desenvolvido trouxe vantagens não só para as crianças envolvidas, mas também para nós enquanto pessoas e futuros educadores e professores.

Fica a certeza de que este percurso nunca se esvairá da nossa memória. Salientamos assim que o nosso crescimento, enquanto futuros profissionais, deveu-se a estas crianças que tanto nos ensinaram.

Em jeito de conclusão, fica a esperança de que, com este trabalho, se desenvolvam práticas que favoreçam a autonomia da criança em contexto educativo. Do mesmo modo espera-se que esta temática se torne cada vez mais significativa nas nossas escolas.

Por fim, acabando com uma citação importante e que a nós nos diz muito, a nossa formação não se fica por aqui, sendo esta um processo “contínuo no qual a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2011, p.37)



## **Referências bibliográficas**





## Referências bibliográficas

Aguayo, A. M. (1963). *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Barberà, E. (2004). *O construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed editora.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, L. B., Ricardo, M. M. C. (1994). *Gerir o Trabalho de Projecto – Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Coll, C. et al (2001). *O construtivismo na sala de aula- Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas construtivistas – La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.

Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Duarte, J. A. M. (2013). *Metodologias de Investigação*. Lisboa: Vírgula.

Faria, A. L. G, Demartini, Z. B. F., Prado, P. D. (2002). *Por uma cultura da infância – Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editora Autores Associados.

Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Gilbert, R. (1974). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.

Guimarães, M. A. (1974) *História da Educação*. Aveiro: Editorial Vouga, S.A.R.L.

Gomes, M. (2007). *O modelo High/Scope em Portugal*. A página da educação web site. Acedido em 30 de dezembro de 2016 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2>.

Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Copyright.

Heacox, D. (2001). *Diferenciação curricular na sala de aula- Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Juif, P., Legrand, L. (1984). *Grandes Orientaciones de la Pedagogia Contemporanea*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Katz, L., Chard, S. (1989). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M. R. (1990). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de educação de infância*, 107, 4-5. Retirado de <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>

Marques, R. (1988). *A escola e os pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Miranda, G. L. (1984). *Projecto Alcácer – Desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Projecto Alcácer.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores II, S.A.

- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF édition.
- Pinto, A., Gomes, M. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo – Estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Edições ecopy.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24 Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M., Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Sacramento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, I. L., Marques L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Valentini, B., Andrea, G., Maragliano, R., Vertecchi, B. (1979). *A escola e o aluno*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T, et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em outubro, 2017, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vayer, P. (1993). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. (2011). *A Educação em Ciências com Orientações CTS – Atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.

### **Normativos legais**

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 / 1986 - I Série*. Ministério de Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série*. Ministério de Educação.

Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto. *Diário da República. nº 178/1997 - II Série*. Ministério de Educação.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016-II Série*. Ministério de Educação.

## **Anexos**



## Anexo I – Grupo de crianças envolvidas no projeto

N.º	NOME	Data Nasc.	Idade	Sexo	NEE	Terapia de Fala	Psicologia	Nacionalidade	Ascendência		Anos Frequência			
									Pai	Mãe	1	2	3	4
1	I.	12-10-2010	6	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
2	M.	06-11-2010	6	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa				X
3	L.	19-11-2010	6	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
4	C.	07-12-2010	6	F	-	-	-	Venezuelana	Venezuelana	Venezuelana	X			
5	S.	07-12-2010	6	F	-	-	-	Venezuelana	Venezuelana	Venezuelana	X			
6	T.	26-12-2010	5	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
7	MR.	15-02-2011	5	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa			X	
8	JV.	17-06-2011	5	M	-	-	-	Brasileira	Brasileira	Brasileira		X		
9	A.	29-10-2011	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
10	V.	26-01-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
11	MCX.	11-04-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
12	B.	07-05-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
13	SA.	12-05-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
14	JA.	04-06-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa		X		
15	IS.	25-06-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
16	R.	19-08-2012	4	M	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
17	M.	26-09-2012	4	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
18	J.	23-04-2013	3	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
19	LA.	10-08-2013	3	F	-	-	-	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	X			
20	BC.	5-11-2010	6	F	-	-	-	Brasileira	Brasileira	Brasileira	X			



---

**Anexo II – Guião das entrevistas****Guião da entrevista**

Chamo-me Dora Lopes Morais, frequento o Mestrado em Ensino do pré-escolar e 1º CEB na Universidade de Aveiro, e encontro-me neste momento a realizar o meu Relatório de estágio (R.E.) com o tema principal “A autonomia da criança”. Com isto, elaborei esta entrevista a realizar a todas as educadoras deste Jardim de Infância como forma de recolha de dados para o meu R.E.

- 1- Considera a gestão do espaço um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o espaço na sua sala de atividades/escola? (sala e outros espaços da instituição)
- 2- Considera a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o tempo na sua sala de atividades e nos outros espaços institucionais?
- 3- Considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, Como se organizam as turmas/grupos de crianças na instituição e na sua sala de atividade?
- 4- Como se organizam os recursos materiais e humanos na instituição?
- 5- A gestão das relações interpessoais é também um aspeto significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O que privilegia, no seu trabalho pedagógico, em termos de relações interpessoais das crianças (no grupo)? Que conteúdos atitudinais procura explorar?

- 
- 6- A valorização do contexto exterior é um aspeto também muito importante e que tem em conta no seu trabalho pedagógico. Quais são, no seu entender, as *mais valias* de um trabalho pedagógico que se desenvolve em estreita colaboração com os atores do meio local?
  - 7- Utiliza a Metodologia de trabalho por projeto? (se sim, por favor apresente as razões pelas quais a privilegia no seu trabalho pedagógico).
  - 8- Desenvolve a metodologia tendo em conta as etapas previstas para o trabalho de projeto (pesquisa, planificação, execução e avaliação/divulgação), ou faz uma aproximação?
  - 9- Considera que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança? Porquê?
  - 10-Quais as dificuldades ou obstáculos que encontra no desenvolvimento dessa metodologia?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e ajuda.

## Anexo III – Transcrições das respostas das entrevistas

Questão	Resposta entrevistado 1 (E1)
<p>1.Considera a gestão do espaço um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o espaço na sua sala de atividades/escola? (sala e outros espaços da instituição)</p>	<p>Claro que a organização do espaço e a gestão do espaço é importante. Porquê? Porque o espaço possibilita as diferentes interações e porque a organização possibilita também determinada sequência de ação e por isso é importante. Não ter um espaço nem muito cheio nem com poucas... nem com pouco material. Portanto tem que ser... tem que estar organizado de forma a haver aqui um equilíbrio e, portanto, é isso que é importante. E a diversidade de espaços também possibilita uma maior interação quer com os meninos, quer também para exploração.... Para a própria exploração que eles fazem em cada espaço, claro.</p> <p>O espaço da minha sala organiza-se por áreas ou melhor dizendo, por cantinhos e portanto tem a área do faz de conta, tem a área da conversa (do espaço que nós temos que é duplamente aproveitado para os jogos de chão), tem a biblioteca, tem a área mais de expressão plástica (quer para o desenho, quer para a pintura, quer para as colagens, para todas... para as construções que eles possam fazer...), tem a área dos jogos de mesa e a área do faz de conta que eu já disse, tem a casinha, tem a loja, tem área de construção, pronto. E depois temos de fora o espaço exterior que também está organizado, que é comum a todos... a toda a instituição em que tem diferentes... tem desde a cozinha de lama, o campo de jogos, jogos em construção, tem a horta pedagógica, tem o labirinto, tem... tem uma serie de... de valências, tem jogos de... de... tem para o espaço de música com materiais improvisados que podem brincar, tem o espaço da pista... pronto.</p>
<p>2.Considera a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se</p>	<p>Pronto, o tempo também é muito importante porque cria determinadas rotinas que são importantes para a própria organização do pensamento da criança. Portanto, saber que de manhã chegam e temos um espaço de acolhimento, de conversa, saber que a seguir é...será o lanche, saber que é nesse espaço de conversa também que se... que se... como é que se diz? Organiza o dia, que se vê o que é que se vai fazer, que se faz depois a avaliação, pronto nesse espaço... Depois temos o lanche, a seguir são atividades, as atividades mais organizadas ou menos organizadas e</p>

organiza o tempo na sua sala de atividades e nos outros espaços institucionais?	<p>uns podem escolher livremente para onde querem ir, outros fazer as atividades que foram sugeridas para se realizar, de acordo com o que se está a desenvolver.... Poderão também ir para o recreio ou não, pronto. Depois temos o espaço de arrumar e depois de voltar... de ir lavar as mãos, almoçar, e depois eles brincam também livremente no recreio mais um bocado, até entrarmos. Depois da parte da tarde a hora do conto e depois terminar, ou continuar ou escolher livremente os trabalhos e novamente o arrumar para nos juntarmos para ver como é que correu o dia e para terminar.</p>
3.Considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, Como se organizam as turmas/grupos de crianças na instituição e na sua sala de atividade?	<p>É assim, o grupo de crianças, portanto ele... são organizados não por nós, mas é-nos atribuído um grupo, portanto, em que as idades são heterogéneas, aqui no nosso Agrupamento funciona assim e, portanto, e nós também defendemos essa heterogeneidade uma vez que... há uma partilha muito maior, um enriquecimento muito maior, estando as idades misturadas. Os mais velhos normalmente protegem os mais novos, os mais novos crescem com os mais velhos porque procuram imitá-los, querem muitas vezes realizar os trabalhos que eles realizam, portanto, esta organização do grupo não é uma escolha... À partida não é uma escolha minha, mas eu também influencio essa escolha uma vez que nós privilegiamos este tipo de organização.</p>
4.Como se organizam os recursos materiais e humanos na instituição?	<p>É assim, cada grupo... cada... cada organ... cada grupo tem uma educadora, já as assistentes operacionais são..., portanto estão... com umas educadoras como com outro grupo de crianças, tanto está com um grupo como com outro, portanto, vamos repartindo porque não temos uma assistente por sala e, portanto, há necessidade de haver alguma partilha e alguma rotatividade. Também os materiais são comuns e todos podemos utilizar os materiais de outros, embora cada sala tenha os seus materiais específicos e apropriados, eles também podem ser partilhados pelas outras colegas. E há um espaço que há material comum para toda a gente, é uma questão de nos organizarmos: "Olha, hoje eu preciso disto, amanhã eu preciso daquilo..." Assim como também temos os livros, como também temos material de música... como o material de educação física,</p>

	portanto, que está... é comum a toda a gente e utiliza quem precisa.
5.A gestão das relações interpessoais é também um aspeto significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O que privilegia, no seu trabalho pedagógico, em termos de relações interpessoais das crianças (no grupo)? Que conteúdos atitudinais procura explorar?	<p>Olha, o respeito de uns pelos outros, o respeito no diálogo..., portanto, cada um esperar pela sua vez para falar e todos poderem falar. Dar oportunidade a toda a gente, embora saibamos que há uns meninos que são mais expansivos e falam mais uns que os outros, não é? Pronto... Mas essa do respeitar... de se respeitarem, de serem amigos... fazermos jogos, fazermos... construirmos.... Material para que possibilite esta... este relacionamento e estas interações, gerir isto não é fácil e estamos quase no fim do ano, ainda estamos a... a reforçar este tipo de atitudes, pronto. Esta é fundamental, o respeito de uns pelos outros... o... como é o esperar a sua vez... é o... respeitar, é o diálogo, é o ser amigo, portanto são d... é... são dos aspetos que... que se calhar eu mais valorizo. Deixa-me ler... deixa-me ver outra vez...pronto, é mesmo isto das relações interpessoais é mesmo isto... é o respeito que eles têm que ter uns pelos outros... é o... é o dizer bom dia de manhã também , que ás vezes é difícil, é esperar pela sua vez, já estou a repetir-me naquilo que estou a dizer, pronto mas fundamentalmente são estes dois valores da amizade e do respeito e de saber que... ainda mesmo este projeto que dinamizámos e junto convosco... convosco... da minha parte também a importância do brincar... saber que há meninos que não podem brincar, que não têm esse acesso... há brinc... brincar porque não são só os meninos que vão à escola e as meninas ficam em casa, portanto, saber que há outras culturas que não valorizam este tipo de... que todos os meninos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades que nós temos... nós temos a sorte de poder ter todos estes direitos... vivê-los. E há meninos que não os podem viver, portanto... procurar através da diferença... mostrar que nós somos uns privilegiados e também outra... outra situação é... meninos que são diferentes, eles sabem, eles há bocado estavam a dizer: “Fulano é especial...” É especial e, portanto... “Ah, mas ele não fez” ... “Ah, mas ele é especial” – disse logo o outro. “Pois é, é especial porque ele não consegue estar concentrado quando vocês estão concentrados. Para... Com a vossa idade, aquele menino não consegue. Portanto, trabalhar... mostrar que somos diferentes e não podemos cair... cair todos no mesmo saco. Porque uns são capazes e outros não são, não é?</p>
6.A valorização do contexto exterior é	Por exemplo, nós... este relvado sintético que nós temos aí foram os pais que nos colocaram aí porque nós não teríamos essa possibilidade, nem... nem... nem saberíamos fazer. Portanto, é

<p>um aspeto também muito importante e que tem em conta no seu trabalho pedagógico. Quais são, no seu entender, as <i>mais valias</i> de um trabalho pedagógico que se desenvolve em estreita colaboração com os atores do meio local?</p>	<p>sempre uma mais valia, que o nosso recreio era muito... muito... era muito... aquel... aquel... Aquel... O cimento e além do cimento era aquela área que era muito barrenta e que provoca acidentes, portanto, foi uma mais valia os pais. Também os pais colaboram muito connosco mesmo na sala de aula, eles vêm quando nós os convidamos... A interação que estas mães tiveram agora nesta peça que vocês apresentaram, neste trabalho que vocês desenvolveram, conheceram as diversas cul... os alimentos de cada país... Nós também nas nossas... no nosso, também tivemos isso, de outra maneira...esta interação que os pais vêm, por exemplo, com a X das diferentes culturas e vieram e trouxeram... como é que se fazia a macaca... portanto, nós estamos sempre abertas... mesmo o “Escrevenhando” que vai ser um livro que também é com o apoio da educa... associação de pais, portanto, são eles que estão a... que no fundo organizam o livro e que o editam... portanto, com o contributo, uma parcelinha de cada um, portanto, é sempre uma mais valia estes recursos exteriores, concretamente os pais, nos seus saberes, nas suas diferenças... de nos mostrarem aquilo que é diferente, portanto... e... é o conhecimento que se vai alargando.</p>
<p>7. Conhece/utiliza a Metodologia de trabalho por projeto? Por favor apresente as razões pelas quais a privilegia ou não no seu trabalho pedagógico.</p>	<p>Conheço. Eu não a utilizo na sua essência, mas aproximo-me dela. Aliás, fui formada na pedagogia de projeto... O meu... a minha formação é.... Só que é assim, com um grupo de 25 meninos é impossível trabalhar na pedagogia de projeto. A pedagogia de projeto requer grupos mais pequenos, e não é possível... Portanto, não é a heterogeneidade, é mesmo a quantidade de meninos e, portanto ..., mas sempre que possível sim. Porque é uma pedagogia que questiona... e que o conhecimento da criança, ele é ali inserçado, ou é construído naquilo que ele já sabe, nas questões que lhe são colocadas, para que ele possa ir encontrar respostas para... para responder às suas necessidades. E, portanto, sempre que eu posso, e às vezes de uma maneira muito global, eu utilizo. Mas não a estou a utilizar pura como ela é porque não tenho possibilidades disso.</p>
<p>8. Desenvolve a metodologia tendo em conta as etapas previstas para o trabalho de projeto (pesquisa, planificação, execução e</p>	<p style="text-align: center;"><i>(Resposta dada na questão anterior)</i></p> <p style="text-align: center;">... sempre que eu posso, e às vezes de uma maneira muito global, eu utilizo. Mas não a estou a utilizar pura como ela é porque não tenho possibilidades disso.</p>

avaliação/divulgação), ou faz uma aproximação?	
9.Considera que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança? Porquê?	Sem dúvida nenhuma... da responsabilidade.... É a própria criança que vai construindo o seu conhecimento, através do seu questionamento progressivo em cada fase em que se elabora um projeto que vai... um projeto vai... vai... vai dando lugar a outro, por assim dizer, vai sendo... vai complexificando, e isso só é bom para a criança, porque a ajuda a ela própria a construir o seu próprio conhecimento, através também daqui da... da ação, através do ela experimentar, do ela ver por erro e...como é? Erro e... por tentativas... também por tentativas, por ir questionando, por ir testando, ela vai construindo o seu próprio pensamento. E isso é extremamente importante.
10.Quais as dificuldades ou obstáculos que encontra no desenvolvimento dessa metodologia?	É o grupo ser muito grande... assíduo... grande, assíduo e que não me possibilita... utilizá-la verdadeiramente.

Questão	Resposta entrevistado 2 (E2)
1.Considera a gestão do espaço um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se	É pela organização do nosso espaço que muita gente vê o nosso trabalho. A sala... o espaço, é um manual interativo... eu acho tão giro isto. Porque é o manual... quem vai à nossa sala vê como está a organização do espaço e vê como é que nós trabalhamos. E para os meninos é importante todo o espaço à volta, todo o recreio, todo... vocês veem aqui como é... Não me ponhas a fazer mais paleio que eu não tenho vontade...

organiza o espaço na sua sala de atividades/escola? (sala e outros espaços da instituição)	<p>Olha, eu fui formada por cantinhos. Depois apareceram os ateliers, depois apareceram as áreas. E eu normalmente tenho a área do faz de conta, a área da plástica, a área das construções, a biblioteca e a área dos jogos. É isto mais ou menos... e a área das reuniões. Uma vez chamo de espa... não me preocupo muito... uma vez é o cantinho... “vai para o cantinho”, outras vezes é área, outras vezes... percebes? Não... para mim isso não é... entendes... Ah, esqueci-me de dizer... o espaço, estando organizado de uma maneira, os miúdos depois no final do ano funcionam sem intervenção do adulto.</p>
2.Considera a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o tempo na sua sala de atividades e nos outros espaços institucionais?	<p>É importante. Porque eles já sabem a sequência, aquela rotina que há e automaticamente eles começam a ser autónomos. É engraçado, que às vezes uma pessoa muda, por qualquer razão, e eles dizem sempre: “Agora vamos almoçar”; “Agora vamos ali”; “Não, nós já almoçámos”; “Nós já lanchámos” Percebes? Porque o tempo... eles interiorizam o tempo, e eles têm necessidade de rotina também.</p> <p>Por exemplo, às 9 é o acolhimento, uma atividade orientada. Por volta das 10... ou então começam com atividades livres. Por volta das 10 é o lanche. Depois é atividades livres, brincam, podem ir para o recreio até à hora do almoço. Depois à tarde é um momento calmo. Normalmente eu ponho sempre música clássica, fazem relaxamento e estão a ouvir os ruídos de fora, de dentro, de fora, conforme... Depois uma atividade mais orientada que pode ser mais calma, uma história... E depois, atividades livres.</p>
3.Considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, Como se organizam as turmas/grupos de crianças na instituição e na sua sala de atividade?	<p>A gestão do grupo... é heterogéneo porque também nos impõe... obrigam a ser heterogéneo. Às vezes é bom, outras vezes é mau... depende. Porque mesmo os grupos, dentro da mesma faixa etária são heterogéneos, portanto... Não... Para mim olha... é o que me derem, já estou numa que... Mas prefiro os heterogéneos por exemplo no início do ano. Porque os mais velhos que já estão integrados, já ajudam na integração dos novos. E depois vão ajudando no resto do funcionamento. Depois... o meu grupo organiza-se... conforme. Às vezes faço atividades em grande grupo e depois trabalho com os grupos mais pequenos. Depende daquilo que eu quero.</p>



4. Como se organizam os recursos materiais e humanos na instituição?	Humanos é o pior. Porque não há uma auxiliar por sala e isso é uma grande falta. Os recursos materiais... é pá... nós temos os recursos materiais que temos que até são bons. Se precisamos de alguma coisa mais pedimos às colegas, o agrupamento temos a tranche do ministério, portanto não... e os pais ajud... não... não ponhas que os pais ajudam.
5. A gestão das relações interpessoais é também um aspeto significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O que privilegia, no seu trabalho pedagógico, em termos de relações interpessoais das crianças (no grupo)? Que conteúdos atitudinais procura explorar?	É muito importante nós todas, educadoras e pessoal auxiliar funcionem bem. Automaticamente isso transmite-se para as crianças. Que as crianças tanto são minhas como são das outras educadoras. Não há aquela “São do meu grupo”, claro que são e têm mais respeito a mim porque sou eu que estou diretamente com elas, mas qualquer educadora, qualquer auxiliar que fala, todos os miúdos aceitam. O que é que eu privilegio? É o ser amigo. O ser amigo para mim é essencial, porque depois vem tudo... não se bate... não... é o ser amigo.
6. A valorização do contexto exterior é um aspeto também muito importante e que tem em conta no seu trabalho pedagógico. Quais são, no seu entender, as <i>mais valias</i> de um trabalho pedagógico que se desenvolve em estreita colaboração com os atores do	É importante porque nós fazemos parte de um meio... fazemos parte de um meio... nós não estamos sozinhos, e quando precisamos de ajuda, quando precisamos deste ou daquele nós temos ajuda. E o meio também sabe, que quando precisa de nós está cá. Que é o caso da Universidade, da Homem Cristo, da João Afonso, dos projetos que aparecem aí para... para “Abraçar Santiago”, aquelas coisas... vêm aqui e depois nós trabalhamos e é sempre bom para os meninos porque não estão confinados a um espaço só... é um espaço aberto.

meio local?	
7. Conhece/utiliza a Metodologia de trabalho por projeto? Por favor apresente as razões pelas quais a privilegia ou não no seu trabalho pedagógico.	É conforme... é... pronto.... É assim, no fundo é sempre o que é que os meninos querem, como é que vão atingir objetivos... é.
8. Desenvolve a metodologia tendo em conta as etapas previstas para o trabalho de projeto (pesquisa, planificação, execução e avaliação/divulgação), ou faz uma aproximação?	Não... não.... Costumo utilizar. Temos o projeto da macaca, temos o projeto dos jogos de antigamente “Vamos descobrir”, portanto tudo isso são projetos que se vão desenvolvendo. Apesar de eu ter sido formada em temas de vida... tu nunca ouviste falar? Na pedagogia de temas de vida... Depois pedagogia de situação, depois pedagogia de projeto... esse de projeto já passou tudo por aqui... Movimento da escola moderna, a experiencial, tudo passa e nós aproveitamos tudo, portanto, cada uma de nós tem a sua pedagogia.
9. Considera que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança? Porquê?	Olha, é assim... Tudo privilegia autonomia e construção do saber da criança... desde... qualquer projeto... qualquer metodologia... desde que nós... que se parta da criança e que ela queira fazer. Mas muitas vezes o adulto interfere sempre.... É pá... nós sabemos dar a volta aos meninos.
10. Quais as dificuldades ou obstáculos que encontra no desenvolvimento dessa	Olha, qualquer dificuldade que tenha... não é isso... eu tenho muito pouca vontade de passar para o papel. Qualquer educadora gosta pouco de passar para o papel. Tu já sentiste... E nós muitas vezes, ao não passar ao papel, esquecemo-nos de muita coisa e... que às vezes é

metodologia?	importante e não damos continuidade. É isso que eu acho a principal... Porque nós, ó pá, nós temos... nós sabemos o que é que queremos atingir... porque isto já são muitos anos... e sabemos que os meninos têm que estar assim assim, assim assim e... já funcionamos, percebes? Nós já partimos do que é que os meninos querem, do que é que querem fazer, nós já conseguimos andar e fazer... e depois chega à hora, quando vamos a ver fotografias: “É pá, nós fizemos tanta coisa, nós vimos tanta coisa” E não há nada escrito. O registo é a grande falha destas educadoras.
--------------	--

Questão	Resposta entrevistado 3 (E3)
1.Considera a gestão do espaço um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o espaço na sua sala de atividades/escola? (sala e outros espaços da instituição)	<p>Eu considero... eu valorizo imenso um espaço bem definido, bem organizado. Eu diria assim.... eu acho que o espaço é outro educador dentro da sala. Portanto, há o educador que estamos lá, não é? Mas o espaço é um educador dentro da sala. Portanto... e valorizo por quê? Porque os meninos têm que saber os sítios certos, onde é que estão as coisas arrumadas, têm que saber as... pronto... haver organização dentro de uma sala não só... dá segurança à criança para ela saber onde vai buscar, desenvolve-lhe autonomia para ela saber própria ir buscar as coisas e além disso... um espaço organizado é facilitador de... de... que os meninos façam aprendizagens melhores, que não há aquela confusão, aquele conflito, aquelas coisas todas. Ora agora aqui ora agora ali... acho que é... eu valorizo imenso o espaço bem organizado, bem definido dentro de uma sala.</p> <p>Dentro da minha sa... aliás, eu tenho duas salas. Tenho uma sala que é mais para atividades orientadas e outra mais para atividades livres. Tanto uma como outra são livres na mesma, no entanto é assim: enquanto uma está definida... uma está definida nas div... nas diferentes... dá resposta às diferentes áreas... de conteúdo, a outra também a mesma coisa... eu acabo por ser a mesma coisa... só que eles sabem que indo para uma sala brincam mais, é mais o brincar espontâneo e nas outras tenho a parte dos jogos, da matemática, tem a parte das ciências, tem a</p>

	<p>parte... da pintura... das expressões e isso tudo. Mas em qualquer sitio, mesmo só no do brincar também há expressões, também há musica, também há isso tudo.... Só que é diferente... é com o pincel numa, é com os lápis, é com as canetas e a outra secalhal é de outra forma, exprimir-se de outra forma. Mas é de acordo com as nossas... com as nossas orientad... orientações curriculares e com as áreas de desenvolvimento.</p> <p>A escola tem um espaço para atividades, tem um espaço para... não letivo, para... para... tem um espaço para atividades que é dentro das salas, tem um espaço para atividades fora das salas, tem o espaço exterior... que também é outro sítio de... de... atividades que podem ser orientadas e são, e... ou não, ou livres... tem o prolongamento de horário que é o... a sala do prolongamento de horário que a... o horário a seguir à atividade letiva... quando está a educadora., que também... é uma sala bem apetrechada com muitos materiais, com muito espaço acima de tudo e com coisas diferentes do que há dentro da... das salas de atividades. Tem a cantina, tem as casas de banho, tem... a... um gabinetezinho que às vezes serve de... de apoio, tem campo de futebol do exterior, temos a biblioteca que é comum ao 1º ciclo, temos o pavilhão que também é comum ao 1º ciclo, mas que podemos usufruir disso... deles... um espaço exterior, tem outro espaço da escola também com... ginásio... com... com materiais de diversão também, de parque mesmo... que também ocupamos, também pre... podemos usufruir dele também... e não sei mais... acho que tem tudo.</p>
<p>2.Considera a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o tempo na sua sala de atividades e nos outros espaços institucionais?</p>	<p>Muito. Porque... nós... para os meninos aperceberem-se de que há rotinas dentro de um... de um jardim de infância ou de um grupo, não é?... o grupo ter uma rotina estabelecida... dá-lhes segurança, sabem o que é que vai acontecer à boca... daqui a bocado, sabem o que é que aconteceu antes já, portanto, sabem em termos temporais o que é que está a acontecer, o que é que já aconteceu ou o que é que vai acontecer de seguida. E os tempos, eles têm que... o tempo s... por outro lado, o tempo de fazer é sempre... um... sei lá... uma coisa que eu não considero que seja benéfica porque muitas das vezes os meninos... estão a fazer qualquer atividade e a gente diz: “olha, está na hora de do almoço”... eles têm que perceber que isso... que há essa rotina. No entanto, às vezes queimam-se etapas de... de... ou queimam-se processos que eles possam ter precisamente por causa do tempo. Se por um lado é bom, porque lhes dá segurança,</p>

	<p>rotinas e isso tudo... por outro lado às vezes é... é... não facilita muito que as coisas corram..., portanto, mas eles vão aprender que tudo na vida e assim, não é?... em função do tempo, das rotinas deles e isso tudo. Mas considero ser muito importante haver a rotina diária e dar-lhes... pronto... segurança e eles saberem que têm que cumprir, pronto... que há hora de chegar, há hora do conversar, há hora do brincar, há hora do... do planejar, há hora do lanche, há hora da higiene, há hora do almoço, há hora de... pronto... há estas horas todas... há hora do acolhimento, da partilha de saberes, há hora da avaliação do... do dia... há essas horas todas... do prolongamento de horário...</p>
<p>3.Considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, Como se organizam as turmas/grupos de crianças na instituição e na sua sala de atividade?</p>	<p>Claro que sim. Se não houver uma boa gestão ninguém se entende... ninguém... não é? No meu grupo há um tempo de trabalho em grande grupo, há tempos de trabalho em pequeno grupo, há tempo de trabalho... é para três, não é? Há tempo individual, de... que chego a estar também com cada... criança e... mais nada. Há grande, pequeno e... grande grupo, pequenos e individual. As idades são heterogéneas, eu acho que é muito.... benéfico serem heterogéneas porque não só os maiores dina... os maiores ou os menores... às vezes são os mais pequeninos que ... que dinamizam ou que... ajudam os mais velhos. Eu já tive casos de ... de uma mais nova é que orientava uma mais velha, portanto..., mas é... há uma interação entre eles, há uma interajuda muito maior, há uma partilha de saberes... grande... e... eu acho que em termos de desenvolvimento o grupo heterogéneo é muito mais rico, muito mais...</p>
<p>4.Como se organizam os recursos materiais e humanos na instituição?</p>	<p>Os recursos... Cada sala tem os seus... os seus... materiais específicos às salas... não quer dizer que não sejam... que não se movimentem de umas salas para as outras. São próprios de uma sala, mas partilhamos os materiais. Os materiais estão definidos por áreas, portanto, se há a área do médico, os materiais são adeq... que lá estão são adequados a essa área. Se há a área da pintura pões os pinceis, pões essas coisas todas... pinceis, tintas, está tudo lá. Portanto, os materiais estão organizados conforme as áreas onde... a que pertencem. E em termos de jardim, ele... nós partilhamos muito entre... entre colegas nós partilhamos os nossos... algum jogo que uma das minhas meninas gosta e não sei quê pode vir à minha sala, a minha sala pode levar um jogo para outra, portanto, há... partilha de materiais. Mas dentro da sala estão às mãos das</p>

	<p>crianças, que isso é o principal também... Eles estão, portanto, acessíveis a eles, eles podem perfeitamente ser eles a escolher o que querem fazer o e o que não querem fazer, podem utilizar porque sabem que não vão com o pincel para a beira dos jogos, porque sabem que com o pincel pinta-se e é numa área, o que eu acho que isso também é muito importante, estarem organizados de acordo com... com as áreas. E estão definidos, portanto, os materiais estão adequados ao espaço... ao que cada área... lhes pede, ou lhes desafia, não é? ...para fazer.</p> <p>Esta instituição tem 4 educadoras, 3 auxiliares. Não é o indicado... por acaso temos uma educadora que nos vai ajudando e que nos vai... vai colaborando connosco, mas é só mesmo por acaso. Porque fora disso temos... ah! Recebemos estagiários da Universidade, as estagiárias da... da Homem Cristo que é do nosso Agrupamento, do curso Técnico-Soc... Psico-sociais, assim uma coisa. Recebemos... vamos receber outra vez também al... estagiários da João Afonso que são esses cursos que andam a fazer.... Vão nos ajudando da forma que são sempre mais um elemento ou dois ou três dentro da sala e... especialmente em saídas, em organização do próprio... vão nos ajudando, embora nos deem trabalho por outro lado, não é? Mas... se fosse só... sem estagiários, sem esta educadora, sem não sei quê, estávamos sozinhas, 4... para... 4 educadoras com 3 auxiliares... operadoras ou assistentes operacionais. O que é muito pouco porque... vai originar que na sala onde uma está a faltar... uma vai servir sempre duas salas, mas onde está a servir mais uma sala, a educadora do outro lado, em vez de estar a trabalhar mais com os meninos porque tem que estar atenta, está mais no faz... no tomar conta. Para mim é um tomar conta. Ou... ou progra... planifica atividades de grande grupo em que possa... em que possa envolve-los mais ou para estar dentro da sala, não pode estar de maneira nenhuma com... com a divisão de tempo de estar ou individual, ou em pequenos grupos, tem que estar com o grande... em grande grupo, como está sozinha, sem essa... sem esse recurso.</p>
<p>5.A gestão das relações interpessoais é também um aspeto significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O que privilegia, no seu</p>	<p>Brincar... é através do brincar... é no brincar que eles crescem, é no brincar que eles se respeitam, aprendem a respeitar, é no brincar que eles se organizam, se... que percebem que não podem ser... ter as vontades deles... os outros também têm vontades.... É no brincar que eles vão representando... vivências do seu dia-a-dia, que vão partilhando conhecimentos. É através do brincar, brincar, brincar.... Brincar interior, exterior, sempre... E que se vão desenvolvendo... Mas</p>

<p>trabalho pedagógico, em termos de relações interpessoais das crianças (no grupo)? Que conteúdos atitudinais procura explorar?</p>	<p>é isso que eu valorizo sempre, o brincar.</p>
<p>6.A valorização do contexto exterior é um aspeto também muito importante e que tem em conta no seu trabalho pedagógico. Quais são, no seu entender, as <i>mais valias</i> de um trabalho pedagógico que se desenvolve em estreita colaboração com os atores do meio local?</p>	<p>Olhe... Famílias valorizadas, crianças mais felizes por verem a família implicada, pais a perceberem melhor qual é a nossa função como educadoras (que não é só realmente o tomar conta), aperceberem-se de que é através de... da... da nossa maneira que eles aprendem outras coisas e não estarem com aquela ansiedade de aprender letras e números e não sei quantos... portanto eles acabam por... se estão a fazer parte do dia-a-dia ou se estão a fazer parte... se percebem o que acontece no Jardim dos filhos, percebem também que eles estão a aprender... que estão a crescer, que estão a aprender a respeitar, que estão a aprender valores, estão a aprender... noções de muitas coisas, de... ao nível da matemática, das outras áreas todas, portanto, está tudo implicado, que é uma forma de os implicar. E eles vindo cá, não só fazem as crianças mais felizes porque eles estão... é a família que entra dentro do Jardim... Como os ajudam e enriquecem os trabalhos, o que... com aquilo que eles trazem e... como além disso, os meninos sentem-se... que a família está também... não é? Está aqui também com eles.</p> <p>Nós já temos ido.... Recorremos nós à Fábrica da Ciência que é outra vali... outro... outras.... Outras atividades que a gente usufrui e que... em função das crianças, a Biblioteca Municipal... O Conservatório de Música também... São saídas que nós temos e temos vindo ... já tem vindo cá... por exemplo, houve uma altura aí que foi necessário... a gente ia fazer... Outono, falámos do outono, abrimos aí a... fizemos aí a área do... do... outono, com elementos que pertencessem ao outono: veio o milho e... a maior parte das crianças nem... nem conheciam muito bem como é que era o milho e não sei quantos e fomos chamar então... veio um grupo cá, de Estarreja (não foi? Não estavas cá, está.) Um grupo de Estarreja fazer uma desfolhada, mostrar como é que se fazia, explicar-lhes os instrumentos que utilizavam, os miúdos estiveram a... a... a... (desfolhar?) não... sim, a fazer... a tirar as folhas ao... a palha ao milho, estiveram a... a tirar o milho, estiveram</p>

	<p>a malhar o milho, portanto aprenderam... foi um alargamento do conhecimento do mundo, é uma área do conhecimento do mundo. E... já tivemos mar... nosso... sendo nosso meio... depende um bocado dos projetos que a gente está a desenvolver, mas por exemplo: houve aí um dos... um dos anos que tivemos um projeto que tinha a ver com o sal, com as salinas e isso tudo, vieram marnotos, veio salineiras e marnotos dançarem... Fomos visitar... as salinas, fomos ver como é que eles faziam, fomos também conhecer os inst... os instrumentos que eles usavam mas... não só vêm pessoas cá explicar e falar com eles e... e... e mostrar o que... que... precisam de saber relativamente a esse... a esse projeto, a essa coisa que nós precisamos como nós também saímos ao meio muitas das vezes para ir... em busca disso, pesquisar coisas e... em busca. Fábricas de cerâmica de pap... coisas que temos aqui e que relativamente nos diz algum respeito e que eles são conhecedores, já temos ido também. Fábrica da cerâmica por causa dos azulejos e essas coisas todas que também é típico daqui de Aveiro. Ovos moles... Já fomos visitar também a fábrica, já fizemos ovos moles cá. Veio pessoas cá também...</p>
<p>7. Conhece/utiliza a Metodologia de trabalho por projeto? Por favor apresente as razões pelas quais a privilegia ou não no seu trabalho pedagógico.</p>	<p>A minha formação foi mesmo em Metodologia de projeto. Eu... eu aproximo-me, quer dizer, o que diz... É assim, eu funciono mesmo (eu, o meu grupo) é mesmo pedagogia de projeto, ou seja, parto do que as crianças querem, vejo... consigo identificar, ou tento identificar se aquilo é um... um interesse comum, ou se é um interesse que vai ficar, ou se é um interesse só de alguns, ou se é um interesse disso tudo... E vai para a frente os projetos...</p> <p>Partindo do interesse... do interesse que é vindo das crianças ou sentido no meio das crianças, elas empenham-se logo muito mais, estão muito mais interessadas do que eu chegar aqui e dizer assim: “olha vamos falar de... de museus...” é lógico que isso não diz nada às crianças... se calhar a maior parte nem sabem o que é um... pronto. É assim, o fundamental é que seja um problema sentido pelas crianças, um interesse que parta delas. A partir daí, o empenho, o... a colaboração, o... tempo de concentração... as etapas que pronto. São muito mais... é muito mais... rico... muito mais... vivida e muito mais... têm mais significado, como é lógico. Têm todo o significado.</p>
<p>8. Desenvolve a metodologia tendo em conta as etapas previstas para o trabalho</p>	<p>(Os projetos). Vão para a frente consoante as etapas... Não quer dizer que a etapa tenha que ser... As etapas tenham que ser seguidas mesmo só naquela..., mas o normal... ainda ontem, por exemplo, houve... não é propriamente um projeto de grandes dimensões, mas por exemplo:</p>



<p>de projeto (pesquisa, planificação, execução e avaliação/divulgação), ou faz uma aproximação?</p>	<p>saberem se as árvores eram... se as árvores eram seres vivos ou não... ou seres não vivos. E então houve primeiro uma discussão... houve um levantamento: o que queremos saber... porque... onde é que... o que é que já sabemos... a onde é que podemos ir buscar mais ou saber mais..., portanto, todas essas etapas acabam por ser cumpridas em grandes ou pequenos projetos, ou projetos de grupo, ou projetos individuais, ou projetos... que pode haver os projetos individuais ou projetos de pequeno grupo. Mas isso mais ou menos as etapas estão... estão... parte sempre do problema, surge um problema e a partir daí é desenvolvido. Agora, podemos começar pela construção de... de... os cenários e não sei quê, como podemos só..., mas normalmente é investigação, saber o que é que... o que já sabemos, saber o que é que queremos saber mais, o que é que podemos saber mais, quem é que nos pode ajudar...</p>
<p>9.Considera que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança? Porquê?</p>	<p>Sim.... Sim, completamente. Por elas saberem... serem ouvidas, serem respeitadas, serem acolhidas as ideias deles, serem partilhadas... porque podem ser ouvidas não, algumas também podem ser postas de lado, não é? Mas, o facto de saberem decidir, o facto de saberem o que é que querem fazer, fazer os minis projetos dentro dos projetos, o que querem faz..., portanto, exato, olha dentro deste projeto o que é que eu vou fazer? Eu prefiro ir pintar, eu prefiro ir... recortar, eu prefiro... pronto... investigar, eu prefiro.... Acho que cada um decide o que quer e escolhe a escolha autónoma de... de... do... do que eles querem fazer. Automaticamente está-lhes a desenvolver a autonomia, e a saberem... e a construção do saber, exatamente, a construção do seu próprio saber e a integrarem-se no... no seu desenvolvimento mesmo.</p>
<p>10.Quais as dificuldades ou obstáculos que encontra no desenvolvimento dessa metodologia?</p>	<p>É assim, o que é que encontro...? Obstáculos, não sei se é obstáculos.... É assim, há um perigo neste... nesta pedagogia de projeto. Não é um perigo... é... a gente temos que estar atentos a quem é que entra, em quem... se há, no meio deste... do desenvolvimento de um projeto qualquer, se há alguém que se perde, se alguém que não participa, se alguém não se interessa por... pronto. Isso é vermos se realmente... estando num projeto, normalmente as áreas todas são desenvolvidas, não é? Estão... estão... patentes na... no desenvolvimento do projeto. Mas pode haver uma criança que no meio disto se perca, ou que não haja aquele interesse, portanto, é estar atentos. Isso é uma das coisas é estar atentos nesta pedagogia de projeto. Outro... outra... eu por exemplo, eu acho que para pedagogia de projeto, o facto de nós termos as salas</p>

	<p>divididas... não quer dizer que nas salas em que se tem as áreas todas não se desenvolvam projetos, no entanto, acho que nós tendo uma sala só do brincar, que é favorecido... favorece... o facto de... da dinamização mais de projetos. Porque... não se vai mexer tanto com um espaço organizado ou..., portanto, há um sitio em que nós podemos..., mas isso nas outras salas também... estou a dizer mal, pronto. Estou a dizer mal... Porque nas outras salas em que tem as áreas também podemos, quando a gente quer muda. Quando é preciso e de acordo com as necessidades dos miúdos também muda na mesma. Agora, é assim, eu sinto que aqui, a gente quer uma coisa, vamos para a outra sala, é muito mais ampla, é muito mais... parece assim... encosta moveis e isso tudo... Mas estou a dizer mal porque nas outras salas em que há as áreas também definidas e não sei quê também... também... se é preciso... arruma-se. Pronto, eu acho que não tem assim obstáculos.... Acho que não... Quando se quer, quando se pretende e está tudo nessa linha, acho que não há obstáculos.... Só se for o arranjar materiais e isso tudo, mas isso dos materiais às vezes não tem a ver até com aquilo que... com grandes custos nem grandes dinheiros... é... coisas que... os cartões... são coisas que a gente vai buscar e que... que não tem grandes... grandes despesas nem... podia ser isso, não é? Se temos que ir comprar alguma coisa... Mas não. A gente arranja sempre tudo.... É claro que o que os meninos querem no fundo não são coisas ricas, não são... são que... que as vontades deles sejam respeitadas e que seja com às vezes o lixo... que a gente chama de lixo.</p>
--	--

Questão	Resposta entrevistado 4 (E4)
1.Considera a gestão do espaço um elemento importante na/para a ação	Acho extremamente importante, até porque é a primeira intervenção da educadora no Jardim de Infância. Quando nós chegamos ao Jardim de Infância, depois da interrupção letiva, a divisão em áreas, a colocação de materiais... pronto, também não vai prevalecer o ano inteiro, mas temos

<p>pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, como se organiza o espaço na sua sala de atividades/escola? (sala e outros espaços da instituição)</p>	<p>essa preocupação de pensar... nas crianças novas, como é que vamos organizar, mesmo não conhecendo o grupo temos essa preoc... é a primeira preocupação.</p> <p>Então, as salas estão organizadas por áreas diferenciadas, essa organização está relacionada com as áreas de conteúdo expressas na... nas orientações curriculares. Com as crianças atribuímos nomes às salas que reflete o que nelas existe. O faz de conta e a sala de expressões e ciências nós... entre nós chamamos assim, eles podem atribuir outro nome - sala do brincar ou a sala do... do que eles considerarem. As áreas são mudadas de acordo com os projetos a desenvolver.</p> <p>Portanto, segundo os interesses e o envolvimento das crianças com os materiais. Se eles trouxerem caixas, como aconteceu ontem por exemplo, e se eles quiserem construir... um palácio com as caixas, desenvolver ali um projeto com os materiais que vêm de casa, trabalhamos com esses materiais. Tendo sempre a preocupação de respeitar os materiais e de arrumar, para o grupo que vem de seguida. É que o espaço está dividido nestas áreas, portanto a área do acolhimento. não sei se quer que eu refira estas áreas? Portanto a área do acolhimento, também aproveitada para as crianças brincarem... A área do desenho, recorte, da colagem, criar e inventar, é onde eles dispõem de materiais diversos que trazem de casa e que eu também trago porque em vez de reciclar vou reutilizar e... depois passo a explicar: a área de acolhimento é onde todos se reúnem diariamente, para trocar opiniões, para conversar, para ouvir uma história, para cantar, para dizer lengalengas, para resolver problemas, para negociar regras, para planear em conjunto as atividades, onde se decide quem é o chefe, vê-se quem é que falta, conta-se quem está, portanto, aí já estamos a desenvolver a formação pessoal e social muito intensamente mas também todas as outras áreas, portanto, a matemática (ver quem falta, ver quem está, ver quantos somos, ver quantos faltam) a linguagem, não é? Portanto está tudo muito ligado, mas o foco principal é o desenvolvimento pessoal e social... a área de formação pessoal e social. Depois... e também se distribuem na área do acolhimento os livros, recolhe-se os livros que trouxeram de casa, aquele projeto "livro vai a casa e volta", distribuem-se os livros a quem ainda não levou, chama-se a atenção para ser responsável pelo livro, quem não trouxe que deve trazê... no outro dia não se esquecer... pronto, tudo isso. Também há outra coisa que fazemos nessa áre... nessa área de acolhimento e... e que eu acho muito importante é...</p>
---	--

	<p>transmitimos valores e eles, pronto... trocam-se valores. Eles lembram as regras... e há... um... um desses... um desses valores que eu dou muita atenção: é à amizade. Portanto eles levant... antes de levantar, às vezes até escolhem já ali os amigos com quem querem brincar, dão um abraço ao amigo que está ao lado... às vezes fazemos uma massagem... um em frente ao outro ou ponho musica clássica e eles fazem massagem para acalmar, para... a massagem também serve para acalmar e para... criar contacto entre eles e para que a brincadeira depois se desenvolva de uma maneira mais tranquila. Se eles saírem da zona de acolhimento muito excitados, muito entusiasmados.... Muito entusiasmados eu quero que eles estejam... tranquilos. Pronto já disse que se desenvolvemos a autonomia, a linguagem, a integração, a formação pessoal e social...</p> <p>Na área do faz de conta promovemos a linguagem oral, o respeito pelos outros, o drama, a dança, a gestão... há gestão autónoma de conflitos, eles impõem as regras uns aos outros e negociam... trabalha-se a autoestima, a capacidade de iniciativa e independência pessoal.</p> <p>Na área dos jogos... desenvolvemos... ou temos a intencionalidade de desenvolver a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação, a seriação, também há cooperação em pequenos grupos e, claro, a gestão de conflitos também está presente em todas as áreas. Na pintura, no desenho, no modelar, no cortar – nas expressões – desenvolve-se a atenção, a concentração, os níveis de envolvimento nas tarefas, a responsabilidade de terminar a tarefa que inicia, o sentido estético... valorizamos a... a criatividade, o contacto com obras de arte... com... com artistas até, se for possível, pronto.</p> <p>Na área do computador é a área que tem que ter mais regras, e que não sei se vocês notaram e a área em que muitas vezes dizemos “hoje não há” ou... porque há uma natural apetência e... das crianças pelos jogos e vídeos, que eu acho que... que tem que ser um bocadinho refreado porque... eles... são capazes de ter muito em casa e... ligam-se de tal maneira ao computador que desligam do resto... pronto.</p>
<p>2.Considera a gestão do tempo um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua</p>	<p>Não foi respondida esta questão.</p>

<p>resposta. Em termos gerais, como se organiza o tempo na sua sala de atividades e nos outros espaços institucionais?</p>	
<p>3.Considera a gestão do grupo de crianças um elemento importante na/para a ação pedagógica? Explique as razões da sua resposta. Em termos gerais, Como se organizam as turmas/grupos de crianças na instituição e na sua sala de atividade?</p>	<p>Portanto são grupos heterogéneos, que eu acho fantástico... Ao principio quando comecei a trabalhar achava que não. Mas depois de trabalhar, realmente acho que é uma mais valia e que se deve aproveitar o... a diversidade de... nas idades, não é? Porque também me acontece ter crianças de 3 anos com... 3 anos de idade cronológica, mas já com desenvolvimento e de 6 também às vezes ainda com um bocadinho..., mas pronto. Os de 4 ainda a fazerem algumas birras e assim. Mas... inic... começamos a valorizar logo pelo inicio do ano quando fazemos a receção às crianças que já frequentaram e preparamos com essas a receção às novas crianças. Às vezes até tempos um dia só para receber os que já frequentaram e... e depois então preparamos... o grupo das crianças, digamos, mais velhas para fazer receção aos que vêm de novo. Depois, as crianças mais velhas sentem-se responsáveis pelas outras: por lhes mostrar o jardim, por os acompanhar à casa de banho (se estamos a trabalhar em grupo e de repente uma criança quer ir à casa de banho eu posso indicar e os mais velhos acompanham para ajudar a abrir a torneira, para dizer... para lhe indicar caminho se ele não está... ainda não domina o espaço do Jardim, assim como para dizer “vai arrumar o chapéu”... Portanto, todas essas... todas essas pequenas coisas que fazem parte da organização. .... Acho que é tudo... Também ajudam na arrumação dos materiais, na arrumação da sala, na resolução de um puzzle (às vezes um mais novo vai buscar um puzzle difícil e... eu peço quem... ou pergunto quem é que quer ajudar... para... a resolver o puzzle. E nas saídas ao exterior também, nas primeiras saídas os mais velhos vão de mão dada com uma das crianças mais novas. E em relação a isso deixe-me só dizer uma coisa, que se calhar não faz parte da entrevista, mas eu acho que também faz parte da gestão do grupo... Eu gosto imenso de sair com eles e vamos... temos várias saídas, vamos ao parque, à Fábrica da Ciência, sempre que somos convidados para alguma atividade fora do jardim</p>

	<p>participamos. E... têm que ir de mão dada no comboio e quanto à estrada, porque no parque eles são uns desordeiros, no bom sentido porque eu lhes permito isso. Acho que não têm que ir de mão dada, só vão de mão dada se querem. Tem que ir alguém no princípio e no fim como forma de segurança, exatamente. Mas acho que isso que é... trabalhei já em comboio sempre e agora estou fora disso, completamente. Porque quando eu tirei o meu curso eles iam no comboio da sala à casa de banho, portanto tive que também trabalhar isso.</p>
<p>4. Como se organizam os recursos materiais e humanos na instituição?</p>	<p>Temos... Em relação aos recursos materiais... São.... Aproveitamos mais porque temos... Como funcionamos em duas salas, temos muito mais material à disposição das crianças. Também se gasta mais, porque não é utilizado por 20 é usado por 40 ou 50. Mas eu acho que só têm vantagens porque eles também não... têm noção de que não estragam e têm de arrumar porque depois vem o outro grupo e também quando chegam gostam de ver em bom estado, gostam de ver asseados, gostam de ver as canetas com tampa, gostam de ver arrumadas as prateleiras para saber onde vão buscar isso, pronto. Em relação aos materiais e... recursos humanos.... Recursos humanos também, portanto, temos duas educadoras, dois grupos (uma educadora para cada grupo), não há as “minhas” crianças nem as “tuas” crianças, são as “nossas” crianças. Quando há necessidade de... de... de ajudar é a educadora que está presente que ajuda, e depois temos a vossa presença que também é uma mais valia, da Universidade; duas assistentes operacionais, mas uma roda... uma está dia sim dia não. Estou-me só a referir às salas que fazem o... a rotatividade. Depois temos as estagiárias da Univ... da Escola Homem Cristo, já estava a... (risos) ... que também tem sido uma mais valia até porque há ocasiões em que nós estamos sozinhas na sala. Para as crianças também é importante, porque quando entra alguém na sala eles não ficam... com aquela curiosidade de saber quem é... estão habituadas a que a sala esteja aberta e que as pessoas os venham visitar e que entre um pai entre uma mãe, eles estão perfeitamente à vontade com essas situações. O procedimento deles é o mesmo, estão a brincar continuam a brincar, pode haver uma ou outra criança que cumprimente e que tenha curiosidade em saber quem é, mas não é... não é um acontecimento estranho entrar alguém na sala porque estão habituados a trabalhar... a brincar de sala aberta. Depois também há vários tipos de interação, não é?... Há momentos em que eles brincam em paz, há momentos que eles querem estar</p>

	sozinhos e também respeitamos isso, há momentos em que estão em grande grupo e têm essas interações com diferentes adultos tal como já referi.
5.A gestão das relações interpessoais é também um aspeto significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O que privilegia, no seu trabalho pedagógico, em termos de relações interpessoais das crianças (no grupo)? Que conteúdos atitudinais procura explorar?	De respeito... E eles sabem dizer “agora não estás a respeitar”... Porque em grande grupo falamos muitas vezes “aconteceu isto” ou “passou-se aquilo” ou eles vêm fazer uma queixa e trabalho muito isso no... na questão de às vezes um brinquedo pra todas... ou porque surgiu novo e interessa a muitos, não é? Muitas crianças, como foi ontem o caso, que apareceu uns brinquedos novos no recreio e todos queriam... pronto eu olhei para o relógio e disse “sim senhora, tu brincas 5 minutos ou 10, quando o ponteiro estiver ali...” Eles olham, percebem perfeitamente, de vez em quando vêm espreitar ao meu relógio...e vão buscar... dizem “Agora já está na minha hora, pronto”... Assim como fazem com as bicicletas, com os triciclos e aprendem a respeitar a brincadeira dos outros por aquele tempo porque depois já sabem que vai ser deles e que eles depois também... e conforme aquilo... pedem... “Dás-me por favor?” Dizem “muito obrigada”, já perceberam que se pedirem por favor até conseguem e se arrancarem das mãos não têm e... pronto, sobretudo com conversas e algumas histórias também que são importantes para... para eles se... se retratarem, não é? Se sentirem nessa história. Às vezes conto uma história ou outra com aspetos negativos, em vez de lhes apontar a eles, e eles começam a ver que aquilo se passou com eles e que têm que mudar as atitudes.
6.A valorização do contexto exterior é um aspeto também muito importante e que tem em conta no seu trabalho pedagógico. Quais são, no seu entender, as <i>mais valias</i> de um trabalho pedagógico que se desenvolve em	Temos escritores, as crianças do 1º Ciclo que vêm aqui nos intervalos ou dar um beijinho aos colegas do ano passado, à educadora ou também para desfrutar do triciclo ou da bicicleta que nós permitimos... Os professores do 1º Ciclo que também vêm aqui e muitas vezes são aproveita... apresentados como “esta professora é da escola, para o ano pode ser vossa professora” pronto, para eles irem entrando em contacto com... para não terem aquela imagem da professora do 1º ciclo: “quem é?” assim já sabem que é uma... uma pessoa e que... e que tipo de pessoa, não é? E... geralmente quando nós apresentamos as professoras do 1º ciclo, por vezes até conversam e faz-se um bocadinho a articulação, não é? Trabalha-se em articulação, também passa por aí. Depois temos os pais de manhã, que temos o contacto dos pais. No início do ano, se

estreita colaboração com os atores do meio local?	<p>alguma criança não está a ficar... ou porque está a chorar a mãe fica o tempo que for preciso. Este ano tive uma mãe que estava disponível e que ficou uns... uns bons bocadinhos de manhã e que... e que aproveitámos também para trabalhar connosco. Outros convidamos porque sabemos que fazem bolachinhas ou até porque um menino disse “a minha mãe sabe fazer bolachinhas” e eu posso... e vamos convidá-la para vir fazer bolachinhas connosco, este ano também já tivemos esse caso. Outro também aproveitamos ser da Líbia, para vir cantar uma canção em árabe para eles... o... e a criança também se sente valorizada, não é? Ter cá a mãe a fazer uma atividade com eles, e que temos tido várias, vários pais a... colaborar, um pai que vem dar... uma aula, entre aspas, de educação física... e eles gostam imenso, também já aconteceu este ano mais do que uma vez. Depois temos contactos também com... outros Jardins do Agrupamento, encontros com a escola Sede, com a escola Homem Cristo onde também já estivemos com as crianças a participar no dia aberto, na... com a Câmara Municipal, eles promovem atividades como foi o caso do carnaval, a Junta de Freguesia, com a Suma, que vem cá uma... senhora apresentar uma história, que eles já conhecem porque já vem há vários anos, com a Biblioteca Municipal também que visitamos e que ouvimos uma história, com a Biblioteca da escola, com a Fábrica da Ciência, com o parque, com o Conservatório de Música onde fomos... onde assistimos a uma sensibilização, um pequeno teatro e também pequenos concertos dados por crianças pouco mais velhas do que eles... que eles já conheciam por ser manos, por já terem frequentado este Jardim... Pronto, são tudo recursos e parceiros educativos... que aproveitamos da melhor maneira, penso eu.</p>
7. Conhece/utiliza a Metodologia de trabalho por projeto? Por favor apresente as razões pelas quais a privilegia ou não no seu trabalho pedagógico.	<p>Portanto... Toda... A minha intervenção vai no sentido de oferecer o desenvolvimento de projetos que incluam o saber das crianças e... que implica um conjunto de diversas oportunidades de aprendizagem e integrem a abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Justificando... Se a criança me traz um livro como já disse há bocado ou... ou se traz uma caixa, ou se traz um... um saco até de material para... de desperdício para criar e inventar... tento sempre aproveitar todo esse material para desenvolver atividades ou para lhes pedir sugestões e... e eles fazerem planos do que querem fazer com aqueles materiais. Isto em relação ao projeto que desenvolvemos, eles para pensar, criar e inventar eles fazem muitos projetos. Até individuais. Tenho uma criança que</p>



	<p>vai se... “Marília hoje vou fazer isto...” Vem já com a ideia do que quer fazer. Portanto, alimento sempre esses projetos, mesmo individuais. Depois temos outros projetos que entramos, ou porque a sala da colega ao lado está a desenvolver um projeto e os meus... as minhas crianças como são muito amigas e têm mãos também, irmãos na outra sala e têm curiosidade e falam sobre isso e então agarra-se também nesse projeto e estamos todos no... no mesmo. Sempre... ou tendo em atenção os interesses e a vontade de estar da criança. Da... depois também temos este projeto do livro vai a casa que... que eles adoram. Comecei com dois livros, agora já tenho uns cinco ou seis ou sete livros a circular. Arranjei este aqui no Plano Nacional de Leitura e... eles sabem quem leva o livro. Eles é que me dizem “quem levou o livro foi tal e não o trouxe ainda” e, portanto, eles são responsáveis por levar o livro. Eu pergunto quem leu a história, sobre o que falava a história mais ou menos, também não estou ali a ... a fazer perguntas exaustivas senão eles não querem já levar o livro. Deixa de ser um prazer, não é? E... respeito também o bem estar, o direito à participação das crianças, como já disse, e o processo de desenvolvimento de cada... criança. Também estes... esta metodologia... tenta aproximar-se da escola Reggio Emilia e... claro que nos falta o Atelier e professores de Artes, mas... vamos... vamos fazendo.</p>
<p>8.Desenvolve a metodologia tendo em conta as etapas previstas para o trabalho de projeto (pesquisa, planificação, execução e avaliação/divulgação), ou faz uma aproximação?</p>	<p>Não foi respondida esta questão.</p>
<p>9.Considera que as metodologias de trabalho de projeto favorecem o desenvolvimento da autonomia (construção do saber) da criança?</p>	<p>Pois, nesse projeto eles desenvolvem a capacidade de iniciativa, de decisão, de resolução de pequenos problemas... adquirem maior autonomia e responsabilidade, implicam-se em vários níveis de atenção e concentração e... quando vejo isso acho que... pronto... vejo que está feliz, está envolvida no que está a fazer o que é fantástico. Está a desenvolver-se, está...</p>

---

Porquê?	
10.Quais as dificuldades ou obstáculos que encontra no desenvolvimento dessa metodologia?	<p>Pois... Falta de espaço... para arrumar materiais. Que ás vezes temos... não temos onde colocar materiais/ recursos... Em relação ao... aos pais, já não sinto esse... como um obstáculo o facto de eles não aprenderem letras ou números e brincarem muito. Já não sinto, acho que os pais... já consegui passar essa mensagem de que eles precisam de brincar... e de... (explorar?) exato. E de fazer aquilo que lhes dá mais prazer e de... e que interajam e que se envolvam. De resto, não sei, acho que não temos tido... a nível monetário não há... problemas nos recursos porque quando não temos inventamos... E às vezes eles encontram mais prazer em brincar com uma caixa de cartão do que com um belo brinquedo a pilhas e outras coisas.</p>

## Anexo IV – Planificações das sessões de intervenção

**Segunda-feira, dia 24 de abril e quarta-feira, 26 de abril**

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Respeito pelo outro na participação em grupo;</li> <li>-Cooperação;</li> <li>-Cumprimento das regras;</li> <li>-Capacidade de observação;</li> <li>- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural;</li> <li>- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades;</li> <li>-Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento em grande grupo;</li> <li>-Visualização do filme “A princesa e o Sapo” de Ron Clements e Jonh Musker;</li> <li>-Pesquisa, recolha E registos de informações;</li> <li>-Construção da “nossa história”;</li> <li>-Planificação do teatro- Levantamento de ideias e início da preparação dos recursos para a realização do teatro (adereços, cenários);</li> <li>-Avaliação do dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educadora;</li> <li>-Estagiárias;</li> <li>-Assistente operacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Filme–“A princesa e o sapo;</li> <li>-3 Computadores;</li> <li>-Internet;</li> <li>-Folhas brancas e lápis;</li> <li>-Materiais diversos.</li> </ul>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

--	--	--	--	--

Segunda-Feira	Quarta-Feira
<p><b>9h às 9h30m</b> – Acolhimento das crianças onde há um momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim-de-semana.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Após o acolhimento o tempo é dedicado à planificação das atividades do dia. Neste momento, será lembrado às crianças o diálogo que o grupo teve na semana passada. A educadora pode iniciar o diálogo com questões como: “Lembram-se do que falámos na semana passada? “Precisávamos muito da vossa ajuda para o quê?” -todas as questões devem ser geridas de acordo com as respostas das crianças.</p> <p>Em seguida o tempo é dedicado à visualização do filme: “A princesa e o sapo” de Ron Clements e John Musker - filme foi uma escolha das crianças</p> <p>Para a visualização do filme o grupo será colocado em semi-lua, confortável e de maneira a que todos visualizem bem o filme.</p> <p>Depois disto, é o momento de compreender o que as crianças conseguiram reter, através de uma conversa, de uma partilha de opiniões/ideias. Onde serão colocadas algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● “Onde se passa a história?”</li> <li>● “Que língua falam”?</li> <li>● “Qual era o tipo de música que dava no filme?”</li> </ul>	<p><b>9h às 9h30</b> – Acolhimento das crianças em grande grupo e verificação junto das mesmas acerca do ponto de situação daquilo que já fizemos e do que ainda nos falta fazer.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Na parte da manhã damos início à construção da “nossa história” com a ajuda das informações recolhidas, com as personagens do filme e com as novas que iremos introduzir à nossa história.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, daremos continuidade à “nossa história” e, se assim for necessário, daremos início à planificação do teatro, que consiste:</p> <p>-Levantamento ideias sobre como fazer</p>

- “Quem são as personagens mais importantes do filme?”

- “Não acham importante sabermos mais sobre a cidade onde se passa a história?”

De seguida, o momento será dedicado à pesquisa em que as crianças recorrem à internet através de computadores para saberem mais acerca da cidade de Nova Orleães ou sobre outro assunto que lhes tenha suscitado interesse durante a visualização do filme.

Uma vez que duas crianças sugeriram a entrada de mais uma princesa no teatro (princesa Helena), também é importante recolher informação sobre a mesma.

Para a realização da pesquisa o grupo será dividido em 3 pequenos grupos (cada um acompanhado por um adulto) em que cada um estará responsável por uma pesquisa e no final o grupo irá reunir-se e partilhar a informação recolhida. O registo dessa informação pode ser feito da forma como as crianças pretenderem: através de desenho; o adulto regista; imagens; entre outros.

Durante a pesquisa e apesar das crianças já terem ideias do que vão pesquisar, é importante que os adultos conduzam ou não deixem que estas se desviem dos assuntos mais relevantes: cidade de Nova Orleães: legado multicultural- suas influências, música e gastronomia...

**10h30 às 11h45** – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, existindo de igual forma tempo para que possam brincar livremente.

**13h30 às 14h** – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas a realizar.

**14h às 15h15** – Na parte da tarde o tempo será dedicado à reunião da informação recolhida na parte da manhã.

**15h15 às 15h30** – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.

o teatro;

-O que precisamos para o fazer;

-Quem vai participar no teatro;

-Distribuição das personagens;

-Quais são os materiais que vamos precisamos;

Assim que estes pontos estiverem definidos, o tempo é dedicado à realização das tarefas.

**13h30 às 14h** – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas ainda por realizar.

**14h às 15h30** –Continuação da planificação do teatro.

**15h15 às 15h30** – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de

ideias/sentimentos sobre o dia.

Onde serão levantadas algumas

questões às crianças como:

- “O que acharam do dia de hoje?”

<p>Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“Gostaram de fazer a pesquisa?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p>“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que acham que correu menos bem? Porque?”</li> <li>• “Como foi fazer a vossa própria história?”</li> </ul> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>
--	---

### Terça-feira dia 2 de maio e quarta-feira dia 3 de maio de 2017

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pelo outro na participação em grupo</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Cumprimento das regras</li> <li>- Capacidade de observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento em grande grupo;</li> <li>- Organização do grupo para dar início à construção da nossa história;</li> <li>- Tempo para exploração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>- Estagiárias;</li> <li>- Assistente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas brancas A4;</li> <li>- Lápis/ canetas;</li> <li>- Cartões;</li> </ul>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

<p>- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural.</p> <p>- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspectos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades.</p> <p>- Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir.</p>	<p>da sala de atividades;</p> <p>- Planificação do teatro- Levantamento de ideias e início da preparação dos recursos para a realização do teatro (adereços, cenários) – mesmo que a história ainda não esteja acabada, algumas crianças poderão começar a dar ideias e a realizar os cenários ou os adereços necessários.</p> <p>- Tempo para exploração da sala de atividades.</p> <p>-Avaliação do dia.</p>	operacional.	<p>- Tecidos;</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Tesouras;</p> <p>-Colas;</p> <p>- Materiais utilizados para o teatro até hoje.</p>	
--	--	--------------	--	--

Terça-Feira	Quarta-Feira
<p><b>9h às 9h30m</b> – Acolhimento das crianças havendo um momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim-de-semana.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Após o acolhimento o tempo é dedicado à planificação das atividades do dia. Neste momento, será lembrado às crianças o diálogo que o grupo teve na semana passada.</p> <p>A educadora pode iniciar o diálogo com questões como: “Lembram-se do que já fizemos na semana passada? “O que nos falta fazer?” -todas as questões devem de ser geridas de acordo com as respostas das crianças.</p> <p>Dado isto, partimos para a elaboração da nossa história, em que os autores da mesma serão as crianças do grupo. Para isso, faremos em primeiro lugar um apanhado geral das personagens que existem na nossa história, fazendo ligações de parentesco entre elas, para facilitar a elaboração da mesma. Esta atividade dependerá muito das sugestões dadas pelas crianças.</p> <p>Quando as ideias da história estiverem organizadas, passamos para a escrita da mesma. Enquanto as crianças ditam a história ao adulto, o mesmo a escreverá. Nesta fase, o adulto deverá estar atento à estrutura frásica ditada por cada criança corrigindo-a sempre que necessário (por exemplo se houver muitas repetições: depois... e depois... e depois...).</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, havendo tempo também para brincarem livremente na sala de atividades.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas a realizar.</p> <p><b>14h às 15h15</b> – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuação do trabalho realizado na parte da manhã. Caso haja crianças que mostrem interesse em começar com a construção dos cenários ou dos</p>	<p><b>9h às 9h30</b> – Acolhimento das crianças em grande grupo e ponto de situação do que fizemos e ainda temos que fazer.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Na parte da manhã damos início à construção dos cenários e dos adereços necessários para a apresentação do teatro.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, dá-se continuidade à realização dessas tarefas.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas ainda por realizar.</p> <p><b>14h às 15h30</b> –Continuação da planificação do teatro.</p> <p><b>15h15 às 15h30</b> – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Aqui serão levantadas algumas</p>



<p>adereços para o teatro, poderão fazê-lo, de acordo com os seus interesses.</p> <p><b>15h15 às 15h30</b> – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.</p> <p>Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Por quê?”</p> <p>“Gostaram de fazer a vossa própria história?”</p> <p>“Já alguma vez tinham tido esta oportunidade?”</p> <p>“É uma coisa fácil de se fazer?”</p> <p>“Qualquer um de nós pode ser autor de um livro?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p>questões às crianças como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que acharam do dia de hoje? “</li> <li>• “O que acham que correu menos bem? Porque?”</li> <li>• “Como ficaram os cenários?”</li> <li>• “O que ainda nos falta fazer?”</li> </ul> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>
---	---

### Segunda-feira dia 8 de maio, terça-feira dia 9 de maio e quarta-feira dia 10 de maio de 2017

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<p>-Respeito pelo outro na participação em grupo;</p> <p>-Cooperação;</p> <p>-Cumprimento das regras ;</p>	<p>- Acolhimento em grande grupo;</p> <p>- Breve diálogo com as crianças sobre o ponto de situação do teatro a</p>	<p>-Educadora;</p> <p>-Estagiárias;</p> <p>-Assistente</p>	<p>-História “As princesas e o sapo-imaginado por crianças”.</p>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

<p>-Capacidade de observação;</p> <p>- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural;</p> <p>- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspetos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades;</p> <p>-Escrever com e para as crianças, solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir;</p> <p>-Valorizar as diversidades culturais das crianças e das suas famílias;</p> <p>-Estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</p> <p>-Facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).</p>	<p>apresentar aos outros grupos;</p> <p>-Continuação dos recursos para a realização do teatro (história, adereços e cenários);</p> <p>-Avaliação do dia.</p>	operacional.	<p>- Caixotes grandes;</p> <p>-Cola;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Pinceis;</p> <p>-Papel crepe;</p> <p>-Cartão</p> <p>- Internet;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Tesouras;</p> <p>-2 lanternas;</p> <p>-2 candeeiros de papel;</p> <p>- Papel celofane;</p> <p>- Rolos gigantes.</p>	
---	--	--------------	--	--

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA
<p><b>9h às 9h30m</b> – Acolhimento das crianças havendo um momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim de semana.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Após o acolhimento o tempo é dedicado à planificação de atividades desta semana. Neste momento será lembrado às crianças as atividades que faltam terminar para realizar o teatro. De seguida, haverá tempo para a distribuição das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a adiantar o que é necessário para a realização do teatro - “As princesas e o sapo – um projeto imaginado por crianças”.</p> <p>Durante a distribuição de tarefas serão realizados três grupos que ficarão com a responsabilidade de: fazer adereços das personagens (sendo que cada criança diz como quer fazê-la e o que necessita para a fazer); fazer os cenários que ainda faltam fazer e os que estão por terminar e terminar a história.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas</p>	<p><b>9h às 9h30</b> – Acolhimento das crianças em grande grupo e diálogo sobre o que ainda temos a fazer para a realização do teatro.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Na parte da manhã após o diálogo sobre o ponto da situação, será tempo para distribuir das tarefas a realizar pelas crianças segundo os interesses de cada uma, de forma a terminar tudo o que é necessário para a realização do teatro- “As princesas e o sapo-imaginado por crianças”.</p> <p>É de salientar que sempre que surjam dúvidas sobre algum assunto, as crianças terão oportunidade de pesquisar no computador.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala.</p>	<p><b>9h às 9h30</b> – Acolhimento das crianças em grande grupo e diálogo sobre o que ainda falta fazer para a realização do teatro.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Na parte da manhã, após o diálogo sobre o ponto da situação em que estamos, será tempo de distribuir as tarefas a realizar pelas crianças, tendo em conta os seus interesses, de forma a terminar tudo o que é necessário para a realização do teatro - “As princesas e o sapo – um projeto imaginado por crianças”.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala.</p> <p><b>14h às 15h30</b> – Na parte da tarde será</p>

<p>também poderão brincar livremente.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala.</p> <p><b>14h às 15h15</b> – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuidade das tarefas desenvolvidas pelas crianças na parte da manhã bem como exploração livre da sala onde nos encontramos.</p> <p><b>15h15 às 15h30-</b> No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.</p> <p>Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“Gostaram de fazer os cenários e personagens?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p><b>14h às 15h15</b> – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuidade das tarefas desenvolvidas pelas crianças na parte da manhã bem como exploração livre da sala onde nos encontramos.</p> <p><b>15h15 às 15h30-</b> No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o que decorreu no dia de hoje.</p> <p>Aqui serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p>dada continuidade às tarefas desenvolvidas na parte da manhã, bem como a exploração livre da sala onde nos encontramos.</p> <p><b>15h15 às 15h30-</b> No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia.</p> <p>Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“Como acham que estão a ficar os preparativos para o nosso teatro?”</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>
--	---	--

## Segunda-feira dia 15, terça-feira dia 16 e quarta-feira dia 17 de maio de 2017

Conteúdos	Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pelo outro na participação em grupo;</li> <li>- Cooperação;</li> <li>- Cumprimento das regras;</li> <li>- Capacidade de observação;</li> <li>- Promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural;</li> <li>- Favorecer o conhecimento de elementos centrais de comunidades (aspectos físicos, sociais e culturais) e a identificação de semelhanças e diferenças com outras comunidades;</li> <li>- Escrever com e para as crianças,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento em grande grupo- partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim de semana e planificação das atividades desta semana.</li> <li>- Organização do material já realizado pelas crianças (história, adereços, cenários, objetos necessários para a apresentação do teatro (mesas, cadeiras, cama, entre outros).</li> <li>- Pesquisa das músicas a utilizar no teatro (jazz);</li> <li>- Conversa com as crianças para organização e produção dos alimentos a levar para o lanche partilhado;</li> <li>- Tempo para exploração da sala de atividades;</li> <li>- Ensaios para a apresentação do teatro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>- Estagiárias;</li> <li>- Assistente operacional;</li> <li>- Familiares das crianças do grupo;</li> <li>- Crianças do Jardim de Infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cenários;</li> <li>- Adereços;</li> <li>- Objetos necessários para a apresentação do teatro;</li> <li>- Tecidos para alguma adversidade;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas de som;</li> <li>- Ingredientes</li> </ul>	<p>Diálogo/reflexão com as crianças.</p>

solicitando a sua colaboração e desafiando-as a pensar e refletir.	- Tempo para exploração da sala de atividades;  -Avaliação do dia.		para confeccionar com as crianças algum dos pratos típicos da Venezuela.	
--	--	--	--	--

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
<p><b>9h às 9h30m</b> – Acolhimento das crianças havendo um momento de partilha de novidades/acontecimentos sobre o fim-de-semana.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Após o acolhimento o tempo é dedicado a uma conversa com as crianças sobre o que já foi feito para o projeto e sobre o que ainda nos falta fazer (reunir todos os objetos necessários, confeção de um dos pratos típicos da Venezuela, músicas de jazz, organização do lanche partilhado com as restantes crianças do J.I.)</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala e breve</p>	<p><b>9h às 9h30m</b> – Acolhimento com as crianças havendo um momento de partilha de novidades/acontecimentos.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Na parte da manhã iremos dar continuidade/ início (dependo do que foi feito no dia anterior) aos ensaios para a apresentação do teatro.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, as crianças continuarão a realizar as suas tarefas, mas também poderão brincar livremente.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das</p>	<p><b>9h às 9h30</b> – Acolhimento das crianças em grande grupo e ponto de situação do que fizemos e ainda temos que fazer.</p> <p><b>9h30 às 10h15</b> – Este tempo será dedicado à confeção de alguns dos pratos típicos da Venezuela e de Nova Orleães, com a ajuda dos familiares de algumas crianças do grupo.</p> <p><b>10h30 às 11h45</b> – Depois do lanche da manhã, continuaremos com a confeção dos pratos.</p> <p><b>13h30 às 14h</b> – Acolhimento das crianças na sala e breve diálogo acerca do que pensam sobre a apresentação realizada.</p> <p><b>14h às 15h30</b> – Na parte da tarde terá lugar a apresentação do teatro às restantes crianças</p>

<p>diálogo acerca das tarefas a realizar.</p> <p><b>14h às 15h15</b> – Na parte da tarde o tempo será dedicado à continuação das atividades começadas na parte da manhã. Caso haja tempo, daremos início ao ensaio do teatro. Começaremos por ler a história na integra às crianças e depois partiremos para os ensaios. O ensaio deverá ser feito com algumas pausas, sendo que cada criança poderá adaptar o seu discurso como se sentir melhor ao dizê-lo. É importante que a história seja muito bem entendida por todas elas (visto ser uma história diferente da verdadeira. Esta foi criada pelas crianças, com situações e personagens novas e diferentes da história verdadeira).</p> <p><b>15h15 às 15h30</b> – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Após estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p>crianças na sala e breve diálogo acerca das tarefas a realizar.</p> <p><b>14h às 15h15</b> – Na parte da tarde será dada continuidade aos ensaios.</p> <p><b>15h15 às 15h30</b> – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <p>“O que acharam do dia de hoje? “</p> <p>“O que acham que correu menos bem? Porque?”</p> <p>“O que aprenderam hoje de novo?”</p> <p>Feitas estas questões às crianças a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>	<p>do J.I., acabando com um lanche partilhado com os pratos realizados na parte da manhã.</p> <p><b>15h15 às 15h30</b> – No final do dia o tempo é dedicado à partilha de ideias/sentimentos sobre o dia. Onde serão levantadas algumas questões às crianças como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que acharam do dia de hoje? “</li> <li>• “O que acham que correu menos bem? Porque?”</li> <li>• “Como se sentiram ao fazer o teatro?”</li> </ul> <p>Após estas questões, a educadora também faz a sua reflexão acerca do dia junto do grupo.</p>
--	--	---

## Anexo V – Cronograma das sessões de intervenção

	Dia	Nome da sessão	Fase do “trabalho por projeto”
1ª sessão	24 de abril de 2017	“Vê, pesquisa e regista”	Fase I - “Definição do problema”
2ª sessão	26 de abril de 2017	“Vamos inventar a nossa própria história”	Fase II - “Planificação e desenvolvimento do trabalho”
3ª sessão	2 de maio de 2017	“Vamos distribuir tarefas. O que vamos precisar?”	Fase II - “Planificação e desenvolvimento do trabalho”
4ª sessão	3 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”
5ª sessão	8 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”
6ª sessão	9 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”
7ª sessão	10 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”
8ª sessão	15 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”
9ª	16 de maio de 2017	“Mãos à obra”	Fase III - “Execução”



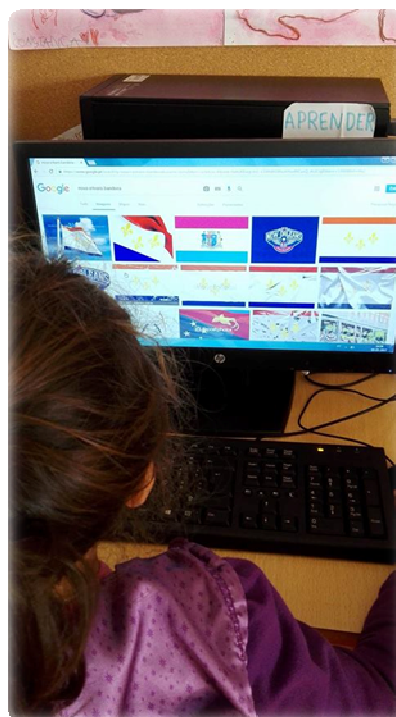
---

sessão			
10ª sessão	17 de maio de 2017	“Vamos apresentar”	Fase IV - “Divulgação/Avaliação”
11ª sessão	18 de maio de 2017	“Um projeto imaginado por nós”	Fase IV - “Divulgação/Avaliação”

Anexo VI – Visualização do filme “A princesa e o sapo”



Anexo VII – Pesquisa



---

Anexo VIII – Construção da “nossa própria história”



Anexo IX – Produção de cenários e adereços





Anexo X – Apresentação do projeto “As princesas e o sapo – Um projeto imaginado por crianças”



Anexo XI – Confeção dos alimentos







Anexo XII – Lanche partilhado







