



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO

# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A participação das crianças no desenvolvimento do currículo**

Cláudia Sofia de Azevedo Pereira

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

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

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO

### **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A participação das crianças no desenvolvimento do currículo**

Cláudia Sofia de Azevedo Pereira

Orientação: Professora Doutora Ana Artur Marques

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

Relatório de Estágio

Évora, 2018

“Esta cultura (...) remete o ato de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos”

(Peças, 1999, p.58)

## Agradecimentos

Este relatório marca um percurso que fez de mim quem sou hoje enquanto profissional e pessoa; um percurso de altos e baixos, sorrisos e lágrimas, mas também de pessoas que estiveram sempre comigo e que contribuíram para tudo o que construí. Assim, antes de mais, queria agradecer à minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã por todas as palavras de incentivo, por toda a paciência para aguentar o meu humor quando algo me corria menos bem, por nunca deixarem de acreditar em mim e naquilo que escolhi para a minha vida.

Quero agradecer ao Pedro Ceríaco e à Ana Pires, que tantas vezes me ajudaram a ter mais calma e pelo apoio incondicional que me deram. Obrigada Pedro por tantas boleias dadas quando tinha pouco tempo para chegar aqui ou ali, pela ajuda na preparação de materiais, pela tua compreensão quando às vezes não conseguia estar tanto tempo contigo como gostaríamos e acima de tudo pela paciência quando o meu feitio e perfeccionismo atrapalhavam!

Gostaria de agradecer à professora Ana Artur que me orientou na vida (profissional e pessoal), pelos conselhos, pela preocupação, pela paciência e principalmente por me questionar, acreditar em mim e levar-me a refletir.

Agradeço também à educadora Ana Sousa por me ter questionado há 2 anos atrás e me ter feito refletir sobre a temática deste estudo. Não podia deixar de agradecer-lhe pela partilha de experiência, pois para mim ela é e sempre será um modelo de grande valor e inspiração para a construção da minha identidade enquanto educadora/professora.

Não posso deixar de agradecer às colegas do MEM do núcleo de Évora que desde cedo me ajudaram a refletir e a crescer, à Inês Filipe, à Lília Marques, à Ângela Rodrigues e à Olívia Canelas. Obrigada por acreditarem em mim, por me ajudarem a dar os passos certos em direção ao que acredito!

Um agradecimento bem forte à professora Irene Rosado, por me ajudar a conquistar tudo isto e acreditar tanto em mim! Um obrigado especial à educadora Paula Gonçalves que levarei para sempre no meu coração, por todo o apoio, carinho e motivação que me deu; e à educadora Isabel Melo por acreditar tanto em mim e no meu trabalho.

Quanto à Universidade de Évora, queria deixar o meu especial agradecimento a algumas professoras que contribuíram imenso para aquilo que sou hoje, a professora Ângela Balça, a professora Isabel Bezelga, a professora Clarinda Pomar e a professora Ana Paula Canavarro.

Por fim, agradeço às crianças com quem realizei e partilhei todo este percurso por me fazerem evoluir, aprender e serem a minha maior motivação.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A participação das crianças no desenvolvimento do currículo**

### **Resumo**

O estudo a que se reporta este relatório desenvolvido através das Práticas de Ensino Supervisionadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, procura compreender de que modo o professor(a)/educador(a) pode promover um maior envolvimento das crianças na gestão do currículo, no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico. Com base em pressupostos democráticos da educação, contrariando a ideia de currículo uniforme e na busca de uma pedagogia diferenciada suportada na gestão cooperada do currículo, procuro que este estudo conduza a uma prática congruente com o que defendo.

Na revisão bibliográfica serão explorados os conceitos de participação, gestão cooperada do currículo e trabalho por projetos. A metodologia a seguir enquadra-se no processo de investigação-ação, sendo este um processo dinâmico, interativo e aberto às propostas que surgiram de forma emergente, levando a reajustes que foram decorrendo da análise dos contextos em estudo. Como instrumentos de recolha de dados para as conclusões deste estudo recorri à observação participante para produção de notas de campo; a reflexões semanais; ao guião de avaliação da prática de ensino supervisionada; registos fotográficos; e documentação dos produtos e processos do trabalho desenvolvido pelas crianças.

**Palavras-chave:** currículo; participação; cooperação; projeto

## **Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education - Children's participation in curricula development**

### **Abstract**

The study to which this report, developed through Supervised Teaching Practices in the scope of the Master's Degree in Pre-primary and Primary Education, seeks to understand how the teacher/educator can promote greater involvement of children in curriculum management, in kindergarten and in primary school. Based on democratic assumptions of education, contrary to the idea of a uniform curriculum and in the search for a differentiated pedagogy supported in the cooperative management of the curriculum, I try that this study leads to a practice congruent with what I defend.

In the bibliographic review, the concepts of participation, cooperative management of the curriculum and work by projects will be explored. The following methodology is part of the action-research process, which is a dynamic process, interactive and open to proposals that emerged in an emergent way, leading to readjustments that were following the analysis of the contexts under study. As data collection instruments for the conclusions of this study I used participant observation to produce field notes; weekly reflections; to the evaluation guide of supervised teaching practice; photographic records; and documentation of the products and processes of the work developed by the children.

**Keywords and Phrases:** curriculum; participation; cooperation; project

## Índice

Introdução.....	9
<b>1. Enquadramento teórico.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Aprendizagens cooperadas na gestão do currículo.....</b>	<b>15</b>
1.1.1 A definição de currículo e a participação das crianças.....	20
<b>1.2 Negociar, cooperar e dialogar para aprender.....</b>	<b>22</b>
1.2.1 O planeamento e a avaliação cooperada.....	24
1.2.2 O trabalho por projeto.....	27
<b>1.3 Papel do educador/professor como mediador da aprendizagem.....</b>	<b>31</b>
<b>1.4 Um modelo pedagógico de natureza sociocultural.....</b>	<b>34</b>
<b>2. O Processo investigativo.....</b>	<b>40</b>
2.1 Identificação da problemática e objetivos.....	41
2.2 A Investigação-ação para a intervenção mais sustentada.....	43
2.3 Instrumentos e processo de recolha de dados.....	45
2.3.1. Guião de avaliação Prática de Ensino Supervisionada.....	45
2.3.2 A observação participante.....	45
2.3.3 O caderno de formação.....	46
2.3.4 O registo fotográfico e audiovisual.....	49
2.3.5 Questionário e Entrevista às crianças.....	49
2.3.6 Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar.....	53
<b>3. A intervenção nos contextos.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância.....</b>	<b>56</b>
3.1.1 Caracterização do grupo de crianças.....	56
3.1.2 Fundamentos da ação educativa.....	57
3.1.3 Organização dos espaços e dos materiais.....	58
3.1.4 Organização do tempo.....	62
<b>3.2 Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>65</b>
3.2.1 Caracterização do grupo de crianças.....	65
3.2.2 Fundamentos da ação educativa.....	66
3.2.3 Organização dos espaços e dos materiais.....	67

3.2.4 Organização do tempo.....	67
3.3. Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo.....	69
3.3.1 Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância.....	69
3.3.1.1 Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos .....	70
3.3.1.2 Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa .....	76
3.3.1.3 Circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais.....	85
3.3.1.2 Análise da entrevista às crianças e notas de campo .....	92
3.3.2 Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	108
3.3.2.1 A reorganização do espaço sala de aula .....	108
3.3.2.2 A introdução da agenda semanal.....	115
3.3.2.3 Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos .....	118
3.3.2.3. Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa .....	126
3.3.2.4. Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais .....	129
3.3.2.5. Trabalho curricular participado pela turma .....	143
3.3.2.6 Análise do questionário às crianças e notas de campo.....	148
Considerações Finais.....	159
Referências Bibliográficas.....	164
Anexos.....	168
Anexo 1 – Perfil de implementação do MEM .....	168
Apêndices.....	175
Apêndice 1 - Guião das entrevistas às crianças .....	175
Apêndice 2 - Planificação da reunião sobre a folha “Quero saber” .....	177
Apêndice 3 – Listas de verificação .....	181
Apêndice 4 – Respostas dos alunos ao questionário sobre o trabalho por projeto.....	191
Apêndice 5 – Respostas dos alunos ao questionário sobre o balanço semanal.....	203
Apêndice 6 – Respostas dos alunos ao questionário sobre as comunicações.....	206



## Índice de figuras

Figura 1 - Registo da avaliação do mapa de atividades .....	82
Figura 2 - Observação do porquinho da índia .....	89
Figura 3 - Comparação entre mapas de meses distintos pelo BR .....	102
Figura 4 - Registo da regra da vida .....	105
Figura 5 - Planta da sala proposta pelo grupo A .....	111
Figura 6 - Planta da sala proposta pelo grupo B .....	111
Figura 7 - Planta da sala proposta pelo grupo C .....	112
Figura 8 - Proposta de reorganização da sala apresentada por mim.....	112
Figura 9 - Organização da sala antes e depois da mudança realizada .....	113
Figura 10 - Descrição do processo de reorganização da sala.....	114
Figura 11 - Ajuda entre pares na nova organização da sala.....	114
Figura 12 - Agenda semanal 1ºciclo .....	116
Figura 13 - Plano de projeto.....	120
Figura 14 - Cartolina sobre incêndios florestais.....	122
Figura 15 - Panfletos sobre incêndios florestais .....	123
Figura 16 - Correção das questões do projeto .....	125
Figura 17 - Observação dos ouriços das castanhas.....	133
Figura 18 - Escrita do email no computador .....	138
Figura 19 - Painel "O que aconteceu à Dr.ª M?" .....	143
Figura 20 - Observação das radiografias .....	144
Figura 21 - Discussão sobre as radiografias observadas .....	145
Figura 22 - Texto para revisão.....	145
Figura 23 - Preenchimento do Balanço Semanal .....	128

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Agenda semanal do contexto em pré-escolar.....	62
Tabela 2 -Organização do tempo da turma de 1º ciclo.....	68
Tabela 3 - Recolhas efetuadas sobre o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos.....	70
Tabela 4 - Recolhas efetuadas sobre a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa .....	76
Tabela 5 - Recolhas efetuadas sobre os circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais .....	85
Tabela 6 - Respostas das crianças à entrevista realizada.....	93
Tabela 7 - A voz das crianças sobre a necessidade de reorganizar a sala.....	109
Tabela 8 - Ligação entre os conteúdos trabalhados e as comunicações realizadas pelos alunos ....	135

## Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, e a partir da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborado o presente Relatório de Estágio, que este teve como principal objetivo, compreender como promover a participação ativa das crianças na gestão do currículo.

A problemática que serviu como ponto de partida para a construção do relatório da PES, “A participação das crianças no desenvolvimento do currículo”, assenta na urgência da criação de contextos educativos nos quais a criança possa participar efetivamente na gestão do currículo, com base em pressupostos democráticos.

Importa referir que compreender a criança como participante é algo complexo, uma vez que isso envolve romper com as ideias de aprendizagem realizada através de um modo transmissivo,, centrado no saber e poder do profissional de educação, conceção esta que, ainda se encontra profundamente enraizado nos estabelecimentos educativos da atualidade. Segundo Tomás (2017, p.15), é possível observar o predomínio de práticas “tendencialmente reprodutoras da forma escolar, de currículos de coleção e modos de transmissão pedagógica”, o que ignora os direitos das crianças à participação, ou seja, a ter uma voz no que diz respeito ao seu percurso de aprendizagem e construção de conhecimento. A participação plena da criança requer, assim, que lhe seja dada a oportunidade e o poder de participação e que os contextos educativos consigam ir ao encontro das suas expectativas e interesses através da gestão partilhada do currículo.

Foi durante momentos de observação participante que realizei em algumas unidades curriculares de iniciação à Prática Pedagógica durante a Licenciatura em Educação Básica que me apercebi desta realidade. Verifiquei que em muitos contextos (quer em 1º Ciclo do Ensino Básico ou em Jardim-de-Infância) a criança, a sua opinião e a sua voz, não era tida em consideração. No entanto, confirmei de igual forma que isto não acontece em todos os contextos e que é possível e vantajoso para o desenvolvimento da criança conceber-lhe o direito real de participar na gestão do currículo, planeando e avaliando em cooperação com o grupo em que se insere (colegas e professor). Não podemos esquecer que o direito da criança à participação está claramente expresso na Convenção dos Direitos da Criança, atribuindo aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação. Como tal, criei um percurso investigativo em que tentasse compreender melhor como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo no contexto de jardim-de-infância e 1º ciclo do Ensino Básico, objetivo geral para que depois concorrem alguns mais específicos que apresentarei ao longo deste relatório.

As observações e reflexões realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada permitiram a minha adaptação aos contextos e cenários educativos – jardim-de-infância e 1º Ciclo do Ensino Básico –, à equipa pedagógica da instituição, ao grupo e a tudo o que este inclui, como por exemplo as suas rotinas, interesses e competências/necessidades. A minha intervenção contou, então, com esses conhecimentos adquiridos para que conseguisse ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças; das diversas componentes do trabalho do educador/professor na instituição e na sala, com as crianças, famílias, colegas e comunidade; do desenvolvimento de competências de investigação e de reflexão permanente sobre, na e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de co construção de conhecimento e de transformação dos contextos tendo em conta a problemática deste estudo, isto é, a participação das crianças no desenvolvimento do currículo. Assim, fui mantendo uma atitude reflexiva em que fui registando a minha reflexão sobre a ação, suportada num processo de explicitação e questionamento que favoreceu a regulação dos processos e o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica.

Quanto às propostas realizadas durante a minha intervenção, todas elas foram planificadas de forma cooperada, visto que um educador tem necessidade de planificar a sua ação, servindo-se dela como um apoio e permitindo uma melhor organização da prática pedagógica.

Durante a realização deste estudo tentei corresponder e ter em conta o perfil geral do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico, sendo que existiram algumas dimensões do mesmo que marcaram de forma mais significativa este processo:

- Dimensão profissional, social e ética, uma vez que mantive em todo o meu percurso uma postura ética e respeitadora de todas as crianças, valorizando-as e respeitando os seus direitos.
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visto que tentei sempre com as propostas deste estudo promover o enriquecimento do cenário educativo, valorizando as crianças como agentes ativos e com direito a participarem ativamente no seu processo de aprendizagem. Procedi a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, procurando o equilíbrio entre o tempo de trabalho dirigido e o tempo de trabalho autónomo, e o equilíbrio entre o tempo do coletivo, do pequeno grupo e do individual, elaborando atividades adequadas para cada momento e respetivo tipo de trabalho e organização. Todas as planificações realizadas neste sentido tiveram, assim, em conta, para além do enriquecimento do espaço e organização do tempo, a valorização dos interesses e necessidades do grupo, ouvindo-as e observando-as, contribuindo para um melhor processo de desenvolvimento e aprendizagem. No

que diz respeito à integração do currículo ao longo da intervenção a que reporta este estudo tentei que todas as áreas a aprofundar fossem trabalhadas de forma cooperada e com sentido social, sendo que todas as elas foram trabalhadas de forma holística e interligada.

- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo que durante todo este processo defini mais um pouco a minha identidade enquanto profissional que aos poucos se vai tornando mais consistente e fundamentada.

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância foi realizada com um grupo heterogéneo composto por 20 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) a minha principal base de reflexão, o que foi permitindo dar sentido à minha prática, sustentando a gestão do currículo de uma forma integrada e acentuando de igual forma a importância da organização do ambiente educativo, indo ao encontro do estudo a que este relatório se refere. Este mesmo documento, considera que o trabalho profissional com crianças em idade de jardim-de-infância deve ser orientado por alguns princípios educativos, servindo estes de base para a intervenção deste estudo:

- O desenvolvimento e a aprendizagem são inseparáveis no processo de evolução da criança, sendo que o seu desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico é um processo que resulta da interação entre os aspetos biológicos e as experiências que o meio físico e social lhes proporcionam, cabendo-me a mim neste estudo contribuir para que essas experiências existissem de forma significativa para as crianças, atendendo aos seus interesses e necessidades.
- O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, uma vez que tentei desde sempre que o contexto em que realizei este estudo se apoiasse em processos de interação social em que a criança tivesse um papel ativo e dinâmico.
- A exigência de resposta a todas as crianças, fazendo com que todas as crianças do grupo tivessem a oportunidade de realizar todas as atividades propostas, planificando de forma diferenciada.
- A construção articulada do saber, sendo que todas as experiências vividas durante este estudo neste contexto levaram a um desenvolvimento das crianças de forma holística em que todas as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se

interligaram e atuaram juntas, contribuindo para aprendizagens com mais significado e sentido para as mesmas.

No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a minha Prática Supervisionada foi realizada com uma turma de 4º ano do Ensino Básico, composta por 20 crianças, em que os programas e metas curriculares serviram de base para a minha reflexão, sustentando uma gestão do currículo integrada.

Baseei também a minha intervenção nas principais funcionalidades do 1º Ciclo:

- Socializadora – pois penso ter proporcionado momentos (trabalho de grupo nas diferentes propostas, apresentação realizadas pelos(as) alunos(as); interajuda entre crianças na explicação de conteúdos) em que foi possível criar um ambiente de socialização, partilha e discussão de ideias, integrando os(as) alunos(as) em padrões comuns de comportamentos e valores indispensáveis à vida social (cooperação, interajuda, etc.).
- Personalizadora – pelas mesmas razões já apresentadas anteriormente.
- Cultural – através dos conteúdos dinamizados ao longo da prática de ensino supervisionada dentro das diferentes áreas curriculares.

Este relatório está organizado em quatro capítulos principais, sendo que cada um deles aborda depois mais aprofundadamente outros subtópicos. O primeiro capítulo prende-se com o enquadramento teórico, onde estão trabalhadas algumas ideias-chave que suportam este estudo, começando por especificar um pouco a importância das aprendizagens de forma cooperada na gestão do currículo em que as crianças podem usufruir do seu direito de participarem no próprio processo de aprendizagem, construindo os seus conhecimentos num contexto social e significativo. Assim, importa também compreender neste capítulo o que para nós define o currículo e a que este se refere, de forma a perceber de igual forma como a criança pode ser participativa na maneira como este se desenvolve. Para que o currículo possibilite aprendizagens com mais significado, integradores e funcionais, as crianças deverão também participar com o adulto no planeamento e na avaliação, de forma dialógica, comunicativa, construtivista e formativa (Mendes, 2005), sendo que o trabalho por projeto poderá ajudar nesse aspeto na escola e no jardim-de-infância, permitindo que as crianças tenham voz e sejam tidas em conta no desenvolvimento do currículo. O papel do educador/professor é também repensado neste capítulo, uma vez é necessário que este possa apresentar uma dinâmica da sua prática que partilhe responsabilidades com as crianças, deixando-as ter voz na escolha de tópicos a trabalhar, na metodologia a seguir e no planeamento e avaliação. Por fim, é apresentando um modelo pedagógico de natureza

sociocultural que pretende corresponder a todos estes aspetos referidos e trabalhados anteriormente e que serviu de base para a minha intervenção ao longo deste estudo.

O segundo capítulo é caracterizado pela apresentação do percurso investigativo, centrado na procura da compreensão sobre a maneira como o professor(a)/educador(a) pode promover um maior envolvimento das crianças na gestão do currículo. Com base em pressupostos democráticos da educação, contrariando a ideia de currículo uniforme e na busca de uma pedagogia diferenciada suportada na gestão cooperada do currículo, procurando que este estudo conduza a uma prática congruente com o que defendo e descrevi no capítulo anterior. Assim, irei referir e justificar o processo investigativo que segui, orientado pelos objetivos que delinee, retomando a problemática do estudo. Desta forma, é realizada uma revisão do papel do professor como investigador, revelando a grande importância da componente da investigação-ação na construção da identidade profissional.

No terceiro capítulo é realizada uma contextualização dos dois contextos educativos em que foi realizado este estudo, sendo apresentados os fundamentos da ação educativa que suportavam a ação em pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. São, assim, apresentados quais os princípios pelos quais estes dois cenários se desenvolviam e que serviram de base para o estudo realizado e respetiva intervenção. De igual forma são analisados os dados recolhidos dos diferentes contextos a partir de todo o processo já apresentado no segundo capítulo e através da intervenção realizada nos mesmos. Este capítulo encontra-se dividido entre os dois contextos (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico), sendo apresentadas as ações realizadas para ambos num processo reflexivo e fundamentado tendo em consideração a problemática deste estudo, visando compreender como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo no contexto de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, é apresentada uma reflexão final onde procuro responder aos objetivos propostos pelo estudo em causa e em que reflito sobre a minha prática nos dois contextos que já referi nesta introdução.

## **1. Enquadramento teórico**

### 1.1 Aprendizagens cooperadas na gestão do currículo

A maior parte da educação do dia-a-dia nas escolas e jardins-de-infância dedica-se a cultivar capacidades e habilidades e a fornecer um conhecimento de factos e teorias às crianças que as frequentam, sendo que esta prática de ensino tradicional considera que a melhor aprendizagem se dá quando o professor é considerado uma autoridade que, supostamente, deve passar às crianças o saber e conhecimentos que possui (Bruner, 1996). Se observarmos de forma mais atenta vemos que, inclusivamente, a maioria das perguntas do professor/educador às crianças são acerca de particulares cuja resposta requer poucas palavras ou até apenas "sim" ou "não", não considerando a criança como construtora e parte ativa no conhecimento e aprendizagem (Bruner, 1996). Isto significa que os contextos de educação formal são muitas vezes pobres em interações que desenvolvam o pensamento e o questionamento por parte dos alunos.

Niza (2005) afirma que atualmente a maior parte dos educadores/professores continua a basear a sua prática no método de ensino simultâneo ignorando o direito das crianças a participarem no seu processo de aprendizagem, a dar as suas opiniões de forma livre. Esta perspetiva, mais tradicional, contradiz os princípios da educação inclusiva e diferenciada que vá ao encontro de cada criança, valorizando os seus saberes e interesses.. O poder de fazer e decidir ainda está pouco distribuído na relação professor/ aluno. É o profissional que controla qual o conteúdo curricular a ser aprendido, quando e como. Muitas vezes estas decisões são pensadas para a turma como se a mesma correspondesse a um só aluno. Um indicador deste tipo de ensino, centrado no professor, tem como expressão a organização de uma sala de aula, cuja disposição das mesas e cadeiras se apresentam em fila, umas atrás das outras com a secretária do professor isolada e de frente para os alunos.

Tomás & Gama (2011) acrescenta que as escolas continuam hoje caracterizadas por adotarem uma visão de criança como alguém disponível passivamente para receber conhecimentos e experiências dos adultos. Assim, as instituições educativas ignoram as crianças como agentes ativos e pensam a educação como um espaço em que os adultos continuam a ter todo o poder sobre as crianças e onde o seu papel é o de exclusivamente transmitir conhecimentos e matérias de forma unidirecional (Tomás & Gama, 2011). Como afirma Barroso (1998), citado por Tomás (2011 & Gama, p.4), as crianças são vistas como “algo extrínseco à produção do próprio acto educativo, limitando-se a «sofrê-lo» ou a «consumi-lo», conforme a metáfora utilizada”.

No entanto, os estudos mais recentes sobre o desenvolvimento humano começam desde já a dar-nos algumas indicações que nos ajudam a construir uma base mais atualizada e firme, sobre a qual é possível erguer uma teoria ensino-e-aprendizagem mais integrada. Esta teoria ajuda-nos a ter uma visão sobre a criança diferente da que descrevi em cima e que



potencia de forma significativa a aprendizagem (Bruner, 1996). Qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma conceção/ideia de criança, neste sentido, é essencial que a criança seja considerada enquanto ser ativo e intencional que vai construindo o seu próprio conhecimento através das relações que se vão criando, relações mútuas em que se edifica e negocia com os outros (Bruner, 1996). Assim, a pedagogia moderna dirige-se progressivamente para a visão de que a criança deverá ser consciente do seu próprio processo de aprendizagem, e de que é crucial que enquanto profissionais de educação a ajudemos a tornar-se mais metacognitiva — “a ser tão consciente do seu processo no aprender e no pensar, como o é acerca da matéria que está a estudar” (Bruner, 1996, p.95).

Bruner (1996) identifica quatro pedagogias que nos ajudam a compreender como a visão que temos das crianças influencia a prática de educadores/professores e como estes dão ou não oportunidades às crianças de participar autêntica e ativamente no desenvolvimento do currículo:

1. O modelo baseado na imitação, no qual o adulto acredita que a criança pode aprender a realizar determinada ação vendo uma demonstração da mesma, ao mesmo tempo que também a quer executar e experimentar. No entanto, por imitação a criança fica limitada a esse modo de fazer, perdendo a flexibilidade da ação que a deve fazer compreender não só a prática mas a explicação que atribui sentido à ação realizada. Neste sentido, esta teoria dá mais importância às capacidades e habilidades do que à compreensão das mesmas. Isto é, “o conhecimento desenvolve-se como um hábito e não se prende nem a teorias nem a negociações ou discussão” (Bruner, 1996, p.82). Desta forma, a aprendizagem imitativa reporta-nos para uma sociedade dita por Bruner (1996, p.83) “tradicional” que não vai ao encontro da sociedade atual em que nos movemos.
2. O modelo baseado na exposição didática que implica admitir que as crianças não têm qualquer conhecimento, sendo que o objetivo de aprendizagem é como se estivesse resumido à mente dos professores ou nos livros. Desta forma, as crianças são incentivadas a aprender, recordar e aplicar inúmeros factos que lhes são impingidos. Ao contrário da pedagogia referida anteriormente, nesta teoria as habilidades já não se prendem com o saber como fazer alguma coisa eficazmente, mas com o saber adquirir os conhecimentos que lhes são transmitidos, através de “habilidades mentais, tais como, verbal, espacial, numérica, interpessoal, ou qualquer outra” (Bruner, 1996, p.85).
3. O modelo que considera as crianças como seres pensantes que já se preocupa em considerar as crianças como agentes capazes de pensar e raciocinar e com a

importância de compreender e reconhecer a sua perspetiva no que toca ao processo que levará à aprendizagem, percebendo como esta constrói o seu pensamento e dá sentido ao que aprende. De acordo com esta teoria, o adulto deverá ajudar a criança a tomar também consciência desse processo através da discussão e reflexão sobre o mesmo, dando oportunidade às crianças para exprimir livremente as suas ideias, mesmo que não estejam de acordo com as ideias do profissional de educação. Assim, este modelo tem uma preocupação mais central na interpretação e compreensão através da discussão em diálogo e cooperação do que no “conhecimento factual ou da realização já exercitada” (Bruner, 1996, p.87). Desta forma, esta teoria defende que através da mesma as crianças conseguirão mais facilmente desenvolver a sua capacidade de compreender os outros; de perceber as intenções dos outros; e de metacognição, sendo que esta se refere à capacidade das crianças pensarem sobre os seus próprios processos de aprendizagem, refletindo sobre eles. Este modelo baseia, desta maneira, o seu esforço na “compreensão da forma como as crianças organizam a própria aprendizagem, a memória, a colocação de hipóteses e o pensamento” (Bruner, 1996, p.88).

4. O modelo que considera as crianças enquanto detentoras de conhecimento a partir do qual é dada importância aos conhecimentos que a criança já possui e às suas crenças culturais. Segundo este quarto modelo é a partir desse mesmo conhecimento passado da criança que são contruídos novos conhecimentos e aprendizagens, servindo o primeiro de base, sendo que o papel do ensino deverá “auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e “aquilo que é tido por conhecido” pela cultura, por outro” (Bruner, 1996, p.91).

Ora, podemos verificar, como Niza (2005, p.500) afirma, que embora estas diferentes visões da criança e modelos, os profissionais de educação muitas das vezes não se conseguem “descolar dos padrões de imitação, de repetição, da lição à maneira clássica”, sendo que esta forma de pensar a pedagogia nos remete para a sua génese, para o tempo em que a educação ainda se encontrava ligada à igreja com as fronteiras que esta exercia sobre os modos de educar. Isto é, o importante era saber de cor, copiar e interpretar de forma limitada como era imposto, sem dar às crianças espaço e tempos para se questionarem, liberdade para pensar e compreender.

Por isso, não é de estranhar que atualmente os profissionais de educação ainda não consigam compreender como é possível falar de aprendizagens com as crianças, uma vez que

ainda são eles que constroem, pensam e gerem o currículo em função deles mesmos, nunca pensando nas crianças como pessoas com interesses e curiosidades que podem, efetivamente, ser tidas em conta para trabalhar os currículos (Niza, 2005). Segundo um estudo realizado por Richard e Patrícia Shmuck, referido por Niza (2010), nos anos 90, os profissionais de educação falavam durante três quartos do tempo na sua prática, sendo que esta realidade continua a ser recorrente na atualidade, pois a maior parte da educação continua a basear-se na fala dos educadores/professores, sendo que são estes que “decidem, preparam o ambiente, preparam o material, planificam, dão lições e verificam”, enquanto a criança “recebe, deixa-se guiar, não reage nem produz” (Niza, 1979, p.64).

Assim, é imperativo encarar, tal como Bruner (1996) refere no terceiro modelo apresentado, as crianças enquanto pensadoras, concebendo-lhes os direitos essenciais para que estas possam contar com uma participação ativa no desenvolvimento do currículo, tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta pedagogia que incentiva a participação das crianças motiva-as a pensar metacognitivamente, isto é, ajuda-as a “aprender como aprender” (Folque, 2012, p.76), a tomarem consciência das suas aprendizagens, a terem controlo e a assumirem responsabilidades sobre as mesmas (planeando e avaliando), uma vez que

A pedagogia moderna dirige-se progressivamente para a visão de que a criança seria consciente do seu próprio processo de pensamento, e de que é crucial para o teórico pedagógico (e o mesmo se diga para o professor) ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a ser tão consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como o é acerca da matéria que está a estudar. (Folque, 2012, p.76)

Folque (2012, p.77) afirma que é habitual as crianças referirem-se ao conceito de aprender como saber fazer alguma coisa ou saber informações, mas é mais raro estas referirem-se a este conceito ligando-o a outros como a compreensão, “relacionando a sua aprendizagem com uma mudança na maneira de pensar” – tornando-se indispensável apostar numa pedagogia que dê oportunidades às crianças de participar no planeamento e avaliação das suas próprias aprendizagens.

Segundo Chanial, citado por Branco (2010, p.607), o objetivo de uma política democrática é, assim, “criar um ambiente social que tenda a enriquecer a experiência de todos”, tendo em vista a igualdade de oportunidades para participar como numa experiência cooperativa autêntica.

Guerra (2002, p.25) refere a participação como um “princípio básico da democracia”, mas uma participação autêntica que não se resume ao voto, devendo ser baseada no diálogo e no debate aberto que sirva para tomar decisões de forma crítica em relação à gestão do

currículo, ao desenvolvimento do mesmo, à seleção de conteúdos, à metodologia utilizada e ao processo de avaliação. Sem ignorar, por isso, a liberdade das crianças, uma liberdade individual conciliável com a liberdade dos outros, sobre a qual também deve assentar a democracia (Guerra, 2002). Niza (1979, p.67) define essa mesma liberdade como “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar na vida do grupo – como percurso para uma educação da RESPONSABILIDADE”.

Tomás & Gama (2011) completam esta ideia afirmando que a participação é algo fundamental para que a criança seja percebida como alguém que é detentora de direitos, com capacidades e competências que podem constituir valiosos contributos para os contextos sociais em que se inserem.

Ao consultar os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) verificamos também que o direito à participação é explícito nos seguintes artigos:

- Artigo 12 – Logo neste artigo podemos ver que é dado o direito à criança de se exprimir livremente, dando a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito, sendo que as suas considerações e opiniões devem ser tidas em conta. Desta forma, nós profissionais de educação devemos dar às nossas crianças oportunidade de serem ouvidas e de ver essa opinião valorizada.
- Artigo 13 – No artigo seguinte é novamente dado ênfase ao direito que a criança tem de exprimir os seus pontos de vista, procurar informações e dar a conhecer as suas ideias sem qualquer barreira.
- Artigo 14 – Que refere o direito da criança à liberdade de pensamento e de consciência, sendo que este só poderá ser objeto de restrições caso abuse das liberdades e direitos fundamentais dos outros.

Segundo Tomás & Gama (2011, p.3) o conceito de participação, “que deriva da palavra latina *participare* que significa “fazer saber”, significa estar diretamente envolvido nas decisões, sendo que estas devem ser debatidas de forma negociada e cooperada entre adultos e crianças. Isto é num processo de que possa fazer parte tanto os afastamentos como as semelhanças de ideias, resultando numa proposta que vá ao encontro de todos os intervenientes. Tomás & Gama (2011) continuam afirmando que

A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos. (p.3)

Logo, uma pedagogia que incentive a participação implica escutar as crianças e negociar com as mesmas, implica, como Dallari (1986, p.27) afirma, não “impor a uma criança a aceitação de ideias, força-la a acompanhar, por intuição ou por reação automática, o pensamento dos adultos”, pois isso é “negar-lhe o uso da inteligência, é reduzir a uma pobre e enfadonha repetição mecânica o que poderia ser a fascinante experiência da vida”.

De acordo com os artigos enunciados anteriormente pela CDC e segundo Tomás (2017, p.15), esses direitos devem ser “(re)apropriados” pelos educadores e professores “como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas”. Ainda segundo a mesma autora, esta explica, que a forma como perspetivamos as crianças, a educação e os direitos das mesmas é fundamental, refletindo-se nas práticas pedagógicas de cada profissional. É consoante a forma como olhamos para estes direitos e para as crianças que se identificam problemas, se planifica e se gere o currículo, sendo que “diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações” (Tomás, 2017, p.15).

### 1.1.1 A definição de currículo e a participação das crianças

Assim, antes de mais, importa compreender o que para nós define o currículo e a que este se refere, de forma a perceber de igual forma como a criança pode ser participativa na maneira como este se desenvolve, o que muitas vezes não acontece por este ser visto como algo fixo e inflexível. Segundo Pacheco (2005), isto acontece nas primeiras definições de currículo nas quais o currículo é confundido com um programa, altamente estruturado e organizado com objetivos, conteúdos e atividades que vão ao encontro de determinadas áreas de conhecimento; resultando desta definição a relevância do currículo ser uma coisa extremamente planificada e que deve ser “implementado na base do cumprimento das intenções previstas” (p.16). Mais tarde, ainda segundo Pacheco (2005), surgiram outras definições de currículo (que, embora continuem a trazer para a sua definição uma visão de currículo como um programa a seguir, acrescentam a importância de o considerar “como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (p.17). Ou seja, o currículo não deverá ser encarado como um plano absolutamente previsto, mas como uma estrutura organizada que, posteriormente, deverá servir o contexto (Pacheco, 2005). Neste sentido, o currículo deverá possibilitar que as crianças tenham um papel ativo na sua gestão e desenvolvimento, uma vez que este deve ser flexível a elas, aos seus saberes, interesses, motivações e necessidades, valorizando as experiências e processos de aprendizagem que daí advêm.

Roldão (citado por Vasconcelos, 2000, p.37) esclarece-nos, afirmando o currículo como “o corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias”, o que implica necessariamente uma intencionalização do mesmo tendo em conta a realidade do contexto, tendo em conta os seus principais agentes de aprendizagem, as crianças – que podem e devem também ser envolvidas neste processo, participando elas próprias na gestão do currículo e, conseqüentemente, das suas aprendizagens. Desta forma, a *National Association for the Education of Young Children* (citada por Vasconcelos, 2000) entende, também, por orientações curriculares as “normas e princípios organizativos que permitem a apreciação e a tomada de decisão sobre as ações educativas” (p.37).

Assim, segundo Roldão (citado por Vasconcelos, 2000, p.38), gerir o currículo implica “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face às finalidades que se pretendem alcançar”, sendo que essa gestão “envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar”. Isto é, por exemplo, “o estabelecimento de objetivos e conteúdos prioritários e respetiva sequência, a definição do nível de desenvolvimento e aprofundamento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projetos a desenvolver” (Vasconcelos, 2000, p.38).

Logo, para que as crianças possam ter um papel ativo no desenvolvimento do currículo, é imprescindível que estas tenham voz e que seja possível captar o instante e aproveitar os seus interesses e curiosidades, dando-lhes intenção educativa de acordo com o currículo delineado, negociando estes processos com as mesmas, num clima de cooperação e em momentos de constante diálogo e negociação. Neste sentido, podemos ver como a criança e o currículo não devem ser encarados como dois extremos opostos, um contra o outro, e que o diálogo entre os dois é essencial, sendo que, como Dewey refere, esse diálogo não deve de forma alguma excluir a importância dos interesses e motivações das crianças nem os significados, objetivos e conteúdos definidos pelo currículo (Vasconcelos, 2000).

Desta forma, os direitos que a criança tem à participação não podem ser apenas lembrados em dias comemorativos, mas sim integrados na forma como olhamos para o currículo e na regulação da nossa prática pedagógica; sendo que segundo estes a aprendizagem autêntica dá-se, não pela transmissão de conteúdos, mas pela vivência dos conflitos cognitivos e desafios causados pelos mesmos (Tomás, 2017). Vivências, estas, que devem ser experienciadas não só pelas crianças, mas também pelos adultos, num contexto de cooperação. Neste sentido, é imprescindível, segundo Tomás (2017, p.16), que haja uma

transformação que remeta para a noção de direitos da criança enquanto uma praxis da educação de infância, um guia da ação pedagógica profundamente implicado na forma

como se organiza o ambiente educativo, se planifica, se realiza e divulga, se considera a ação e o papel das crianças e dos/as adultos/as nos contextos.

Niza (2005, p.529) clarifica, o currículo torna-se, assim, “um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e os respetivos professores, para que ambas as partes possam alcançar o maior êxito nesse programa de trabalho a que têm de corresponder em cooperação”, o mesmo se aplica ao jardim-de-infância juntamente com as crianças e seus educadores.

## 1.2 Negociar, cooperar e dialogar para aprender

Ao guiarmo-nos pela visão de uma criança que se quer cidadã, isto é, que se mova ativa e dinamicamente “na construção e do mundo, protagonista da sua aprendizagem”, estamos a valoriza-la como alguém competente e com poder para intervir no desenvolvimento do currículo e nos seus próprios percursos (Sarmiento e Carvalho, 2017, p.9). No entanto, pensar apenas isto não é suficiente e é importante que esta ideia se reflita na forma como refletimos sobre a nossa prática e agimos sobre ela interligando-a com as nossas conceções e ideias de criança como indivíduo capaz.

Ora, nesta perspetiva, as crianças não podem ser consideradas agentes passivos, mas sim ativos e empenhados na construção do seu próprio conhecimento, devendo a aprendizagem surgir através de problemas autênticos que envolvam os seus interesses. Dewey (2citado por Branco, 2010, p.605) afirma que pensar desta forma implica “uma transferência do centro de gravidade” no processo educativo, encarando a criança como sendo o “sol em torno do qual gravitam os instrumentos da educação”.

No entanto, esta ideia, não significa que todo o processo educativo deve gerir e/ou limitar-se à satisfação dos interesses das crianças, mas sim que devemos orientar esses interesses, de forma a que estes se tornem verdadeiramente educativos e gerem aprendizagens reais, autênticas e com significado para as crianças, num processo negociado e cooperado (Folque, 2012). Isto é, como Dewey (1997, citado por Branco, 2010, p. 605) afirma, “encontrar o material de aprendizagem dentro da experiência”.

Ao termos uma imagem da criança como construtora de conhecimento, com voz no processo de aprendizagem é necessário que tenhamos também em conta que isso muda a forma com que devemos lidar com os conteúdos curriculares nas nossas práticas. Através desta perspetiva, é necessário que se o educador/professor estruture os conteúdos em planos e projetos negociados cooperativamente com as crianças, sendo necessário existir uma clarificação de “contratos” entre os educadores/professores e as crianças, valorizando “o

ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 1987, p.96).

De acordo com Mercer, referido por Folque (2012), a criança deve também contribuir para a negociação dos conteúdos e das formas de como estes são trabalhados através de interações sociais que vai mantendo com o educador/professor e com o resto do grupo (outras crianças), sendo que tais diálogos e interações devem influenciar a intenção educativa atribuída pelo adulto a esses mesmos conteúdos e metodologias. Desta maneira, todos os processos de ensino e aprendizagem interrelacionam-se entre si de forma bastante intensa e podem “podem ser concebidos como um processo de co-construção” (Folque, 2012, p.68).

Folque (2012), refere ainda que, de acordo com Lave e Wenger (1991), a aprendizagem existe quando todos os elementos que fazem parte do contextos, adultos e crianças, participam e agem ativamente numa comunidade de prática. Isto é, num meio em que todos os elementos trabalham e se organizam em cooperação em torno de um “projeto de ação conjunto”, assumindo compromissos recíprocos num ambiente partilhado e social em que se partilham opiniões (através do diálogo e do debate em que se negociam significados) e recursos, construindo, dessa forma, novas capacidades e conhecimentos (Folque, 2012, p.68-69).

Esta conceção contribui para que as crianças construam a sua aprendizagem de forma diferente e com mais significado Segundo, Vasconcelos (2000, p.44) é nestes contextos que as crianças aprendem a ser cidadãos, a explicar, a negociar, a ceder, a responsabilizar-se, a cooperar e a investigar o mundo que as rodeia, fazendo aprendizagens significativas e elaboradas, não deixando de compreender e de pensar sobre os processos de aprendizagem, atribuindo-lhes sentido.

Ao sentirem que têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, seja na escola ou no jardim-de-infância, as crianças sentem que as aprendizagens realizadas nestes contextos são significativas, ficando mais interessadas, o que contribui para que se tornem cidadãos ativos, com responsabilidades e que valorizam as interações com os outros, respeitando-os, ganhando, assim, a autonomia necessária para explorar o mundo por si mesma. Portanto, torna-se importante existir nos contextos educativos democráticos que defendem um clima de livre expressão espaços em que possamos escutar as crianças e valorizar a sua colaboração no processo de construção das suas aprendizagens. A escuta deve ser encarada como algo que nos permite conhecer as crianças, isto é, os seus interesses, as suas motivações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida, de forma a contextualizar a ação educativa de modo significativo para as mesmas e promovendo um contexto em que estas se sintam valorizadas, tendo as suas opiniões valor efetivo no desenvolvimento do currículo.



Para além da escuta, é fundamental para que a criança possa usufruir do seu direito à participação nos contextos educativos que estes sejam promotores de processos de negociação, entre crianças e crianças e adultos, sendo que é em negociação que se debatem e consensualizam “os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29). Desta forma, é valorizada uma participação guiada em cooperação no que toca ao planeamento curricular, apoiando-nos numa perspetiva construtivista e afastando-nos de uma mais tradicional, incentivando as crianças a pensar e a discutir o currículo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Desta forma é imprescindível que exista disponibilidade para o diálogo e espaço para que a criança possa exprimir as suas curiosidades, tornando-se autoras de si mesmas e construtoras do seu processo de aprender (Vasconcelos, 2000).

Logo, é essencial que se crie nos contextos educativos um clima de livre expressão para as crianças, sem que estas sintam que podem exprimir as suas opiniões sem ter medo de serem julgadas (Niza, 1998).

Nestes contextos as crianças colaboram como membros de uma comunidade, são motivadas a ajudarem-se umas às outras e a aprender umas com as outras. A produtividade do grupo aumenta à medida que as crianças ganham responsabilidades, o desenvolvimento cognitivo é favorecido à medida que o diálogo em grupo se concentra nas discussões das suas próprias experiências, e as crianças assumem a responsabilidade de aprender e ensinar enquanto trabalham em equipa (Watkins, 2004).

Desta forma, é criada uma comunidade de aprendizagem que pressupõem a existência de um espaço de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros (colaboração, interação, pertença e partilha de conhecimento e experiências); e a definição do conceito de aprendizagem como um processo que se constrói ao longo de um caminho (Watkins, 2004).

### 1.2.1 O planeamento e a avaliação cooperada

Para que o currículo possibilite aprendizagens com mais significado, integradores e funcionais, as crianças deverão também participar com o adulto no planeamento e na avaliação, de forma dialógica, comunicativa, construtivista e formativa (Mendes, 2005). Assim, um currículo de qualidade deve atribuir às crianças responsabilidades nestes processos de planeamento e avaliação e pelo seu processo de ensino-aprendizagem (Mendes, 2005), construindo em cooperação com o educador/professor e com os colegas um projeto curricular conjunto que todos sentem motivação para concretizar.

Assim, é imprescindível que no planeamento e avaliação se mantenha uma pedagogia que pretende como um dos seus principais objetivos promover práticas organizativas e vivências sociais que têm como base o diálogo, a negociação, o consenso, um clima de livre expressão formando crianças para a democracia e favorecendo também a partilha com todo o grupo.

Santana (2013) também afirma que no que diz respeito ao planeamento é fundamental que sejam criadas dinâmicas de grupo em que crianças e adultos possam expressar as suas opiniões e interesses de forma livre, num espaço comunicativo compartilhado”, no qual esse planeamento é reconstruído “constantemente à medida que o diálogo continua”, onde educadores/professores e crianças “negoceiam o seu caminho através da atividade em que estão envolvidos” (Daniels, 2003, citado por Santana, 2013, p.54).

Para isso, é necessário que os diálogos mantidos no jardim-de-infância e na escola que visam um planeamento e avaliação deste tipo, de forma cooperada e negociada, tenham, segundo Folque (2012), um carácter exploratório. Quer isto dizer, que adultos e crianças se devem envolver nestes processos comunicacionais “de forma crítica, mas construtiva, nas ideias uns dos outros” (Folque, 2012, p.98). Segundo Folque (2012) nestes diálogos, tanto adultos como crianças, devem apresentar as suas ideias e propostas que são depois apreciadas em conjunto e debatidas recorrendo a argumentos válidos que concorrem para a procura de soluções alternativas. Neste tipo de conversação, a partilha de ideias e de conhecimento assume um processo social em que o raciocínio dos intervenientes se torna mais claro aos outros. Tudo isto, segundo Folque (2012), num processo partilhado do poder e cooperado que vai contra aos princípios de um tipo de conversação de disputa que muitas das vezes é observado nos contextos mais tradicionais, em que o educador/professor assume todo o poder de planificar e avaliar.

Esta dinâmica não é algo que surja do nada e por isso deve ser trabalhada em conjunto por adultos e crianças e incentivada principalmente pelos educadores e professores nas suas práticas, o que implica ter em conta não só aspetos comunicacionais, mas também organizacionais que promovam uma “cultura de cooperação no grupo” (Santana, 2013, p.54) e que são,

[...] antes de tudo, a consciência das metas a alcançar intencionalmente através das atividades, a qual deve pôr em movimento um comportamento motivado, estratégico, reflexivo, autocontrolado e autorregulado, orientado constantemente para essas metas. A capacidade de pensar sobre o pensamento, de refletir conscientemente sobre si mesmo como pessoa que pensa e aprende, de monitorizar e corrigir a própria atividade de elaboração mental [...] no contexto concreto em que se desenvolve a

aprendizagem colaborativa [...] (Mason, 2003, p. 248, citado por Santana, 2013, p.54-55).

Isto é, tal como Niza (2005, p.529) afirma, as crianças têm de conhecer o currículo, ou seja, “os programas curriculares que os vinculam o trabalho”, pois “é a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo”. Assim, Mendes (2005) também defende que as crianças têm o direito de serem informadas, orientadas e ajudadas de maneira a intervirem nos processos de planeamento e avaliação com sugestões e iniciativas consistentes; tais processos que não permitam a participação das crianças e não lhes deem oportunidades para intervir não evidenciam os valores democráticos que tanto procuramos.

O diálogo, a negociação, o consenso e o planeamento em conjunto são, desta forma, bases que propõem formar crianças para a democracia, através de práticas organizativas e de vivências sociais sendo que estas se responsabilizam por colaborar com o adulto no planeamento de atividades, notando-se um grande interesse em participar por parte das crianças, evoluindo com sucesso a nível de formação pessoal e social. Segundo Niza (2000) é segundo estas ideias que se pretende construir nos contextos educativos uma gestão cooperada do currículo em que as crianças podem participar de forma autêntica e diretamente, assumindo, as suas necessidades e interesses, no planeamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

Folque (2012) acrescenta que ao envolver a criança nestes processos de planeamento e avaliação estamos a respeitá-la e a fazer com que esta se sinta valorizada, sendo que muitas das vezes a ideia que passa num ensino mais tradicional em que o planeamento e avaliação é responsabilidade exclusiva do adulto é que a criança não passa de um “objeto de classificação” (p.96). Segundo a autora, possibilitar às crianças o seu envolvimento em situações de planeamento e avaliação é permitir que estas orientem a sua própria aprendizagem, segundo metas de que devem ter conhecimento.

Segundo Mendes (2005), no que diz respeito, mais concretamente, à avaliação, esta deve ter um caráter formativo e ser considerada como um caminho em que as crianças devem ir tomando progressivamente consciência do seu percurso, avanços e dificuldades, regulando o seu processo de aprendizagem, com a ajuda dos educadores/professores e dos colegas. Este tipo de avaliação, deve assentar de igual forma em circuitos de comunicação democrática em que em conjunto com o grupo são debatidas metas e é refletido o percurso da criança e não apenas o produto/conhecimento final (Mendes, 2005). O diálogo sobre os processos de avaliação deve permitir, desta forma, às crianças, o desenvolvimento da autonomia no que toca à regulação das suas aprendizagens, refletindo sobre o que aprenderam e como aprenderam.

A avaliação deve, então, ser “formativa e formadora” (Mendes, 2005, p. 11) simultaneamente, isto é, para que as crianças regulem diretamente o seu processo de aprendizagem, estando envolvidas ativamente nos momentos de avaliação que acontecem nas salas de aula ou de jardim-de-infância, refletindo sobre o seu próprio percurso de maneira a tomar decisões quanto a ele. Neste sentido, segundo Colasanto (2016, p.189) “a avaliação é concebida como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento e continuar aprendendo”, assumindo-se como um processo dinâmico que pode levar ao planeamento de atividades, à reflexão sobre as dificuldades e avanços e frequente “revisão do currículo”.

A participação no planeamento e na avaliação leva educadores, professores e crianças a sentir-se parte do processo, ao refletirem sobre os seus percursos, planeando-os e avaliando-os. Isto faz com as crianças, como intervenientes e sujeitos participantes, se tornem autores claros do seu percurso de aprendizagem.

Assistimos, então, a uma mudança que redefine a cultura profissional no que diz respeito à gestão do currículo. Desta forma, em relação ao planeamento e avaliação as crianças devem estar ativamente envolvidas nos dois processos criando um ambiente de cooperação neste sentido que promove relações de negociação e tomada de responsabilidades entre as crianças e o adulto (educador/professor). Tal como Folque (2001 citado por Sampaio, 2009) afirma esta forma de planeamento e de avaliação contando com a participação ativa das crianças é extremamente importante, uma vez que nos dão oportunidade para refletir sobre a ação desenvolvida ou sobre o que se planifica realizar. Estas reflexões que se vão tornando contínuas vão ajudar as crianças a tomar consciência e a apropriar-se do processo vivido. Desta forma, ao ser convidada a participar no planeamento e na avaliação, ela é incentivada “a pensar, a analisar as condições do ambiente, a analisar os seus próprios desejos e intenções, assim como as do grupo” (Folque, 2001, citado por Sampaio, 2009, p.8).

### 1.2.2 O trabalho por projeto

O trabalho por projeto poderá também ajudar a quebrar com uma prática tradicionalista na escola e no jardim-de-infância, permitindo que as crianças tenham voz e sejam tidas em conta no desenvolvimento do currículo, uma vez que, segundo Katz (1989), devemos ter em conta, em primeiro lugar, este pressuposto: qualquer projeto assenta num tópico que queiramos aprofundar e saber mais, neste caso, um tópico sobre o qual as crianças demonstrem interesse e têm questões às quais querem responder ou num problema para o qual queiram encontrar soluções/respostas. O projeto pode ser realizado, em contexto de sala de aula ou de jardim-de-infância, em pequenos grupos, por vezes pela turma toda, ou, muito ocasionalmente, apenas só por uma criança. Esta metodologia prevê que todos os elementos

envolvidos se impliquem em grande escala no projeto a desenvolver, uma vez que parte dos seus interesses e das suas próprias curiosidades sobre o mundo, motivando-os para o trabalho de pesquisa, para os tempos de planificação e posteriormente para a produção de materiais e divulgação ao resto dos colegas (Vasconcelos et al. 2011).

Desta forma, Katz (1989) afirma que o grande objetivo do trabalho por projetos é que as crianças se envolvam nas suas próprias aprendizagens, que aprendam mais sobre um determinado tópico sobre o qual tenham questões próprias em vez de simplesmente procurarem respostas certas para questões colocadas pelo educador/professor. Esta metodologia, reporta-nos, deste modo para uma perspetiva socio-construtivista, em que o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente, como Vasconcelos (2011, p. 10) refere lembrando a perspetiva existencialista de Sartre dos anos 60: “projecto é a afirmação do ser humano pela acção”, o que implica, no contexto actual, que as crianças estão em projecto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias”.

Tal como Peças (1999, p.59) defende

“O projecto invoca uma relação entre semelhantes, suportada numa negociação permanente, exaustivamente explicitada, para que todos se vão apropriando, fecundamente, dos seus amplexos e dos seus infinitos. O projecto exige uma relação feita de intimidades. De implícito e de explícito. De discursos e de incursos. De não sei e de quero saber. De espantos e de interrogações. O projecto exige uma história, um sentido de pertença, uma identidade.”

Em suma e segundo a definição da UNESCO (Glossaire des termes de technologie educative): projeto “é uma actividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objectivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção. Uma tal actividade é planificada e conduzida pelas crianças e o educador em conjunto num contexto real e verdadeiro” (Santos, Fonseca, & Matos, 2009).

De acordo com Guedes (2011), existem quatro tipos de projetos:

- Os projetos de estudo – em que as crianças são confrontadas com uma questão (queremos saber...) e recorrem aos seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem.
- Os projetos de investigação científica – que recorrem a atividades experimentais de forma a avaliar hipóteses colocadas pelas crianças.
- Os projetos técnico-artísticos – que remetem para atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer).

- Os projetos de intervenção social – que se baseia numa preocupação tendo em vista a mudança do meio em que as crianças se deslocam (queremos mudar), intervindo.

Em continuidade com o que foi descrito, podemos então ver que a metodologia do trabalho por projeto assenta em duas orientações fundamentais (Santos, Fonseca, & Matos, 2009):

1. A promoção de aprendizagens com sentido e significado, envolvendo as crianças e motivando-as - pois as aprendizagens são tidas com mais significado quanto mais forem necessárias para resolver ou responder a perguntas que partam das crianças e que são essenciais para elas compreenderem o mundo que as rodeia.

Ou seja, a metodologia de trabalho por projetos ao incidir sobre a promoção de aprendizagens com sentido e significado para as crianças, partindo das questões que elas próprias possuem/constroem e relacionando-as com o mundo à sua volta, permite que estas aprendam mais facilmente e se encontrem motivadas para todo o processo de aprendizagem a percorrer. Assim, podemos também concluir que, “através do trabalho de projecto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p. 10). Visto que o trabalho de projeto surge como sentido e como cultura em que as crianças envolvidas procuram responder a desejos e aspirações que constituem necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais.

2. O desenvolvimento de algumas competências consideradas necessárias para a sociedade em que vivemos - competências de recolha e tratamento de informação, mas também de colaboração, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade.

Santos, Fonseca, & Matos (2009) apontam ainda uma terceira orientação que é transversal às duas anteriormente descritas, apontando:

3. O trabalho de grupo - este pode facilitar a identificação de problemas, de questões em aberto e ao mesmo tempo promover uma educação voltada para a cidadania visto que as crianças, em interação com o outro num processo social, desenvolvem e interiorizam capacidades complexas de relacionamento (interpessoais) e de gestão de pequenos grupos, ou seja, capacidades sociais que lhes irão permitir garantir uma interação eficaz com os outros no futuro (Reis, 2008). Visto que estamos a falar de uma metodologia que orienta as nossas crianças para a resolução de problemas com a participação de cada membro de um grupo, “segundo as suas capacidades, com vista à

realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C. & et al., 2007, p.54).

Seguidas estas orientações, o trabalho de projeto promove aprendizagens com significado, globais e integradas, de diferentes dimensões (Santos, Fonseca, & Matos, 2009):

- Dimensão cognitiva – que se refere ao que se aprende, tendo em conta todas as áreas do saber relacionando-as com as aprendizagens anteriores das crianças, ou seja, à forma como os conhecimentos são integrados.
- Dimensão social – que se refere a aprendizagens que promovem as relações com os outros e aos valores necessários para tal.
- Dimensão metacognitiva – relacionada com a tomada de consciência pelas crianças sobre a maneira como se envolvem no projeto: “se executam as tarefas de forma rotineira ou se procuram outras respostas; se recorrem a várias estratégias; se trabalham com método; e que processos mentais utilizam” (Santos, Fonseca, & Matos, 2009, p. 28).

As aprendizagens que o trabalho de projeto possibilita às crianças têm como principal objetivo que estas se tornem autónomas no seu próprio processo de aprendizagem, sendo que para isso o educador/professor deve ter o papel fundamental de guiar e encorajar as crianças nesse processo. Assim, educador/professor é visto como um guia, um organizador das aprendizagens e não um transmissor de conhecimentos. Para isso necessita de, entre outras competências, ser capaz de, segundo Santos, Fonseca & Matos (2009):

- Considerar os interesses e motivações das crianças, para que as aprendizagens sejam significativas e possam compreender o mundo à sua volta;
- Trabalhar os conteúdos de uma forma integrada e articulada, sem separar os conhecimentos em caixinhas (disciplinas ou domínios);
- Iniciar o trabalho de projeto através de uma situação que provoque conflito cognitivo nas crianças, para que estas se sintam motivadas para a procura de respostas;
- Estimular atitudes perto das crianças que as ajudem a interagir com os seus pares, num clima de cooperação e solidariedade;
- Estabelecer com as crianças as fases por onde terão de passar para a realização do projeto.

Desta forma, o educador/professor não deve preocupar-se tanto em procurar formas de cativar as crianças pela capacidade de comunicar, ou seja, de controlar quem fala quando deve ouvir, mas sim preocupar-se em refletir sobre o processo de aprendizagem, verificando as aprendizagens que vão sendo feitas, animando, reforçando positivamente, limando arestas, ajudando a traçar caminhos, avaliando e ajudando a fazer um balanço final da experiência (Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C. & et al., 2007).

Cabe assim aos educadores e professores tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes intelectualmente para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (Vasconcelos et al., 2011). O trabalho em projetos pressupõe ainda por parte do educador uma reflexão acerca do cenário educativo, ou seja, a própria sala deverá estar vocacionada para o trabalho diferenciado apresentando áreas de trabalho definidas com os materiais adequados e acessíveis, promovendo a autonomia das crianças neste sentido (Guedes, 2011). Segundo Vasconcelos et al. (2011) trabalhar com esta metodologia requer que a sala esteja organizada não em cantinhos estáticos e estereotipados, mas numa espécie de oficinas em que as crianças podem criar e experimentar durante o processo do projeto que estão a desenvolver. É importante também referir que o trabalho de projeto não se prende necessariamente ao espaço em que nos encontramos, ou seja, a sala não é e não deve ser o único espaço a ser utilizado no trabalho de projeto pelas crianças. A aprendizagem experiencial defende a ideia de que se aprende em todos os espaços e, por isso, é também importante que os(as) educador(as) abram as portas da sua sala a outros espaços, olhando para a comunidade à sua volta como um recurso para a aprendizagem e enriquecedor para o trabalho de projetos. Ao investigar e implementar projetos em espaços sociais as crianças desenvolvem capacidade crítica, responsabilidade cívica, solidariedade social, etc. Portanto, no projeto, é importante que o espaço educativo se expanda, deitando por terra a fronteira que muitas vezes separa o jardim-de-infância/escola e o mundo real, o mundo social (Silva, 2011).

### **1.3 Papel do educador/professor como mediador da aprendizagem**

Guerra (2002) questiona-nos sobre o papel do educador/professor numa pedagogia que pretende educar para e em valores democráticos, uma vez que, normalmente, são os educadores/professores que tomam todas as decisões, cabendo às crianças apenas obedecer e seguir as indicações dadas pelo adulto, assumindo-se como atores passivos. No entanto, o papel do adulto pode ser repensado de forma a que este possa apresentar uma dinâmica da sua prática que partilhe responsabilidades com as crianças, deixando-as ter voz na escolha de tópicos a trabalhar, na metodologia a seguir e no planeamento e avaliação (Guerra, 2002). Para isso, devemos questionar-nos, sem nos esquecermos que estamos a formar futuros cidadãos e cidadãs que se querem ativos, autónomos, reflexivos, críticos e participativos na



sociedade, para somos educadores/professores? "Para obrigar ou para guiar? Para ensinar a obedecer ou para convidar a decidir?" (Guerra, 2002, p.49)

Branco (2010), revisitando Dewey, alerta-nos para que o papel dos educadores/professores não seja o de apenas apresentar os conhecimentos por via expositiva, mas o de ensinarem indiretamente, estruturando as suas práticas para que seja possível as crianças se questionarem e identificarem problemas autênticos que possam ser interligados com os conteúdos a trabalhar. Isto é, os educadores/professores devem ajudar as crianças a construir essas ligações e interações entre as suas questões próprias e o currículo, mediando os seus progressos. O educador/professor tem, assim, um papel extremamente exigente na medida em que "não se deve ocupar com a matéria de estudo em si mesma mas com as interações desta com as capacidades e necessidades presentes" das crianças (Dewey, 2002, p. 183 citado por Branco, 2010, p.606), possibilitando que as experiências das crianças se alarguem.

O facto de o educador/professor agir como mediador das aprendizagens e não como transmissor das mesmas, não significa desvalorizar o seu papel ou que este deve apagar-se do processo educativo. Antes pelo contrário, o profissional de educação deve manter uma postura atenta aos processos de aprendizagem vividos pelas crianças, alimentando esses processos com os recursos necessários e disponíveis de forma cooperada com as crianças (Folque, 2012). Não devemos também achar que o profissional de educação deve abdicar totalmente da sua "autoridade adulta" (Folque, 2012, p.606), mas sim envolver-se com as crianças no processo de aprendizagem procurando o conhecimento de forma cooperada e partilhada. Tal como Niza (1979, p.67) afirma, procura-se desta forma, contextos cooperativos "onde os adultos, trabalhando eles próprios cooperativamente, não abandonem o seu papel de adultos, mas onde as crianças tomam parte crescente nas responsabilidades, preparando-se assim para a sua vida de cidadãos".

Neste sentido, encarando o papel do educador/professor como mediador das aprendizagens das crianças, Folque (2012) afirma que esta conceção está intimamente relacionada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, sendo que este define a mesma como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978:86, citado por Folque, 2012, p.72)

Assim, o educador/professor deverá ter o papel de intervir juntamente das crianças nesta zona de desenvolvimento proximal, apoiando a criança nas suas descobertas e

atividades para que esta consiga chegar mais longe e executar tarefas que antes não conseguiria realizar sem apoio. Segundo Folque (2012, p.72), no geral, este apoio tem sido encarado como a ação de “colocar andaimes” (defendida por autores como Wood, Bruner e Ross) ou suportada no conceito de “participação guiada” (defendida por Rogoff).

No que diz respeito à colocação de “andaimes”, esta conceção implica que o educador/professor coopere com a criança na realização de determinada tarefa mobilizando os interesses da própria criança, mas estabelecendo e orientando com a mesma os objetivos da tarefa em causa, ao mesmo tempo que deverá “esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração” (Wood e Wood, 1996, p.5, citado por Folque, 2012, p.72).

Rogoff citada por Folque (2012) define o apoio que os educadores/professores devem conferir às crianças como “participação guiada”, sendo que este mesmo conceito diz respeito

(...) aos processos e sistemas de envolvimento entre pessoas, que comunicam e coordenam esforços ao participarem numa actividade culturalmente valorizada, o que inclui não só interações face a face, (...), mas também uma participação conjunta lado a lado, frequente na vida quotidiana (...) (Rogoff, 1995, p.142, citado por Folque, 2012, p.73).

O adulto tem, portanto, o dever de, neste processo de participação guiada, criar pontes entre o já conhecido e o novo para que as crianças possam aprender de forma significativa, utilizando como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem (Watkins, 2004). Como as crianças sabem que podem correr riscos e receber o apoio necessário se não tiverem sucesso na primeira vez em que tentarem algo novo, desafiam-se a si mesmas e encaram os erros como experiências de aprendizagem que farão com que as suas próximas tentativas sejam bem-sucedidas (Watkins, 2004).

Logo, como Niza (2005, p.513) defende, o importante são as relações que se vão criando entre as aprendizagens das crianças e os momentos em que o educador/professor interage, “como pessoa que pode ajudar a aprender”. O conceito de ensinar ultrapassa, desta maneira, a simples transmissão de conhecimentos e passa a ser encarado como um processo capaz de ajudar as crianças a autorregular os seus processos de aprendizagem, através dos recursos mais adequados que o adulto lhe vai disponibilizando. O educador/professor deve, assim assumir, o seu papel, não como dirigente de todo o percurso das crianças, mas sim como orientador, mediador que coopera com as crianças, apoiando-as nas suas dificuldades (Niza, 2005).

Desta forma, a aprendizagem é realizada através de processos de participação, tanto para as crianças como para os profissionais de educação, sendo que todos têm um papel ativo na comunidade em que se inserem, trabalhando em cooperação tendo em conta um “projecto de acção partilhado” (Folque, 2012, p.75).

Mercer, referido por Folque (2012), apresenta-nos ainda algumas conclusões relativamente ao papel do educador/professor que o assume como mediador das aprendizagens, sendo que este afirma que as aprendizagens se tornam mais significativas quando estas são construídas num processo social que inclui a comunicação urgente entre adulto e criança. Isto é, processos de comunicação entre as crianças e o educador/professor organizados pela troca de ideias, apoio e respeito mútuo, incentivando, deste modo, as crianças a terem um papel também mais ativo e a sentir as suas contribuições valorizadas como recurso para construir um “conhecimento comum” num contexto real e significativo (Folque, 2012, p.99).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Folque (2012, p.99), recorrendo aos estudos realizados por Amante, afirma que os educadores/professores “desempenham um papel importante mediando as interações das crianças”, especialmente em momentos em que este profissional de educação não exerce um controlo excessivo, “promovendo a participação de todas as crianças nas actividades e encorajando a colaboração entre elas”.

Para além disso, o trabalho em cooperação entre crianças e entre crianças e educadores/professores promove atitudes, valores e competências sociais que integram a nossa vida. Isto é, em cooperação possibilitamos que as crianças “vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia” sendo que “é nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa” (Niza, 1998, p.83). Tal como Niza (1998) afirma, Bruner diz-nos exatamente isso, ou seja, que a partilha de conhecimento é a forma mais firme e sólida de aprender, sendo que dá à aprendizagem um sentido social, apostando na comunicação e na cooperação que devem sustentar uma democracia na sala de jardim-de-infância e na sala de aula.

#### **1.4 Um modelo pedagógico de natureza sociocultural**

Tendo em conta todos os pontos já trabalhados ao longo deste relatório, torna-se importante perceber que, tal como Niza (1998) afirma, o modelo pedagógico em que os profissionais de educação baseiam a sua prática define exatamente a forma de organização e gestão das mesmas, sendo que estes se apoiam geralmente em princípios que vão ao encontro das suas conceções bases. Assim, tendo em consideração o tema deste relatório baseei a minha intervenção no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, sendo que este

é o modelo com o qual me identifico, indo também ao encontro daquilo que já foi apresentado anteriormente, uma vez que este se apoia numa conceção de criança enquanto ser participante e ativo nos processos de planeamento e avaliação, de forma cooperada e negociada com os educadores/professores que partilham, desta maneira, as responsabilidades educativas com as crianças através do diálogo e de práticas sociais.

Portanto, este modelo pedagógico vê os contextos educativos como um espaço em que se deve construir uma comunidade de aprendizagem em que os seus elementos partilhem experiências e conhecimentos de forma livre, decorrendo desta ideia três finalidades referidas por Niza (2006, p.144):

1. A iniciação às práticas democráticas.
2. A reinstituição dos valores e das significações sociais.
3. A reconstrução cooperada da cultura.

De acordo com as três finalidades referidas, no modelo pedagógico do MEM a participação das crianças quer-se de forma direta, numa relação democrática que envolva uma gestão cooperada do currículo das crianças com o educador/professor, sendo que isto envolve todos os processos que impliquem diretamente as aprendizagens das crianças, ou seja, o planeamento, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades que façam parte do processo educativo. No modelo do MEM esta participação direta e a negociação que esta implica realiza-se por meio do diálogo, onde se constroem “projetos comuns e diferenciados por aproximações e regulações sucessivas que o trabalho de negociação propicia” (Niza, 1998, p.84). Isto apenas é possível pois neste modelo todos os elementos, adultos e crianças, se movem apoiados num clima de respeito mútuo, que vai sendo construindo, valorizando todas as contribuições pela “afirmação das diferenças individuais reconhecendo-se muito embora, o outro, como semelhante” (Niza, 1998, p.84).

Logo, tal como Folque (1999, p.12) afirma, a ação educativa do MEM é baseada em pressupostos democráticos “onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental”. Desta forma, este modelo pedagógico opta por uma abordagem sociocêntrica, em que não se centra no adulto ou na criança, mas que considera os processos sociais de comunicação e negociação em cooperação entre estes autores essenciais para uma educação de qualidade no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo (Folque, 1999). Isto é, o modelo vai, então, sendo construído tanto pelo profissional de educação como pelas crianças, uma vez que ambos são ativos na edificação de significados partilhados e negociados em cooperação com os outros, através do diálogo e constante negociação (Niza, 1998).

Posto isto, é dada à criança a possibilidade de ir tomando consciência das suas aprendizagens durante o seu percurso de construção das mesmas, através de uma organização

social que se orienta para circuitos de comunicação, enriquecendo cognitivamente e socialmente o desenvolvimento das crianças (Folque, 1999).

Desta forma, este modelo pedagógico apresenta-nos cinco módulos na sua sintaxe, que descrevo em seguida e que constituem as bases para aquilo que defende, organizando a ação educativa nesse sentido, procurando criar contextos em que adultos e crianças se possam sentir aceites, num clima de livre expressão em que são valorizados processos de negociação e cooperação entre todos os membros. Foi também de acordo com estes módulos que o modelo pedagógico do MEM nos apresenta que posteriormente baseei a minha intervenção educativa para este relatório, sendo que estes regularam todo o meu percurso de investigação-ação.

#### ✓ **Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

Este módulo da sintaxe do modelo do MEM refere-se, assim como o próprio nome indica, ao trabalho por projeto, sendo que, segundo Dicionário da Língua Portuguesa – Porto Editora, a palavra projeto nos remete etimologicamente para “plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo” (Guedes, 2011, p.5).

Segundo Peças (1999) o trabalho por projetos neste modelo pedagógico assume-se como algo que dá sentido e organiza o olhar para responder a questões próprias que partem das necessidades de cada sujeito. Isto é, projetos que se tornam responsabilidade de quem os realiza, mobilizando estratégias e recursos e ultrapassando obstáculos que possam surgir no seu processo. Desta forma, o autor afirma que as crianças devem ser, portanto, as principais reguladoras do trabalho e desenvolvimento do currículo.

Peças (1999) dirige ainda a nossa atenção para a importância de ter de existir um contrato neste tipo de trabalho, em que as crianças projetam o que vão fazer, quem vai fazer, quando e para quê, sendo que são estas perguntas que irão gerir todo o processo do trabalho por projeto e explicitam a sua intenção. A partir deste contrato que vai sendo contruindo em cooperação entre as crianças e o educador/professor esta organização e esta metodologia de trabalho apoia-se e desenvolve-se numa organização democrática.

Guedes (2011) afirma que, deste modo, o papel do educador/professor será o de apoiar as crianças a planear o seu projeto, antecipando e representando mentalmente as suas intenções. Isto é, os profissionais de educação devem, assim, ajudar a clarificar as intenções dos projetos a serem desenvolvidos, questionando regularmente as crianças para que estas compreendam a importância de serem “elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens”, dando-lhes significado (Guedes, 2011, p.8).

✓ **Trabalho curricular compartilhado pela turma**

Na sintaxe do modelo do MEM, o trabalho compartilhado pela turma, segundo Santana (2013, p.52) define-se como o “trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa dos professores e compartilhada por todos, se constroem e reconstroem conceitos e saberes”. De acordo com a mesma autora pensar em conjunto nos momentos a que se refere este módulo faz com que exista uma “co construção do raciocínio” (Santana, 2013, p.52), ou seja, através do diálogo que inclui estratégias como a argumentação em redor de um tema ou conceito, esse mesmo conceito vai crescendo e tornando-se mais claro para todos com a contribuição de todos.

No trabalho compartilhado pela turma as crianças têm disponibilidade para ouvir os outros, perceber a sua forma de pensar, contruindo em conjunto um pensamento coletivo. Desta forma o educador/professor deve ser um mediador dos discursos, orientando as crianças para os objetivos curriculares a seguir de uma forma participada para as mesmas. Ao darem oportunidade às crianças para viverem este tipo de trabalho e de construírem os seus próprios discursos de aprendizagem em conjunto com os outros num processo social, o modelo pedagógico do MEM, pressupõe uma “gestão compartilhada do currículo” (Santana, 2013, p.56).

✓ **Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa**

No modelo pedagógico do MEM a prática democrática, implica assim que as decisões que dizem respeito à organização do trabalho sejam partilhadas por todos, crianças e adultos. Desta forma, é em conselho que neste modelo são discutidos aspetos essenciais à vida do grupo e ao desenvolvimento do currículo, sendo que é nessas reuniões de conselho e em conselho que o educador/professor partilha com as crianças a responsabilidade de planear e avaliar, envolvendo-as nos seus próprios caminhos de aprendizagem (Folque, 2012). Assim, as crianças vão participando ativamente a partir destes processos de negociação em conselho de onde surgem contratos relativamente à vida do grupo, de forma cooperativa entre adultos e crianças.

Esta ideia de organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa contribui para transformações ao nível do pensamento individual essenciais para que as crianças compreendam e deem significado às suas aprendizagens. Segundo Niza (1998), estes processos fazem com que exista uma fonte de reflexão em que as crianças tomam consciência do seu percurso, consigam transformar a experiência imediata em conhecimento científico de forma significativa, ao mesmo tempo que provocam a necessidade de regulações que levam à

aprendizagem, sendo que estas regulações devem ser realizadas de forma recíproca entre crianças e entre crianças e adultos.

✓ **Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais**

O modelo do MEM apoia-se também num clima de livre expressão das crianças, sendo que “a cultura da “expressão livre” herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (Niza, 1998, p.79). Para Vigotsky (1977, citado por Niza, 1998) é, desta maneira, promovendo as aprendizagens em interação comunicativa que o desenvolvimento psicológico e social das crianças avança, umas com as outras.

Assim, no modelo do MEM o conhecimento também não é encarado como algo privado, mas sim como alguma coisa que deve ser permanentemente comunicada ao restante grupo, dando às aprendizagens individuais um sentido social (Folque, 1999). Desta forma, segundo Folque (1999) a comunicação pode ser encarada como algo que promove o desenvolvimento cognitivo no sentido que as crianças mobilizam recursos para comunicarem aos outros as suas ações e aprendizagens, mas também como potenciadora de um sentido social e com significado para o processo de aprendizagem, uma vez que é comunicando que as crianças partilham a informação e discutem a mesma com a comunidade, construindo em cooperação os seus conhecimentos, partilhando e debatendo experiências.

Segundo Folque (1999) para que estes circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais se processem de forma significativa e intencional, o educador/professor deve apoiar as crianças, promovendo um ambiente em que as mesmas se sintam valorizadas e seguras, mas também criar algum desafio na partilha e comunicação de cada criança, “ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo” (p.10).

✓ **Trabalho autónomo e acompanhamento individual**

Referindo-se aos momentos em que o adulto deve criar condições para que as crianças tenham tempos, espaços e recursos materiais que melhor permitam as suas aprendizagens, enquanto observa as dificuldades das crianças e as ajuda respondendo às suas necessidades individuais, estimulando desta forma o seu desenvolvimento. Segundo Niza (1998) o educador/professor apoia rotativamente as crianças nas suas dificuldades de forma a que estas avancem as suas aprendizagens, sendo que nesse apoio o adulto deve ajudar de forma cooperada as crianças a regularem as suas aprendizagens. O adulto estabelece e orienta, assim, com as crianças os objetivos da tarefa em causa, ao mesmo tempo que deverá

“esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração” (Wood e Wood, 1996, p.5, citado por Folque, 2012, p.72).

Fazendo ainda uma pequena referência ao papel dos educadores/professores, considerando os princípios e bases deste modelo pedagógico do movimento da escola moderna, estes assumem-se como “como promotores de organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2006, p.158). Isto sempre mantendo e estimulando a autonomia das crianças e a responsabilização pelos seus processos de aprendizagem e autorregulação das mesmas de forma cooperada.



## **2. O Processo investigativo**

Neste capítulo apresento o modo como desenvolvi a dimensão investigativa da PES em jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico, centrada na procura da compreensão sobre a maneira como o professor(a)/educador(a) pode promover um maior envolvimento das crianças na gestão do currículo. Assim, irei referir e justificar o processo investigativo que segui, orientado pelos objetivos que delinee, retomando a problemática do estudo.

## 2.1 Identificação da problemática e objetivos

A problemática em questão é que serve de ponto de partida para a construção do meu trabalho de investigação tem como questão de partida “Como promover a participação ativa das crianças na gestão do currículo?”. A minha escolha assenta não só na relevância e pertinência desta problemática nos dias de hoje, mas também no interesse que ela me foi despertando ao longo das minhas observações e intervenções.

Tendo em conta as minhas observações realizadas em contextos anteriores, fui-me apercebendo que muitas das vezes as crianças não têm um papel ativo na gestão/planeamento das suas próprias aprendizagens, podendo facilmente desmotivar-se ou desinteressar-se. Ou seja, não existe uma prática e uma comunicação que promova a gestão cooperada, pelas crianças, com o educador/professor, do currículo. Tal como afirma Pontecorvo (citado em Santana, 2013, p.53): “(...) a sequência pergunta do professor-resposta dos alunos, implícita ou explicitamente servindo objetivos avaliativos, é o tipo de comunicação dominante na escola, o que não favorece a construção de um pensamento em coletivo.”

No entanto, verifiquei que no contexto de jardim-de-infância em que realizei observação participante durante a licenciatura em Educação Básica, que se regia por o modelo pedagógico da Escola Moderna, existiam e eram colocadas em prática diversas formas participativas que incentivavam as crianças a expressarem os seus interesses e a participarem no próprio planeamento e gestão do currículo.

Desta forma, construí duas perguntas:

- Como promover um maior envolvimento das crianças na gestão do currículo, articulando-o com as suas vozes e interesses num processo cooperado, dialogado e negociado entre professores(as)/educadores(as) e crianças?
- Como compatibilizar esses interesses com o currículo estabelecido, que pode nem sempre corresponder ao que as crianças estão interessadas?

Isto, pois a participação das crianças constitui um direito que se traduz na oportunidade de cada criança ser ouvida e de ter as suas opiniões tidas em consideração. Expresso nos artigos 12.º, 13.º e 14.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), este direito

atribui aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (2016), consideram de extrema importância ter em conta a criança “como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (p.16), atribuindo-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, “constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16). Esta participação proporciona aprendizagens a nível pessoal e social, cognitivo, linguagem e possibilita que o grupo aproveite as capacidades e saberes de cada criança individual.

Deste modo, é necessário que se crie um ambiente pedagógico em que seja valorizada a participação democrática direta, em que a democracia é considerada um valor a ser vivido de modo mais direto e autêntico possível, ou seja, um ambiente em que seja visível a negociação entre educadores e crianças que permita que todos possam exprimir as suas opiniões e que as crianças desenvolvam um papel ativo na própria aprendizagem (Folque, 2012).

Para além de ouvir as crianças e valorizar as suas ideias é necessário que o educador desempenhe um papel importantíssimo no apoio que dá ao grupo para as realizar, criando-se um ambiente de resolução conjunta de problemas em tarefas que as crianças não seriam capazes de resolver sozinhas (Folque, 2012).

O trabalho por projeto poderá também ajudar a quebrar com esta prática tradicionalista na escola e no jardim-de-infância, permitindo que as crianças tenham voz e sejam tidas em conta no desenvolvimento do currículo, pois tal como afirma Peças (1999, p.60):

“O projeto é a subversão da escola do tédio através do trabalho que nos acrescenta em saber e cidadania. (...) o projecto reivindica um cenário em que a gestão do tempo, a gestão dos conteúdos, a gestão dos recursos e dos mediadores do saber, a gestão dos impulsos, dos desejos, dos interesses, são pertença da turma e das crianças.”

Assim, a atividade da criança é considerada um contributo fundamental na ação educativa, cabendo ao professor ou educador organizar o ambiente educativo, observando e ouvindo a criança, compreendendo-a e respondendo aos seus interesses e necessidades num processo de aprendizagem partilhado entre adultos e crianças.

Desta forma, de acordo com a problemática em questão, tive o interesse e o desejo de procurar e estabelecer uma prática que tivesse em conta certos aspetos “organizacionais, de modo a promoverem a construção de uma cultura de cooperação” (Santana, 2013, p.53) na gestão curricular, tanto nas salas de pré-escolar como em 1º Ciclo do Ensino Básico. Ou seja, uma pedagogia que procurasse transformar a educação e rompesse com o tradicionalismo da

"escola", encarando as crianças como cidadãs com voz e com participação no seu processo de aprendizagem.

O objetivo geral do estudo foi, então, o seguinte:

- Compreender como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo no contexto de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

Para este objetivo geral, concorreram os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º ciclo e de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.
- Compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo.
- Desenvolver processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos do programa no 1º ciclo e os interesses das crianças;
- Desenvolver processos de negociação cooperada que permitam o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação.
- Potenciar a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo.
- Implementar o trabalho por projeto de modo a promover a integração curricular e a participação das crianças no seu processo de aprendizagem.

## **2.2 A Investigação-ação para a intervenção mais sustentada**

A modalidade que escolhi utilizar neste estudo foi a investigação-ação, tendo como ponto de partida a temática sintetizada anteriormente, sendo que procurei conhecer, analisar e refletir sobre a prática educativa a observar com o objetivo de a transformar e melhorar. Assim, segundo Coutinho et al (2009) citado em Castro (2012, p.2) a modalidade de investigação-ação pode ser descrita "(...) como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) (...)". Pois, tal como afirma Alarcão (2001, p.6):

“(…) não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”

Assim, enquanto estagiária e futura profissional envolvi-me num processo investigativo desta natureza, no sentido de participar numa atividade questionadora e fundamentada sobre a prática pedagógica que ia desenvolvendo nos contextos. Desta forma, tal como afirma Ponte (2002), podemos verificar como a investigação sobre a prática profissional, se torna uma componente essencial na identidade de cada profissional, uma vez que esta modalidade surge de questões colocadas pelos próprios profissionais.

Ao partir de um problema a investigação-ação promove significado e sentido às experiências de educadores e professores, pois estes adotam “uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática”, em que se questionam, investigam sobre as suas questões na sua prática, agem e refletem sobre a mesma (Ponte, 2002, p.9).

A investigação-ação é, portanto, um processo dinâmico, interativo e aberto às propostas que possam surgir de forma emergente, levando a reajustes que possam decorrer da análise dos contextos em estudo (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação sobre a prática que decorre de um processo de investigação-ação, como no meu caso, ajuda os profissionais a refletir sobre os problemas que encontram na sua prática e a aumentar o seu conhecimento sobre os mesmos, contribuindo também para o conhecimento profissional nesse sentido (Ponte, 2002). Assim, para além de investigar a sua própria prática um professor investigador pode gerar conhecimento sobre os processos educativos, útil para a comunidade de profissionais. Como refere (Costa, 2012)

“Os estudos sobre o desenvolvimento profissional, parecem evidenciar que a utilização da IA (investigação-ação) em educação providencia bases conceptuais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem das crianças (p.6)”.

Por conseguinte, procurei com este estudo, analisar a realidade particular dos contextos da PES, para melhor os conhecer, compreender e intervir. Foi assim possível tomar decisões mais implicadas e sustentadas com vista à mudança nos dois ambientes educativos.

## 2.3 Instrumentos e processo de recolha de dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, foi fundamental desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que ia fazer, quando e como, definindo procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação, sendo que cada instrumento foi necessariamente definido para objetivos específicos. Assim, relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizei os que se seguem para ambos os contextos de PES, isto é para a educação pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

### 2.3.1. Guião de avaliação Prática de Ensino Supervisionada

O guião de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada que ao analisar as diferentes componentes do mesmo, , serviu para regular a minha intervenção ao longo da PES de forma a regular a minha intervenção Ou seja, a compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de pré-escolar contribui ou não para aprendizagens com mais significado social; a compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo; a desenvolver processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos e áreas curriculares e os interesses das crianças; a desenvolver processos de negociação cooperada que permitam o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação; a potenciar a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo.

### 2.3.2 A observação participante

A observação participante nos contextos para intervenção e recolha de notas de campo, que me ajudaram a compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de pré-escolar contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.

Assim, a observação permitiu-me primeiramente e continuamente durante todo o processo de investigação, conhecer diretamente os fenómenos que aconteciam no contexto indo ao encontro da temática em estudo. Máximo-Esteves (2008) define, desta forma, contexto como o conjunto de condições que determinam e qualificam o espaço onde decorrem as ações e as interações das pessoas que nele convivem.

Esta observação do contexto permite, então, conhecer e compreender condições físicas-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interações, papéis...) do mesmo (Máximo-Esteves, 2008). Isto é, compreender e conhecer os agentes que se movimentam nele e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

A observação é um processo que só por si é natural ao ser humano, mas tem também de ser treinada, embora a sua aprendizagem se relacione imperativamente com a prática, ou

seja, só praticando se aprende (Máximo-Esteves, 2008). Um dos principais fatores a ter em conta durante a observação é que se deve evitar a dispersão do que se pretende analisar para outros assuntos, sendo necessária a concentração da atenção nas questões formuladas para o estudo em causa (Máximo-Esteves, 2008).

### 2.3.3 O caderno de formação

O caderno de formação através das notas de campo que me permitiu selecionar dados que evidenciem a participação das crianças na gestão do currículo, possibilitando a recolha de um conjunto de dados significativa que me irão ajudar a compreender as experiências das crianças que se integram na problemática definida. Sendo que, para além disso, tal como a observação participante, irá contribuir para compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de pré-escolar contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.

As notas de campo realizadas diariamente em tempos de grande e pequeno grupo, atendendo também a momentos das rotinas pedagógicas, com o intuito de observar como as crianças participavam no contexto e de forma a sua participação era tida em conta para o desenvolvimento do currículo e construção de sentidos sociais. Tive em especial consideração para o registo de notas de campo os seguintes momentos:

#### **Na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

- Os momentos de mostrar, contar, escrever e de comunicações – sendo que estes se referem a momentos da rotina em que as crianças têm oportunidade de falar livremente sobre algum assunto que queiram partilhar com os colegas (trazido de casa ou sobre produções realizadas na sala). Permitindo-me compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social, sendo que muitas das vezes, principalmente do momento de mostrar, contar, escrever surgiam ideias e sugestões da parte das crianças a incluir no planeamento.
- O momento em que era realizado o Plano do dia e o Balanço dia – em que em grande grupo era debatido o que iríamos realizar nesse dia, sendo que no final do mesmo este registo era avaliado fazendo um balanço do que ficou por terminar, permitindo-me desenvolver processos de negociação cooperada que permitam o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação e compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.

- Os momentos de avaliação do Mapa de Atividades – sendo que os diálogos mantidos pelas crianças neste momento me permitiam refletir sobre como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social e como este instrumento potencia a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo.
- A Reunião de Conselho – em que podiam ser registados os debates das crianças de forma a resolverem os seus problemas, tendo uma voz ativa neste processo que também integra o currículo e as suas sugestões para planificações futuras (coluna “Queremos Fazer”).
- Momentos correspondentes ao trabalho por projeto – sendo que nestes eram também registados as interações das crianças e comentários, de forma a compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo e de aprendizagens com mais significado social.

#### **Na Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico**

- O trabalho coletivo participado em debate - onde, com a colaboração ativa dos professores e participada por todos, se constroem e reconstroem conceitos e saberes. Isto é, diversas situações de trabalho curricular em que a participação de todos os constituintes do grupo foi considerada ativa e tida em conta durante todo o processo, de forma a compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º ciclo contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.
- Comunicações – momento em que as crianças têm oportunidade de falar livremente sobre algum assunto que queiram partilhar com os colegas (trazido de casa ou sobre produções realizadas na sala). Permitindo-me compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.
- Balanço semanal – momento introduzido durante a minha intervenção na rotina do grupo, à sexta-feira à tarde, sendo que este pretendia que as crianças analisassem o que trabalhávamos todas as semanas, de forma a que os alunos tomassem consciência das suas aprendizagens e estivessem implicados na gestão curricular da turma, para que eu pudesse compreender como o envolvimento e a



participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º ciclo contribui ou não para aprendizagens com mais significado social e desenvolver processos que permitam o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação. O balanço era realizado com o auxílio de listas de verificação, sendo que estas foram construídas através do programa de cada área curricular e das planificações da professora titular para este período, sendo apresentadas às crianças. Após assinalarem os conteúdos da semana que foram trabalhados com uma cruz em conselho, individualmente, cada aluno era desafiado a colocar, nesses conteúdos trabalhados, se percebeu bem (bolinha verde), se ficou com dúvidas (bolinha amarela) ou se não percebeu nada (bolinha vermelha), colocando posteriormente o que acha que tem de trabalhar mais nas respetivas listas de verificação (por exemplo: tenho de fazer mais textos, ler mais, fazer mais contas com números decimais, etc.). Assim, este processo tinha como objetivo principal envolver as crianças e dar-lhes responsabilidade em localizar os seus avanços e dificuldades, podendo orientar o seu trabalho individual sobre os aspetos assinalados e contribuir para a planificação e gestão dos conteúdos curriculares (tal como numa comunidade aprendizagem), uma vez que eu e a professora começamos a ter isso em conta nas nossas planificações.

- Momentos correspondentes ao trabalho por projeto – sendo que nestes eram também registados as interações das crianças e comentários, de forma a compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo e de aprendizagens com mais significado social.

Deste modo, as notas de campo incluíram registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, nas suas ações e interações (trocas, conversas), sendo que as mesmas respeitam a linguagem dos participantes no contexto em causa. O principal objetivo das notas de campo tornou-se, assim, “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.13).

Para além disso, as notas de campo integram, também, material reflexivo, como interrogações, sentimentos, ideias, impressões que surgem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras (Máximo-Esteves, 2008). Através disso, pude ouvir, experienciar e refletir sobre as notas de campo retiradas de forma a responder às questões sobre a temática em estudo, podendo mesmo suportar as minhas ações (Máximo-Esteves, 2008).

A escolha do suporte técnico a utilizar é variável, de acordo com as condições e os propósitos do que está a ser observado. Assim, uma vez que a minha intenção foi desde logo focar a participação das crianças e recolher informação que me permitisse observar esse aspeto e/ou potenciá-lo, foi imperativo conservar aquilo que era a sua voz e as interações nesses momentos mais significativos em que a criança participava (comunicações, mostrar, contar, escrever, plano do dia, trabalho por projeto, reuniões de conselho). Deste modo, as observações foram anotadas no momento em que ocorriam, recorrendo ao registo áudio ou audiovisual, principalmente quando estas observações se centravam em conversas de grande grupo, discussões sobre determinado assunto ou interações durante uma atividade em pequeno grupo (mais concretamente em trabalho de projeto). Estes registos, foram depois transpostos para a forma de registo escrito sob, dependendo dos momentos, transcrição integral, notas resumidas ou comentários efetuados durante os momentos observados.

As **notas de campo** tomam, então, a forma de registo escrito, tratando-se de anotações extensas, detalhadas e reflexivas. Desta forma, a observação e respetivas notas de campo serviram para produzir material reflexivo sobre as mesmas, analisando o contexto à luz dos objetivos para este estudo, sendo que foram a partir das mesmas que diária e semanalmente era elaboradas as planificações da minha intervenção no contexto de forma a potenciar o envolvimento e participação ativa das crianças no desenvolvimento do currículo.

As planificações semanais e diárias que serviram como suporte à intencionalização da ação educativa no sentido de potenciar a organização do ambiente educativo, de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo, e a desenvolver processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos e áreas curriculares e os interesses das crianças. Assim como as reflexões escritas, que serviram, para além disso, para me ajudar a compreender a ação educativa, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem das crianças envolvendo-as no desenvolvimento do currículo.

#### 2.3.4 O registo fotográfico e audiovisual

O registo fotográfico e audiovisual de momentos da vida na sala que ilustram processos de negociação cooperada, de forma a tirar conclusões sobre como esses momentos contribuem ou não para aprendizagens com mais significado social.

#### 2.3.5 Questionário e Entrevista às crianças

Tentei ainda na escolha dos instrumentos de recolha de dados não perder de vista os objetivos definidos para este estudo, os propósitos das atividades programadas, tentando gerir, com flexibilidade e criticamente todas as adaptações que se foram revelando necessárias. Desta forma, existiram alguns instrumentos que foram adaptados ao contexto em si, sendo que se diferenciam um do outro.

Assim, no contexto de PES em 1º Ciclo do Ensino Básico foi utilizado ainda como instrumento de recolha de dados um questionário que foi colocado aos alunos no final do estágio, em que estas crianças puderam expressar as suas aprendizagens e a sua opinião sobre os momentos experienciados mais significativos para esta temática, de forma a que eu pudesse ter maior consciência se estes momentos contribuíram ou não para aprendizagens com mais significado social e ao mesmo tempo perceber se os alunos tomaram consciência de que estão a desenvolver simultaneamente conteúdos dos programas a serem trabalhados. Usei para este questionário a ser colocado às crianças questões de resposta aberta, permitindo ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, favorecendo, desta maneira, a liberdade de expressão. A aplicação do questionário permitiu-me recolher uma amostra significativa dos conhecimentos e opiniões dos alunos.

Enquanto isso, na educação pré-escolar foi utilizada, no mesmo sentido, uma entrevista às crianças em que estas puderam expressar as suas aprendizagens e a sua opinião sobre os momentos experienciados mais significativos para esta temática, de forma a que eu pudesse ter maior consciência se estes momentos contribuíram ou não para aprendizagens com mais significado social.

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Esta corresponde a um ato de conversa intencional e de forma orientada, o que implica que exista uma relação pessoa, em que os participantes são responsáveis por desempenhar papéis fixos, sendo que o entrevistador tem a tarefa de perguntar e o entrevistado de responder (Máximo-Esteves, 2008). Geralmente, este instrumento de recolha de dados é utilizado quando se pretende conhecer e compreender o ponto de vista do outro em relação ao que está em causa para o estudo (Máximo-Esteves, 2008).

A pedagogia da participação dá à criança um papel mais ativo na construção do conhecimento sobre a infância e, por isso, é também possível inclui-la neste processo de entrevista, embora tendo alguns cuidados em relação à mesma. Neste sentido, a entrevista deve seguir a modalidade semiestruturada, reunindo um conjunto de características que permitam utilizá-la como um instrumento metodológico adequado, que permita dar voz às crianças, dando-lhe a oportunidade de se tornar participante ativa na (re)construção do conhecimento científico (Máximo-Esteves, 2008).

Para qualquer investigação que se baseie em entrevistas existe uma estrutura metodológica com características básicas comuns, no entanto, no que toca às entrevistas as crianças, existem algumas particularidades que devem ser tidas em conta, visto que esta deve ser adequada às crianças, que deixam de ser objetos de estudo passivos para se tornarem ativas neste processo. Graue e Walsh (1998, citado em Máximo-Esteves, 2008) apresentam, assim, genericamente, algumas dessas particularidades:

- a) o desempenho do entrevistador – sendo que este deve ser dotado de alguma experiência no que toca ao diálogo com crianças, ter conhecimento e acreditar nas capacidades da criança como competente. Para além disso, o entrevistador deve ter um especial cuidado na linguagem que utiliza, uma vez que esta deverá ser adequada às crianças, tanto no que diz respeito aos conteúdos como à faixa etária dos entrevistados.
- b) o papel agencial da criança – reconhecendo-lhe os seus direitos como um ser ativo e com voz sobre si mesma.
- c) a relevância do contexto – uma vez que este deve ser familiar à criança, pois, como já foi demonstrado, ao realizar a entrevista num contexto familiar as crianças tem narrativas mais ricas.

De forma a preparar melhor **a entrevista a realizar na PES em Educação Pré-escolar**, tive em consideração um conjunto de procedimentos referidos por Graue e Walsh (1998, citado em Máximo-Esteves, 2008) no sentido de se obterem respostas mais ricas e detalhadas. Para além disso, com os procedimentos sugeridos por estes autores é possível reduzir alguns enviesamentos provocados pelo contexto, neste caso pela formalidade da situação (Máximo-Esteves, 2008).

- Agrupar as crianças em grupos de pares ou tríades — uma vez que junto de outras crianças, estas relaxam um pouco mais, ajudam-se umas às outras e controlam a fidelidade das afirmações umas das outras, exprimindo os seus pontos de vista mais à vontade
- Contar com objetos de apoio — sendo que estes podem ser utilizados para que a criança se concentre e se envolva melhor na entrevista.
- Formular questões hipotéticas
- Formular questões na terceira pessoa — tentando não intimidar as crianças com as questões colocadas e permitindo-lhes alguma liberdade no modo de responder.
- Manter um modo de conversar tendo em conta uma entrevista informal — sendo que esta deve ser também muito curta.
- Atender ao momento mais apropriado — não realizando a entrevista no período de atividades que mais interessam a criança.

Assim, as crianças foram entrevistadas segundo um guião previamente estruturado (apêndice 1), a trios (pequenos grupos) por proximidade de idades, um grupo com duas crianças de 4 anos e uma de 3 anos e outro grupo com crianças com 5 anos, que apresentavam uma capacidade de comunicação e expressão mais desenvolvida. Estas entrevistas serviram essencialmente para dar voz às crianças e tentar compreender o seu ponto de vista relativamente aos momentos selecionados e, assim, compreender como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo em processos negociados de planeamento e avaliação e se os tempos da ação educativa selecionados contribuem ou não para essa participação ativa da criança e para a aprendizagens com mais significado social. As entrevistas foram realizadas na última semana de estágio, durante o lanche não privando as crianças dos momentos de brincadeira, dentro da sala, para que estas pudessem observar os instrumentos no seu contexto de utilização, embora numa mesa à parte da mesa do lanche para que nos pudessemos concentrar no processo da entrevista. Falei com as crianças sobre esta entrevista aquando a realização do Plano do dia, para que pudessemos planear este momento à semelhança dos outros que não se encontram no Mapa de Atividades do grupo.

Antes de iniciar a entrevista com o grupo expliquei às crianças o porquê de a fazer preparando uma pequena introdução à mesma:

- Olhem, como vocês sabem a Cláudia está a aprender ainda a ser professora. Estou a fazer um trabalho para a universidade e precisava de saber o que é que vocês acham sobre as reuniões de conselhos que fazemos, sobre o momento de mostrar, contar, escrever e das comunicações, sobre o nosso mapa de atividades e sobre os nossos projetos... Acham que me podem ajudar? A vossa opinião é muito importante para eu perceber como é que estas coisas funcionam aqui na sala.

Na entrevista, adaptada de Folque (2012), foram apresentados às crianças como materiais de apoio à mesma “instrumentos de pilotagem” utilizados na sala como um Diário, uma fotocópia de um mapa de atividades, um plano do dia, as folhas de inscrições dos momentos de mostrar, contar, escrever e comunicações e algumas produções suas que remetam para os projetos realizados (“O que são urtigões?”, “As formigas para a área das ciências” e “Vamos fazer um filme!”).

De forma a realizar as entrevistas tive delineei o seguinte objetivo:

- Conhecer o ponto de vista das crianças sobre os momentos em que têm uma participação mais ativa no desenvolvimento do currículo e tomada de decisões na sala, assim

como alguns instrumentos, para compreender o que pensam e de que forma se sentem parte deste processo e este contribui (ou não) para aprendizagens com mais significado social.

Neste sentido, formulei as seguintes questões que foram colocadas em jeito de conversa atendendo aos diferentes suportes da entrevista, sendo que as mesmas são apenas uma semiestrutura da entrevista o que me permitiu depois guiar as interações:

- **Produções dos projetos**

“O que é isto?” – Identificação

“Para que é que fizemos isto?” – Finalidade

- **Mapa de atividades, folhas de inscrições dos momentos de Comunicações e de Mostrar, Contar, Escrever e Plano do dia**

“O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação

“Para que é que serve isto?” – Finalidade

“Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas.

- **O Diário**

“O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação

“Para que é que serve isto?” – Finalidade

“Quem escreve no Diário?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” – Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas.

No fim as crianças foram elogiadas pela sua capacidade para me explicar tudo e agradeci-lhes a sua colaboração. O registo da entrevista foi realizado através da gravação áudio da mesma, o que permitiu o registo integral da conversação e que eu me sentisse com mais liberdade para me concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.

### 2.3.6 Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar

Ainda na PES em educação Pré-escolar sentiu-se a necessidade de utilizar como instrumento de recolha o preenchimento do Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar, uma vez que a educadora deste contexto se identificava com este modelo curricular. No perfil, que se encontra preenchido em anexo, é utilizada uma escala de 1 a 4 para preencher cada tópico do documento: 1- ainda não utilizo; 2- utilizo às vezes; 3- utilizo frequentemente; e 4- utilizo sempre. Desta forma, este foi preenchido ao longo do período de estágio, em três recolhas planeadas, sendo que estas recolhas consistiam em tirar conclusões sobre em que parâmetros investir de forma a que neste contexto com este

modelo pedagógico as crianças pudessem participar mais ativamente no seu processo e aprendizagem e, desta forma, potenciar a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo.

Neste sentido, fui analisando os dados recolhidos pelo preenchimento do mesmo e investindo na melhoria do cenário pedagógico no que diz respeito à participação ativa da criança no processo de aprendizagem e, assim, potenciar a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo.

### **3. A intervenção nos contextos**



### 3.1 Conceção da ação educativa em jardim-de-infância

A Prática Pedagógica em jardim-de-infância concretizou-se num jardim de infância numa instituição pública que pertence a um agrupamento de escolas em Évora.

A freguesia em que esta instituição se localiza é uma das mais povoadas da cidade de Évora, refletindo a existência de realidades sociais, económicas e culturais muito diversas. Isto é, por um lado existem bairros em que os moradores dos mesmos apresentam um nível de vida elevado ou médio, quer a nível habitacional quer a nível socioeconómico; por outro lado, é possível observar em outros bairros uma população que passa por um conjunto de problemas socioeconómicos graves, entre eles o desemprego. Desta forma, as crianças que frequentam este estabelecimento educativo refletem as diferentes realidades e aspetos da sua vida quotidiana, evidenciando grandes assimetrias culturais e sociais.

De acordo com o projeto educativo, este estabelecimento, visa orientar e aglutinar a ação educativa em torno do sucesso das crianças em termos educativos, independentemente das suas origens ou estratos socioeconómicos. Como tal é possível encontrar de forma clara os princípios e objetivos gerais da ação educativa, tendo em conta os problemas encontrados.

#### 3.1.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala em que fui colocada para dar início à PES em Pré-Escolar no jardim-de-infância, era composto por 20 crianças (6 raparigas e 14 rapazes) que constituíam uma sala heterogénea com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A interação entre crianças de diferentes idades, em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, foi facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Desta forma, as crianças tiveram oportunidade de confrontar pontos de vistas e de se entreajudarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas, aprendendo umas com as outras (Silva et al, 2016).

Mesmo dentro das mesmas idades as crianças são todas diferentes e apresentam diversidade no que toca aos seus conhecimentos e capacidades. Neste sentido, todas as experiências pessoais, as características individuais, as necessidades e objetivos de cada um eram consideradas e integradas no processo educativo para que fosse possível dar sentido às aprendizagens, sendo estas também mais enriquecidas pelos contributos individuais de cada um (Watkins, 2004). Assim, o contexto educativo promovia a inclusão de todas as crianças, uma vez que aprendiam colaborativamente e em cooperação, não competindo, sendo que desta forma a diversidade é bem-vinda e valorizada, vista como algo benéfico à aprendizagem e não como um obstáculo (Watkins, 2004). Desta forma, os membros que constituíam este grupo partilhavam uma meta comum e colaboravam entre si para aproveitar os pontos fortes individuais de cada um.

Em relação ao contexto familiar das crianças que integravam o grupo, deparávamo-nos com realidades bastantes díspares, uma vez que por um lado eramos confrontados com famílias que apresentavam um nível de vida elevado ou médio, quer a nível habitacional quer a nível socioeconómico e por outro lado, era possível contactar com famílias que passavam por um conjunto de problemas socioeconómicos, entre eles o desemprego. Desta forma, as crianças que constituíam este grupo refletiam as diferentes realidades e aspetos da sua vida quotidiana, evidenciando grandes assimetrias culturais e sociais. No entanto, estas diferenças a nível social e económico não prejudicavam em nada a qualidade do cenário educativo, uma vez que todas as famílias contribuíam para o mesmo como podem num ambiente que as colocava completamente à vontade sem haver um julgamento depreciativo, sendo que foi possível observar muitas das vezes as famílias com mais à vontade económico contribuir um pouco mais financeiramente para saídas ou materiais de forma a que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades.

### 3.1.2 Fundamentos da ação educativa

A prática deste contexto inspirava-se no Modelo Pedagógico da Escola Moderna, embora ainda com alguns aspetos por implementar, sendo que são os princípios do mesmo que definiam a prática da educadora e norteavam a organização das rotinas e dos espaços deste contexto.

Através deste modelo do MEM o trabalho era organizado de forma cooperada e partilhada com as crianças, o que lhes dava direitos explícitos de participação democrática, desenvolvendo valores como a cooperação, estando diretamente envolvidas num contexto que valorizava isso mesmo.

A aprendizagem era estimulada mais pelo grupo ou por crianças individualmente do que propriamente pelo educador, o que tornava a comunicação entre o educador e as crianças uma maneira de construir a aprendizagem de forma cooperada num contexto em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p.6). Através dos circuitos de comunicação valorizados por este modelo a aprendizagem individual era constantemente alargada a todas as crianças.

No que diz respeito à educação pré-escolar e neste contexto em particular o modelo do MEM baseava-se em três condições básicas (Folque, 1999):

1. Grupos de crianças com diferentes idades – sendo o principal objetivo desta primeira condição um enriquecimento cognitivo e social das crianças, no sentido em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.

2. Presença de um ambiente em que a livre expressão era apreciada e valorizada – sendo que esta condição se refere à necessidade de existir nos contextos educativos a valorização das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias, uma vez que a construção do saber se faz através da manifestação dos seus interesses e saberes.
3. Tempos diversificados que permitissem à criança brincar, explorar e descobrir – contando também com um espaço que ofereça às crianças um carácter lúdico na exploração das suas ideias e dos materiais. Desta forma, os espaços e tempos promovidos por este modelo deverão levar a criança a questionar-se e a envolver-se em processos consecutivos de tentativa de compreensão do mundo que as rodeia.

### 3.1.3 Organização dos espaços e dos materiais

Quanto à organização do espaço da sala em que desenvolvi a PES em jardim-de-infância, estava bem definida por áreas e acima de tudo era pensada tendo em conta a criança, o seu bom desenvolvimento e aprendizagens. No entanto, algumas áreas não se encontravam denominadas de acordo com o modelo pedagógico colocado em prática, pelo que na seguinte descrição apresentarei também essa correspondência, colocando a denominação das áreas segundo o modelo em causa entre parênteses caso não corresponda à utilizada pelo contexto.

- **Computador** – Neste espaço as crianças contavam com o computador como recurso em que podiam desenhar, escrever, ouvir música ou mesmo pesquisar acerca de algum tópico sobre o qual esteja a decorrer algum projeto (como foi o caso em muitas das minhas intervenções).
- **Oficina da Leitura e Escrita** - Nesta área as crianças faziam experiências e tentativas relacionadas com a escrita onde tinham os seus cadernos individuais, cartões de apoio à escrita do nome e letras móveis. Tinham contacto com o código escrito de uma forma informal, brincavam com as letras, copiando-as, imitando a escrita e familiarizando-se com o código escrito, ou seja, esta área pretendia estimular a consciência de que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, focando-se também nas funções da escrita. As crianças nesta área também faziam o registo nos seus cadernos relativamente ao momento Mostrar, Contar, Escrever em que escreviam e ilustravam, acontecimentos sobre o seu dia-a-dia. Assim, não se tratava de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.
- **Biblioteca** – Nesta área estavam disponíveis alguns livros, sendo que todas as prateleiras estavam adequadas ao tamanho das crianças facilitando o acesso destas a toda a

variedade de livros existentes, estimulando assim a exploração autónoma dos mesmos.

- **Área das Artes Plásticas (Oficina de Expressão Plástica)** – Nesta área estava incluída a pintura vertical e horizontal, realizadas perto do lavatório e de uma estrutura de secagem que também faz parte desta área. Nas paredes estavam expostas produções das crianças e imagens de obras de outros artistas que inspiravam as crianças e enriqueciam o seu reportório cultural. Aqui as crianças experimentavam vários materiais e suportes, realizando variadas coisas com materiais reutilizáveis e experimentavam e treinavam noções de espaço relativas ao suporte com o qual trabalhavam (diferentes tamanhos de folha que estão acessíveis às crianças).
- **Área das Ciências** – Nesta área encontravam-se os materiais necessários para a realização de experiências, sendo que depois de realizadas com as crianças estas são registadas e integram a área juntos de forma a que as crianças pudessem repeti-las autonomamente.
- **Área das Construções** – Nesta área as crianças realizavam construções a três dimensões, experimentando materiais que promovem noções de lateralidade e atividades de experimentação de noções espaciais. Aqui estava também a ser estimulada a criatividade e a imaginação das crianças.
- **Área da Casinha (Área da dramatização)** - nesta área era dada importância ao jogo simbólico, à expressão e comunicação através do próprio corpo. Estava organizada com o objetivo de proporcionar às crianças a oportunidade de recriarem, nesta fase inicial da dramatização, situações do seu dia-a-dia ou dos adultos em diferentes cenários.
- **Jogos** – Nesta área e nos jogos que a integram eram estimuladas algumas noções que iniciavam a matemática como puzzles, construções com figuras geométricas, comparações e seriações, sequências, tamanhos e forma, assim como atividades de experimentação de noções espaciais (legos).
- **Quadro de giz** – Nesta área as crianças podiam desenhar livremente no quadro utilizando o giz.

- **Área Polivalente** – Esta área referia-se a todo o espaço livre da sala onde era possível ter grandes mesas juntas e que o grupo dispunha para os momentos de grande grupo (momentos de organização, de planificação e avaliação), ou seja, momentos de reunião em e de conselho.

É relevante referir que faziam também parte do espaço da sala, estando afixados nas suas paredes, os instrumentos utilizados pelas crianças que servem o modelo pedagógico em prática e a consequente gestão da vida do grupo por parte das crianças, são eles:

- **Diário** – constituído por quatro colunas que ajudam a regulação da vida do grupo:
  - ✓ **Gostamos** – onde as crianças e a educadora podem escrever o que gostaram de fazer durante a semana ou até mesmo alguma coisa que gostaram de ter observado, como por exemplo, alguma atitude de outro colega;
  - ✓ **Não gostamos** – onde é estimulada a resolução de problemas e se pretende identificar as fontes de conflito, o quê, onde e como aconteceu o que se registou nessa semana;
  - ✓ **Fizemos** – onde são listados os trabalhos e atividades que foram realizados ao longo da semana;
  - ✓ **Queremos fazer** – onde são colocadas ideias para atividades e trabalhos futuros; nesta coluna estão também incluídas algumas coisas que as crianças não puderam fazer num dia específico, quando sugeriram, e por isso ficaram aqui registadas para podermos aproveitar no futuro.
- **Plano do dia (introduzido por mim tendo em conta o estudo realizado)** – instrumento que as crianças responsáveis pela tarefa de presidentes utilizavam numa reunião de manhã de forma a planearmos o nosso dia de forma cooperada. Este era composto por três colunas: “O que vamos fazer?”; “Quem faz?”; “Avaliação” (esta era feita no final do dia com algumas cores: verde – fizemos; amarelo – estamos a fazer; vermelho – não fizemos), sendo que a primeira coluna era preenchida com sugestões das crianças, da educadora e com trabalhos por terminar, de forma negociada.

- **Folhas de inscrições para os momentos de Mostrar, Contar, Escrever e Comunicações (introduzido por mim tendo em conta o estudo realizado)** – em que as crianças autonomamente escreviam os seus nomes de forma a comunicarem em grande grupo algo do seu interesse ou produções suas.
- **Lista de projetos** – onde estavam registados os interesses das crianças neste sentido.
- **Mapa de atividades (introduzido por mim tendo em conta o estudo realizado)** – Este instrumento era constituído por uma tabela de dupla entrada em que estavam colocados os nomes das crianças na coluna vertical esquerda. Na linha horizontal superior ordenavam-se as atividades que estavam diretamente relacionadas com os instrumentos e materiais que integravam as áreas educativas. A simbologia acordada para preenchimento do mapa era uma bolinha aberta quando as crianças se inscrevem com a intenção de fazer, e o seu fechamento depois de cumprido o que foi planeado. Aquando o preenchimento diário deste mapa começamos a perceber como este é um instrumento de planificação coletiva (onde todos planeiam) e individual – sendo que as linhas equivalem à planificação de cada um do tempo de atividades e projetos de forma mensal.
- **Regras da vida** – onde as crianças registavam as regras da vida que emergiam de momentos de discussão em grande grupo em relação a situações que tivessem ocorrido no ceio do grupo.
- **Quadro de tarefas** – neste quadro estavam ilustradas as tarefas do grupo, sendo que estas eram mudadas rotativamente semanalmente.

À exceção do mapa de tarefas que era mudado por mim ou pela educadora por não existir mais espaço livre nas paredes ao alcance das crianças, todos os outros mapas e instrumentos pedagógicos se encontravam à altura das crianças, promovendo a sua utilização de forma autónoma e participada por parte das mesmas.

### 3.1.4 Organização do tempo

A rotina da sala onde realizei a minha PES, criada pela educadora, por mim e por as crianças por meio de diálogo, debate de ideias e interesses apresentava-se da seguinte forma (tabela 1).

**Tabela 1 - Agenda semanal do contexto em pré-escolar**

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
<b>09h – 09:30h</b>	Divisão de tarefas Acolhimento em conselho – Mostrar, Contar, Escrever <sup>1</sup>	Acolhimento em conselho – Mostrar, Contar, Escrever <sup>1</sup>			
<b>09:30h – 10h</b>	Lanche da manhã (fruta) <b>Marcação de Presenças e do Tempo</b>	Educação Física	Música	Jogos	Lanche da manhã (fruta) <b>Marcação de Presenças e do Tempo</b>
<b>10h – 10:30h</b>	Recreio	Lanche da manhã (fruta) <b>Marcação de Presenças e do Tempo</b>	Lanche da manhã (fruta) <b>Marcação de Presenças e do Tempo</b>	Lanche da manhã (fruta) <b>Marcação de Presenças e do Tempo</b>	Recreio
<b>10:30h – 11h</b>					
<b>11h – 12h</b>	<b>Plano do dia</b> <sup>1</sup> Atividades e Projetos <sup>1</sup> <b>Comunicações</b> <sup>1</sup>	<b>Plano do dia</b> <sup>1</sup> Atividades e Projetos <sup>1</sup> <b>Comunicações</b> <sup>1</sup>	<b>Plano do dia</b> <sup>1</sup> Atividades e Projetos <sup>1</sup> <b>Comunicações</b> <sup>1</sup>	<b>Plano do dia</b> <sup>1</sup> Atividades e Projetos <sup>1</sup> <b>Comunicações</b> <sup>1</sup>	<b>Plano do dia</b> <sup>1</sup> Atividades e Projetos <sup>1</sup> <b>Comunicações</b> <sup>1</sup>
<b>12h – 13:30h</b>	Almoço				
<b>13:30h – 15h</b>	Passeio	Hora do conto	Hora do conto ou Trabalho autónomo	Experiência	<b>Reunião de conselho</b> Trabalho autónomo
<b>15h – 15:30h</b>	Balanço do dia <sup>1</sup> /Lanche				

<sup>1</sup> Momentos e respetivos instrumentos implementados por mim durante a minha intervenção, após a análise do Perfil de Implementação do Modelo do MEM. No tempo de atividades e projetos foi implementado na vida do grupo um instrumento de regulação do mesmo (Mapa de atividades, já referido).

É igualmente importante ter em conta a organização do tempo no que toca à organização dos momentos, na medida em que estes devem ser diversificados no que toca às aprendizagens que promovem, permitindo, igualmente, tipos diferenciados de interação. Desta forma, eu e a educadora geríamos o tempo em sala de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre todas as atividades, ou seja, tempos que permitam às crianças fazer múltiplas escolhas no que toca à interação que pretendem estabelecer em determinado tempo do seu dia.

Assim, neste contexto destaco os seguintes tempos que faziam parte da rotina e do grupo e que revelam variedade neste sentido e que contribuem para o estudo em causa, sendo que os respeitei durante o meu período de estágio, permitindo às crianças viverem experiências de planeamento e avaliação, desenvolvimento de produções, momentos de exploração, animação e comunicação ao grupo:

- **Parte da manhã**

- ✓ Distribuição de tarefas (segunda-feira)

Todas as segundas-feiras de manhã existia um momento de distribuição de tarefas, apoiando-se no quadro de tarefas presente na sala, estas eram atribuídas rotativamente, sendo que as crianças todas as semanas avançam para a tarefa seguinte que estivesse representada no quadro em relação à tarefa realizada durante a semana anterior. A divisão de tarefas realizada na sala era uma situação de trabalho a pares (pequeno grupo), uma vez que as funções existentes são partilhadas colocando as crianças numa situação de respeito mútuo e de trabalho em equipa. As crianças deviam respeitar as funções atribuídas a eles próprios e aos colegas. Este cenário estimulava, também, nas crianças o sentido de responsabilidade, apelando, mais uma vez, a competências sociais imprescindíveis para a sua vida futura.

- ✓ Mostrar, Contar, Escrever

Momento que se traduzia num acolhimento das crianças em conselho em que no início da manhã as crianças podiam falar sobre alguma coisa do seu interesse, contar ou mostrar alguma coisa ao grupo. Por vezes era com base nestes momentos que surgiam propostas emergentes para o desenvolvimento de atividades ou projetos, como veremos mais adiante relativamente à caracterização do planeamento neste contexto.



✓ Plano do dia

A elaboração do plano do dia era realizada em conjunto com as crianças antes do momento de atividades e projetos e nele as crianças davam propostas de atividades e organizava-se quem faz o quê, recorrendo também aos planos do dia anteriores, verificando o que ficou por terminar, e ao Diário onde podem estar registadas propostas das crianças (coluna “Queremos fazer”).

✓ Atividades e projetos

No tempo de atividades e projetos as crianças tinham a oportunidade de escolher para que área queriam ir, sendo que o mapa de atividades e o plano do dia as ajudava na planificação do seu tempo na sala. Neste tempo, eu e a educadora assumíamos o papel de organizar/reunir recursos que possibilitassem o trabalho de projeto e propostas de atividades das crianças, apoiando-as num processo negociado e cooperado.

✓ Comunicações

Fazia parte da rotina das crianças deste contexto comunicarem umas com as outras sobre o trabalho desenvolvido, sendo incentivadas a tornarem público o seu conhecimento desocultando e valorizando o processo que levou àquela produção ou brincadeira, havendo espaço para comentários, tanto das outras crianças como da educadora, que podiam contribuir para a avaliação do que foi apresentado, sugerindo melhorias ou complementando.

• **Parte da tarde**

✓ Balanço do dia

Este momento referia-se mais uma vez a um momento em que as crianças estavam envolvidas na avaliação e, por isso, era um tempo em que em conjunto, através do Plano do dia, refletíamos sobre o que fizemos, não fizemos e o que ainda estávamos a fazer, servindo estas duas últimas para o planeamento do dia seguinte.

✓ Reunião de conselho

Este momento era apenas realizado à sexta-feira com o apoio do Diário (instrumento já referido) em que as crianças discutiam os registos efetuados no mesmo ao longo da semana. Assim, esta reunião baseava-se num momento de conversa entre crianças e onde avaliávamos como decorreu o trabalho da semana, o que foi feito, o que ainda ficou por fazer e resolvemos

alguns problemas que tenham surgido ao longo da mesma (coluna do não gostamos) refletindo e questionando as crianças sobre o porquê de ter acontecido, como fazer para melhorar e não acontecer de novo (surgindo, por vezes, regras da vida).

### 3.2 Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico

A minha intervenção da Prática Pedagógica em 1ºciclo concretizou-se também numa escola pertencente a um agrupamento de escolas de Évora.

A cidade de Évora era o principal e mais próximo polo urbano, em termos populacionais e funcionais, assumindo uma disposição patrimonial, cultural, universitária e de serviços, com qualidade ambiental, que deve intensificar toda a área envolvente. Recorrendo ao projeto educativo, uma das marcas de identidade pedagógica que encontramos nesta escola e em todas as pertencentes a este agrupamento, verificando-se como um ponto de partida inicial e essencial, é a contribuição para um modelo pedagógico ajustado às necessidades e interesses dos(as) seus(as) alunos(as), assegurando um ensino e aprendizagem de qualidade (Projeto Educativo, 2014 – 2017).

Para isso, tornando mais ricas as experiências dos(as) alunos(as) e as suas aprendizagens, todas as escolas do agrupamento exerciam as suas funções educativas em articulação com o ministério da educação e cultura, com a CME e Juntas de Freguesia, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Deste modo, era possível construir um modelo de escola/comunidade educativa, onde se uniam esforços para se dar verdadeiras respostas aos problemas que eram encontrados, valorizando práticas que fortaleciam inovações educativas e curriculares capazes de oferecer aos alunos condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades (Projeto Educativo, 2014 – 2017).

#### 3.2.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala em que fui colocada para dar início à minha PES em 1ºCEB, era composto por 20 crianças (7 raparigas e 13 rapazes) que faziam parte de uma turma de 4ºano, tendo idades compreendidas os 8 e 9 anos.

A turma era muito interessada e curiosa relativamente às novas coisas que encontram ou a materiais trazidos por mim ou pela professora; quando essas situações ocorrem, seja por uma descoberta realizada por um dos elementos do grupo ou pelo contacto com novos materiais, todos(as) os(as) alunos(as), sem exceção, demonstravam-se entusiasmados(as) e curiosos(as).

As crianças que constituíam esta turma eram também bastante participativas, estando sempre prontas para dar a sua opinião ou debater ideias com os(as) colegas, este aspeto foi maioritariamente positivo na minha intervenção, uma vez que me ajudou a dar continuidade a algumas atividades propostas atendendo às sugestões das crianças (ex.: exposição de

trabalhos e como fazê-lo), aos seus conhecimentos prévios e à sua ajuda para explicar e ajudar os(as) colegas que não percebiam algum aspeto.

Existiam ainda alguns(algumas) alunos(as) que tinham bastante necessidade de trabalhar em grupo de modo a que conseguissem trabalhar mais nas suas capacidades de lidar com o outro e de partilha, sendo que foi possível observar em algumas crianças a dificuldade de aceitar as ideias dos(as) outros(as) e em partilhar as suas.

Cinco alunos(as) estavam indicados como tendo NEE (necessidades específicas de educação), sendo que a IS apresentava grande dificuldade a ler e a escrever, precisando de um grande apoio neste sentido, estando neste momento a trabalhar conteúdos de 2ºano; o DP e a CA apresentavam algum atraso no que toca à aprendizagem de conteúdos em relação ao resto da turma, no entanto conseguem com a ajuda dos colegas realizar todas as atividades propostas em sala. Os dois restantes alunos tinham dislexia, um distúrbio específico de leitura e escrita.

Ao longo da minha intervenção fui tendo em conta estes(as) alunos(as) tentando que participassem sempre nas atividades realizadas com ajuda dos(as) colegas e com a minha, uma vez que tanto eu como a professora fazíamos questão de os incluir, pois considerávamos que nas atividades propostas estes conseguiam acompanhar e desenvolver mais as suas capacidades interagindo com os(as) outros(as) e partilhando ideias. Assim, víamos o apoio prestado fora da sala como complementar ao trabalho feito em aula, nunca nos desresponsabilizando destas crianças.

### 3.2.2 Fundamentos da ação educativa

De acordo com os modelos de Bruner já apresentados no enquadramento teórico deste relatório, este contexto baseava-se numa pedagogia de carácter expositivo e de trabalho individual com recurso ao manual escolar e a fichas produzidas pela professora. Desta forma as crianças aprendiam por exposição didática, sendo que o planeamento da ação educativa dizia respeito à professora, o que vai ao encontro da ideia que os alunos devem ser confrontados com “factos, princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e aplicar” (Bruner, 1996, p.83).

No que diz respeito ao planeamento e avaliação tendo em conta a ação educativa da professora, esta responsabilidade não era partilhada com as crianças, sendo que os alunos não tinham conhecimento do programa definido nem consciência dos seus avanços.

Em relação à valorização do espaço exterior, isto é da comunidade como recurso para a construção de aprendizagens sociais, no caso da turma com que trabalhei a professora e a coordenadora mostraram-se sempre muito recetivas à realização de saídas utilizando os transportes públicos como recurso, o que enriqueceu bastante as aprendizagens dos alunos neste sentido. Assim, o contacto com diferentes espaços nessas mesmas saídas contribuiu

eficientemente para as aprendizagens das crianças num contexto real estabelecendo interações com a comunidade envolvente destes contextos.

### **3.2.3 Organização dos espaços e dos materiais**

No que diz respeito à organização do espaço da sala, este não continha exposições das produções das crianças, o que foi mudando ao longo da minha intervenção, sendo que a professora me deu oportunidade de realizar com os alunos atividades de caráter exploratório, que para além de incentivarem ao debate de ideias, promoviam a produção de matérias em cooperação pelas crianças. Em relação à disposição das mesas, quando iniciei a minha PES estas encontravam-se com uma organização tradicional, o que mudou posteriormente, uma vez que a professora me informou que apenas se encontrava assim pois é desta forma que a sala fica arrumada sempre que terminam as férias de verão, o que não corresponde à organização que a própria profissional utiliza. Assim, foi realizada uma mudança no que toca a esta organização que envolveu as crianças neste processo e que está descrita no capítulo seguinte deste relatório, sendo que as mesmas foram convidadas, em pequeno grupo, a fazer um esboço e a apresentá-lo explicando a sua sugestão de organização baseada em critérios, criando-se um ambiente promotor de diálogo, negociação e cooperação para alcançar uma meta comum, como numa comunidade de aprendizagem. A disposição final, em mesas com grupos de 4 ou 5 alunos, constituiu uma ferramenta estimulante da vida em grupo e em sociedade, onde a cooperação, a entreaajuda, a autonomia e o crescimento individual se foram desenvolvendo diariamente, sendo que mesmo em atividades de caráter mais individual as crianças pediam ajuda aos colegas e trabalhavam em conjunto.

A presença do computador na sala foi essencial também para as pesquisas a realizar para os projetos que os(as) alunos(as) elaboraram e para pequenas pesquisas que foram surgindo no dia-a-dia por sugestão das crianças.

### **3.2.4 Organização do tempo**

No que toca à organização do tempo, por vezes não existia de forma equilibrada diversos tipos de atividades que avançassem diferentes tipos de interações e configurações sociais, ou seja, esta não possibilitava um equilíbrio entre momentos que permitissem às crianças o trabalho em grupos, pares e individuais; não existindo uma divisão de responsabilidades entre adulto-criança. Maior parte das atividades referiam-se a momentos individuais baseados na elaboração de fichas ou propostas do manual, salvo algumas exceções que tentei promover ao longo da minha intervenção neste contexto.

Neste sentido, ao longo da minha intervenção fui falando com a professora cooperante sobre alguns momentos a incluir na rotina dos(as) alunos(as), sendo que ambas achámos que seria pertinente e benéfico para as crianças incluir no nosso horário tempos dedicados às seguintes atividades:

- **Comunicações (tempo antes dedicado no horário ao Apoio ao Estudo – 30 minutos)** – Este momento servia para que os(as) alunos(as) pudessem comunicar com os restantes colegas sobre tarefas realizadas nas aulas, produções suas, pequenas conquistas a nível curricular e descobertas nesse sentido (projetos). Desta forma, pretendia-se criar um ambiente de cooperação em que as crianças desenvolvessem positivamente a sua autoestima e aprendessem a aprender umas com as outras;
- **Trabalho por projeto (tempo antes dedicado no horário a Estudo do Meio – 1 hora);**
- **Balço semanal (tempo antes dedicado no horário ao Apoio ao Estudo – 30 minutos)** – sendo que este consistia em analisar em conjunto o que aprendíamos todas as semanas, de forma a que os(as) alunos(as) tomassem consciência das suas aprendizagens e estivessem implicados na gestão curricular da turma.

Assim, a agenda semanal e conseqüente horário da turma que nos guiou ao longo deste estudo foi o representado na tabela 2.

**Tabela 2 -Organização do tempo da turma de 1º ciclo**

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
09:00 – 11:00h	Matemática	Português	Matemática	Português SIC - Port	Português
11:00 – 11:30h	<b>Intervalo</b>				
11:30 – 12:30h	Português	Matemática SIC - Mat	Educação Física	Estudo do Meio	Expressões
12:30 – 14:00h	<b>Almoço</b>				
14:00 – 15:00h	Estudo do Meio	Matemática SIC - Mat	Projetos	Oferta Complementar	Matemática SIC - Mat
15:00 – 15:30h	Inglês	Música	Comunicações	Música	Expressões
15:30 – 16:00h			<b>Intervalo</b>		
16:00 – 16:30h	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	Inglês	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
16:30 – 17:00h	Jogos Matemáticos	Educação Física		Apoio ao estudo	Balço Semanal
17:00 – 17:30h			Atividade Livre	Educação Religiosa e Moral	AEC - Voar nas palavras
17:30 – 18:00h					

Para além disso é importante referir que os alunos não tinham consciência dos tempos que delineavam a sua rotina, estando sempre ansiosos por saber o que iriam trabalhar, devido à sua passividade face à gestão do tempo. Isto, até à criação com o grupo de uma agenda semanal que ficou exposta na sala para consulta e de que falarei aquando a minha análise de dados e intervenção.

### **3.3. Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo**

De seguida, são, apresentadas as análises dos dados recolhidos nos dois contextos de PES, tendo como base o processo investigativo referido no segundo capítulo e algumas das ações por mim desenvolvidas. Este sub-ponto da intervenção aborda num primeiro momento a intencionalização da ação educativa em jardim de Infância, seguida da intervenção no 1º ciclo EB. São assim apresentadas as ações realizadas em ambos os contextos suportados num processo reflexivo, analítico e fundamentado tendo em consideração os objetivos do estudo, visando globalmente compreender como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo no contexto de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico.

Para ambos os contextos, os referenciais de análise decorrem da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, sendo que no jardim-de-infância isso aconteceu de modo mais sistemático e estruturado com recurso à análise do Perfil de utilização do modelo do MEM, uma vez que o contexto assim o permitiu e solicitou.

#### **3.3.1 Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo no jardim-de-infância**

O modelo pedagógico do MEM organiza o trabalho de aprendizagem e de construção do conhecimento em 5 módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, interrelacionados e interdependentes. Estes módulos constituem, assim, a sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM e é sobre esta que o Perfil de Implementação se debruça. Uma vez que a educadora se mostrou interessada neste modelo, procurei com ela fazer uma avaliação da prática desenvolvida através do perfil de implementação do mesmo, sendo que para este estudo o meu objetivo, depois de realizada essa mesma avaliação, foi intervir nos módulos mais carenciados que influenciassem a participação das crianças no desenvolvimento do currículo, promovendo-a e/ou potenciando-a.

A avaliação da prática pedagógica com base no perfil de implementação do MEM foi realizada por três vezes, de modo a que esta avaliação suportasse a ação tendo em conta os objetivos já referidos para este estudo. Numa primeira análise do perfil (16/02/2018), eu e a educadora cooperante, identificámos 3 módulos da sintaxe deste modelo em que era essencial intervir de acordo com a problemática em questão: o trabalho de aprendizagem curricular por

projetos cooperativos, a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa e os circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais.

### 3.3.1.1 Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

Seguem-se os resultados das recolhas efetuadas com base no Perfil de Implementação do MEM neste sentido na seguinte tabela (tabela 3).

**Tabela 3 - Recolhas efetuadas sobre o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

<b>Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos</b>			
	<b>1ª Recolha (16/02/2018)</b>	<b>2ª Recolha (13/04/2018)</b>	<b>3ª Recolha (28/05/2018)</b>
<b>Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projeto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar <sup>a)</sup></b>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
<b>Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão <sup>b)</sup></b>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
<b>Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações <sup>c)</sup></b>	<b>nível 1</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
<b>Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades <sup>d)</sup></b>	<b>nível 1</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>

Apoio a sua execução em interação dialógica <sup>e)</sup>	nível 1	nível 4	nível 4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos <sup>f)</sup>	nível 1	nível 2	nível 3
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão <sup>g)</sup>	nível 1	nível 3	nível 4
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc.) <sup>h)</sup>	nível 2	nível 3	nível 4

Como se pode constatar na tabela já apresentada em relação ao trabalho curricular por projetos cooperativos ainda se verificavam vários critérios nos níveis 1 e 2. Assim, intervim neste sentido tendo em conta os critérios analisados, realizando com as crianças três projetos que partiram de vivências e questões próprias das mesmas: “O que são urtigões?” e “Vamos fazer um filme” que surgiram num momento de acolhimento; assim como o projeto “Formigas para a área das ciências” que surgiu da avaliação mensal do mapa de atividades do mês de março.

Com o desenvolvimento destes projetos, e orientada pelos critérios definidos no perfil para este módulo, foi possível verificar que à exceção do critério “**apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos**” todos os outros foram avaliados em nível 4 no final do estudo.



**a) Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projeto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar**

Este critério foi classificado por fim como sendo um dos que passou a ser utilizado com mais frequência, sendo que nos projetos que foram desenvolvidos entre as análises realizadas ao perfil foi algo que passei a ter sempre em conta numa fase inicial do projeto, uma vez que sempre que iniciávamos um projeto novo era elaborado um plano do projeto em causa em diálogo com as crianças. Um exemplo disso mesmo segue em seguida, onde podemos ver relativamente ao projeto “Formigas para a área das ciências” a representação mental inicial do projeto construída com as crianças:

- **Já sabemos:**
  - *As formigas comem folhas e ervas (AN).*
  - *As formigas comem fruta e açúcar (MM).*
  - *Vivem numa toca, as formigas (AN).*
  - *Vivem numa casa de formigas com um buraquinho (MM).*
  - *Fazem túneis na toca como as toupeiras (AN).*
  
- **Queremos saber:**
  - *O que comem as formigas? (AN)*
  - *Que coisas levam as formigas para o buraquinho? (MM)*
  - *Como se chama a casa das formigas? (BR)*
  - *Como se faz a casa das formigas? (AN)*
  
- **Como vamos saber:**
  - *Vamos ver as formigas (MM).*
  - *Vamos dar-lhes comida (AN).*
  - *No livro da Cláudia (SL).*
  
- **Vamos fazer:**
  - *Uma casa de formigas com tampa.*
  
- **Comunicação:** *aos meninos da sala B porque eles também querem aprender a fazer uma.*

*(Caderno de formação dia 20 de abril de 2018)*

**b) Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão**

Este critério foi inicialmente classificado como estando em nível 2, evoluindo na segunda análise para nível 3, uma vez que esta situação foi utilizada com frequência no primeiro projeto a ser realizado “O que são urtigões?”, embora não tenha sido uma situação que tenha ocorrido sempre, pois nem sempre ao longo do projeto as crianças foram comunicando ao grupo os seus avanços e aprendizagens.

Começou a ser algo mais recorrente durante o projeto “Vamos fazer um filme”, o último projeto a ser terminado, daí que na última recolha este critério já se encontra classificado no nível 4.

**c) Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações**

Este critério encontrava-se em nível 1 na primeira análise, melhorando logo na segunda recolha para nível 4, sendo que em todos os projetos realizados fui guiando as crianças pelas fases dos projetos, desdobrando-os em ações. Este processo era também algo que era negociado e discutido com as crianças em grande grupo, onde discutíamos o que deveria ou não ser feito em seguida. Podemos ver isso bastante bem representado no projeto “Vamos fazer um filme!” quando as crianças estavam bastante ansiosas por filmar, sendo preciso existir um questionamento sobre isso, planeando os passos seguintes até essa fase do projeto.

*Depois do recreio o AP veio ter comigo e perguntou:*

*- Já é agora que vamos filmar o filme?*

*Eu: Já temos tudo pronto?*

*AP: Temos, os cavalos, os chapéus, as coroas e os monstros.*

*Eu: Então e agora como fazemos vamos e fazemos cada um o que queremos é isso?*

*AP: Não, temos de combinar numa reunião.*

*AN: Falamos.*

*Eu: Depois lembramo-nos?*

*VC: Não.*

*Eu: Então?*

*AP: Escrevemos.*

*(Caderno de formação dia 21 de março de 2018)*

**d) Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades**

Durante o desenvolvimento dos projetos em pequeno grupo sempre foram distribuídas tarefas pelos elementos de forma cooperada, sendo que estas foram sendo registadas numa tabela e expostas para o grupo, daí este critério ter evoluído tão rapidamente para nível 4, após a segunda recolha. No projeto “Vamos fazer um filme” esta divisão de tarefas foi bastante visível, sendo que na preparação da comunicação do mesmo, em que as crianças quiseram fazer uma sessão de cinema para as outras salas, tivemos que dividir algumas tarefas como quem pensava na organização das cadeiras, quem fazia os bilhetes, quem fazia os convites para as outras salas, quem fazia as pipocas, etc.

**e) Apoio a sua execução em interação dialógica**

Este critério também evoluiu, rapidamente como podemos verificar para um nível 4 logo após a segunda recolha, uma vez que foi algo que sempre tive em conta, durante a execução dos projetos desenvolvidos. Nesta interações, apoiava as crianças e ia questionando sobre alguns aspetos relevantes de forma a construir com elas os diversos conhecimentos. Este aspeto foi visível, por exemplo, aquando o planeamento da sessão de cinema para as outras salas em que as crianças iriam apresentar o seu filme do projeto “Vamos fazer um filme!”; em diálogo as crianças lembraram-se que tínhamos que fazer pipocas, convites, tratar dos números para os lugares, mas não relacionaram o seu conhecimento de que os lugares eram marcados com a necessidade de existirem bilhetes. A relação entre os lugares marcados e os bilhetes levantou-se após o meu questionamento sobre o assunto:

***Eu: Mas se os lugares são marcados, onde é que as pessoas veem os números para se sentarem?***

***MO: No bilhete!***

*(Caderno de formação dia 11 de abril de 2018)*

**f) Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos**

Esta componente foi inicialmente classificada como estando em nível 1 e progressivamente melhorada apenas até ao nível 3 na última recolha.

Assim, existiu uma evolução no que toca à mesma, uma vez que no projeto “O que são urtigões” esta foi utilizada muito pouco, mas no projeto que se seguiu (“Vamos fazer um filme”), esta ação começou a ser considerada sempre que existia algum desenvolvimento no projeto. Sendo que apenas nos últimos projetos comecei a ter mais atenção a este critério, isto

é, com frequência, quando as crianças faziam algum avanço no projeto, este era partilhado ao grupo e dessa forma eu conseguia fazer com o grupo de forma cooperada e dialógica um balanço do que já tínhamos realizado e faltava realizar, tomando como apoio o registo do projeto e das respetivas tarefas planeadas pelo grupo envolvido.

**g) Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão**

Este critério foi inicialmente classificado como nível 1, sendo que na terceira recolha este evoluiu significativamente para nível 4. Isto aconteceu, pois durante os projetos que foram sendo desenvolvidos foram sendo alargadas e encontradas novas formas de difusão dos mesmos. O projeto “O que são urtigões?” foi divulgado ao restante grupo, às famílias a partir de uma exposição realizada com as produções das crianças junto à porta de entrada e no jornal da escola. O projeto “Vamos fazer um filme” resultou numa sessão de cinema em que foi apresentado o filme realizado às restantes salas de jardim-de-infância e às famílias. Por fim, o projeto “As formigas para a área das ciências” resultou numa comunicação à sala vizinha para que o grupo pudesse explicar como tinha concretizado aquela ideia, sendo que também o grupo da sala A queria concretizar o mesmo projeto.

**h) Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc.**

Este critério foi algo que ao longo das recolhas realizadas foi progressivamente evoluindo até nível 4, sendo que esta componente foi considerada ao longo dos três projetos já mencionados, uma vez que durante as comunicações do desenvolvimento dos mesmos as crianças que não estavam envolvidas diretamente eram convidadas a comentar e dar sua opinião, assim como a família que se ia dando conta dos avanços dos projetos pelas exposições de produções e a comunidade educativa.

No entanto, antes de ser classificada como nível 4, na terceira recolha este critério foi classificado como sendo “utilizada frequentemente” pois achamos que isto não se verificou sempre por, por vezes, não existir tempo entre as atividades da rotina institucional (recreio e almoço) para existirem comunicações dos desenvolvimentos que as crianças iam fazendo, comunicando os seus avanços e produções no âmbito dos projetos ao resto do grupo, não havendo espaço para uma discussão que levasse à reflexão crítica.

### 3.3.1.2 Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

Seguem-se os resultados das recolhas efetuadas com base no Perfil de Implementação do MEM neste sentido na seguinte tabela (tabela 4).

**Tabela 4 - Recolhas efetuadas sobre a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa**

<b>Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa</b>				
		<b>1ª Recolha (16/02/2018)</b>	<b>2ª Recolha (13/04/2018)</b>	<b>3ª Recolha (28/05/2018)</b>
<b>Avaliação dos instrumentos de pilotagem a)</b>	Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade	<b>nível 2</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
<b>Acolhimento em Conselho b)</b>	Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais,	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>

	ou ditarem um texto <sup>b1)</sup>			
	Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso <sup>b2)</sup>	<b>nível 1</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
	Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse <sup>b3)</sup>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
	Apoio o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo <sup>b4)</sup>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
<b>Planificação da semana e do dia c)</b>	Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se	<b>nível 1</b>	<b>nível 1</b>	<b>nível 3</b>

	transporta para a nova semana <sup>c1)</sup>			
	Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como <sup>c2)</sup>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
	Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo <sup>c3)</sup>	<b>nível 2</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
	Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia <sup>c4)</sup>	<b>nível 1</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
<b>Balanço Semanal em Conselho de Cooperação Educativa d)</b>	Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>

	Envolver-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo	nível 3	nível 4	nível 4
	Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral	nível 3	nível 4	nível 4
	Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana <sup>d1)</sup>	nível 1	nível 1	nível 3
<b>Princípios orientadores da ação educativa e)</b>	A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação,	nível 2	nível 4	nível 4



	assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo			
--	--	--	--	--

Como se pode constatar na tabela já apresentada em relação à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa ainda se verificavam vários critérios nos níveis 1 e 2, à exceção da componente relativa ao balanço semanal em conselho e cooperação educativa. Assim, intervimos neste sentido tendo em conta os critérios analisados, implementando neste contexto educativo dois momentos essenciais a este módulo e respetivos instrumentos de pilotagem:

- **Plano do dia / Balanço do dia** – (instrumento do modelo pedagógico do modelo da escola moderna), sendo que este permite que exista um registo do que as crianças e a educadora negociam fazer. Este era composto por três colunas: “O que vamos fazer?”; “Quem faz?”; “Avaliação” (esta é feita no final do dia, Balanço do dia, com algumas cores: verde – fizemos; amarelo – estamos a fazer; vermelho – não fizemos), sendo que a primeira e segunda coluna é preenchida com sugestões das crianças, da educadora e com trabalhos por terminar, de forma negociada. A elaboração do plano do dia era realizada em conjunto com as crianças onde estas davam propostas de atividades e se organizava quem faz o quê. Essas sugestões também podiam emergir no acolhimento, a partir do diário de conselho (realizado à sexta-feira) ou a partir de sugestões lançadas diretamente pelas crianças, pelo(a) educador(a) ou pela auxiliar no momento da planificação. O diálogo, a negociação, o consenso e o planeamento em conjunto (plano do dia) passaram a ser bases que propõem formar crianças para a democracia, através de práticas organizativas e de vivências sociais sendo que estas se responsabilizavam por colaborar com o(a) educador(a) no planeamento de atividades. Este momento e respetivo registo serviu principalmente para que as crianças tivessem consciência de que realmente fazem parte do planeamento da sala e que podem participar nele, sendo que, para além disso conseguem regular as atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia.

- **Mapa de atividades** – Este instrumento era constituído por uma tabela de dupla entrada em que estão colocados os nomes das crianças na coluna vertical esquerda. Na linha horizontal superior ordenam-se as atividades que estão diretamente relacionadas com os instrumentos e materiais que integram as áreas educativas. Desta forma, ajudávamos as crianças na planificação do seu tempo na sala. A simbologia acordada para preenchimento do mapa foi uma bolinha aberta quando se inscreve a intenção de fazer, e o seu fechamento depois de cumprido o que foi planeado. Aquando o preenchimento diário deste mapa começamos a perceber como este é um instrumento de planificação coletiva (onde todos planeiam) e individual – sendo que as linhas equivalem à planificação de cada um. Assim, o mapa de atividades contribuiu para que todos estivessem envolvidos na planificação do currículo permitindo levar a cabo projetos de que se gosta mais e refletir sobre a falta de outros; e para a planificação coletiva, que sempre exposta, permite regular a atividade da sala.

Com esta intervenção, implementação destes momentos e respetivos instrumentos, e orientada pelos critérios definidos no perfil para este módulo, foi possível verificar que à exceção dos critérios “leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana c1)” e “lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana d1)” que se mantiveram classificados em nível 3, todos os outros foram avaliados em nível 4 no final do estudo.

#### **a) Avaliação dos instrumentos de pilotagem**

Esta componente estava classificada como sendo “utilizada às vezes” e passou a ser “utilizada sempre”. Isto, pois numa primeira análise apenas se utilizava o Diário como instrumento de pilotagem, com a implementação do Mapa de atividades e respetivo momento de avaliação do mesmo, do Plano do dia e respetivo balanço, e das folhas de inscrição para momentos de comunicação (de que falarei no próximo módulo), as crianças pela análise desses mesmos instrumentos começaram desde logo a tomar mais consciência sobre a sua participação das diferentes atividades e tempos promovidos na sala.

Através do exemplo que se segue relativamente à avaliação do mapa de atividades podemos ver como as crianças tomam consciência das atividades realizadas durante o mês na sala e como avaliam este instrumento, tomando decisões acerca do seu planeamento e da vida do grupo.

Neste momento, à semelhança do dia anterior, foi realizada uma reunião em pequeno grupo com o resto das crianças na área polivalente de forma a podermos conversar e avaliar o mapa de atividades que foi introduzido na organização do grupo há um mês atrás. Assim, coloquei o mapa em cima da mesa e questionei o grupo sobre alguns aspetos que achei pertinentes de modo a que fosse possível perceber para que este instrumento serve, o que melhorar, para que áreas vão mais e porque não vão mais para outras, recolhendo as opiniões, sugestões e interesses das crianças. (...)

**Eu:** Como pensam para onde vão quando marcam no mapa de atividades?

**EC:** Pensamos e fazemos uma bolinha.

**Eu:** Sempre no mesmo sítio?

**EC:** Não fui para o barro. Podemos ir para outra área, para outra área, para outra área.

**Eu:** Se eu for sempre para a casinha pode ser? O que é que vocês me diziam?

**EC:** Cláudia, não podes.

**MO:** Tens de ir para as outras áreas também! Não pode ser só a casinha.

**Eu:** Porquê?

**MO:** Para fazer outras coisas.

**EC:** Por exemplo, o AN vai sempre para as construções (pegou no mapa para indicar). O AN não pode ir sempre para as construções porque também depois os outros não podem.

(...) A BA ao longo da reunião quis escrever o que estávamos a conversar (fig.1), sendo que no final quando lhe perguntei o que estava ali escrito para registar na parte de trás, a criança ditou-me o seguinte:

**Já não temos urtigões. Podíamos pedir à avó da MO.**

**Temos de dizer aos amigos: Não, não podes ir sempre para as mesmas áreas. Tens de experimentar as outras porque são bonitas e aprendemos outras coisas e brincamos.**

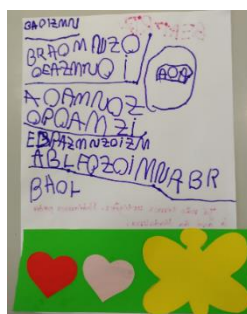


Figura 1 - Registo da avaliação do mapa de atividades

(Caderno de formação dia 10 de abril de 2018)

## b) Acolhimento em conselho

Relativamente a esta componente do módulo em questão, é importante referir que todos os critérios ficaram classificados como estando em nível 4 no final do estudo, sendo que

com a introdução do momento de “Mostrar, Contar, Escrever”, já descrito na organização do tempo do contexto no capítulo 2, começou a ser dada oportunidade às crianças para mostrarem coisas que traziam de casa ou falarem de assuntos pessoais (como será melhor exemplificado na análise do módulo seguinte).

Foi durante estes momentos que o critério b2), inicialmente classificado como nível 1, evoluiu progressivamente para nível 4, uma vez que durante o acolhimento em conselho fui ajudando as crianças a clarificarem as suas mensagens colocando-lhes questões sobre as suas comunicações neste sentido (como?; porquê?; com quem?; onde?). Esta atitude perante os discursos realizados pelas crianças neste acolhimento em conselho começou rapidamente a ser partilhada por outras crianças, como poderemos ver na situação descrita em seguida.

*Como todas as manhã seguiu-se o momento de Mostrar, Contar, Escrever em que o AP quis partilhar connosco o que tinha feito durante o seu fim de semana. Começou por dizer apenas:*

***- Fui dormir a casa da minha tia.***

*(...) ao contrário do que tem acontecido até agora, não foi necessário ser eu a incentivar a criança a desenvolver o seu discurso e a contar-nos mais sobre a ida a casa da sua tia, sendo que a EC, com a tarefa de presidente esta semana, foi a primeira a questionar o AP:*

***EC: E mais?***

***AP: Brinquei com os bonecos e escrevi no computador.***

***EC: Que bonecos?***

***AP: Da esquadra da polícia e depois prendi o meu primo.***

***EC: Prendeste o teu primo? Porquê?***

***AP: Matou um lobo e depois prendi-o.***

***EC: Ah muito bem!***

*(Caderno de formação dia 14 de maio de 2018)*

Começou também a existir um apoio no planeamento do trabalho/projetos decorrentes das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo, uma vez que dois dos projetos realizados com as crianças surgiram disso mesmo, assim como outras atividades que foram realizadas, como poderá ser observado na análise do módulo seguinte, relativamente aos circuitos de comunicação.

### **c) Planificação da semana e do dia**

Em relação a esta componente, apenas o primeiro critério (c1), terminou como estando classificado em nível 3, uma vez que a coluna do queremos começou apenas mais tardiamente a ser lida com as crianças à sexta-feira durante a Reunião de conselho de forma a ser tida em conta no planeamento.

Para além deste critério, todos os outros relativamente a esta componente terminaram classificados com o nível 4, uma vez que começou a ser feita com as crianças uma reflexão sobre o que era necessário fazer ou acabar durante o planeamento do nosso dia. É possível verificar isso mesmo na nota de campo que se segue, sendo que no balanço do dia, baseado no plano do dia realizado, as crianças conseguem regular o seu trabalho e perceber o que não conseguiram realizar do planeamento e passará para o dia seguinte.

*Quando chegamos ao final do dia, a EC, presidente desta semana, questionou as crianças se já tinham terminado, feito ou não as atividades registadas no Plano do Dia:*

**EC: Acabaram de fazer a mala?**

*A BA primeiro disse que sim e eu concordei com ela, sendo que a EC pegou na caneta verde. No entanto, depressa se lembrou ao olhar para a mesma que se tinha partido uma massinha quando fizemos os furos para colocar a alça da mala e gritou:*

**BA: Ah! Não!! Não!! Não acabamos Cláudia, lembraste? Aquela massinha!** – concordei com ela e aproveitei por sugerir também que ainda passassem cola branca na mala para que os brilhantes não estivessem sempre a sair.

**EC: Então é amarelo. AR fizeste a história?** – a AR disse que sim e que a EC devia utilizar a cor verde neste sentido.

**AN: Oh eu quero ver a história da AR de certeza que está muito gira! Quero ver!** – combinamos que neste dia já não teríamos tempo, mas com certeza a AR poderia mostrar-nos e contar a sua história, um dia depois de almoço na hora dedicada a este tipo de atividade.

*(Caderno de formação dia 15 de maio de 2018)*

Todos os dias, no planeamento dos nossos dias, eu fui ouvindo e valorizando as ideias e sugestões das crianças, sendo que foi notório como cada vez mais as crianças iam participando neste momento e o seu interesse pelo mesmo.

#### **d) Balanço Semanal em Conselho de Cooperação Educativa**

Em relação a esta componente do perfil, a educadora já se encontrava bastante atenta, sendo que quero apenas focar um dos critérios que foi classificado inicialmente como estando no nível 1 e que terminou classificado no nível 3, “Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana”. Isto, pois estas colunas eram preenchidas com e pelas crianças, no entanto eu e a educadora maior parte das vezes esquecíamos-nos de as ler com elas, considerando-as para o planeamento, mas não existindo um momento concreto de partilha das mesmas com o grupo.

### e) Princípios orientadores da ação educativa

Relativamente ao princípio orientador da ação educativa apresentado, este foi inicialmente classificado como estando num nível 2, uma vez que ainda não se encontravam na sala muitos dos instrumentos e momentos reguladores da vida do grupo neste sentido de gestão cooperada do currículo. Uma vez introduzidos o Plano do Dia e Balanço do Dia, Folhas de inscrição para momentos de comunicação (de que falarei no módulo seguinte) e o Mapa de atividades começou a existir um conjunto de mapas de registo mais sólido, que passou a sustentar de melhor forma o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo, sendo que no final do estudo este critério foi avaliado como nível 4.

#### 3.3.1.3 Circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais

Seguem-se os resultados das recolhas efetuadas com base no Perfil de Implementação do MEM neste sentido na seguinte tabela (tabela 5).

**Tabela 5 - Recolhas efetuadas sobre os circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais**

<b>Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais</b>				
		<b>1ª Recolha (16/02/2018)</b>	<b>2ª Recolha (13/04/2018)</b>	<b>3ª Recolha (28/05/2018)</b>
	Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência <sup>a)</sup>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 3</b>
	Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
<b>Promovo a</b>	Mostrar /dizer e	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>

<p><b>difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações: b)</b></p>	<p>descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados</p>			
	<p>Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos</p>	<b>nível 3</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>
	<p>Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um</p>	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>

	Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação	<b>nível 2</b>	<b>nível 3</b>	<b>nível 3</b>
<b>Princípios orientadores da ação educativa</b> c)	O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez	<b>nível 2</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
	As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens	<b>nível 1</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>
	Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do	<b>nível 3</b>	<b>nível 4</b>	<b>nível 4</b>



	trabalho de produção e de aprendizagem			
	As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação	nível 1	nível 1	nível 3

Como se pode constatar na tabela já apresentada em relação aos circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais ainda se verificavam vários critérios nos níveis 1 e 2. Assim, intervimos neste sentido tendo em conta os critérios analisados, implementando neste contexto educativo três momentos essenciais da rotina, enriquecendo-os tendo em conta os critérios já referidos:

- **Mostrar, Contar, Escrever** – acolhimento em conselho em que as crianças partilhavam vivências ou mostravam algo do seu interesse ao restante grupo, partilhando conhecimentos e significados, como no momento em seguida:

*De manhã, quando ia chamar as crianças ao polivalente para irmos para a sala, cruzei-me com a MO que estava a chegar com a mãe. A MO abriu o casaco e disse que tinha uma porquinha da Índia para mostrar aos colegas, trazendo-a ao colo protegida. A mãe pediu-me que tentasse que ela ficasse com o animal e pudesse levá-lo para sala para mostrar, porque a MO gostava muito de o mostrar aos colegas e já tinha pedido algumas vezes. Depois de falar com a educadora Paula e de a assegurar que trataria da porquinha enquanto estivesse, uma vez que este animal fazia um pouco de impressão à educadora, concordámos as duas que a MO podia trazer o animal para a sala se este viesse dentro de alguma caixa/gaiola.*

*(...) Quando o grupo chegou, eu disse que tínhamos um convidado na sala e a MO que ele não gostava nada de barulho. A MO disse, então, que tinha trazido a sua porquinha da Índia, a Minnie, para mostrar, mas que ela já lhe tinha mordido uma vez no dedo e, por isso, os colegas tinham de ter calma a mexer no animal, não fazer barulho e fazer festas apenas nas costas, sem tentar agarrar (...).*

*A MO foi, então, buscar a caixa com a porquinha e passou-a por todos os colegas na mesa da área polivalente (fig.2). Maior parte das crianças quis fazer festas e sentiu desde logo grande empatia pelo animal.*



Figura 2 - Observação do porquinho da índia

*Por fim, antes de colocar o animal novamente num sítio sossegado onde as crianças o pudessem observar durante o dia, perguntei à MO o que a porquinha da índia comia, ela disse que comia ração e cenoura e que tinha trazido para lhe darmos*

*(Caderno de formação dia 1 de março de 2018)*

Destes momentos, pela sua riqueza de interações, surgiram muitas vezes propostas emergentes para o planeamento ou projetos. Desta forma as crianças estavam envolvidas no planeamento no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo.

- **Comunicações** – Durante estes momentos as crianças comunicavam com os outros e mostravam os seus produtos, sendo feita uma espécie de comemoração da aprendizagem e do trabalho desenvolvido, uma vez que ao fazer esta partilha, as crianças mostravam orgulho em si mesmas e no seu trabalho, especialmente se este fosse valorizado e reconhecido pelos restantes colegas, por mim e pela educadora (Folque. 2012).
- **Trabalho por projetos** – no sentido da comunicação dos mesmos ao restante grupo ou comunidade, uma vez que é nestes momentos que o significado do projeto é intensificado e personalizado. Para que as crianças possam exprimir as novas aprendizagens, esta é a fase da “socialização do saber”, ou seja, este é tornado útil aos outros.

Com esta intervenção, implementação destes momentos e respetivos instrumentos de registo, e orientada pelos critérios definidos no perfil para este módulo, foi possível verificar que à exceção de alguns critérios (que irei referir em seguida) que se mantiveram classificados em nível 3, todos os outros foram avaliados em nível 4 no final do estudo.

**a) Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência**

Esta componente, apesar de ter sido classificada inicialmente com um nível 2, apenas conseguimos que no final do estudo se encontrasse um nível mais acima, utilizado frequentemente, mas não sempre pois por vezes esse tempo diário não era respeitado por não existir tempo suficiente entre os momentos da rotina institucional (recreio e almoço).~

**b) Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações**

O apoio na apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização e os resultados começaram por ser classificados como nível 2, uma vez que inicialmente a criança apenas mostrava as suas produções, existindo pouco questionamento nesse sentido que a fizesse alargar o seu discurso. No entanto, dando mais atenção a este critério conseguimos que no final o estudo este se encontrasse classificado no nível 4, sendo que durante as comunicações realizadas pelas crianças começamos a ter o cuidado de tentar que estas especificassem melhor o objetivo do que estavam a querer comunicar, partilhando conhecimentos e aprendizagens com o resto do grupo. Podemos ver isso com alguma facilidade no momento que descrevo em seguida em que a BA com a sua comunicação partilhou com o grupo o que fazer quando queremos mostrar alguma coisa do nosso caderno de escrita às famílias.

*Seguiu-se a comunicação da BA que também queria mostrar uma produção escrita realizada no seu caderno, mas em vez de mostrar o caderno mostrou uma fotocópia do mesmo, questionei-a sobre isso de forma a que todos percebessem o porquê:*

*Eu: Porque é que tens essa folha?*

*BA: É uma fotocópia.*

*Eu: Porquê?*

*BA: Para não estragar as folhas dos cadernos. Quando queremos mostrar aos pais tiramos uma fotocópia!*

*Eu: Isso mesmo, já viram? A BA escreveu uma coisa no caderno para mostrar ao pai e primeiro arrancou a folha do caderno, é isso que devemos fazer?*

*Todos: Não!*

*Eu: Então ela está a explicar como é que podemos fazer para não arrancar a folha. Como podemos fazer BA?*

*BA: Tirar fotocópia!*

*(Caderno de formação dia 12 de março de 2018)*

Nestes momentos de comunicação, eram também dados momentos às crianças para que questionassem e comentassem as produções apresentadas, estando este critério classificado como nível 4 no final deste estudo. Isto, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos, como podemos ver, por exemplo, numa comunicação realizada pela AR sobre o seu desenho que despertou diferentes opiniões e pontos de vista, assim como a importância da colocação do nome e da data nas nossas produções.

*No momento de comunicações antes do almoço, a AR quis mostrar a sua colagem aos colegas.*

*De forma a incentivar o grupo a participar mais depois da AR comunicar como tinha feito a sua colagem questionei:*

*- O que acham da colagem da AR?*

*- Bonitinha!*

*- Bonita!*

*- Bonito, bonito!*

*Eu: Eu também acho que está bonita, porque gosto muito das cores.*

*EC: Eu gosto das cores também.*

*AP : Eu gosto mais do coração! – a LR disse que também gostava mais do coração.*

*Eu: Olhem e o que a AR meteu na colagem que é muito importante?*

*BA: O coração!*

*Eu: Não só... Uma coisa muito, muito importante que temos de meter sempre quando fazemos os nossos trabalhos?*

*BA: O nome!*

*Eu: E mais?*

*AP: A data! Dois, risco, três, risco, dois, zero, um, oito.*

*(Caderno de formação dia 2 de março de 2018)*

A apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, ficou também classificado no final deste estudo num nível superior ao classificado inicialmente, uma vez que evoluiu de uma classificação 2 para 4. É possível ver como esta avaliação foi começando a ser possível pela nota de campo que se segue, em que a EC percebeu que a sua produção poderia ser melhorada e não correspondia aquilo que ela inicialmente queria fazer.

*Neste momento a EC e a BA quiseram mostrar as frases que tinha colado no seu caderno individual de escrita sobre o que tinham contado ao grupo de manhã. A educadora tinha escrito as frases sobre os acontecimentos numa folha branca e deu às duas crianças para colarem no caderno de escrita. No entanto, a EC quando mostrou tinha colado as palavras por uma ordem diferente, deixando a frase sem qualquer sentido. Perguntei-lhe o que estava ali escrito e ela*

*leu-a como faria sentido, ou seja, como tinha dito para escrever e não como estava colada. Assim, disse-lhe:*

*- Deixa-me ler (lendo a frase como estava colada). Achas que fez sentido?*

*EC: Não...*

*Eu: Colaste pela mesma ordem que a professora te deu?*

*EC: Não e cortei algumas letras...*

*Eu: Mas já viste que assim o que está aí escrito não é o que querias dizer?*

*EC: Sim, tenho de ter mais cuidado para ficar igual, se não é outra coisa.*

*(Caderno de formação dia 12 de março de 2018)*

Apenas um dos critérios desta componente se manteve num nível 3, sendo que a produção de ideias para melhorar o trabalho, existia frequentemente, mas não sempre, uma vez que só mais recentemente, depois de eu as questionar, as crianças começaram a refletir mais criticamente sobre as produções apresentadas, passando de uma opinião baseada na expressão “está bonito” para uma explicação mais alargada “está bonito porque...” ou “gosto mais porque...”.

### **c) Princípios orientadores da ação educativa**

Em relação aos princípios orientadores da ação educativa que estão relacionados com este módulo, apenas um se manteve num nível mais baixo (nível 3), sendo que apenas no final do estudo no projeto “Vamos fazer um filme” as crianças deslocaram-se à escola de Artes de forma a falar com os alunos de Artes Visuais e colocar as suas dúvidas em relação a este tópico; e no projeto que surgiu posteriormente durante a avaliação do Mapa de atividades, “As formigas para a área das ciências”, o grupo recorreu também a um especialista que se deslocou à nossa sala para nos ajudar a perceber melhor o modo de vida deste inseto.

#### **3.3.1.2 Análise da entrevista às crianças e notas de campo**

Foi essencial também para este estudo e tendo em conta a problemática em questão, que as crianças pudessem expressar as suas aprendizagens e a sua opinião sobre os momentos experienciados mais significativos para esta temática (trabalho por projeto, comunicações, mostrar, contar, escrever, plano do dia, mapa de atividades, reunião de conselho), de forma a que eu pudesse ter maior consciência se estes momentos contribuíram ou não para aprendizagens com mais significado social e de como estas se sentiram ou não envolvidas no desenvolvimento do currículo na ação educativa. Assim, seguem-se as reações e respostas das crianças durante a entrevista realizada (tabela 6).

Tabela 6 - Respostas das crianças à entrevista realizada

Módulos	Perguntas	Respostas
Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos	<p>Trabalho por projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que é isto?” – Identificação</li> <li>• “Para que é que fizemos isto?” – Finalidade</li> </ul> <p><u>Objetos de apoio:</u> Produções das crianças nos diferentes projetos desenvolvidos (“O que são urtigões?”; “Vamos fazer um filme!”; Formigas para a área das ciências”)</p>	<p><b>(14/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ AP (5): É os chapéus dos cowboys e das princesas e dos monstros. Os projetos são para nós fazermos.</li> <li>✓ AN (5): Eram trabalhos, foi das formigas. Para nós fazermos as coisas. Quando nós não tínhamos as formigas, fizemos as formigas. Para fazermos coisas que fizemos.</li> <li>✓ EC (5): Para fazer coisas.</li> </ul> <p><b>(21/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MO (4): É um projeto que nós fazemos. É das princesas. Fizemos um filme foi porque os meninos queriam. Este era o meu projeto quando o urtigão me tinha mordido. Foi para os meninos saberem se ele mordida.</li> <li>✓ VC (3): É o teatro dos cowboys! Com os cavalinhos.</li> </ul>
	<p>Mapa de atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação</li> <li>• “Para que é que serve isto?” – Finalidade</li> <li>• “Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas</li> </ul> <p><u>Objetos de apoio:</u> Mapa de atividades exposto na sala e</p>	<p><b>(14/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ AN (5): Para irmos ali e irmos para as áreas!</li> <li>✓ EC (5): Os meninos com uma caneta assim, para onde queremos ir, pomos aqui uma bolinha. Depois pintamos, só que eu não pinteí muitas... O AN também devia pintar esta bola. Podemos fazer isto, isto ou isto (apontando para as diferentes atividades). Olha eu já fui muitas vez para onde? Para isto, então o que é que fazemos? Temos aqui outras coisas que é eu não fui nunca para o barro e fui para a casinha todos todos os dias, menos para as outras coisas. Por exemplo eu ia para a casinha sempre, então, amanhã vou para esta que só fui uma vez.</li> <li>✓ AP (5): É o mapa de atividades. Nós vemos as áreas. As áreas da casinha das</li> </ul>

<p><b>Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa</b></p>	<p>fotocópias de meses anteriores, gráfico de avaliação mensal do mapa de atividades</p>	<p>bonecas, da garagem, das ciências, da área da escrita e da leitura onde nós estamos... Eu e o AN já fizemos é para ver as áreas que nunca nós fomos. (<i>referindo-se ao gráfico utilizado para a avaliação mensal do mapa</i>).</p> <p><b>(21/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MO (4): É onde marcamos para onde queremos ir. Podemos ir para as construções, para a casinha... Temos de ir para as outras, porque se formos para uma muito temos de ir para outra.</li> <li>✓ BA (4): É onde os meninos põem as bolinhas para onde querem ir. Pomos uma bolinha e quando saímos pintamos a bolinha. Temos de ir para outras porque os outros meninos também querem ir e ficamos com o quadrado todo cheio.</li> <li>✓ VC (3): Isso é das bolinhas. Não podem ir para as construções sempre!</li> </ul>
	<p>Plano do dia e Balanço do dia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação</li> <li>• “Para que é que serve isto?” – Finalidade</li> <li>• “Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas</li> </ul> <p><u>Objetos de apoio:</u> Planos do dia elaborados até à data da entrevista</p>	<p><b>(14/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ AP (5): É o Plano do Dia. É para trabalhar. O que está aí são as coisas que já fizemos. É para nós escrevermos os nomes dos meninos para os meninos fazerem os trabalhos. Por exemplo fazerem pulseiras, gelados. As ideias dos meninos. A avaliação do dia são o que já está feito, o que não está feito e o que ainda não fizeram. O que já fizeram, o que não fizeram e o que ainda não acabaram para depois fazer.</li> <li>✓ EC (5): Se os meninos não tiverem cada um a ideia, não faz mal. Para depois vermos o que é que fizemos ou que não fizemos.</li> </ul> <p><b>(21/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MO (4): Aqui nós marcamos as bolinhas (balanço do dia). É para sabermos. Que já estão aí o que os meninos querem fazer.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ BA (4): É para escrever coisas, as coisas que nós quisermos. As bolinhas é para se acabamos ou não acabamos.</li> <li>✓ VC (3): Os meninos querem fazer muito! Estão todos aqui. Aqui há muitos!</li> </ul>
	<p>Diário e Reunião de Conselho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação</li> <li>• “Para que é que serve isto?” – Finalidade</li> <li>• “Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas</li> </ul> <p><u>Objetos de apoio:</u> Diários elaborados até à data da entrevista</p>	<p><b>(14/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ AP (5): É o nosso diário! Para escrever aquilo que gostámos e que não gostámos. E fotografias daquilo que nós fizemos. Somos nós que escrevemos. Para nós resolvermos os problemas. À sexta, na reunião de conselho. Vamos escrever quando gostamos ou não gostamos de alguma coisa. Depois fazemos assim para vermos os nomes dos meninos. Falamos sobre o que gostamos e o que não gostamos, aquilo de bater e de empurrar.</li> <li>✓ EC (5): É para resolvemos a falar. Escrevemos as coisas que fizemos e pomos uma fotografia depois. Nas outras ponho outras coisas, quando quisermos! Resolvemos a falar um de cada vez. Primeiro fala quem escreveu o nome e a seguir o outro menino e resolvemos.</li> </ul> <p><b>(21/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MO (4): É onde escrevemos o que os meninos fazem. Se os meninos baterem uns nos outros nós escrevemos no Não Gostamos. Aqui é o Gostamos e aqui é o que Queremos fazer. Eu às vezes escrevo. Nós escrevemos aqui, colamos aqui. Depois lemos o que está, os meninos dizem o que eles não gostam, porque não devemos resolver os problemas a chorar é a falar.</li> <li>✓ BA (4): Falamos do que aconteceu aqui. Nós resolvemos os problemas a falar.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ VC (3): Escrevemos se baterem. A reunião é depois do almoço!</li> </ul>
<p><b>Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais</b></p>	<p>Comunicações e Mostrar, Contar, Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação</li> <li>• “Para que é que serve isto?” – Finalidade</li> <li>• “Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras percebidas</li> </ul> <p><u>Objetos de apoio:</u> Folhas de inscrições para os momentos de Comunicações e de Mostrar, Contar, Escrever</p>	<p><b>(14/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ AN (5): É para escrever os nomes.</li> <li>✓ EC (5): São os nomes.</li> <li>✓ AP (5): É para nós falarmos.</li> <li>✓ EC (5): Sobre o que quisermos falar ou quisermos mostrar temos que escrever aqui o nome. As coisas de casa. Quando queremos falar pomos aqui o nome, eu falei, a MO também falou, o AP também falou, quatro!</li> <li>✓ AP (5): Essa é para de tarde. Escrevemos os nomes para falarmos sobre o que nós fizemos.</li> <li>✓ EC (5): A gente escreve aqui o nome e depois as coisas que quisermos mostrar vimos aqui, as coisas que fazemos aqui, escrevemos o nome e pronto. Ou por exemplo, como a LR também escreve.</li> </ul> <p><b>(21/05/2018)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ MO (4): Eu sei o que é que é. É uma coisa para os meninos escreverem o que eles querem dizer aos outros meninos. Para dizerem o que os outros meninos não sabem. Uma é de manhã (folha de inscrições do mostrar, contar, escrever) e outra é à tarde (folha de inscrições das comunicações). Quando eu meto aí o nome eu falo! Sobre as minhas coisas. As coisas que eu trago de casa. Para falar o que os meninos têm em casa (folha de inscrições do mostrar, contar, escrever). E aqui falar sobre o que os meninos fazem aqui (folha de inscrições das comunicações).</li> <li>✓ BA (4): Isso é para os meninos escreverem, os nomes para falarem na reunião. Sobre as coisas que acontecem em casa (folha de inscrições do mostrar, contar, escrever). E nesta para falar sobre cá da</li> </ul>

		escola, como mostrar coisas que fizemos cá na escola e explicam como fizeram. ✓ VC (3): É para falarem.
--	--	--

✓ **Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

*Trabalho por projeto*

A partir da análise das respostas das crianças relativamente ao trabalho por projeto, pude verificar que este tipo de trabalho veio fazer com que as crianças participassem mais ativa e diretamente no planeamento da ação educativa, uma vez que elas mesmas referem, usando a terceira pessoa: “Os projetos são para **nós fazermos**”; “Para **nós fazermos** as coisas. Quando **nós não tínhamos** as formigas, **fizemos** as formigas. Para **fazermos coisas que fizemos**”; “É um projeto que **nós fazemos**. (...) **Fizemos** um filme foi porque os meninos queriam.”.

**Desta forma, conseguimos perceber como o trabalho por projeto promove a participação das crianças na ação educativa, uma vez que estes partiram delas, envolvendo-as num processo de aprendizagem sobre um determinado tópico sobre o qual tinham questões próprias em vez de simplesmente procurarem respostas certas para questões colocadas pelo(a) educador(a) – pois como afirma o AN: “Quando **nós não tínhamos** as formigas, **fizemos** as formigas” referindo-se ao projeto “Formigas para a área das ciências” que surgiu de um problema identificado pelas crianças da pouca utilização dessa área.**

**Podemos ainda concluir isso mesmo, pela resposta dada pela MO durante a entrevista:** “Este era o meu projeto quando o urtigão me tinha mordido. Foi para os meninos saberem se ele mordida” – sendo que a mesma nos remete para algo que vai mais além da oportunidade dada às crianças para trabalharem sobre um tópico do seu interesse, pois podemos verificar que esta metodologia, reporta-nos, deste modo, para uma perspetiva socio-construtivista, em que o saber é gerado na prática social e é enquadrado culturalmente, como Vasconcelos (2011, p. 10) refere lembrando, a perspetiva existencialista de Sartre dos anos 60: “projecto é a afirmação do ser humano pela acção”, o que implica, no contexto actual, que as crianças estão em projecto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias”.

Assim, podemos verificar como o trabalho por projeto é promotor de uma maior participação das crianças no desenvolvimento do currículo e de aprendizagens com sentido e significado social, envolvendo as crianças e motivando-as, uma vez que as aprendizagens são tidas com mais significado quanto mais forem necessárias para resolver ou responder a

perguntas que partam das crianças e que são essenciais para elas compreenderem o mundo que as rodeia.

Penso importante, por isso, refletir e relacionar um pouco esta primeira orientação com o conceito de aprendizagem em espiral de Bruner (citado por Vasconcelos et al., 2011, p.8) que afirma que: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente (...)”. Ou seja, a metodologia de trabalho por projetos ao incidir sobre a promoção de aprendizagens com sentido e significado para as crianças, partindo das questões que elas próprias possuem/constroem e relacionando-as com o mundo à sua volta, permite que estas aprendam mais facilmente e se encontrem motivadas para todo o processo de aprendizagem a percorrer. Assim, podemos também concluir que, “através do trabalho de projecto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p. 10). Visto que o trabalho de projeto surge como sentido e como cultura em que as crianças envolvidas procuram responder a desejos e aspirações que constituem necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais.

Deste modo, as crianças do contexto em que realizei a minha PES foram-se apropriando deste tipo de trabalho, começando, inclusivamente, a sugerir projetos:

*Quando estávamos de regresso à sala, o AN chamou a nossa atenção para outro animal que nos esteve a fazer companhia durante o nosso tempo no exterior:*

**AN: Uma abelha! Cláudia, podíamos fazer um projeto de abelhas.**

**AB: Eu já sei uma coisa sobre as abelhas, elas têm um pico que quando picam sai e elas morrem.**

*(Caderno de formação dia 23 de abril de 2018)*

Assim, a criança é vista como capaz e competente, um investigador(a) que mostra interesse em descobrir o mundo e tem oportunidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem em cooperação com o(a) educador(a)/professor(a), sendo autora de si própria contando com a ajuda dos outros que a rodeiam. Falamos, então, de uma criança que também é cidadã do mundo, que faz parte da sociedade democrática em que vivemos e que, desta forma, “aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (Vasconcelos et al., 2011, p.18) Ou seja, na metodologia de trabalho por projeto: “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeiam desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., 2011, p.11).

Quero ainda referir outro aspeto para que o trabalho por projeto contribuiu claramente atendendo à promoção de aprendizagens com mais significado social: o trabalho em grupo e em equipa para a concretização do projeto num contexto cooperativo e não

competitivo na procura de soluções para os problemas encontrados, procura de respostas e tomadas de decisão; o que é possível observar novamente nas respostas das crianças pelo uso da terceira pessoa nos verbos utilizados e nas notas de campo registadas.

*Quando o grupo já estava quase a terminar a MO assoprou propositadamente para o esquema e as cadeiras e os seus números voaram, o que gerou um problema a resolver:*

**AN: Agora temos de fazer outra vez.**

**BR: Temos de por as cadeiras outra vez e temos de colar.**

**Eu: Ainda se lembram quantas eram por fila?**

**LM: 10! E 7 filas.**

**AN: Só há duas colas, Cláudia.**

**BR: Os que têm cola colam. Olha já sei! Os meninos que encontram os números passam para os de colar e depois podem colar os números. Trabalhar em equipa, isso é que é uma equipa!**

**AB: Posso também fazer? Eu quero dar as cadeiras – disse uma criança que se interessou também pela atividade.**

**BR: Obrigado pela ajuda AB.**

*(Caderno de formação dia 16 de abril de 2018)*

Quando damos oportunidade às crianças de trabalhar juntas e de chegar juntas a uma meta comum, estamos a valorizar a cooperação como processo educativo, sendo que o mesmo autor realça que esta prática se tem revelado “a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva” (Niza, 1998, p.80).

Assim, podemos também concluir como o trabalho em cooperação entre as crianças e entre crianças e educadores (uma vez que também eu ajudei as crianças na concretização dos seus projeto) promove atitudes, valores e competências sociais e éticas que integram a nossa vida na sociedade democrática em que nos inserimos. Isto é, em cooperação possibilitamos que as crianças “vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia” sendo que “é nesta parceria moral, tecida na entreatajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa” (Niza, 1998, p.83).

No que toca às atitudes, as crianças demonstram maior satisfação no trabalho quando este é realizado em cooperação, em oposição de quando este é realizado em situação competitiva, sendo que o trabalho cooperativo contribui igualmente para uma autoestima superior de cada criança.

✓ **Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa**

*Mapa de atividades*

Através das respostas das crianças em relação a este mapa, podemos concluir como estas se apropriaram do mesmo como um instrumento que lhes dá oportunidade de participarem no planeamento, isto é de escolherem como querem organizar o seu tempo de atividades e projetos, uma vez que tal como as mesmas referiram este instrumento de pilotagem **“É onde marcamos para onde queremos ir (MO)”** e **“É onde os meninos põem as bolinhas para onde querem ir. Pomos uma bolinha e quando saímos pintamos a bolinha” (BA)** servindo **“Para irmos ali e irmos para as áreas! (AN)**.

A participação das crianças na reflexão mensal sobre este mapa e “na regulação das experiências de aprendizagem umas das outras foi considerada como promotora da avaliação para a aprendizagem” (James et al., 2006, citado por Folque, 2012, p.305), sendo que em conjunto comigo fomos procurando alguns critérios para planear (não ir sempre para as mesmas áreas, experimentar as outras, realizar as atividades a que se propõem fechando o círculo) e avaliar, construindo um diálogo regulador e de aprendizagem com as crianças, sendo que elas próprias no seu discurso iam integrando estes critérios encontrados e encontrando exemplos para os sustentar; como podemos observar nas respostas das crianças a esta entrevista: **“Não podem ir para as construções sempre! (VC)”**; **“Temos de ir para outras porque os outros meninos também querem ir. (BA)”**; **“Olha eu já fui muitas vez para onde? Para isto, então o que é que fazemos? Temos aqui outras coisas que é eu não fui nunca para o barro e fui para a casinha todos todos os dias, menos para as outras coisas. Por exemplo eu ia para a casinha sempre, então, amanhã vou para esta que só fui uma vez. (EC)”**.

De forma a que as crianças comesçassem a tomar essa atitude de procura de exemplos e reconhecimento desses critérios nelas próprias e nos outros, foi também essencial o modo como tentei usar apenas exemplos de algumas crianças para promover a reflexão do grupo partindo para uma avaliação baseada em critérios comuns, promovendo responsabilidades partilhadas (Folque, 2012). Nas notas de campo retiradas desses momentos, a EC ao dizer “Por exemplo, o AN vai sempre para as construções (pegou no mapa para indicar). O AN não pode ir sempre para as construções porque também depois os outros não podem” levantou também outro aspeto importante aprofundando um dos critérios a observar no mapa, que eu não me tinha ainda apercebido, relacionado com os lugares disponíveis, sendo que se formos sempre para a mesma área os nossos colegas não têm oportunidade de a experimentar porque corresponde sempre ao máximo de crianças que pode estar na mesma – aspeto referido de igual forma nesta entrevista pela resposta dada pela BA **“Temos de ir para outras porque os outros meninos também querem ir.”**

Assim, a reflexão em conjunto, permitiu também às crianças clarificar mais um pouco que este instrumento não serve apenas para dizerem para onde querem ir, mas para as ajudar a aprender a planear, a fazer escolhas e a refletir sobre elas. Apesar de durante a entrevista isso para mim não ter ficado muito claro, uma vez que as crianças não aprofundaram o seu discurso no sentido de revelar muito bem o “porquê” de não poderem ir sempre para a mesma área durante o seu planeamento (à exceção da BA que referiu que **“Temos de ir para outras porque os outros meninos também querem ir”**).

Durante a intervenção da PES, ao repararmos que o laboratório de ciências é pouco frequentado e ao falarmos sobre isso, foi criado também um ambiente que incentivou a livre crítica das crianças ao espaço como meio de melhorar, assumindo uma participação ativa na melhoria das condições do grupo (Folque, 2012). A discussão levou, assim, à decisão de se melhorarem os recursos desta área colocando na mesma “um jardim com flores” e “bichinhos” como formigas de forma a incentivar a sua observação e estudo, sendo que estas sugestões partiram das crianças e deram origem a um trabalho por projeto, envolvendo-as diretamente no desenvolvimento do currículo – como o AN referiu durante a entrevista em relação aos projetos: **“Quando nós não tínhamos as formigas, fizemos as formigas” (Projeto “Formigas para a área das ciência” em que a produção final se refletiu na construção de um formigário).**

Recorrendo a notas de campo como a que se segue em baixo, verificamos, também, que a colocação do mapa de atividades do mês anterior junto ao mapa atual, fez com que algumas crianças sentissem a necessidade de cruzar a análise dos dois de forma a escolherem as atividades a serem desenvolvidas, como já descrevi, o que me fez pensar que esta organização é benéfica para a tomada de consciência dos diferentes assuntos referidos durante a avaliação do mapa e acentua a importância da documentação e preservação destes registos para a nossa reflexão e das crianças.

*Fui com as crianças até ao mapa de atividades e coloquei novamente a fotocópia do mapa avaliado junto ao mapa de atividades atual para que as crianças pudessem tê-lo em conta e fazer a sua avaliação mais individual quando fossem escolher as atividades a realizar, tal como fez o BR sem que eu lhe dissesse nada. O BR colocou assim um dedo no mapa atual no sítio a marcar, na área que queria, verificando com a outra mão se no mês anterior teria ido muito ou pouco para a mesma (fig.3), questionei-o:*

**Eu: O que estás a ver BR?**

**BR: Vou para os jogos, só fui poucas vezes. Ainda nem brinquei com os carrinhos novos.**

**Eu: Ah, estavas a ver? – ele confirmou.**



Figura 3 - Comparação entre mapas de meses distintos pelo BR

**MO:** *Vou para os livros, porque eu nunca fui – disse também a MO seguindo o exemplo do BR que marcou antes dela.*

*(Caderno de formação dia 10 de abril de 2018)*

Assim, podemos verificar como este instrumento de pilotagem é usado como um suporte de regulação da aprendizagem que leva a processo de autorreflexão sobre a ação, em que as crianças aprendem a realizar planos e a autorregular o seu trabalho, avaliando de igual forma o trabalho do grupo (Folque, 2012).

Numa fase posterior, as crianças mais velhas começaram a utilizar gráficos de barras, elaborados pelas mesmas, em que registavam quantas vezes iam para cada área, estando envolvidos na planificação e avaliação do currículo permitindo levar a cabo projetos de que se gosta mais e refletir sobre a falta de outros; o AP refere estes gráficos na entrevista, mencionando um pouco a sua funcionalidade: **“Eu e o AN já fizemos é para ver as áreas que nunca nós fomos”**.

Para além de incentivar as crianças a um planeamento mais individual e à autorregulação do seu dia, este mapa pode também dar-nos a conhecer qual o interesse das crianças em relação às áreas da sala, permitindo ao(à) educador(a) a sua mudança intencional, se for o caso – o que me apoiou bastante durante a minha intervenção da PES, valorizando esses interesses.

#### *Plano do Dia / Balanço do dia*

Ao analisar as respostas das crianças neste sentido, pude verificar que as crianças percecionaram o Plano do dia como sendo um momento realizado em conjunto e em que lhes era dada a oportunidade de contribuir para o planeamento, propondo de atividades, uma vez que as mesmas referem que o que se encontra no plano do dia são: **“O que está aí são as coisas que já fizemos. É para nós escrevemos os nomes dos meninos para os meninos fazerem os trabalhos. Por exemplo fazerem pulseiras, gelados. As ideias dos meninos (AP).”**; **“É para escrever coisas, as coisas que nós quisermos (EC).”**; **“Os meninos querem fazer muito! Estão todos aqui. Aqui há muitos!” (VC).**

O diálogo, a negociação, o consenso e o planeamento em conjunto (plano do dia) são bases que propõem formar crianças para a democracia, sendo que através desta prática organizativa estas se responsabilizaram por colaborar com a educadora e comigo no planeamento de atividades, notando-se um grande interesse em participar por parte das crianças, evoluindo com sucesso a nível de formação pessoal e social.

Através das respostas, posso verificar que este momento e respetivo registo serviu principalmente para que as crianças tivessem consciência de que realmente fazem parte do planeamento da sala e que podem participar nele, sendo que, para além disso conseguem regular as atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia. Este método, dá, assim, especial atenção ao que as crianças querem fazer, dando-lhes liberdade de escolha, mas ponderada de modo a pensarem e a gerirem o que podem fazer ou não no contexto em que se encontram. Ao fazer isto a educadora está também a criar um contexto em que se disponibiliza para ouvir as suas crianças; isto é importante pois como educadores temos de saber escutar, ter a mente aberta, para conseguir compreender o grupo. O planeamento coletivo é também, assim, um exercício de partilha do poder, que não pode estar centrado na educadora.

Nesta situação as crianças também aprendem a respeitar os colegas (as suas ideias e sugestões), uma vez que estamos em contexto de partilha e de comunicação e, como a EC referiu na entrevista, **“Se os meninos não tiverem cada um a ideia, não faz mal”**.

Fazendo uma avaliação desse planeamento no final de cada dia as crianças tomam consciência também do que fizeram ou não fizeram, o que se torna visível nas respostas às entrevistas das crianças (**“As bolinhas é para se acabamos ou não acabamos (BA)”**; **“Para depois vemos o que é que fizemos ou que não fizemos (EC)”**; **“A avaliação do dia são o que já está feito, o que não está feito e o que ainda não fizeram. O que já fizeram, o que não fizeram e o que ainda não acabaram para depois fazer (AP)”**).

Assim, tal como Folque (2001 citado por Sampaio, 2009) afirma esta forma de planeamento e de avaliação contando com a participação ativa das crianças é extremamente importante, uma vez que nos dão oportunidade para refletir sobre a ação desenvolvida ou sobre o que se planifica realizar. Desta forma, ao ser convidada a participar no planeamento, ela é incentivada “a pensar, a analisar as condições do ambiente, a analisar os seus próprios desejos e intenções, assim como as do grupo” (Folque, 2001, citado por Sampaio, 2009, p.8).

#### *Diário e Reunião de conselho*

Como podemos observar pelas respostas das crianças o Diário é um instrumento visto pelas crianças como uma forma de comunicação umas com outras e com o grupo, uma vez que as mesmas referem que na Reunião de conselho que se apoia neste instrumento **“Falamos do que aconteceu aqui (BA)”**; **“Escrevemos se baterem (VC)”**; **“É onde escrevemos o que os**



**meninos fazem (MO)”; “É o nosso diário! Para escrever aquilo que gostámos e que não gostámos. E fotografias daquilo que nós fizemos. Somos nós que escrevemos (AP)”.**

Tal como elas mencionam também este instrumento é escrito por elas, revelando ser um instrumento de pilotagem que promove a participação das crianças no desenvolvimento da ação educativa a vários níveis, envolvendo-se na gestão de conflitos (“Não gostamos”), na valorização de atitudes (“Gostamos”), na avaliação do que tem vindo a ser realizado (“Fizemos”) e no planeamento (“Queremos Fazer”), sendo isto bastante claro nas respostas à entrevista.

Para mim foi muito importante presenciar e estar envolvida na reunião de conselho do grupo nas semanas em que estive em PES, por isso, não podia deixar de partilhar o quanto para mim foi gratificante ver como aquelas crianças arranjam soluções para os seus problemas e para os problemas dos outros, resolvendo-os e tomando consciência de regras, não para a sala, mas para a vida! Tal como estes referiram na entrevista (**“Resolvemos a falar um de cada vez. Primeiro fala quem escreveu o nome e a seguir o outro menino e resolvemos (EC); Depois lemos o que está, os meninos dizem o que eles não gostam, porque não devemos resolver os problemas a chorar é a falar (MO); “Nós resolvemos os problemas a falar (BA)”**) e é possível observar, por exemplo, nas seguintes notas de campo:

*Começamos a nossa reunião de conselho pela coluna do “Não gostamos”, resolvendo os problemas que foram surgindo ao longo da semana. Os presidentes foram perguntando ao grupo quem tinha escrito o quê, reconhecendo já a escrita de alguns colegas. A certa altura o AP tinha escrito nesta coluna: O PM (3:11) bebeu água do sabonete e aquilo tem bactérias das más.*

**AP (5:9): Foi o PM (3:11) bebeu água daquela coisa do sabonete e tem bactérias das más. Eu estava ali na casinha das bonecas a falar com a EC. Eu e a EC íamos para a casa de banho. Olhámos para a frente e vimos o PM (3:11) a beber, depois fomos a andar e depois a EC falou com ele: Oh PM (3:11) porque é que bebeste água daí? Olha que isso tem bactérias.**

**EC (5:3): E eu não gritei com ele. Eu só falei com ele.**

**Eu: Muito bem, falaste com o PM. Ele percebeu?**

**EC (5:3): Foi assim ele tinha ali copos só que fez assim, abriu a torneira, fez assim a ver se vinha água, destapou isto (suporte do sabonete), bebeu isto...**

**Eu: E tu disseste-lhe o quê?**

**EC (5:3): PM (3:11) não podes fazer isso e ele disse: ‘Tá bem!**

**Educadora: Ensinaste o PM não foi?**

*A educadora sugeriu que escrevêssemos qualquer coisa sobre isso nas regras da vida, assim a BA (4:5) disse: “Os mais velhos ensinam os mais novos” e escreveu (fig.4).*

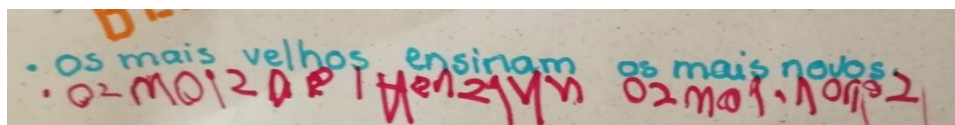


Figura 4 - Registo da regra da vida

**EC (5:3):** *Eu tinha medo, ele lambeu o sabonete e faz mal, depois vomitamos.*

**MO (4:7):** *Faz mal ao corpo! E temos de ir ao médico.*

**Eu:** *Pois, mas EC fez uma coisa muito bem que foi explicar ao PM com calma e com simpatia que não era assim que se fazia.*

**BA (4:5):** *Obrigada EC!*

*(Caderno de formação dia 2 de março de 2018)*

Todos os diálogos e situações descritas que foram surgindo, fizeram-me tomar ainda mais consciência de como este momento promove a participação autêntica das crianças na construção de aprendizagens sociais e refletir como nós temos de preparar as crianças para a vida em sociedade, tendo para isso de criar com elas estas conversas sobre as suas atitudes e trabalhar (todos juntos em cooperação!) para que se vá desenvolvendo sentido de responsabilidade através das tarefas e dos seus atos para com os outros.

O trabalho em cooperação entre crianças como é tido neste momento de análise e reflexão do Diário promove atitudes, valores e competências sociais e éticas que integram a nossa vida na sociedade democrática em que nos inserimos (Niza, 1998).

Deste modo, não nos podemos esquecer que as crianças estão sujeitas não só à nossa sala, mas também a uma escola paralela, que é o meio sociocultural. A educação deve ter como foco uma formação total do indivíduo, uma educação integral da pessoa humana em que seja possível promover o desenvolvimento da personalidade de uma maneira equilibrada, rica em todo o potencial existente; focando-se numa formação holística das crianças no sentido de também promover a melhoria intencional das faculdades especificamente humanas, tratando-se de uma forma de adaptação social.

#### ✓ **Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais**

##### *Comunicações*

Podemos ainda verificar através das respostas das crianças dadas à entrevista que este momento de comunicações contribui para a validação de processos e produtos, contribuindo para um ambiente em que é valorizada uma determinada comunidade de aprendizagem na sala. Tal como afirma Niza, “a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares para sua regulação e validação” (Niza, 1996 em Folque, 2012, p.350). Isto, pois como as crianças referem este tempo é dedicado às suas

coisas, às coisas que fazem, que querem mostrar, um momento em que explicam como fizeram as suas “coisas”, “coisas” que os outros meninos não sabem.

Desta forma, é possível perceber como durante estes momentos em que as crianças comunicam com os outros e mostram os seus produtos é feita uma espécie de comemoração da aprendizagem e do trabalho desenvolvido, uma vez que ao fazer esta partilha, as crianças mostram orgulho em si mesmas e no seu trabalho, especialmente se este for valorizado e reconhecido pelos restantes colegas e educador(a) (Folque, 2012), tal como a MO referiu de forma orgulhosa na entrevista **“Quando eu meto aí o nome** (referindo-se à folha de inscrição para este momento) **eu falo! Sobre as minhas coisas”**. Assim, o tempo de comunicações para além de servir de motivação para as crianças e potenciar o esforço que estas investem no que fazem, pode contribuir para o seu entusiasmo de realizar novos projetos/atividades para que, só por si, não estariam motivadas (Folque, 2012) – como podemos observar no momento descrito a 16/03/2018, uma vez que a BA só pensou em pintar a sua obra em barro quando a MO disse que iria pintar o seu, refletindo.

**MO: Eu fiz este bolo com brilhantes de chocolate. Depois vou pintá-lo.**

**Eu: E o que é isso aí em cima?**

**MO: Uma cereja!**

**Prof. Ana Artur: É a cereja no topo do bolo.**

**BA: Ah eu também vou pintar!**

*(Caderno de formação dia 16 de março de 2018)*

Assim, as comunicações dão oportunidade a que na sala de jardim-de-infância as crianças possam “tornar visível a aprendizagem constituindo-se como um meio de reflexão e diálogo” (Folque, 2012, p.352). As crianças aprendem umas com as outras, construindo um conhecimento comum e significados em partilha, como na minha opinião é possível observar, por exemplo, quando a BA explica porque tem uma fotocópia para mostrar o seu trabalho para não ter de arrancar a folha do seu caderno e poder mostrar aos pais e levar para casa (13/03/2018). Tal como é possível consolidar aprendizagens e dotá-las de um sentido social, criando circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho.

O tempo de comunicações permite, assim, que as crianças assumam um papel central nas suas próprias aprendizagens, isto é, as crianças aos poucos vão adotando aspetos que fazem parte do papel tradicional do educador “ao apresentarem ao grupo as suas experiências e produtos de aprendizagem, ao mesmo tempo que fazem parte da audiência, para que deem

feedback, comentem, perguntem e façam sugestões” (Folque, 2012, p.351). O saber é, então, uma coisa partilhada entre as crianças e o adulto (Folque, 2012).

### *Mostrar, Contar, Escrever*

O acolhimento em conselho a que este momento se refere é utilizado como crianças referiram na entrevista para mostrar ou contar alguma coisa que queiram partilhar com o grupo que tenha acontecido ou tenham trazido do espaço exterior à escola, sendo que este é um tempo bastante valorizado pelas crianças, uma vez que nele (como referem na entrevista) podem falar livremente e expressar-se, sejam preocupações como a EC uma vez partilhou pela sua bis-avó estar doente, sejam brinquedos e as suas funções ou conquistas pessoais. Este é assim um tempo em que crianças e adultos constroem aprendizagens a nível pessoal e social em que as crianças são os principais agentes de partilha, sendo que as aprendizagens realizadas neste tempo parte das suas vivências e experiências, como podemos verificar pela nota de campo em seguida (sendo esta apenas um exemplo).

*Seguiu-se a vez do AP que também tinha uma coisa muito importante para contar que partilhou comigo e com a educadora Paula assim que o vimos:*

**AP: Eu... Para saberem todos, que a Cláudia e a professora já sabem, é para saberem que eu já me sei vestir sozinho!**

**Eu: Muito bem! Isso é muito importante.**

**AP: Eu queria ir ao parque, queria que a minha mãe me vestisse, mas ela: Não, desculpa AP agora vou-me vestir e fazer maquilhagem. E depois eu fui-me vestir e depois quando apareci ao pé da minha mãe, ela disse assim: Quem é que te vestiu? O teu pai e o teu mano não estão cá. E eu disse: Olha mãe, sabes quem é que me vestiu? Fui eu sozinho.**

**Eu: E foi difícil vestires-te sozinho?**

**AP: Sim, claro, para enfiar os braços. Mas já me visto todos os dias agora.**

**Eu: Já é mais fácil?**

**AP: É claro!**

**Educadora: Isso é uma coisa muito importante AP, sabermo-nos vestir sozinho.**

**Eu: Quem é que daqui também já se consegue vestir sozinho? EC, MO, SL e LR? Muito bem! Porque é que isso é importante?**

**AP: Já somos muito grandes assim.**

**EC: Porque as mães também se querem vestir e os meninos têm de se vestir sozinhos para irmos.**

**VC: Eu não consigo.**

**Eu: Ainda não consegues VC?**

**AP: Eu vou-te ajudar! Eu vou-te ensinar como é que eu me vesti sozinho. Ficas com a roupa interior à mostra. Fui buscar a roupa que a minha mãe me deu para eu me vestir. Peguei na**

*blusa, vesti-a, dois braços. Depois peguei nas calças, vesti as calças. Pus o chapéu, os sapatos e fui.*

*(Caderno de formação dia 9 de abril de 2018)*

Este momento de acolhimento em conselho contribuiu ainda muito para a planificação de novas atividades e projetos, sendo que desta forma é possível verificar como as crianças se construíram através das suas partilhas e experiências participantes ativas no desenvolvimento do currículo. Alguns exemplos em que isso tenha acontecido foi exatamente o projeto “Vamos fazer um filme”, sendo que esse desejo foi partilhado pelo AP neste momento, e “O que são urtigões?”, uma vez que este surgiu por a MO ter contado ao grupo que tinha sido mordida por um urtigão.

Para além disso, também uma experiência com sombras realizada com o grupo num momento compartilhado partiu de uma lanterna que a BA trouxe de casa e quis mostrar ao grupo, sendo que esta atividade foi inclusivamente registada na coluna “Queremos fazer” do Diário partindo desta situação que depois foi novamente contextualizada antes da realização da mesma.

### **3.3.2 Potenciando a participação das crianças no desenvolvimento do currículo no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

A intervenção no 1º ciclo do ensino básico, para dar resposta aos objetivos do estudo, teve como ponto de partida o conhecimento do contexto através da observação e da análise das notas de campo e reflexões. Ao mesmo tempo fui guiada por referenciais teóricos que apresentei no capítulo 1 deste relatório, como por exemplo a inspiração da minha prática no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Assim procedi ao levantamento dos seus interesses sobre o que queriam a prender, conjugando-os com o programa. Num primeiro momento incentivei as crianças da turma a participarem na reorganização da sala de aula; envolvi-as no trabalho de aprendizagem curricular por projetos e introduzi no horário tempos para comunicações das aprendizagens realizadas. Passo agora a apresentar situações da vida da turma em que a participação das crianças esteve mais implicada.

#### **3.3.2.1 A reorganização do espaço sala de aula**

A primeira atividade que realizei com a turma no âmbito deste estudo foi a mudança da sala, sendo que esta mostrou-se pertinente não só pelas minhas intenções investigativas, mas também por manifestações das crianças sobre a sua opinião negativa em relação à disposição em que as mesas se encontravam naquele momento.

Ficou, assim, agendada a mudança da sala para dia 4 outubro de 2018, marcando a minha primeira intervenção. Com a seguinte nota de campo ilustro como aconteceu o processo de mudança:

Num primeiro momento da minha intervenção falei também com a turma sobre a organização da sala no que toca à disposição das mesas, questionando-os(as):

*- Percebi nestes últimos dias que vocês sentem necessidade de mudar a sala, mas antes de começarmos a pensar como mudá-la, gostava de vos ouvir e que me digam o porquê de sentirem essa necessidade.*

(Caderno de formação dia 4 de outubro de 2017)

Pedi, assim, aos(às) alunos(as) que escrevessem numa folha as suas opiniões sobre a necessidade de reorganizar a disposição das mesas na sala, sendo que quando terminaram leram para o resto dos(as) colegas as suas opiniões. As respostas foram as indicadas na tabela 7, assim como algumas inferências retiradas das mesmas.

**Tabela 7 - A voz das crianças sobre a necessidade de reorganizar a sala**

<b>A voz das crianças sobre a necessidade de reorganização da sala</b>	<b>Inferências</b>
<b>“Porque fazemos muito barulho e a sala está sempre desorganizada e ocupamos muito espaço e assim é difícil de trabalhar.” SO</b>	Necessidade de mais espaço
<b>“Eu quero mudar a sala. Porque gostaria de estar mais perto do meu melhor amigo e também dos meus outros amigos e gostava de nós tenhamos a sala diferente das outras.” DG</b>	Necessidade de maior proximidade entre colegas
<b>“Eu quero mudar a sala. Porque tenho mais amigos à minha volta e também acho que fica mais gira.” MP</b>	Maior proximidade entre colegas
<b>“Sim. Porque como esta ocupa muito espaço. E que ficava mais bonita. E para toda a gente veja os quadros.” RA</b>	Melhorar a visibilidade para o quadro
<b>“Eu quero mudar a sala porque assim não passamos a aula a arrastar as mesas. E para não estarmos sempre a falar uns com os outros mudamos a sala para não estarmos a falar uns com os outros.” RT</b>	Melhorar a organização para trabalhar em grupo
<b>“Quero mudar a sala pintá-la e meter coisas para o teto.” CA</b>	Embelezar a sala
<b>“Porque eu gosto de fazer os trabalhos em conjunto (...).” FP</b>	Trabalhar mais em grupo
<b>“(…) porque assim estamos mais perto uns dos outros e temos mais espaço e assim já conseguimos ver melhor todos o quadro de jis e o interativo.” MH</b>	Facilitar a comunicação entre colegas e melhorar a visibilidade para o quadro

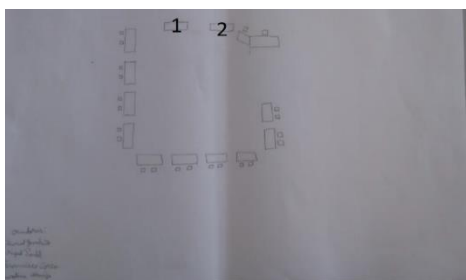
<b>“Porque poderíamos fazer mais trabalhos de grupo.” SL</b>	Trabalhar mais em grupo
<b>“Eu gostava de mudar a sala porque estamos todos muito juntos e se mudarmos a sala alguns possam ver melhor o quadro, as prof., os trabalhos e as atividades.” MC</b>	Facilitar a comunicação e melhorar a visibilidade para o quadro
<b>“Eu adoraria mudar a sala porque estamos a precisar de espaço e também muito apertados e não conseguimos ver o quadro de giz e o quadro interativo.” MP</b>	Criar mais espaço e melhorar a visibilidade para o quadro
<b>“Eu acho que a sala deveria ser mudada. Porque assim a sala ficava melhor. Porque assim havia mais espaço e assim também estávamos todos juntos.” LF</b>	Criar mais espaço e facilitar as interações
<b>“Eu não consigo ver quadro de giz porque o Daniel e o Francisco estão á minha frente.” GB</b>	Melhorar a visibilidade para o quadro
<b>“Gostaria de mudar a sala porque acho que se a sala tivesse mudada não ficava parecida ou igual as outras salas, e também era mais divertido. Se fôssemos fazer jogos na sala era mais fácil arranjar espaço.” PC</b>	Fazer diferente de outras salas e criar mais espaço
<b>“Eu gostaria de mudar a sala para estar mais próximo da prof. Eu gostaria de mudar a sala para ver melhor o quadro. Eu gostaria de mudar a sala para ouvir melhor as professoras. Eu gostaria de mudar sala para ter mais espaço.” LB</b>	Criar mais espaço e melhorar a visibilidade para o quadro
<b>“Eu quero mudar a sala porque eu quero ficar ao pé da secretária da professora e a sala vai ficar mais gira.” LS</b>	Embelezar o espaço
<b>“Eu queria mudar a sala porque se tivemos dificuldade em alguma coisa pedimos ao colega do lado.” SG</b>	Facilitar as interações
<b>“Porque alguns não veem o quadro.” IS</b>	Melhorar a visibilidade do quadro
<b>“Queria mudar a sala porque acho que temos pouco espaço.” DP</b>	Criar mais espaço

Após, ouvir os(as) alunos(as), expliquei às crianças que não se tratava apenas de gostos ou de ficar mais gira, mas sim de funcionalidade, ou seja, a organização das mesas devia permitir-nos não só ouvir e ver a professora e ver os quadros (interativo e de giz), mas, também, trabalhar a pares (prática já marcada no trabalho da professora) ou realizar algumas atividades em grupo sem termos de estar a arrastar as mesas sempre que precisamos. Para além destas razões, alguns(algumas) alunos(as) referiram ainda a falta de espaço como motivo

para mudar a sala, uma vez que a organização da mesma não permitia que eles(as) se deslocassem na sala (para fazer as tarefas do dia, para tirar dúvidas com a professora, etc.) de forma livre e à vontade e de não ficar igual a todas as outras salas; o facto de quererem que a sala ficasse mais bonita e diferente das outras; e de quererem estar mais perto dos colegas num ambiente facilitador da comunicação entre pares.

Propus então aos alunos que desenhassem a planta da sala que gostariam de ter. Os(as) alunos(as) formaram grupos de quatro e em conjunto pensaram numa nova organização para a sala, elaborando um esboço da planta da sala que posteriormente foi apresentado a todos os colegas, sendo que as crianças foram evocando e argumentando as razões de terem optado por determinada organização. Seguem-se alguns exemplos:

- **Proposta do Grupo A (fig.5)**



**Figura 5 - Planta da sala proposta pelo grupo A**

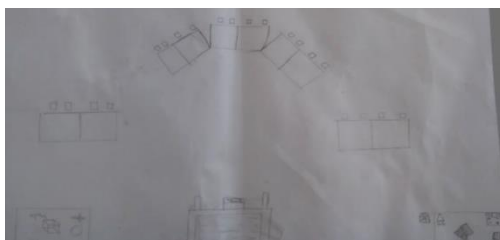
**Argumentos apresentados:**

- Nós quisemos fazer assim a sala, porque assim ninguém está à frente dos outros e assim toda a gente vê o quadro. (...)

Eu: Então e as vossas mesas, porque pensaram assim e não dessa forma?

- Porque ninguém está à frente de ninguém e conseguem todos ver o quadro.

- **Proposta do grupo B (fig.6)**



**Figura 6 - Planta da sala proposta pelo grupo B**



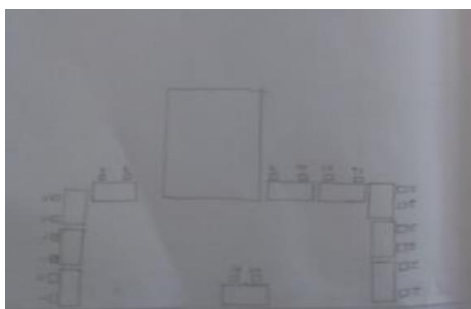
**Argumentos apresentados:**

- Então pusemos duas mesas juntas do lado esquerdo e duas mesas do lado direito para com essas duas mesas podermos ver a professora, o quadro e o quadro de giz ao mesmo tempo. Depois decidimos juntar aqui no centro da sala (...) com estas seis mesas também conseguimos ver a professora, o quadro interativo e o quadro de giz. Ninguém fica à frente uns dos outros.

Eu: E como estavam a pensar? Como podemos trabalhar em grupo com a planta que vocês fizeram?

- Então, aqui são duas mesas, trabalham aqui 2 pessoas numa mesa, digamos que eram grupos de 4, como fizemos agora, juntamos esta mesa à frente desta. Depois juntamos como isto são duas mesas – apontando para a planta e juntando as mesas duas a duas formando grupos de 4, ficando um grupo do lado esquerdo, um grupo do lado direito e 6 grupos ao centro, reposicionando as mesas umas à frente das outras sempre que fosse preciso trabalhar em grupo.

• **Proposta do grupo C (fig.7)**

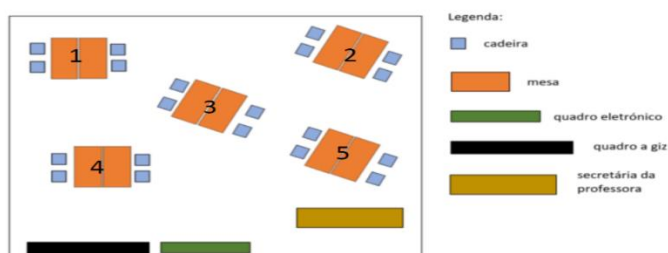


**Figura 7 - Planta da sala proposta pelo grupo C**

**Argumentos apresentados:**

- Nós pensamos assim porque assim ninguém está à frente de ninguém.(...)

Tal como a turma, eu sugeri uma forma de organizar a sala (fig.8):



**Figura 8 - Proposta de reorganização da sala apresentada por mim**

Expliquei à turma que como iremos trabalhar muitas vezes em grupo, para mim, esta seria uma boa forma de nos organizarmos, sendo que, para além disso, os alunos com mais dificuldades poderão ter o apoio dos colegas durante as aulas e atividades a desenvolver. Maior parte dos(as) alunos(as) concordaram com esta organização, mas antes colocaram algumas dúvidas:

- *Como é que esta mesa (mesa 1 – apontando) consegue ver o quadro de giz se a outra mesa (mesa 4) está à frente?*

*Professora: Está mesmo à frente? Repara bem.*

*GB: Ah não! Já percebi!*

*Eu: Então que planta querem utilizar para mudar a sala?*

*Maior parte dos(as) alunos(as): A da professora!*

*Eu: LB, o vosso grupo não me parece muito convencido. Queres dizer alguma coisa?*

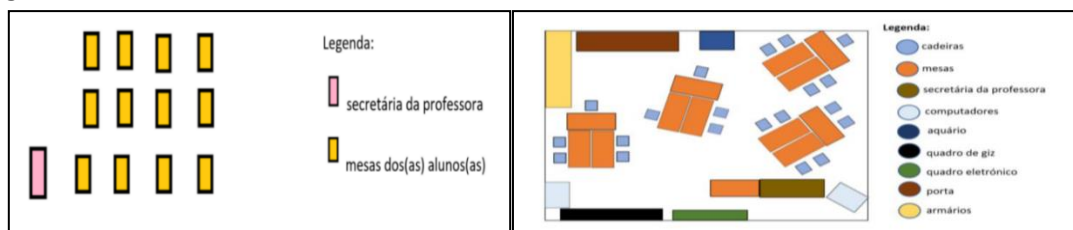
*LB: Nós estamos indecisos entre a nossa e a da professora.*

*Eu: A vossa também está muito bem pensada, a única coisa que eu acho é que temos de estar sempre a mudar de lugar e a mexer as mesas quando quisermos trabalhar em grupo, o que achas?*

*LB: Pois, com a da professora não temos de mexer as mesas.*

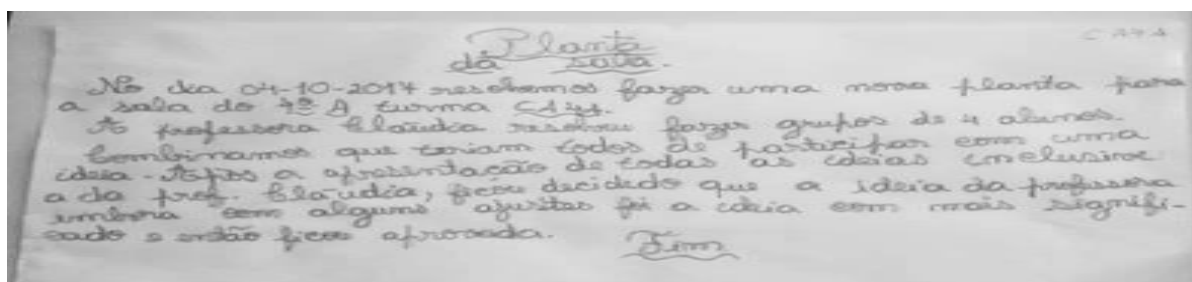
*(Caderno de formação 4 de outubro de 2017)*

Assim, ficou decidido que utilizaríamos a minha proposta, pois ela também integrava algumas das propostas dos alunos. No entanto, quando começámos a mudar as mesas todos(as) juntos(as), reparámos que não havia espaço suficiente na sala de modo a fazer cinco grupos de quatro, optando por juntar mais mesas e fazendo quatro grupos, ficando como na figura 9 do lado direito, sendo que do lado esquerdo (fig.9) podemos ver como a sala estava organizada anteriormente.



**Figura 9 - Organização da sala antes e depois da mudança realizada**

Por fim, combinámos que iríamos expor na sala todo o processo de mudança da sala, incluindo as propostas de cada grupo. Perguntei ainda às crianças se alguém queria elaborar um esquema da planta final da sala de modo a integrá-lo na exposição, o MC ofereceu-se, assim como a LB que quis ficar responsável de descrever em texto todo o processo até decidirmos qual a disposição final da sala (fig.10).



**Figura 10 - Descrição do processo de reorganização da sala**

Toda a gestão cooperada do espaço com os(as) alunos(as) fez-me refletir sobre a importância deste assunto, sendo que será importante no futuro termos esta preocupação enquanto profissionais, pensando numa organização do espaço bem definida que acima de tudo deve ser pensada tendo em conta a criança, a sua opinião, os seus interesses, uma vez que, segundo Cunha (2013 citado por Silva, 2014, p.28), "(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos".

A reorganização do espaço da sala permitiu então criar mais momentos de comunicação e interação entre crianças contribuindo para a cooperação durante a realização de atividades do currículo. Foi também visível a entreaajuda, a autonomia e o crescimento individual.

*Hoje durante a realização de uma ficha com a professora cooperante, o G perguntou-me se podia ajudar a MH pois ela não estava a perceber o que era para fazer. Eu disse-lhe que sim e assim foi, sendo que muito baixinho lá trocaram algumas ideias, o G ajudou a MH e quando sentiu que ela tinha percebido, então, logo se afastou e continuou o seu trabalho individualmente.*

*(...) Passado algum tempo, também a CA sentiu dificuldades no mesmo exercício. Desta vez, não foi o G que ofereceu ajuda, mas sim a MH que já tinha conseguido perceber com a ajuda do G e quis apoiar a colega do lado, também, nesse processo de compreensão (fig.11).*



**Figura 11 - Ajuda entre pares na nova organização da sala**

Esta organização distancia-se, assim, do ensino tradicional, que normalmente deixa de parte valores essenciais para os nossos alunos, como a partilha de conhecimentos e a construção de ideais como a socialização, a colaboração, a ajuda e a cooperação em prol de um objetivo comum. Desta forma, é fundamental ter em conta estes fatores na organização do espaço, assim como na dinâmica das relações educativas e no processo de aprendizagem das crianças, de modo a que possamos promover estratégias que possam proporcionar um desenvolvimento harmonioso nos(as) nossos(as) alunos(as).

### 3.3.2.2 A introdução da agenda semanal

A rotina estabelecida é um ponto essencial para o desenvolvimento das crianças, mas também para a estruturação do trabalho e pensamento do(a) educador(a)/professor(a). A gestão do tempo e planeamento do mesmo na monodocência pode ser entendida como uma das fundações do trabalho pedagógico. A organização de uma rotina é importante para a construção da noção de tempo das crianças, possibilitando a perceção dos tempos das atividades e a antecipação dos momentos que se seguem e o desenvolvimento da sua autonomia.

No que diz respeito à rotina semanal, esta refere-se aos momentos que são realizados em dias específicos da semana. O facto de os(as) alunos(as) saberem em que dia da semana acontecem determinadas atividades, permite tomar consciência sobre a noção de tempo mais prolongado. No entanto, ao longo do tempo, fui-me apercebendo que as crianças não estavam apropriadas da rotina semanal, perguntando-me sempre que chegavam o que iam “ter”/trabalhar.

Resolvi, por isso, construir com as crianças uma agenda semanal, uma vez que os(as) alunos(as) entravam sempre com alguma ansiedade para saber a área curricular que se iria trabalhar em determinado momento ou o que se iria fazer.

Apresento em seguida um excerto do caderno de formação que permite compreender o processo de construção dessa mesma agenda:

*Neste momento, alguns alunos(as) foram fazer alguns bolos com a professora e com a coordenadora para o lanche de São Martinho a realizar-se na sexta-feira, ficando apenas 5 alunos(as) comigo a elaborar a agenda (SO, G, S, PV e o DP).*

*Eu: Então o que temos de colocar primeiro?*

*PV: Os dias da semana.*

*S: Professora se calhar aqui (apontando para o quadrado no canto superior esquerdo da folha) escrevemos “tempos” para as horas e “datas” para aqui (apontando para os dias da semana).*

*Eu divido.*

*Eu: E agora? O que temos à segunda-feira de manhã?*

G: Professora, nós sabemos como fazer a agenda, mas não sabemos o que temos, está a perceber? – referindo ao que trabalhavam em cada tempo.

Fomos então buscar uma fotocópia A4 do horário para nos guiarmos. De seguida, o SO começou a ditar ao PV os tempos a assinalar na agenda, consultando a cópia do horário:

SO: Primeiro, das 9 às 11.

O PV escreveu a caneta na cartolina – 9:11h.

SO: Não! Não é 9 e 11 é das 9 às 11h. E agora? (...)

Passado algum tempo também a LB e a MC se juntaram ao grupo, uma vez que já tinham terminado as suas tarefas na realização dos bolos para o lanche de São Martinho.

Progressivamente as crianças foram criando um ambiente de cooperação extraordinário, dividindo tarefas: a LB desenhava as letras ; o PV, o PC e DP pintavam, sendo que foram eles próprios a dizer que o queriam fazer; a MC desenhava ilustrando alguns tempos; o SO e o S iam consultando o horário impresso, registando as horas na nossa agenda e ditando à LB o que ela deveria escrever em cada tempo.

No entanto, ao contrário dos outros momentos que as crianças não reconheciam, quando chegamos à quarta-feira à tarde:

SO: Professora agora aqui é os projetos, não é?

LB: Sim e depois é aquilo (apontando para a folha de inscrições para as comunicações).

Eu: E à sexta-feira ao final da tarde, costumamos fazer alguma coisa?

PC: O balanço da semana!

Por fim, o S reforçou as linhas da nossa agenda, uma vez que depois do PV se enganar a escrever as horas, o SO incentivou o resto do grupo a primeiro fazer tudo a lápis e só depois passar a caneta.

(Caderno de formação 9 de novembro de 2017)

O produto final da agenda elaborada pelas crianças (fig.12) foi afixado na sala junto à porta e ao relógio, local escolhido pelas crianças porque se via bem e o relógio, na opinião delas, ajudava a consultar o horário.

Figura 12 - Agenda semanal 1ºciclo

Depois da construção da agenda foi possível constatar como a mesmo serviu de referência para as atividades semanais, sendo que apresento agora alguns exemplos que ilustram o modo como as crianças se apropriaram deste instrumento:

*Hoje, quando os(as) alunos(as) chegaram à sala, ao contrário dos outros dias, sentaram-se calmamente, sendo que ninguém veio ter comigo à secretária perguntar o que íamos fazer ou ter. Assim que iam entrando, observavam a agenda com muita atenção, lendo-a, e prosseguiam para a sua mesa.*

*Antes da professora cooperante chegar, as crianças quiseram partilhar algumas novidades do fim de semana comigo, uma vez que tinham ido à festa de aniversário do S, também da nossa turma. Após, ouvir as crianças, disse:*

*- Então e vamos trabalhar?*

*Os(as) alunos(as) olharam para a agenda e disseram todos(as) ao mesmo tempo:*

*- É matemática!*

*(Caderno de formação 13 de novembro de 2017)*

Completando momentos como o descrito em cima com algumas das respostas das crianças, relativamente ao que tinham aprendido na apresentação da agenda (realizada pelo grupo que a elaborou) podemos concluir que estas referências das crianças vão ao encontro do objetivo seguinte deste estudo:

- ✓ Compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º ciclo e de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social.
  - Aprendemos a ver os nossos horários e a que horas vamos ter. IS
  - Vimos a agenda para sabermos os horários. SO
  - Na agenda aprendi a que horas e que tinha o português, etc.

Neste sentido, ao longo da minha intervenção fui falando com a professora cooperante e com as crianças sobre alguns momentos a incluir na rotina, sendo que achámos que seria pertinente e benéfico para as crianças incluir no nosso horário tempos dedicados às seguintes atividades que contribuiriam para a participação das crianças no desenvolvimento do currículo:

- Comunicações (tempo antes dedicado no horário ao Apoio ao Estudo) – Este momento serviu para que os(as) alunos(as) pudessem comunicar com os restantes colegas sobre

tarefas realizadas nas aulas, produções suas, pequenas conquistas a nível curricular e descobertas nesse sentido (projetos). Desta forma, pretendia-se criar um ambiente de cooperação em que as crianças desenvolvessem positivamente a sua autoestima e aprendessem a aprender umas com as outras;

- Trabalho por projeto (tempo antes dedicado no horário a Estudo do Meio);
- Balanço semanal (tempo antes dedicado no horário ao Apoio ao Estudo) – sendo que este consistia em analisar em conjunto o que aprendemos todas as semanas, de forma a que os(as) alunos(as) tomassem consciência das suas aprendizagens e se sentissem implicados na gestão curricular da turma.

### 3.3.2.3 Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

As atividades e momentos que descreverei em seguida procuram dar resposta aos seguintes objetivos do estudo:

- Implementar o trabalho por projeto de modo a promover a integração curricular e a participação das crianças no seu processo de aprendizagem.
- Compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo.

Assim, de forma a que os pudesse cumprir atendendo a outro dos objetivos do estudo:

- Desenvolver processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos do programa no 1º ciclo e os interesses das crianças.

Comecei por colocar na sala uma folha com o título “Quero saber”, sendo que esta serviria para que os(as) alunos(as) registassem as coisas que gostariam de saber, para podermos estudá-las (trabalho por projeto). No entanto, ao seu lado foram expostas também as planificações da professora cooperante para o 1º período de cada área curricular, de modo a que as crianças pudessem escolher tópicos, retirando ideias do programa exposto na parede, como mostra a nota de campo seguinte.

*Terminada a atividade anterior falei com os(as) alunos(as) sobre a folha “QUERO SABER”. Mostrei-lhes a folha em formato A3 e disse que esta iria ser colocada no placar na sala.*

*Eu: Para que acham que esta folha irá servir? Alguém tem alguma ideia?*

*MC: Para escrevermos coisas que queremos aprender – concordei com a aluna e expliquei que li todos os registos que eles(as) fizeram no início do ano sobre o que gostariam de aprender este período e, por isso, esta folha serviria para eles colocarem questões sobre o que querem saber sobre diferentes tópicos.*

*No entanto, disse-lhes que temos de trabalhar conteúdos que são obrigatórios para todos os meninos e meninas do país. Assim, mostrei as planificações da professora cooperante para este período, dizendo:*

*- Nestas folhas, têm o que a professora tirou desse programa e tem de trabalhar convosco até ao Natal, a português, matemática, estudo do meio e expressões.*

*LB: Isso tudo!?*

*Eu: Sim, isto tudo. Estas folhas vão estar junto à folha do QUERO SABER. Como já dissemos, esta folha servirá para vocês darem sugestões de coisas que querem trabalhar e indicações do que querem saber por exemplo: quero saber... porque os vulcões explodem. Mas, como já disse, existem coisas que estão naquelas folhas (planificações) que temos mesmo de trabalhar e, por isso, vocês também têm de as ter em conta. Isto é, podem e devem tirar tópicos das planificações da professora para se inspirarem. Depois vamos organizarmo-nos e desenvolver alguns projetos, sendo que não precisamos de trabalhar todos sobre o mesmo tópico, ou seja, fazer todos o mesmo projeto porque depois quem fizer o projeto, apresenta ao resto da turma para que todos(as) aprendam.*

*(Caderno de formação dia 11 de outubro de 2017)*

Desta forma, eu pretendia que fossem surgindo novos projetos com tópicos diferentes, quer retirados dos programas expostos, quer originados em interesses individuais e que as crianças tomassem consciência do que têm de aprender, cruzando, elas mesmas, esses conteúdos com os seus interesses.

Foi assim, que a partir da introdução de um novo plano de registo “Quero saber”, as crianças escreveram ao longo do tempo: *As medidas da sala (CA); Queria saber se os dentes são ossos (MH); Quero aprender a ler melhor (MH); Queria aprender se os dentes são ossos (LF); Eu queria aprender matemática melhor (LF); Queria saber se os dentes são ossos e de que são feitos (PC); Quero aprender os ossos e português (FP); Queria aprender os ossos e Estudo do Meio (SL); Eu queria explorar um corpo humano completo (LB); Nós gostávamos de saber mais sobre as fotos a preto e branco (RA).*

Ao ver que a folha exposta na sala já se encontrava com algumas sugestões para iniciar o trabalho por projeto, planifiquei para dia 27/10/2017 uma reunião com os(as) alunos(as) em que seria possível organizar grupos e definir planos para se iniciarem estes trabalhos (planificação em apêndice 2). No entanto, houve um imprevisto e tive de dar cumprimento a uma proposta da professora sobre a prevenção de incêndios, a qual teria de ser trabalhada por todos os alunos.

Assim, avancei com a organização das crianças para os projetos sobre a prevenção de incêndios, propondo 3 tópicos: a prevenção de incêndios nas florestas, a prevenção de incêndios em casa e a prevenção de incêndios em locais públicos; negociando com as crianças que tópico gostariam de trabalhar e com quem (25/10/2017).



Algumas crianças sentiram necessidade de justificar as suas escolhas dos tópicos:

- *Eu gostava de trabalhar com as florestas porque tenho um vizinho que é guarda e posso falar com ele. MC*
- *Gostava das florestas porque dá muito na televisão. MP*
- *Locais públicos, por causa da escola. DG*
- *Queria dizer o mesmo que o DG. LF*
- *Quero a casa, isso é tipo os cuidados? G*

(Caderno de formação dia 25 de outubro de 2017)

Posteriormente aos grupos estarem formados, no dia 26/10/2017, cada grupo se reuniu e elaborou um plano para o projeto, respondendo às questões sobre o que já sabiam, o que queriam saber, onde aprender, quem faz o quê, quanto tempo demorará a realização do projeto, o que produzir e como apresentá-lo. Segue-se um exemplo de um plano de projeto preenchido (fig.13).

Projeto: *Trabalhar com a floresta em locais públicos*

O que já sabemos	O que queremos saber mais?	Onde vamos aprender?	Quem faz?	Quanto tempo?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulação</li> <li>- Fazer calmamente</li> <li>- bilheteiros os bombeiros</li> <li>- Sabemos as saídas de emergência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de coisas que fazem mal</li> <li>- Mais sinais</li> <li>- Descobrir a simulação na escola</li> <li>- Saber o plano de emergência da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual</li> <li>- Internet</li> <li>- Escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daniel</li> <li>- Raminhos</li> <li>- Rodrigo</li> <li>- Rodrigo da simulação</li> <li>- Ismael F.</li> </ul>	- 3 semanas
			<p>Produções</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Panfletos (cuidados a ter e coisas a saber)</li> <li>- cartolina</li> </ul>	<p>Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer - point</li> <li>- simulação com roupas iguais</li> </ul>

Figura 13 - Plano de projeto

A aprendizagem por projetos constituiu-se como um dos momentos mais complicados de organização dos processos que levaram à apropriação do saber, pois era necessário que as crianças tivessem alguma autonomia neste aspeto. Daí que fosse necessário que nas semanas seguintes dedicássemos um tempo aos processos de planificação dos projetos, sendo que também Luísa Cortesão e Arminda Torres, citadas por Raminhos (2009, p.35), afirmam que:

“Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção.”

Neste processo, tive essencialmente um papel como mediadora, ou seja, participei no processo de apresentação de propostas de debate e tomada de decisão, ajudando os(as) alunos(as) a clarificar opções, a chegar a um consenso e a estruturar o plano do projeto (Raminhos, 2009). Comprometi-me ainda a organizar/reunir recursos que possibilitassem o trabalho de projeto de todos os(as) grupos(as) definidos (Raminhos, 2009).

Assim, nesta elaboração dos planos para os projetos a elaborar tentei dedicar-me, tal como afirma Raminhos (2009), fundamentalmente a apoiar a escrita dos(as) alunos(as) no plano já mencionado. Isto é, à ajuda na elaboração das questões a serem investigadas e levantadas pelos elementos do grupo, à procura da definição com as crianças de um produto cultural resultante das suas pesquisas e à explicitação dos conteúdos a dominar para o grupo explicar aos colegas na apresentação final. Durante a primeira sessão de trabalho, levei também já algumas imagens e notícias sobre os tópicos a trabalhar para que os alunos(as) se pudessem inspirar para a elaboração do plano de projeto, sendo que desta forma poderia também apoiar um grupo de cada vez de forma mais folgada, sendo que enquanto não estivesse as crianças poderiam analisar os materiais.

As sessões seguintes realizaram-se à quarta-feira à tarde sempre que possível, sendo que algumas das vezes este momento não existiu por terem de ser trabalhados outros conteúdos que seriam avaliados nas fichas de final de período. Desta forma, este momento ocupava uma hora identificada no horário como sendo um tempo a trabalhar a área curricular de Estudo do Meio, uma vez que foi o negociado com a professora cooperante. Nestas sessões (08/11/2017 e 22/11/2017) os(as) alunos(as) fizeram algumas pesquisas e criaram algumas produções como cartolinas, panfletos, desdobráveis, de forma a responderem às suas questões iniciais colocadas nos planos elaborados.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi também possível observar as crianças a distribuir tarefas pelos elementos do grupo, de forma a promover alguma autonomia na realização do projeto por parte das crianças, desenvolvendo capacidades sociais e de pesquisa.

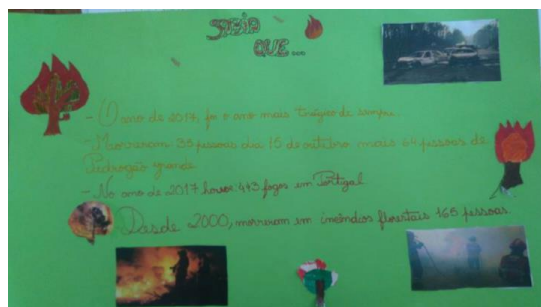
Nestas sessões tinha o cuidado de voltar a circular por todos os grupos, para verificar o que já tinha sido realizado do plano previsto e o que faltava ainda fazer, focalizando as crianças, de forma a que a pesquisa se centrasse nessas questões e não perdessem tempo com pesquisas que não têm a ver com o que pretendiam. Ajudei também as crianças a organizarem a informação que recolhiam (imagens, legendas, cópias de partes de textos dos livros) e apoiei-

as na procura de mais informação relacionada com a pesquisa pretendida (Raminhos, 2009), ou seja, ajudei:

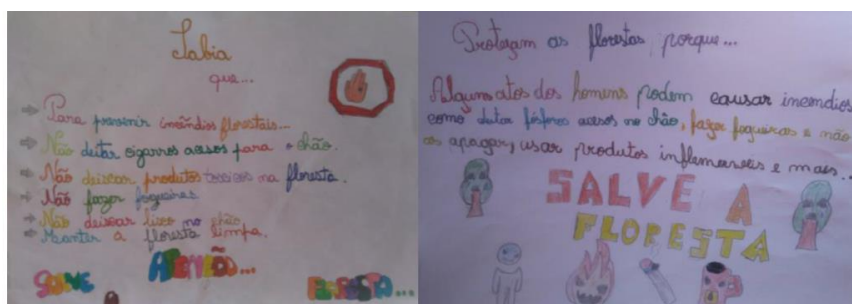
- a selecionar a informação que realmente interessa para a concretização do projeto a partir da proposta de trabalho inicial;
- a acrescentar informação se encontraram algo que não estava previsto;
- a selecionar as imagens mais adequadas à informação recolhida;
- a ajudar na passagem de toda essa informação para o computador, para que consigam elaborar uma ficha informativa e/ou um questionário a distribuir, depois da apresentação, aos(às) colegas.

Apenas um dos grupos conseguiu terminar o projeto antes do natal, fazendo a sua apresentação à turma e às restantes salas de primeiro ciclo da escola, enfrentando alguns desafios (como utilizar linguagem adequada aos níveis de ensino inferiores) e aprendendo novas coisas em interação com as outras turmas ouvindo-as. Para além disso, as crianças elaboraram ainda uns panfletos informativos de forma a distribuírem por todos(as), incluindo as professoras das outras salas, e uma ficha com perguntas sobre o seu projeto para os colegas de forma a avaliar que aprendizagens tinham conseguido passar aos colegas, como podemos ver na nota de campo seguinte.

*Neste o momento o grupo que trabalhou no projeto sobre a prevenção de incêndios florestais fez a sua apresentação à turma, de forma a comunicar o que tinham descoberto e pesquisado. Antes de o fazerem pediram-me uns minutos para se prepararem pois não queriam ler e gostavam de explicar bem aos(às) colegas o que tinham trabalhado, sendo que eu já tinha pensando em fazer isso mesmo. Assim, distribuíram a informação recolhida e registada na cartolina (fig.14) e nos panfletos (fig.15) por todos os elementos do grupo, para que cada um ficasse responsável de transmitir certa informação durante a comunicação.*



**Figura 14 - Cartolina sobre incêndios florestais**



**Figura 15 - Panfletos sobre incêndios florestais**

Durante a apresentação (fig.160) as crianças basearam-se na informação recolhida e registada para falarem com os colegas. Mencionaram, assim, alguns cuidados a ter de forma a prevenir os incêndios florestais, deram alguns exemplos sobre esses mesmos cuidados relacionando-os com os hábitos do dia-a-dia que muitas pessoas têm, como por exemplo: o hábito de deitar o cigarro sem o apagar pela janela do carro ou de não apagar a fogueira quando vamos acampar e nos deitamos na nossa tenda (que é o mesmo de não apagar a lareira quando vamos dormir). Falaram também sobre a grande tragédia de Pedrogão Grande alertando para o facto de que não cumprir estes cuidados podem causar outras situações destas em que morreram mais do que 64 pessoas, dizendo que tinham lido algumas notícias e mencionando também alguns dados sobre os incêndios em Portugal durante este ano.

O G chamou apenas a atenção por em certos momentos alguns elementos se porem mais à frente do projeto, sendo que depois não o deixaram ler tudo. As restantes crianças expressaram depois a sua opinião na ficha formativa, indicando aspetos positivos e a melhorar relativamente à apresentação dos(as) colegas, seguem-se alguns exemplos:

FP: Bem: Vocês fizeram bem em dizer do cigarro, petróleo, gasolina e gásóleo. Mal: Eu acho que fizeram tudo bem, nada de mal. Parabéns a todos.

LS: O M não se ouvia. O resto do grupo leu bem. A L estava à frente da cartolina quando começaram a falar.

LF: Não leram e explicaram as coisas bem.

PC: Acho que estiveram muito bem, mas acho que o M falou muito baixo e eu não ouvi muito o que ele disse.

G: Positivos: Explicaram muito bem. Estava tudo organizado. Para melhorar: A L esteve à frente do projeto. O SL maior parte ele não leu com entoação.

RT: Melhorar: Vocês estiveram bem, mas houve uma parte que a L se meteu à frente e o Miguel a mesma coisa. Vocês fizeram o resto tudo bem. Parabéns a todos.

RA: Boas: Leram bem. Precisam de melhorar: Quando eu estava a ler o M tirou-me. Devem não se pôr à frente. E o MP fala muito baixo.

Posteriormente, o grupo concordou com a minha sugestão de irem às restantes salas da escola falar um pouco sobre o seu projeto e dar alguns panfletos. No entanto, não quiseram ir todos(as) e elegeram o MP, a LB e a MC para representarem o grupo, uma vez que, na opinião das crianças, estes estavam melhor preparados e comunicavam melhor.

*Assim, saí com estas crianças de modo a concretizar isso mesmo.*

*A primeira sala a que fomos foi a sala da professora Amália de 2º ano que se localiza em frente da nossa. Os(as) alunos(as) bateram à porta, perguntaram se podiam falar um pouco sobre o seu projeto e referiram alguns cuidados a ter de forma a prevenir os incêndios florestais, mencionando ainda que a floresta era muito importante para nós pois dá-nos oxigénio. Deram alguns exemplos, como na apresentação, sobre esses mesmos cuidados relacionando-os com os hábitos do dia-a-dia que muitas pessoas têm, como por exemplo: o hábito de deitar o cigarro sem o apagar pela janela do carro ou de não apagar a fogueira quando vamos acampar e nos deitamos na nossa tenda (que é o mesmo de não apagar a lareira quando vamos dormir). Disseram também em relação ao lixo que deitamos na floresta que é importante não o fazer pois “quando deitamos um papel, esse papel também ajuda o fogo, como quando deitamos uma folha para a lareira” e que “ninguém gosta de ir à floresta a um piquenique e ver tudo sujo”.*

*A professora disse ainda ao grupo que já tinha falado um pouco sobre isso com os(as) seus(suas) alunos(as), pois quando a minha colega levou uma bússola para a sala esta foi motivo de análise, sendo que as crianças aprenderam que com o reflexo dos raios de sol no vidro poderiam causar um incêndio. O grupo não sabia esta informação e por isso ficou também muito atento à explicação da professora, o que foi importante, pois para além desta tarefa de divulgação, acrescentaram informação ao projeto, que depois transmitiram, por iniciativa própria, nas outras salas que se seguiram.*

*Após a sua comunicação, os(as) alunos(as) deram ainda a todas as professoras um exemplar de cada panfleto que elaboraram, sendo que todas elas os afixaram na sala, alertando os(as) seus(suas) alunos(as) para a importância deste assunto. A professora Amália, colocou os panfletos junto aos ecopontos, dizendo ainda que estes seriam uma mais valia para a sua área ecológica.*

*Nas salas de primeiro ano, os(as) alunos(as) enfrentaram também alguns desafios, uma vez que as professoras os alertaram para falarem mais devagar e tentarem arranjar um vocabulário mais simples, para que as crianças percebessem. Assim, entre outras coisas, quando a LB tentou explicar que os papéis, por exemplo, também aumentam os fogos, fazendo “labaredas” teve o cuidado de explicar que as labaredas são chamas maiores e mais. Ao sairmos da sala, a LB comentou esse aspeto:*

*LB: Professora, eu disse labaredas, mas depois expliquei. Porque pensem: ah eles não devem saber o que é porque eu antes do meu pai me explicar eu também achava que eram valas.*

*Por fim, de regresso à sala, o grupo que apresentou o projeto corrigiu as fichas que entregou aos(às) colegas com perguntas sobre a sua apresentação preenchendo a seguinte tabela (fig.16):*

Perguntas	Certas	Incompletas	Erradas
Quantas pessoas morreram em incêndios florestais em 2017	6	3	2
Quantos incêndios houve em 2017	10	1	0
Como se pode prevenir incêndios florestais	1	5	5
Em que localidade houve mais incêndios florestais	8	2	1

Figura 16 - Correção das questões do projeto

Com base no que leram dos comentários dos colegas na mesma ficha e refletindo um pouco sobre o seu projeto, o grupo tirou ainda algumas conclusões:

A Maria não pôs aspetos positivos. O Santiago não errou nenhuma porque esteve atento. Houve pouca gente a meter aspetos positivos. O Miguel falou baixo. Explicamos bem porque pesquisamos e lemos notícias não lemos na apresentação só o Simão L. é que olhou e demos exemplos o que foi importante.

(Caderno de formação dia 12 de dezembro de 2017)

Durante todas as fases dos projetos as crianças mostraram-se desde sempre envolvidas e interessadas no mesmos, sendo que foram surgindo novos desenvolvimentos à medida que os projetos iam avançando e as crianças foram-se organizando, com a minha ajuda, prontificando-se desde logo no que toca à divisão de tarefas de forma a concretizarem todas as suas ideias e sugestões, empenhando-se bastante na concretização das mesmas.

A descrição e conseqüente reflexão sobre estes projetos desenvolvidos com as crianças faz com que cada vez mais, enquanto futura profissional, tome consciência que esta prática devia ser mais trabalhada pelos educadores(as), pois tem em vista a construção do conhecimento e não apenas fazer alguma coisa depois de o adulto transmitir o seu saber sobre tal assunto ou conteúdo, sendo que é a própria criança que vai descobrindo o conhecimento construindo-o e apresentando-o de diversas formas, trabalhando em grupo ou individualmente.

Por essa mesma razão, importa que os profissionais de educação possam pensar em formas autênticas de construção e circulação de conhecimentos e serem esses os principais motores de aprendizagem que as crianças podem construir. A partilha dos resultados do trabalho de projeto foi igualmente fundamental, como podemos ver pela última nota de campo referenciada, para desenvolver a participação ativa das crianças na sociedade, permitindo aprendizagens às crianças (tanto académicas, como sociais e culturais).

Através do projeto, as crianças foram também adquirindo capacidades de autorregulação da sua aprendizagem, de saber como e onde procurar informação, de

reconhecer como aprendem melhor, quais as suas potencialidades e dificuldades. Consegui observar que o trabalho de projeto tem também como principal objetivo ajudar a criança a desenvolver hábitos que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Assim, as crianças foram vistas como capazes e competentes, alguém que mostra interesse em descobrir o mundo e tem oportunidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem em cooperação com o(a) professor(a), sendo autora de si própria contando com a ajuda dos outros que a rodeiam.

### 3.3.2.3. Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

#### O balanço semanal

As crianças da turma não tinham consciência dos conteúdos específicos que trabalhavam durante a semana, sendo que apenas se limitavam a abrir o manual indicado na página indicada pela professora, seguindo e esperando pelas suas instruções.

Assim, de forma a que as crianças comesçassem a aperceber-se daquilo que era trabalhado e do que tínhamos realmente que trabalhar (programa) introduzi com a turma um momento em que pudéssemos fazer juntos esse mesmo balanço: o balanço semanal, que se começou a realizar num tempo dedicado ao apoio ao estudo (antes utilizado para trabalhar conteúdos novos em “atraso”).

O balanço semanal foi introduzido este período na rotina do grupo, por minha iniciativa, à sexta-feira à tarde, sendo que este pretendia que as crianças analisassem o que trabalhávamos todas as semanas, de forma a que os(as) alunos(as) tomassem consciência das suas aprendizagens e estivessem implicados na gestão curricular da turma. O balanço era realizado com o auxílio de listas de verificação, sendo que estas foram construídas através do programa de cada área curricular e das planificações da professora titular para este período (apêndice 3).

Após assinalarem os conteúdos da semana que foram trabalhados com uma cruz, individualmente, cada aluno(a) era desafiado(a) a colocar, nesses conteúdos trabalhados, se percebeu bem (bolinha verde), se ficou com dúvidas (bolinha amarela) ou se não percebeu nada (bolinha vermelha), colocando posteriormente o que acha que tem de trabalhar mais nas respetivas listas de verificação (por exemplo: tenho de fazer mais textos, ler mais, fazer mais contas com números decimais, etc.).

Segue-se, assim, um exemplo de como decorriam estes momentos:

*Durante o balanço semanal fizemos todos(as) juntos(as) um apanhado do que fizemos durante a semana.*

*MP: Professora, eu sei duas! São as das visitas de estudo: Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais e Identificar factos históricos com relevância para o meio local.*

*Eu: Boa! Para além disso falámos de mais alguma coisa?*

*RA: Não.*

*PC: Eu também acho que não.*

*Eu: E português?*

*LB: Eu sei uma! Preencher grelhas de registo.*

*Eu: E quando fizemos isso?*

*LB: Quando... Quando preenchemos aquilo do que queríamos saber no projeto e isso.*

*Eu: Boa, essa é uma sim. E formular avisos e recados fizemos?*

*DG: Sim.*

*Eu: Quando?*

*MC: Quando enviámos a resposta à professora M.*

*S: Professora, também lemos e escrevemos um texto narrativo, o do D.*

*Eu: Exatamente e que mais aprendemos com o texto do D que vimos logo na altura?*

*LB: Rever textos! – concordei e disse que, sendo assim, deviam assinalar essa também.*

*Eu: Olhem na folha a seguir, temos “utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação”, fizemos, não me lembro?*

*LS: Fizemos! No texto do D!*

*PV: Acho que já está.*

*Eu: Eu acho que ainda trabalhamos mais uma coisa: Flexão em género e em número de nomes e adjetivos, não?*

*LB: Sim! Como é que a professora sabe? Estava cá? – sendo que este conteúdo foi trabalhado numa tarde em que não estava presente devido às aulas da universidade.*

*Eu: Não, mas eu também sei o que trabalham com a professora.*

*Quanto à matemática as crianças assinalaram a resolução de problemas, evocando a tarefa sobre o jogo do Alquerque dos 9, e reconhecer retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam, recorrendo à atividade da “Matemática na Arte”.*

*Por fim, as crianças disseram que não tinham realizado nada de novo a educação física, que a expressão musical tinham tocado xilofone e cantado (reproduzir com a voz ou instrumentos: sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias) , e que a expressão plástica tinham realizado desenho livre.*

*Para concluir o registo da semana sobre os conteúdos do programa trabalhados, as crianças fizeram, então, a sua autoavaliação individualmente (fig.23).*





**Figura 17 - Preenchimento do Balanço Semanal**

*(Caderno de formação dia 20 de outubro de 2017)*

Ao longo destes momentos de balanço as crianças foram referindo algumas das suas dúvidas em relação a alguns conteúdos usando as suas listas das diferentes áreas de conteúdo:

*LS: Eu acho que tenho de estudar mais os ossos. (lista de verificação de Estudo do Meio)*

*PC: Os músculos não sei bem as suas funções e da pele também. (lista de verificação de Estudo do Meio)*

*LB: Eu ainda não decorei bem os músculos. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*

*PV: Os nomes dos ossos, e a função da pele. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*

*GB: Na pele não percebi a camadas da pele. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*

*MC: O nome dos ossos para decorar. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*

*D: A função dos músculos. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*

*(Caderno de formação dia 20 de outubro de 2017)*

*DG: Radicais (Lista de Verificação de Português)*

*SL: Professora o vértice é o pontinho? (Lista de Verificação de Matemática)*

*LF: Ainda tenho um pouco de dificuldade nos radicais. Tenho também um pouco dificuldade na variação em grau. Eu ainda cometo alguns erros nas palavras. Porque às vezes não sei as sílabas que leva as palavras. Porque as palavras em alguns ditados são difíceis de escrever. Não sei escrever muito bem texto narrativos. Porque não sei bem o que é um texto narrativo. E também tenho um pouco de dificuldade nos radicais. Porque não sei mais ou menos o que é um radical. (Lista de Verificação de Português)*

*LF: Preciso de aprender melhor os divisores. Porque não sei as tabuadas salteadas. Tenho algumas dificuldades em fazer problemas porque às vezes não sei que conta é que se tem de fazer para o problema estar certo. Não sei identificar muito bem os ângulos com a mesma amplitude. (Lista de Verificação de Matemática)*

*FP: Eu tenho de trabalhar mais nas regras de socorros. (Lista de Verificação de Estudo do Meio)*


*FP: Pronome pessoal e retoma da referência nominal. (Lista de Verificação de Português)*

*PV: Preciso de melhorar mais as coisas e preciso de estudar. (Lista de Verificação de Português)*

*(Caderno de formação dia 4 de dezembro de 2017)*

O preenchimento das listas de verificação individuais ocorria de forma regular no fim da semana para que fosse possível que cada aluno(a) fizesse um balanço daquilo que foi trabalhado ao longo da semana, sendo que a capacidade de autoavaliação está igualmente presente – uma vez que as crianças foram incentivadas a registar as suas dúvidas e a pensar sobre a aprendizagem de todo o trabalho curricular desenvolvido. Neste sentido, quero dar especial relevância ao facto de que através das mesmas, conseguimos fazer uma “leitura global do percurso de aprendizagem realizado por cada criança” (Mestre, 2017, p.82), sendo que para o(a) professor(a) esta informação é de igual forma bastante importante, pois através destes registos, conseguimos “perceber quais são as competências e ou conteúdos que devem ser reforçados na turma, de acordo com o sinalizado nas listas” (Mestre, 2017, p.82)

Ao longo da realização destes momentos foram surgindo também alguns símbolos novos, por sugestão das crianças, perante algumas situações, de forma a avaliar os diferentes conteúdos das listas:

- Uma bolinha verde com uma argola amarela  , sendo que ficou acordado que a poderiam utilizar, referindo-se a conteúdos em que perceberam quase tudo, mas que “ainda há qualquer coisa, mas quase nada, que ainda não sabemos bem” (RT).
- / , sendo que para as crianças este simbolizava que começámos a trabalhar qualquer conteúdo mas não o concluímos. Assim, quando ainda não terminamos mas já demos mais um bocadinho desde a última vez que assinalámos, as crianças acharam que poderíamos acrescentar mais um pouco da cruz, ficando desta forma: Y .

#### **3.3.2.4. Circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais**

##### **As comunicações**

Não conseguindo realizar com os(as) alunos(as) os projetos que se iriam basear nas suas curiosidades, registadas na folha “Quero saber”, e depois de refletir, pensei em introduzir na rotina das crianças um tempo de comunicações. Este momento surge, assim, da necessidade da introdução de um espaço onde as crianças pudessem partilhar com os(as) colegas as suas aprendizagens, uma vez que durante a minha observação até à introdução deste momento (08/11/2017), reparei não existir momentos como este que dessem oportunidade às crianças de participar no planeamento (quando comunicam e o quê) e na avaliação, estabelecendo desta forma um equilíbrio entre os conteúdos do programa no 1º ciclo e os interesses dos(as) alunos(as), contribuindo para aprendizagens com mais significado social.

Como numa visita de estudo realizada à Sé de Évora nem todas as crianças tiveram oportunidade de subir à torre, por motivos alheios à minha vontade, incentivei uma das crianças que tinha participado nesse momento da visita de estudo a fazer uma comunicação à turma onde mostrasse as fotografias que tirou. Esta proposta foi negociada com a professora que aceitou. Mostrei-lhe também a minha intenção em manter regularmente na rotina um tempo para as comunicações das aprendizagens dos alunos, proposta esta bem aceite. Combinamos que este momento seria realizado, então, às quartas-feiras na hora de apoio ao estudo (15h – 15:30h).

Foi assim que pela primeira vez na turma aconteceu um tempo para as comunicações. O MP apresentou aos colegas as fotos que tinha tirado durante a visita relacionando um dos seus interesses – fotografia – com a área curricular de Estudo do Meio, sendo que estes foram focados, durante a apresentação (08/11/2017) – factos históricos importantes para o meio local que surgiram ao longo da visita.

*(...) MP: Aqui era onde estavam pessoas enterradas.*

*Eu: E o quem é que a senhora nos disse que eram essas pessoas? Eram os arcebispos.*

*G: Onde é que era?*

*MP: Na Sé.*

*MP: Isto é a outra parte da cidade.*

*LB: Nós quando estávamos na sé a professora explicou-nos que não havia prédios altos em Évora porque a Sé tem de se ver. E nós lá de cima chegamos a ver o bowling, a Embraer, o baceiro...*

*MP: Isto é a torre da Sé. A cidade outra vez, e ali... é o alto de São Bento.*

*PV: Aiii o Alto de São Bento.*

*MP: Isto é outra vez a cidade e eu achei isto muito bonito porque conseguia ver quase todas as coisas. Aqui eram as escadas caracol.*

*Eu: Então mas explica lá melhor aos teus colegas que escadas eram essas.*

*MP: Nós para subirmos lá para cima tivemos que subir uma escada caracol.*

*(...)*

*MP: Aqui foi um anjinho que estava no tesouro e eu gostei muito porque parecia de ouro verdadeiro.*

*(...)*

*Professora: Antigamente é que se enterravam assim as pessoas mais importantes nas igrejas.*

*MP: Outra foto lá de cima. Via-se completamente tudo e... a MC até disse que achava que conseguia ver a casa dela.*

*LB: Parecia uma maquete.*

*Para além de podermos ouvir a perspectiva do MP sobre as fotografias que tirou, consolidamos aprendizagens da visita e os colegas no final fizeram comentários construtivos à apresentação focando conteúdos da oralidade, pesquisa, etc.: Por exemplo:*

*LB: Hum... Eu acho que a apresentação do MP foi boa, só que eu acho que ele devia mais ou menos ter feito algumas falas e... Ele disse os sítios e onde está mas... mas... eu acho que ele podia ter dito por exemplo alguma... informação.*

*LS: Gostei muito porque foi uma explicação muito boa e as fotos estavam muito bonitas.*

*SO: Gostei, gostei da apresentação, tem de melhorar um bocadinho a fala - isto porque o MP se encontrava um bocadinho nervoso, hesitando, por vezes, nas suas explicações.*

*(Caderno de formação dia 8 de novembro de 2017)*

Após esta primeira comunicação, negocieei, ainda, a introdução deste momento na rotina semanal (comunicações) com a turma, focando aspetos como por exemplo para que serve e quantos alunos(as) se podem inscrever por dia, tendo em conta que só temos 30 minutos. Foi interessante ver como as crianças começaram logo a fazer contas:

*LB: Ah se cada um demorar 5 minutos dá 6.*

*Eu: Acham que 5 minutos chega para apresentar e ouvir os comentários?*

*PV: Não, que é para não ser à pressa.*

*G: Então, professora podem ser 10 minutos.*

*Eu: Isso quer dizer que podem ser quantas pessoas?*

*MC: 3!*

*Coloquei uma folha para as inscrições na sala, sendo que foi logo inscrever-se um aluno que queria apresentar um desenho que fez resultante de uma atividade que realizamos em aula (a matemática na arte).*

*O MP veio também ter comigo já no final da aula e disse: "Obrigado professora por me dar esta oportunidade de mostrar as minhas fotografias".*

*(Caderno de formação dia 8 de novembro de 2018)*

O resto da turma, foi mostrando progressivamente mais interesse neste momento à medida que iam assistindo às comunicações dos colegas, inscrevendo-se sempre que achavam pertinente partilhar alguma aprendizagem com o grupo. Deste modo, seguiram-se as seguintes comunicações:

- Comunicação do PC a 15/11/2017 – que mostrou aos(às) colegas o seu desenho realizado na atividade “a matemática na arte”, explicando em que se tinha inspirado e como tinha realizado o seu desenho.
- Comunicação do G, do SO, do DP e S a 22/11/2017 – este pequeno grupo de alunos foram apresentar uma agenda semanal que construíram. Assim, esta comunicação

focou precisamente o processo de construção da mesma, as dificuldades sentidas nesse processo e o porquê de a terem construído, uma vez que a elaboração da mesma surgiu pela ansiedade das crianças de quererem saber o que iriam trabalhar em cada tempo ao longo dia, sendo que esta gestão era realizada apenas pela professora e sem a agenda não estava a ser partilhada com a turma.

- Comunicação da LF a 22/11/2017 – A aluna foi comunicar também sobre o seu desenho, produto da atividade “a matemática na arte”. Assim, deixei a aluna explicar o seu desenho, como o pensou, como o desenhou, que figuras geométricas se podem observar e tipos de linhas.
- 29/11/2017 e 06/12/2017 – não se concretizou este momento de comunicações. Penso que seja importante referir que existiram semanas em que não foi possível concretizar este momento, tal como o trabalho por projeto, uma vez que as fichas de avaliação nos obrigavam a trabalhar outros conteúdos. Devido a este adiamento nestas duas semanas, na última semana de aulas foram dedicadas mais horas e dias a este momento de forma a permitir que as crianças já inscritas não perdessem essa oportunidade.
- Comunicação do PC a 11/12/2017 – o aluno foi ensinar os(as) colegas a fazer barcos de papel através de dobragens (fig.). Esta comunicação foi incentivada por mim, sendo que sugeri que o PC a fizesse pois muitas das crianças lhe pediram que fizesse estes barcos e chapéus como acessórios para as pequenas dramatizações sobre momentos importantes históricos para Portugal, como os Descobrimentos. O aluno mostrou-se desde logo bastante interessado e empenhado na minha sugestão e inscreveu-se sem qualquer hesitação.
- Comunicação do MP a 11/12/2017 – nesta comunicação o aluno foi ler uma história escrita por ele fora do horário escolar sendo que queria partilhar com os(as) colegas a mesma. Esta comunicação deu origem a uma apreciação global do texto e a avaliação formativa de alguns aspetos relativamente ao mesmo.
- Comunicação do RA a 13/12/2017 – o aluno trouxe para mostrar à turma ouriços de castanheira que tinha apanhado. Este aluno explicou-nos quais as características dos ouriços e como estes se apanham, sendo que se informou com a sua avó que faz este tipo de trabalho. A turma pôde observar e mexer de perto nestes ouriços, surgindo variadas questões e curiosidades, como podemos verificar através da seguinte nota de campo:

*Nesta comunicação o RA trouxe para mostrar à turma ouriços de castanheira que tinha apanhado. Antes de começar o aluno perguntou-me se poderia passar os ouriços por todos(as) os(as) colegas e, claro, que lhe disse que sim.*

*Assim, o RA começou a sua apresentação:*

*- Eu trouxe estas castanhas para vocês saberem o que é mesmo uma castanha. Algumas pessoas pensam que da castanheira saem logo as castanhas. Algumas pessoas esperam que estes ouriços caiam e outras tiram longo. Estes ouriços... as castanhas estão lá dentro e cá fora está um escudo para proteger. Para proteger dos animais se entram ou não. Se as pessoas deixarem lá podem entrar mais bichos e é oportunidade mais de se estragarem.*

*Após esta pequena introdução, o RA começou por passar os ouriços por os colegas, mostrando melhor onde estavam as castanhas, dentro dos ouriços (fig.17). As crianças foram fazendo comentários sobre como os ouriços picavam e de como era interessante estes se encontrarem aos pares, tocando-lhes e examinando com atenção.*



**Figura 18 - Observação dos ouriços das castanhas**

*Ouvindo os comentários dos colegas sobre como era interessante os ouriços estarem aos pares, o RA quis explicar ainda que quando os ouriços caem da castanheira, se esta for muito grande, estes separam-se, ficando as castanhas mais vulneráveis aos animais que as querem comer. O RA exemplificou, largando uns ouriços das suas mãos para que os colegas vissem melhor como acontece o que tinha acabado de explicar – “Viram como esta castanha sofreu dano? Teve uma queda muito grande e caiu num sítio mau”.*

*A CA perguntou também ao RA como era possível as castanhas criarem aquela proteção, sendo que este lhe respondeu:*

*- É a Natureza que a faz...*

*Intervim dando uma ajuda ao RA, explicando que aquela proteção faz parte das formas que a natureza arranja para se proteger das pessoas e dos animais, dei outros exemplos como as rosas que têm espinhos para se protegerem de ser apanhadas.*

*O RA explicou ainda aos(às) colegas que as castanhas têm cores diferentes, sendo mais escuras ou mais claras, dependendo da água a que têm aceso, pois a água não chega da mesma forma a todas as castanhas da árvore. Muitas crianças acrescentaram também, pela sua observação,*

*que os picos dos ouriços são diferentes, existindo uns mais finos que outros, sendo que os mais grossos picam mais por serem mais fortes.*

*Posteriormente, existiram algumas questões e comentários:*

*LB: Quem são os homens ou as mulheres que tiram os picos das castanhas para depois venderem as castanhas?*

*RA: Algumas pessoas que usam facas para tirar os ouriços e apanham com as luvas. Depois quando há esta abertura (mostrando) dá para tirar melhor.*

*CA: Oh RA então os ouriços são irmãos e as mais escuras são meninos e as mais claras são meninas?*

*RA: Não, não há meninos ou meninas, são todas castanhas.*

*LB: Então, eu gostei, pesquisaste num site, pesquisaste?*

*RA: Não, as minhas avós ensinaram-me como é que são, como se mexe, como nascem...*

*LB: Gostei de aprender e de ver as castanhas. Gostei da forma como apresentaste. Gostei porque tu nos deixaste ver e aprendemos algumas coisas.*

*RA: Eu tive a ideia de mostrar porque muitas pessoas não veem as castanhas assim.*

*G: Explicaste bem e sem vergonha.*

*MP: Eu gostei da apresentação. Aprendi algumas coisas sobre as castanhas, não sabia lá muito.*

*CA: Gostei muito da tua apresentação. Não sabia muito sobre castanhas.*

*RA: Nem eu! Mas os meus avós ensinaram-me!*

*CA: Adorei. Estás de parabéns!*

*Surgiram também algumas perguntas que não tiveram resposta como: “Quantos metros tem uma castanheira?”; “Os picos variam consoante o tipo de castanheira?”; “Como devemos regar a castanheira?; A quantidade?”. Isto, pois era necessário realizar uma pequena pesquisa sobre o assunto o que foi impossível devido às coisas que tínhamos em atraso e que a professora estava aflita para realizar.*

*Por fim, a professora quis deixar também o seu comentário à comunicação do RA:*

*Eu gostei muito do teu trabalho e gostei muito da maneira que tu comunicaste. Porque não são todos os meninos que conseguem comunicar dessa forma. Tu tentaste informar-te sobre o maior número de coisas possíveis. Ainda para mais é uma coisa que tu não conhecias e que outra pessoa te passou a informação. Eu gosto muito da forma como tu comunicas com os outros, da alegria que pões nas coisas. Gostei muito. Parabéns.*

*(Caderno de formação dia 14 de dezembro de 2017)*

Mesmo os(as) alunos(as) que não comunicaram ao longo do meu tempo de intervenção mostravam-se bastante envolvidos nestes momentos de comunicação, fazendo comentários e questões aos(às) colegas. Assim, todas as comunicações foram enriquecidas com comentários no final, tanto meus ou da professora, como dos(as) alunos(as), envolvendo-se, assim, num processo de avaliação de maneira formativa na apropriação do currículo.

Em alguns dias apresentou apenas uma criança, sendo que, por vezes, as comunicações de alguns(mas) alunos(as) eram adiadas por a do(a) colega anterior demorar mais tempo devido aos comentários e interações entre crianças (que nunca quis apressar).

Ao longo das comunicações fui refletindo sobre como estavam a ser, portanto, trabalhados os conteúdos dos programas de cada área curricular atendendo às planificações da professora cooperante para aquele período, concluindo o seguinte (tabela 8):

**Tabela 8 - Ligação entre os conteúdos trabalhados e as comunicações realizadas pelos alunos**

	Conteúdos Curriculares	Comunicações
Estudo do Meio	À descoberta do ambiente natural.	Comunicação do RA sobre as castanhas.
	Identificar factos históricos com relevância para o meio local.	Comunicação do MP sobre a visita à Sé Catedral de Évora.
Matemática	Reconhecer propriedades geométricas e fazer composições criativas com figuras geométricas (utilizando diferentes meios e instrumentos: régua, compasso, etc.).	Diferentes comunicações dos desenhos sobre a matemática na arte.
	Efetuar representações e reconhecer retas paralelas e concorrentes.	Diferentes comunicações dos desenhos sobre a matemática na arte.
Português	Transmitir informação, produzir um discurso oral com correção, usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor, produzir um discurso oral com correção, mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas, fazer uma apresentação oral, escutar para aprender e construir conhecimentos, fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.	Todas as comunicações.
	Ler textos diversos, rever textos escritos, mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.	Comunicação do MP aquando a leitura da história que escreveu.



<b>Expressão Plástica</b>	Desenho, ilustrar de forma pessoal, desenvolver a sensibilidade estética, conhecer diversos artistas e criar frisos de cores.	Diferentes comunicações dos desenhos sobre a matemática na arte.
	Construções - fazer construções a partir de representações no plano – dobragem.	Comunicação do PC que ensinou os colegas a elaborar barcos com dobragens.

Também as crianças foram desafiadas a fazer este exercício usando as suas listas de verificação, de forma a tomarem consciência de que mesmo num momento mais informal e a partir dos seus interesses podíamos aprender as coisas que tínhamos mesmo que aprender, ou seja, o currículo obrigatório para o 1ºCEB e as planificações do agrupamento relativamente ao 1ºperíodo.

Com as observações dos(as) alunos(as) em relação a esta questão e nas suas aprendizagens, apercebi-me que deveria e poderia ter trabalhado mais conteúdos em roda das suas comunicações, aproveitando o que foi referido nas mesmas para outro tipo de trabalho mais aprofundado. No entanto, acho que também seria difícil fazê-lo, uma vez que a partir de certa altura a professora começou a ficar preocupada com o trabalho no manual e com os conteúdos programados a trabalhar ao mesmo tempo que outras turmas do agrupamento.

### **Troca de correspondência – A visita ao laboratório**

Esta atividade , surgiu após a professora me ter ajudado a perceber os interesses iniciais dos(as) alunos(as) para o período em que nos encontrávamos, perguntando-lhes o que gostavam de aprender.

Ao analisar os interesses das crianças, escritos no levantamento inicial sobre o que queriam aprender durante o período, reparei que alguns(mas) alunos(as) referiram querer conhecer um laboratório de ciências e realizar novas experiências. Assim, lembrei-me que poderíamos realizar uma visita ao Colégio Luís António Verney, mais concretamente aos laboratórios de química, onde uma professora do curso nos poderia ajudar a aprender novas experiências e a conhecer melhor um laboratório de química.

Durante a escrita dos emails para a professora da universidade as crianças consultaram o programa de Estudo do Meio de forma a prepararem a visita, cruzando os seus interesses com os conteúdos programáticos e construíram textos em conjunto, sentido a necessidade de consultar como se estrutura um email:

*Comecei, então, por explicar aos(às) alunos(as):*

- Estive a ler os papéis que me deram com as vossas sugestões sobre o que queriam aprender este período e reparei que alguns de vocês disseram que gostavam de visitar um laboratório e, outros, ainda disseram que gostavam de aprender novas experiências. Assim, eu lembrei-me de uma professora, que trabalha num laboratório e costuma fazer algumas experiências para alunos(as) como vocês. Vocês gostavam de ir?

Alunos(as): Sim!

Eu: Então qual é a primeira coisa que temos de fazer?

SG: Contactá-la!

Eu: Exatamente, então é para isso que vamos escrever um mail. Qual é a primeira coisa que temos de escrever?

SG: O destinatário e a data!

PV: A data não! No email não é preciso!

Eu: O PV tem razão, como é um email, não é preciso escrever a data, porque quando o enviamos, a data é colocada lá automaticamente, mas, se fosse uma carta era necessário. Então e qual é o destinatário?

LB: Dr.ª (...)!

Eu: Exatamente! – e comecei a escrever no quadro as ideias dos(as) alunos(as) de forma a construirmos o email.

– E agora? A seguir? O que precisamos de definir?

MP: O assunto!

Eu: Então o que vamos escrever no assunto?

(...) FP: Pedido de autorização para visitar o laboratório!

Eu: Está bem – e escrevi junto ao assunto, no quadro, a sugestão dos(as) alunos(as). – Agora para começarmos a nossa mensagem, como acham que devemos fazer? Primeiro temos de saudar a professora, cumprimentá-la.

LB: Olá! Não?

Eu: Acham que “olá” seria uma boa opção? Acho que devia ser um bocadinho mais formal.

LB: Bom dia!

Eu: Pode ser “Bom dia”.

LB: Então mas e se a professora só vir o email à tarde? E só responder à tarde?

Eu: Mas nós estamos a escrevê-lo agora, não é? Depois se a professora só responder à tarde, ela diz “boa tarde”. O que acham?

Alunos(as): Ah, então pode ser “Bom dia” – e registei.

Eu: Bom dia, cara professora (...)?

Professora: Acham que é preciso cara?

LB: Pois é “cara”, parece que estamos a dizer a “cara” – disse a LB, apontando para a face.

Eu: Então como colocamos? Pode ser só: “Bom dia professora (...)”.

Alunos(as): Sim!

(...) Eu: Pois... Então, vamos ver: Bom dia Dr.ª (...)... E agora?

LB: Nós, alunos da turma do 4ªA. – escrevi.

*Eu: Se calhar temos de dizer a escola também ou não?*

*(...) MP: Gostaríamos de lhe pedir autorização para visitar o seu laboratório – consenti e registei.*

*(...) Abri o programa de Estudo do Meio e expliquei aos(às) alunos(as):*

*Eu: Como já falámos, nós temos de trabalhar as coisas que estão no programa, aqui está a parte que diz respeito a este assunto (projetando) – li o pretendido e perguntei aos(às) alunos(as) o que lhes interessava ou gostavam de explorar.*

*(...) Assim, os(as) alunos(as) disseram que gostariam de fazer experiências com a água e com o ar.*

*LB: Com a água eu gostava de ver, por exemplo, quando fica muito frio ou muito quente.*

*Eu: O efeito da temperatura?*

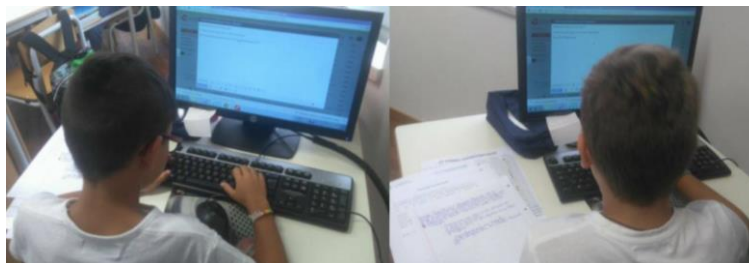
*LB: Sim, isso!*

*Eu: Então vamos escrever. E com o ar? Vamos ler o que diz o programa:*

- *Reconhecer, através de experiências, a existência do oxigénio no ar (combustões).*
- *Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de frescos...).*

*SL: As do oxigénio!*

*Para finalizar, as crianças passaram o produto final da construção do mail para o caderno e à medida que iam terminando colaboravam na escrita do mesmo no computador (fig.18).*



**Figura 19 - Escrita do email no computador**

*(Caderno de formação dia 16 de outubro de 2017)*

Posteriormente, as crianças foram respondendo à professora consultando o calendário e marcando a visita, tratando também de fatores organizacionais necessários à marcação de uma visita, como o dia e as horas da mesma, que materiais levar e quais as regras a cumprir num laboratório, de acordo com um guião para a visita.

Deste modo, podemos ver que todo o processo que implicou as crianças na troca de emails e conseqüente planeamento da visita constitui-se como um fator essencial para assegurar um direito imprescindível das mesmas: o direito à participação – desenvolvendo

processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos do programa no 1º ciclo e os interesses das crianças e de negociação cooperada que permitiram o envolvimento das crianças no planeamento.

Como podemos ver também através das interações das crianças relativamente à construção dos emails e planeamento da visita, este processo contribuiu de igual forma para aprendizagens com mais significado social, uma vez que as aprendizagens que estes momentos proporcionaram são algo que as crianças irão utilizar certamente no seu dia-a-dia. Digo isto, pois, após a elaboração dos primeiros emails com a turma, uma aluna utilizou este mesmo meio de comunicação (criando um endereço com a ajuda dos pais) para comunicar comigo, criando um email para me pedir as fotografias que tinha comigo de forma a ficar com uma recordação da minha passagem pela turma. Este email enviado pela aluna, continha todas as partes faladas na aula, escrevendo-o com uma estrutura e vocabulário adequado:

***“Boa noite prof.ª Cláudia.***

***É a LB a sua aluna. Eu agradecia que me enviasse as fotografias todas que tenho consigo.***

***Aguardo a sua resposta.***

***Um grande beijinho da L.”***

Esta troca de emails proporcionou também uma tarefa com conteúdos matemáticos, que surgiu após a professora da universidade ter contactado as crianças a desmarcar a primeira data acordada para a visita, referindo que tinha tido um acidente:

*Olá meninos*

*Sei que devem estar ansiosos por visitar o laboratório de Química e poder fazer algumas experiências.*

*Infelizmente este fim de semana tive um pequeno acidente e por isso neste momento estou sem poder apoiar um pé e com alguma dificuldade em me movimentar. Vou precisar de algum tempo para recuperar. Por isso gostaria de vos propor a data de 27 de novembro para realizarmos a visita.*

*Fico à espera da vossa resposta*

*Saudações académicas*

*MF*

Ao lerem este email as crianças ficaram bastante curiosas sobre o que teria acontecido à professora M, mais concretamente em saber a razão pela qual ela tinha magoado o pé, sendo que surgiram algumas teorias por parte dos(as) alunos(as). Em conjunto, as crianças decidiram responder à professora perguntando-lhe o que aconteceu.

*Quando a LB terminou a leitura do mail da Dr.ª M a reação das crianças foi geral:*

*Todos(as): Oh...*

*SO: Temos de dizer as melhoras!*

*RA: Boas melhoras para o seu pé! Esperemos que fique melhor.*

*Eu: Sim, muito bem. E antes disso?*

*LB: “Bom dia” e temos de dizer se concordamos com o dia, é uma segunda-feira? – abri o calendário.*

*DG: Sim, concordamos.*

*LB: Antes disso, devíamos dizer: Nós, a turma do 4ªA, concordamos com o dia proposto.*

*Todos(as): Sim!*

*RA: Aguardamos a sua resposta, turma do CA4A.*

*Quando achava que tínhamos terminado começaram a surgir algumas hipóteses sobre o que teria acontecido à professora M, alguns(mas) alunos(as) diziam que podia ter sido um acidente de mota ou carro, outros(as) que podia apenas ter caído, até que a MC disse:*

*- Professora, podemos perguntar?*

*Eu: Acho que sim, como escrevemos?*

*MC: Desculpe, perguntar...*

*SL: Mas o que aconteceu consigo?*

*Assim, o mail enviando pelas crianças foi o seguinte:*

*Bom dia, nós, a turma do 4ªA, concordamos com o dia proposto. Desculpe a pergunta, mas podemos saber o que aconteceu consigo?*

*Boas melhoras para o seu pé! Esperemos que fique melhor!*

*Aguardamos a sua resposta, turma CA4A*

*(Caderno de formação dia 7 de novembro de 2017)*

Desta forma, falei com a professora cooperante sobre realizar uma atividade a partir das hipóteses colocadas pelos(as) alunos(as) sobre o que aconteceu à Dr.ª Ma sendo que estas poderiam ser aproveitadas para a realização de uma tarefa matemática, focando conteúdos como o tratamento de dados. A professora concordou e assim o fizemos. As crianças foram desafiadas a colocar as suas hipóteses sobre o que teria acontecido à Dr.ª M, elaborando tabelas e gráficos de barras e circulares de forma a organizar esses dados, ou seja, as suas hipóteses e quantas pessoas achavam ter acontecido cada situação. O levantamento de dados e organização em tabela das hipóteses e pessoas que concordavam com as mesmas foi realizado no quadro e a tarefa de construção dos gráficos foi realizada em pequenos grupos, sendo que os gráficos de cada grupo foram posteriormente apresentados ao resto da turma – o que permitiu discutirmos o que estava bem e o que podia ser melhorado nesse sentido de organização de dados. Por fim, quando a professora M nos respondeu foi possível verificar qual das hipóteses se verificou. Segue-se a nota de campo que ilustra todo esse processo:

No início deste momento recordei os(as) alunos(as) sobre o facto da Dr.ª M nos ter dito que tinha tido um acidente e, por isso, é que não nos conseguiu receber esta semana. De seguida perguntei às crianças:

- O que acham que aconteceu? Qual foi o acidente?

Registei as hipóteses dos(as) alunos(as):

- Acidente de carro
- Acidente de mota
- Acidente no laboratório
- Tropeçou
- Caiu das escadas

Após ter registado o que as crianças disseram, pedi à IS que fizesse a contagem, perguntando a cada colega, dentro das hipóteses registadas e formulados por eles(as), qual é que acham que aconteceu.

(...) Posteriormente, perguntei aos(as) alunos(as):

Eu: Que título vamos dar à nossa tabela e ao nosso trabalho?

- Os acidentes.

- Ai-ai o pé.

- Hipóteses de acidentes.

Eu: Mas estamos a fazer isto porquê?

LB: Para adivinhar o que aconteceu à Dr.ª M.

Eu: Então e acham que esses títulos mostram isso?

MC: Não...

G: Podia ser: "O que aconteceu à Dr.ª M?" – os colegas reagiram imediatamente dizendo "boa", "é isso!" e assim ficou.

Para além das hipóteses referidas em cima, acrescentamos à nossa tabela "não responderam" uma vez que faltavam alguns colegas.

Eu: Que número temos de colocar no "não responderam"?

S: Respondemos 17...

LB: 18, 19, 20...

RA: Faltam 3!

Eu: Isso mesmo.

Depois de realizada a contagem e do título escolhido, surgiram alguns diálogos:

MC: Eu acho que não pode ter sido um acidente no laboratório (hipótese com maior número de alunos(as)), então o que isso tem a ver com o pé?

PC: Um químico que caiu!

MC: Mas se fosse um químico fechavam o laboratório e ela tinha dito!

Eu: Será?

LB: Pode ter sido uma daquelas coisas de vidro do laboratório que caiu em cima do pé.

Eu: Na minha opinião, acho que tudo o que disseram pode ser possível, já vamos descobrir.

Olhem estes números que colocámos aqui são o quê?

MP: As pessoas que escolheram.

Eu: Boa, isso tem um nome, alguém sabe? – as crianças não responderam e prossegui dizendo-lhes que era a frequência absoluta.

Eu: Como podemos por isto num gráfico?

MH: Naqueles com as barras!

Eu: E como fazemos?

MH: Assim e assim – fazendo gestos representando os eixos.

Fiz os eixos no quadro:

- O que colocamos aqui? – apontando para o eixo do y.

LB: Os números!

Eu: E aqui? – apontando para o eixo do x.

MP: Os acidentes.

Eu: Muito bem! (...)

Após distribuir os quadriculados as crianças começaram a elaborar os seus gráficos. (...)

(...) Quando os(as) alunos(as) terminaram o gráfico de barras avançamos, então, para o gráfico circular. Apontei para a primeira hipótese e questionei a turma:

- Acidente de carro, uma pessoa, como posso por isto em fração?

LB: 1 traço 20.

MP: 1 de 20.

Eu: E o acidente no laboratório?

Alunos(as) ao mesmo tempo: 7 de 20.

Eu: Porquê?

LB: Porque é o número que escolheu e nós somos 20.

Eu: Exatamente, a isto chama-se frequência relativa e representa-se desta forma.

LB: Em fração! (...)

Eu: E se quisermos representar aqui neste círculo?

LB: Tem de ter 20 fatias – confirmando.

Eu: Boa e quantas fatias tenho de pintar para cada hipótese?

MP: As pessoas que escolheram.

Eu: Então quantas fatias pinto para o acidente de carro?

Todos(as): Uma!

Eu: E para o acidente no laboratório?

Todos(as): Sete!

(...) LB: Uma cor para cada. (...) Depois fazemos como as barras. Por exemplo, pintamos de vermelho o carro, pomos um quadrado vermelho e acidente de carro.

(...) MC: A legenda.

(Caderno de formação dia 15 de novembro de 2017)

Apesar de eu já ter planeado previamente o momento tendo em conta que os(as) alunos(as) tivessem espaço para apresentar os seus gráficos, de forma a podermos apontar

alguns aspetos positivos e negativos em conjunto, foram muitas as crianças que me vieram perguntar se podiam realmente apresentar porque queriam muito. Assim, as crianças comentaram as suas representações nos círculos e do gráfico de barras (...), havendo consequências para o trabalho de matemática, tudo com mais significado a partir de problemas reais.

*Por fim, depois de avaliarmos todos os trabalhos de cada grupo, colámos todos os produtos num painel final, intitulado "O que aconteceu à Dr.ª M?". Sendo que posteriormente à leitura do email onde a professora M nos contava o que realmente tinha acontecido, as crianças quiseram acrescentar ao painel (fig.19) a seguinte frase: "Afinal a Dr.ª M escorregou e caiu das escadas abaixo".*



Figura 20 - Painel "O que aconteceu à Dr.ª M?"

*(Caderno de formação dia 15 de novembro de 2017)*

### 3.3.2.5. Trabalho curricular compartilhado pela turma

No que diz respeito ao **trabalho curricular compartilhado pela turma**, este foi outro módulo do modelo pedagógico do MEM em que baseei a minha intervenção na PES em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que através das notas de campo registadas dos momentos experienciados podemos verificar como também esta componente é essencial para promover a participação das crianças no desenvolvimento do currículo.

Assim, foram desenvolvidas diversas atividades neste sentido, em que as crianças tiveram oportunidade de construir juntas alguns conhecimentos, como pelos emails a serem elaborados para a organização da visita ao laboratório da Universidade de Évora já referida; na exploração de livros de forma a serem partilhadas opiniões pessoais sobre o mesmo; na realização de tarefas matemáticas em pequenos grupos e apresentação em grande grupo das suas propostas de resolução, construindo significados e partilhando conhecimentos; na



exploração de novos conteúdos, como por exemplo foi realizado acerca dos ossos do nosso corpo a Estudo do Meio e que a seguinte nota de campo ilustra.

*Nestes primeiros momentos iniciámos a abordagem e conhecimento do tema curricular “O meu corpo – Os ossos”, que se inclui na área curricular de Estudo do Meio. Para isso, comecei por informar as crianças que vamos iniciar esse bloco questionando:*

*- O que é o esqueleto? Para que pensam que serve?*

*- Conseguem dizer-me algum nome de ossos? Conhecem algum?*

*Registei algumas ideias ou palavras referidas pelas crianças no quadro, para que depois da leitura das páginas 14 e 15 do manual pudéssemos retomá-las e compará-las com o que aprendemos com a mesma.*

*De seguida, distribui, aleatoriamente pela turma algumas radiografias questionando-as:*

*- Sabem o que isso é?*

*Alunos(as): Sim! É um raio-X.*

*Eu: Exatamente, é uma radiografia e serve para quê?*

*PC: Para ver os ossos.*

*Posteriormente, dei oportunidade a cada grupo de analisarem as radiografias (fig.20) e de falar um pouco sobre as que tinham sobre a mesa.*



**Figura 21 - Observação das radiografias**

*Depois, as crianças apresentaram à turma as radiografias que analisaram, dando alguns palpites e tentando identificar a sua localização no modelo do esqueleto que temos na sala. À medida que os alunos(as) foram apresentando as radiografias que analisaram fui perguntando a cada grupo:*

*- O que veem? Então conseguem dizer-me a que parte do corpo pertencem esses ossos (cabeça, tronco, membros)?*

*Durante as apresentações houve um grupo que colocou uma radiografia das costelas ao contrário (fig.21). Assim, perguntei à turma se concordavam e os(as) restantes alunos(as) disseram que não, que a radiografia estava ao contrário. Desta forma, a LB perguntou se podia ajudar, levantando-se e explicando como é que a radiografia se encontrava ao contrário, colocando-a em frente ao esqueleto (comparando o raio-X com o esqueleto).*



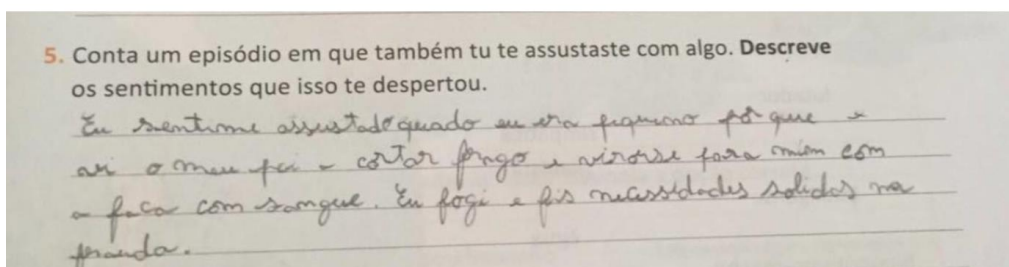
**Figura 22 - Discussão sobre as radiografias observadas**

Posteriormente, passei à leitura com os(as) alunos(as) das páginas 14 e 15 do manual, sendo que com elas pretendo elucidar os alunos sobre o que é um esqueleto, qual a sua função e dar alguns exemplos de ossos. Durante a leitura e análise das mesmas, voltámos a olhar para as conceções prévias dos(as) alunos(as) registadas no quadro confirmando se estavam corretas ou se era preciso completar mais alguma coisa – de seguida, apresenta-se o esquema final, sendo que a vermelho se encontra o que foi acrescentado em conjunto com as crianças, após a leitura das páginas referidas do manual.

(Caderno de formação dia 11 de outubro de 2017)

Neste sentido, surgiu ainda a oportunidade de existir um momento de revisão e melhoramento de um texto selecionado, como se encontra descrito pela nota de campo seguinte:

Neste momento, comecei por recordar que tínhamos elegido o texto do DG (fig.22) para o melhorarmos e revê-lo. Escrevi o texto no quadro tal e qual como DG o tinha escrito na ficha do caderno de fichas.



**Figura 23 - Texto para revisão**

A turma começou imediatamente a dizer que o texto tinha erros, pensando que tinha sido eu a enganar-me, disse-lhes que não e que tinha feito isso propositadamente, sendo que iríamos olhar para o texto do DG como realmente o tinha escrito.

Eu: O que é rever um texto?

LB: É tipo olhar de novo.

Eu: Exatamente, é voltar a ver. E o que temos de ter em atenção quando fazemos isso?

MH: Os erros.

*PC: A pontuação.*

*LB: Se há palavras repetidas.*

*Eu: Boa! LB podes ver no programa que está exposto aqui (junto à folha do Quero Saber) o que é preciso para rever um texto?*

*A LB dirigiu-se ao local e ao encontrar a revisão de textos no programa leu em voz alta para os(as) restantes colegas o que lá dizia (objetivos):*

*Rever textos escritos:*

- *Verificar se o texto respeita o tema proposto.*
- *Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.*
- *Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.*
- *Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.*
- *Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.*
- *Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.*

*Assim, fomos esclarecendo o que queria dizer cada tópico – por exemplo, muitos(as) alunos(as) perguntaram o que queria dizer concordância, expliquei que quando escrevemos uma frase, ela tem de fazer sentido e as coisas têm de estar de acordo, ou seja, não podemos dizer “os gatas” ou “a rapaz”, etc.*

*Posteriormente, avançamos então para a revisão do texto do DG. Concordámos que o texto respeitava o seguinte:*

- *Respeita o tema proposto – MC: Eu acho que sim, porque fala de um momento em que se assustou. MP: Sim, eu também concordo.*
- *Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados – LB: Sim, é um texto narrativo. PV: É narrativo.*
- *Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas – Concordámos neste aspeto. No entanto, os(as) alunos(as) disseram que faltava um título para o texto, surgiram algumas propostas:*

*G: O meu pai e eu.*

*PV: Os meus medos*

*MC: O dia em que me assustei.*

*LB: O pior dia da minha vida.*

*Eu: Olhem acham que “O meu pai e eu” é o mais adequado?*

*MP: Eu acho que não. (...)*

*PC: Porque, “O meu pai e eu” podia ser qualquer coisa e este era para escrever sobre o que nos assustou.*

*IS: Professora, eu tenho um. (...) Ai ai a faca no frango!*

*Eu: O que acham? – todas as crianças concordaram, sendo que também a professora concordou dizendo que se adequava bastante bem ao texto, uma vez que este também tinha uma veia cômica.*

*Continuámos:*

*(...) MH: Professora, agora ponto final e “De repente, o meu pai virou-se para mim com a faca cheia de sangue”.*

*Eu: Acho bem, mas vamos dizer outra vez o meu pai?*

*MH: Ele! – consenti e disse para ela escrever no quadro.*

*Eu: Olhem, é “virousse” como o DG escreveu?*

*LB: Não, é “virou” tracinho “se”.*

*Eu: E agora? Como se sentiu o DG?*

*PC: E eu fiquei muito assustado... - concordámos e o PC foi escrever ao quadro o seu contributo.*

*LB: Professora, agora parágrafo.*

*Eu: Porquê?*

*LB: Vamos falar do que fez o DG.*

*DG: “Assim que vi aquilo, comecei a correr para o meu quarto”*

*DG: “e quando”*

*G: Cheguei ao meu quarto.*

*LB: Outra vez quarto não.*

*DG: Cheguei à minha cama.*

*Eu: Pode ser, cheguei à minha cama.*

*LB: Cheguei ao meu destino.*

*G: Destino, não! Parece o GPS: “chegou ao seu destino”.*

*Professora: “E quando lá cheguei”.*

*Eu: O que acham?*

*LB: Sim, fica mais simples.*

*(...) Concluimos: Passado algum tempo, a minha mãe chegou perto de mim, deu-me um abraço e mudou-me.*

*Texto revisto:*

*Ai ai a faca no frango!*

*Quando era pequeno, vi o meu pai a cortar frango. De repente, ele virou-se para mim com a faca cheia de sangue e eu fiquei muito assustado.*

*Assim que vi aquilo, corri para o meu quarto e quando lá cheguei fiz necessidades sólidas na fralda.*

*Passado algum tempo, a minha mãe chegou perto de mim, deu-me um abraço e mudou-me. A professora alertou ainda as crianças que elas devem fazer tudo isto sempre que escrevem um texto, ou seja, escrevê-lo e depois revê-lo de forma a melhorá-lo. Deu também os parabéns aos(as) alunos(as) que mais contribuíram para melhorar o texto do DG.*

*(Caderno de formação dia 31 de outubro de 2017)*

Desta forma, quando damos oportunidade aos(as) alunos(as) de trabalhar juntos e de chegar juntos a uma meta comum, estamos a valorizar a cooperação como processo educativo, sendo esta **“a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola”** (Niza, 1998, p.80).

Assim, através do trabalho **curricular participado pela turma** foi dada às crianças a oportunidade de se envolverem diretamente no desenvolvimento do currículo. As experiências de aprendizagem cooperativas contribuíram para mais aprendizagens em comparação com as de tipo competitivo ou individualizado, sendo que em tarefas de aprendizagem mais complexas (como na resolução de problemas, na tomada de decisões ou na aprendizagem) os resultados a favor da estrutura cooperativa de aprendizagem são bastante mais significativos. Os atos de constante partilha do saber (trabalhos por projeto, trabalho coletivo de revisão texto, etc.), acrescentam ao próprio saber e desenvolve-o em cada criança.

Podemos, assim, dizer através das notas de campo e observações realizadas relativamente a este módulo que é a partir destes espaços de comunicação em que a criança se sente aceite e sem medo de errar e de expor as suas opiniões e ideias, que se cria condições à construção de aprendizagens significativas e sociais (Santana, 2013). Segundo Vygotsky, citado por Santana (2013), as interações deste tipo favorecem, assim, a “reestruturação dos conceitos quotidianos em conceitos científicos, através dos processos de generalização e de sistematização que o pensamento discursivo, moderado pelo professor, pode promover” (p.55).

### 3.3.2.6 Análise do questionário às crianças e notas de campo

Foi essencial também neste contexto e tendo em conta a problemática em questão, que as crianças pudessem expressar as suas aprendizagens e a sua opinião sobre os momentos experienciados mais significativos para esta temática, de forma a que eu pudesse ter maior consciência se estes momentos contribuíram ou não para aprendizagens com mais significado social e de como estas se sentiram ou não envolvidas no desenvolvimento do currículo na ação educativa. Assim, seguem-se as reações e respostas dos alunos em relação aos questionários

realizados, sendo que organizei a minha intervenção, mais uma vez, de acordo com os módulos da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, por este ser o modelo pedagógico que inspirou a minha intervenção, apesar de neste contexto a professora cooperante não trabalhar com o mesmo.

✓ **Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos**

*Trabalho por projeto*

Foi, então, aplicado um questionário a todas as crianças, para conseguir compreender que significado esta metodologia teve para elas de acordo com os objetivos do estudo. As perguntas às quais as crianças responderam foram as seguintes, encontrando-se as respostas em apêndice 4.

- 1. O que aprendi com este projeto?**
- 2. Que conteúdos do programa foram trabalhados? Consulta as tuas listas de verificação de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões.**
- 3. O que é o Trabalho de Projeto?**
- 4. O que gostas mais no Trabalho de Projeto? Porquê?**
- 5. Qual a fase de Trabalho de Projeto onde sentiste mais dificuldades? Porquê?**

Os interesses dos alunos são fundamentais na metodologia de projeto, e por isso esta metodologia, por vezes, é pouco utilizada no 1ºCEB, colocando-se a questão de como compatibilizar esses interesses com o currículo estabelecido, uma vez os conteúdos do currículo podem nem sempre estar de acordo com o que interessa aos(as) alunos(as) (Silva, 2011). Por isso, acentuo a importância da negociação com as crianças entre os conteúdos do programa e os seus interesses, ou seja, entre o que elas querem aprender e o que é necessário que aprendam, sendo que foi o que tentei fazer quando desafiei as crianças a consultar as planificações da professora junto à folha do “Quero saber” sempre que quiserem escrever alguma coisa na mesma. Assim, dar a conhecer o programa às crianças pode ser uma estratégia que permita, no 1º ciclo, que as crianças vão escolhendo problemas do seu interesse e que pertençam igualmente ao programa, negociando em cooperação com o professor (Silva, 2011). Deste modo, é importante que também os professores de 1º ciclo deem importância a esta metodologia e percam o medo de “não ter tempo” pois o trabalho de projeto tem “potencialidades para desenvolver competências de autonomia, pesquisa, de trabalho em equipa, isto é, a aprendizagem de competências transversais e essenciais para continuar a aprender”(Silva, 2011, p.130).

Como podemos observar através dos conteúdos programáticos que as crianças identificaram ter trabalhado ao longo dos projetos desenvolvidos, focando conteúdos de todas as áreas curriculares, como nos seguintes exemplos:

**Aprendi que é bom fazer trabalho de equipa e que não era só estudo do meio, era matemática e português. (MP) (prevenção de incêndios florestais)**

**Aprendemos que os fogos tinha de se usar matemática para somar os mortos do fogo. (SL) (prevenção de incêndios florestais)**

**No panfleto tivemos de medir. Desenho. Escrita. (MH) (prevenção de incêndios em casa)**

**Estudo do Meio – Prevenção de incêndios. Português – Ler notícias, fazer uma apresentação oral, fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. (MP) (prevenção de incêndios florestais)**

O trabalho por projeto pode ser um importante impulsionador de interdisciplinaridade e articulação entre áreas de conteúdo, uma vez que o trabalho de projeto assume-se como um sistema aberto, permitindo, assim, um conhecimento articulado entre diferentes áreas de domínio, quer isto dizer que o novo conhecimento construído através do projeto pode ser transdisciplinar. Assim, a prática do(a) educador(a)/ professor(a) deve reunir os contributos de todas as áreas de didática que este(a) deverá desenvolver e saber articular na sua atividade profissional (Silva, 2011). Pela metodologia de trabalho de projeto, o(a) educador(a)/ professor(a) poderá beneficiar dos contributos de todas as áreas curriculares, sendo que estas devem estar articuladas e integradas (Silva, 2011). No entanto, devemos ter em atenção um aspeto muito importante:

“se esta diversidade contributos é importante e enriquecedora, pode também revestir-se de alguma artificialidade, provavelmente por nem todos os saberes disciplinares serem pertinentes ao desenvolvimento de todos os projetos com as crianças” (Silva, 2011, p.129).

Também nas respostas das crianças às questões já mencionadas, estas referiram bastante a aprendizagem com sentido social, aprendendo com e para os outros, partilhando ideias e respeitando os(as) colegas) de trabalho arranjando soluções em conjunto. É possível observar este aspeto bastante vincado nas seguintes respostas:

**Eu gosto mais de trabalhar em grupo. Porque assim é mais fácil de fazer porque cada um dá uma ideia. (S)**

**Gostei mais de apresentar porque os meus colegas ficaram a saber muitas coisas. (PV)**

**O que eu gosto é de trabalhar em equipa porque assim toda a gente tem a sua opinião. (MP)**

Assim, podemos também concluir como o trabalho em cooperação entre alunos(as) e entre alunos(as) e professores promove atitudes, valores e competências sociais e éticas que integram a nossa vida na sociedade democrática em que nos inserimos. Isto é, em cooperação possibilitamos que as crianças “vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” sendo que “é nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa” (Niza, 1998, p.83).

Seguindo esta dimensão sociocultural, não devemos ignorar que a criança começa a formar e a construir processos psicológicos com maior complexidade numa dimensão social, transpondo-os depois para um plano individual. Isto é, o desenvolvimento da autonomia e dos esquemas da pessoa em causa para resolver questões mais complexas, ocorre quando se sucede esta transferência dos conhecimentos do plano interpsicológico, ou seja, das relações que esta estabelece com os outros, para o seu plano intrapsicológico (individual) (Palácios, 2004).

Por este processo já descrito, posso ainda concluir que a avaliação em projetos é, na verdade, o ponto onde é possível entender os benefícios da sua implementação e o seu processo facilita a avaliação. Vejamos, se o principal objetivo do trabalho de projeto é estimular aprendizagens que possibilitem as crianças se questionarem e a não aceitarem que apenas existe uma única resposta para uma ideia ou conceito, então a sua avaliação não se poderá resumir a um único momento onde é aferido o conhecimento dos alunos.

Na última fase do projeto foi, assim, proposto às crianças uma recapitulação dos conteúdos aprendidos, bem como uma consciencialização dos momentos que aprenderam mais, menos, momentos de dificuldade e de maior interesse (como tentei fazer com as questões colocadas por questionário). Esta estratégia permitiu que as crianças realizassem aprendizagens e tomadas de consciência sobre a sua avaliação e sobre o que aprenderam com este projeto, como podemos verificar nas seguintes respostas ao questionário:



**Aprendi que não podemos deixar os fogos acesos em casa. Não podemos deixar velas acesas em casa. (MH) (prevenção de incêndios em casa)**

**Eu aprendi que uma vela ao pé de um cortinado pode causar fogo e se fumarmos na varanda basta ir só uma fagulha para o cortinado e pega fogo e há outros muitos motivos para a casa pegar fogo. (LS) (prevenção de incêndios em casa)**

**Eu aprendi mais sobre os incêndios e como os prevenir e eu vou fazer com que os que conheço tenham mais cuidado com as florestas. (MC) (prevenção de incêndios florestais)**

**Aprendi que é muito perigoso deitar coisas inflamáveis para o chão porque pode causar um perigosíssimo incêndio. (PV) (prevenção de incêndios florestais)**

**Eu aprendi que não se deve deixar cigarros no chão, não deitar cigarros para o mato, que os homens são uma má influência para a floresta, a gasolina ou gasóleo só uma gotinha pode causar um incêndio num lado qualquer. (SL) (prevenção de incêndios florestais)**

Grande parte da avaliação pode também decorrer do planeamento das apresentações do trabalho desenvolvido, sendo que as crianças ao falarem umas com as outras e com as professoras das outras salas, sobre as capacidades que praticaram no projeto, tomaram também consciência delas. O objetivo principal é, assim, ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e fazer uma síntese do que se aprendeu, sendo necessária uma elaboração da aprendizagem das crianças para que “o seu significado seja intensificado e personalizado” (Katz e Chard, 1997, p.175). Assim, Katz e Chard (1997) consideram que as crianças adquirem realmente conhecimentos novos pondo-os em prática e aplicando-os, sendo esta fase um momento de ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e conhecimentos adquiridos. Para que as crianças possam exprimir as novas aprendizagens esta é a fase da “socialização do saber”, ou seja, este é tornado útil aos outros: a própria sala, as salas do lado (como neste caso), a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente (Vasconcelos et al., 2011, p.17)... Podendo organizar-se atividades em que as crianças possam apresentar o que aprenderam com o projeto realizado, mostrar o seu trabalho, explicar o que aprenderam e os procedimentos que utilizaram ao longo do projeto (Katz e Chard, 1997).

No que diz respeito às dificuldades apresentadas pelas crianças na realização dos projetos, estas referem essencialmente a construção de um panfleto informativo que tiveram de reconstruir várias vezes por cometerem alguns erros ortográficos. No entanto, é visível também como o trabalho de grupo facilita a que as crianças possam contar com o apoio dos

colegas durante o desenvolvimento dos projetos, diminuindo as dificuldades sentidas, unindo esforços para ultrapassarem juntos os problemas que vão surgindo. Isto mostra, assim, que ainda haveria mais trabalho a desenvolver neste sentido de diminuir as dificuldades e de potenciar o trabalho cooperativo.

✓ **Organização e Gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa**

*Balanço semana*

Foi, então, aplicado novamente um questionário a todas as crianças, conseguindo perceber que significado o Balanço Semanal teve para elas de acordo com os objetivos do estudo. As perguntas às quais as crianças responderam foram as seguintes, encontrando-se as respostas em apêndice 5.

- 1. Para que servem o balanço semanal?**
- 2. O que aprendi com o balanço semanal?**

Podemos verificar que este processo relativamente ao balanço semanal teve como objetivo principal envolver as crianças e dar-lhes responsabilidade em localizar os seus avanços e dificuldades, podendo orientar o seu trabalho individual sobre os aspetos assinalados e contribuir para a planificação e gestão dos conteúdos curriculares, uma vez que a professora e eu tínhamos isso em conta nas nossas planificações (Mestre, 2017).

Penso que através das seguintes respostas das crianças, podemos verificar isso com bastante facilidade, sendo que, estes momentos davam, assim, oportunidade a que os(as) alunos(as) tomassem consciência e se envolvessem num constante processo de avaliação e planificação, sendo as listas os principais impulsionadores da autorregulação do processo de aprendizagem de cada criança (Mestre, 2017).

**Eu aprendi com o balanço semanal que temos de ser sinceros com as bolas que pomos naquilo que já demos, aprendi as coisas que tenho de dar. MH**

**O balanço semanal serve para nós sabermos o que fizemos. E para nós sabermos o que precisamos para estudarmos. LS**

**Eu aprendi com o balanço semanal o que nós tínhamos dúvidas e o que sabíamos. FP**

**Para saber o que já fizemos e ver o que temos de saber melhor: estudar. DG**

**Fiquei com tudo o que nós aprendemos porque é bom saber e depois esclarecer dúvidas. RT**

Ao conhecerem os programas e a tomarem consciência dos mesmos, apercebem-se também que estamos todos envolvidos num projeto comum de aprendizagem (Mestre, 2017), pois toda a turma está a trabalhar para atingir uma meta comum, trazendo um significado social a todo este processo. Esta ideia foi também expressa pelas respostas que algumas crianças escreveram no questionário, evidenciando-se esta cooperação e projeto comum em que estamos todos envolvidos, seguem-se alguns exemplos:

**O balanço semanal serve para nós sabermos o que fazemos durante o período. MH**

**(O balanço semanal) Serve para sabermos o que já aprendemos e o que não aprendemos. PC**

**Aprendi que (...) também há muitas coisas restantes que nos falta aprender. LB**

**(O balanço semanal) Para ver o que já aprendemos e o que ainda não aprendemos e vamos aprender. SO**

Nestes momentos de balanço semanal as crianças ajudavam-se imenso umas às outras envolvendo-se num processo cooperativo de toda a aprendizagem (como pude verificar em alguns momentos em que as crianças, sempre que alguém tinha dúvidas, diziam: “já fizemos sim, então não te lembras foi quando (...)?”).

Concluindo, não nos podemos esquecer que envolver a criança no processo de reflexão sobre a sua aprendizagem e tomada de decisões, é um aspeto fundamental, no sentido em que estas tomam consciência das suas aprendizagens e as vão controlando progressivamente (autorregulação). Tal como é possível verificar através da resposta da seguinte aluna sobre o que aprendeu com o balanço semanal:

**Eu aprendi a organizar o meu trabalho. MC**

✓ **Circuitos de Comunicação para difusão e partilha de produtos culturais**

*Comunicações*

Foi, ainda, aplicado novamente um questionário a todas as crianças, conseguindo perceber que significado as comunicações realizadas tiveram para elas de acordo com os

objetivos do estudo. As perguntas às quais as crianças responderam foram as seguintes, encontrando-se as respostas em apêndice 6.

1. **Para que servem as comunicações?**
2. **O que aprendi com as comunicações?**
3. **Que conteúdos do programa foram trabalhados? Consulta as tuas listas de verificação de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões.**
4. **O que é para ti uma boa comunicação?**

Pelas respostas das crianças a este questionário, posso concluir que a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico e social à medida que as capacidades comunicativas se desenvolvem, e nada melhor que estas oportunidades de exposição/comunicação para o fazerem e desenvolverem essas capacidades (Sim-Sim, 2008). Nestas exposições as crianças vivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendendo novos conceitos e conteúdos umas com as outras, alargando o vocabulário e adquirindo um maior domínio da expressão oral e outros conteúdos (aprendendo umas com as outras). Vejamos alguns exemplos nas respostas das crianças que focam alguns desses aspetos, tanto a nível de desenvolvimento de capacidades comunicativas como aspetos sociais que nos levam para a importância de ajudar e aprender com os outros em cooperação:

- **Capacidades comunicativas:**
  - **(Uma boa comunicação) É fazer entoação e ficar de frente para o público. (DP)**
  - **Para mim uma boa comunicação falar alto, não estar à frente das nossas apresentações e não ficar com nervos. (DG)**
  - **(Uma boa comunicação) É ler alto, é explicar bem, responderem as perguntas não se esconder. (S)**
  - **Falar com os meus colegas, explicar bem quando eles têm dúvidas, vamos! (SL)**
  - **Tem que ter pés e cabeça, princípio e fim. Temos de estar preparados para assumir as apresentações. Ouvir os outros e quem está a apresentar ajudar quem não percebeu. (IS)**

- **Aspetos sociais:**
  - **As comunicações servem para os colegas nos explicarem coisas e para nos ajudarem a aprender mais e para nos ajudarem a perceber melhor. (LS)**
  - **(As comunicações servem) Para comunicar com os colegas do que já sabem para que os outros colegas saibam o que eles sabem e também as coisas que nós sabemos eles também podem ficar a saber. (DP)**
  - **As comunicações servem para aprendermos mais coisas e para sabermos melhorar com os amigos que já conseguem apresentar bem e nós assim melhoramos a apresentar bem. (MH)**
  - **É para mim uma boa comunicação é uma boa oportunidade de mostrar coisas. (RA)**

É por isso importante que se ofereçam experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências e ideias de forma consistente e sistemática (Sim-Sim, 2008). Ao mesmo tempo que as crianças conseguiram perceber como realizar uma boa apresentação oral (conteúdo programático), estavam a fazê-lo comunicando sobre os seus interesses, existindo, dessa forma, um equilíbrio. Mais uma vez, o objetivo, onde podemos observar o significado social das aprendizagens. A ideia de responsabilidade e de oportunidade de mostrar ou partilhar algo com os(as) colegas. Assim, mais do que aprender porque tem de aprender conteúdos, a aprendizagem assim construída assume um sentido mais lato, onde a comunicação é um meio para aprender.

Nas respostas podemos ainda identificar um aluno que se refere a este momento de comunicações como um momento de brincadeira:

**Para aprenderem coisas que os outros não sabem a brincar um bocadinho. (SO)**

Na minha opinião isto acontece, pois, as crianças estão a fazer algo que realmente querem fazer num ambiente menos formal, de diálogo e conversa.

A partir das respostas das crianças, podemos também observar que nesta situação as os(as) alunos(as) também aprendem a respeitar os colegas, pois estamos em contexto de partilha e de comunicação, em que há certas regras sociais que temos de cumprir, como por exemplo, não interromper, falar por cima e saber ouvir para conseguirmos, como uma das crianças escreveu, “(...) **aprender a inspiração dos outros** (...) (S)”. Tal como é possível consolidar aprendizagens e dotá-las de um sentido social, criando circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho – como é possível observar através das respostas das crianças às questões colocadas.

Assim, tal como Niza (1998, p.80) afirma:

“As trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo). O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho.”

Através das respostas das crianças, relativamente ao que aprenderam, é possível observar como estas comunicações contribuíram para a aprendizagem de conteúdos que se apoiaram neste percurso social de comunicação e relação entre o grupo.

**Aprendi com as comunicações que podemos ficar a saber mais coisas que os outros explicam e aprendi muitas coisas na comunicação do MP da Visita à Sé e da matemática na arte e também aprendi como se faz de papel em origami e também aprendi muitas coisas sobre os ouriços e também aprendi as coisas que tínhamos e a que horas. (DP)**

**Na matemática na arte aprendi que havia muitos ângulos retos e obtusos. O Pedro C tem muita inspiração. Não podemos construir prédios maiores para se ver a Sé da cidade toda. Aprendemos a ver os nossos horários e a que horas vamos ter. Aprendi como se faz um barco. Aprendi que assim que elas caem (castanhas) partem-se e também aprendi que os picos são diferentes. (IS)**

**Visita à Sé, às Termas e ao Templo Romano que foi o imperador Augusto que mandou construir o Templo Diana mas que não era para a Deusa Diana. Na matemática na arte aprendemos formas geométricas e inspiramo-nos nos colegas e nos artistas. Vimos uma história “Apocalypse Zombie”. Vimos a agenda para sabermos os horários. Aprendemos a fazer origamis de barcos. E de onde vêm as castanhas, como reproduzem e como nascem. (SO)**

Tal como pudemos verificar através do trabalho por projeto, as comunicações de produções podem também ser um importante impulsionador de interdisciplinaridade e articulação entre áreas de conteúdo, assumindo-se como um sistema aberto, permitindo, assim, um conhecimento articulado entre diferentes áreas de domínio. A partir das respostas das crianças ao questionário colocado na questão relativamente aos conteúdos trabalhados, podemos verificar como elas tomaram consciência deste aspeto, uma vez que ao analisarem as

comunicações realizadas conseguiram identificar diferentes conteúdos curriculares dos programas em causa.

**Descobrir o passado do meio local – MP fotos. Figuras geométricas – PC, LF e CA na matemática na arte. Agenda – preencher grelhas de registo. Usar a palavra de forma audível. Construção – PC origami. Natureza – RA castanhas. Discurso oral. (MC)**

**Matemática figuras geométricas. Reconhecer retas concorrentes, perpendiculares e paralelas, retas paralelas, que não se intersectam. Natureza. Informar, explicar. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. Pesquisar ou assumir ideias. (DP)**

Perguntei ainda às crianças o que mudavam nas comunicações, sendo que maior parte dos(as) alunos(as) disseram que não mudavam nada por gostarem que fosse desta forma, à exceção de três alunos(as):

**Eu mudava as atividades livres para comunicações porque eu não faço nada na atividade livre. G**

**Eu não mudava nada das comunicações porque eu gostei como ficou mas eu metia as comunicações quarta-feira também na hora de atividade livre. Porque não temos nada para fazer na atividade livre. SO**

O tempo de atividade livre pelo que a professora me explicou é um tempo de enriquecimento curricular que a câmara implementou na escola. Embora, seja suposto este tempo ser acompanhado por um adulto que guie os(as) alunos(as) para algumas atividades que estes quiserem realizar, até agora não há ninguém que o faça e, por isso, para os(as) alunos(as) é como se estivessem no intervalo.

**Eu preferia que fosse mais tempo. Porque poderia dar para mais pessoas apresentarem. LB**

## Considerações Finais

Considero que, a educação deve constituir-se como uma procura de sentido para se ajustar às necessidades dos seus membros, atendendo ao mundo em que vivemos e às qualidades que a nossa sociedade valoriza, como o sentido crítico, a participação ativa, a tomada de decisões e a cooperação entre membros.

Em relação ao objetivo principal e geral deste estudo de compreender como promover o envolvimento das crianças na gestão do currículo no contexto de jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico, penso que as atividades e momentos propostos neste sentido ao longo deste estudo e todos os diálogos e momentos de negociação que foram surgindo destes foram essenciais. Assim, penso que consegui, através da inspiração e da implementação do modelo pedagógico do MEM (no contexto em pré-escolar) e dos princípios que o suportam, chegar ao meu objetivo principal de promover o envolvimento das crianças na gestão e planeamento do currículo de forma cooperada no contexto, uma vez que está expresso na Convenção dos Direitos da Criança que esta tem pleno direito à participação, que deve ser ouvida e as suas opiniões devem ser tidas em conta, atribuindo aos adultos a responsabilidade pela criação de condições para que isso se concretize.

Assim, concluo também através deste estudo – relativamente aos seguintes objetivos: desenvolver processos de negociação cooperada capazes de estabelecer o equilíbrio entre os conteúdos do programa no 1º ciclo e os interesses das crianças; desenvolver processos de negociação cooperada que permitam o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação; e potenciar a organização do ambiente educativo de modo a fomentar a participação das crianças na gestão cooperada do currículo – que a capacidade de realização e o conhecimento cumulativo não são suficientes para que as nossas crianças alcancem esses valores e atribuam significado às suas aprendizagens de forma social. Desta maneira, devemos ajudá-las, como foi realizado ao longo deste trabalho, a refletir sobre o modo como vai o seu trabalho e como a sua abordagem pode ser melhorada, equipando-as com uma boa teoria da mente. É, assim, importante começar desde cedo a tornar as crianças responsáveis pela gestão do planeamento e avaliação que suporta a sua aprendizagem, assim como a gestão do espaço em que gerem essa mesma aprendizagem e é nisto que este estudo aposta, na gestão cooperada do currículo, apresentando-nos diversos resultados positivos, que beneficiam a aprendizagem e formação das crianças. Isto, pois ao sentirem que têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem, seja na escola ou no jardim-de-infância, as crianças sentem que as aprendizagens realizadas nestes contextos são significativas, ficando mais interessadas, o que contribui para que se tornem cidadãs ativas, com responsabilidades e que valorizam as interações com os outros, respeitando-os, ganhando, assim, a autonomia necessária para explorar o mundo por si mesmas.



Logo, torna-se importante e essencial que enquanto profissionais de educação tenhamos desde sempre a visão de que é essencial que a criança seja consciente do seu próprio processo de pensamento, e de que é crucial trabalharmos na nossa prática nesse sentido, ajudando-a a tornar-se mais metacognitiva, ganhando cada vez mais consciência do seu processo de aprendizagem e de pensamento. Apenas desta forma, será possível que estejamos a formar crianças, futuras cidadãs e cidadãos, que sejam ativas e críticas, participativas no mundo que as rodeia, ou seja, que se tornem parte de uma comunidade que excede as paredes da sala de jardim-de-infância ou da escola, aprendendo a falar/participar, escutar, respeitar diferentes opiniões e a negociar para chegar a uma meta comum de forma cooperada. A responsabilização pela sua própria aprendizagem; o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças; o comprometimento ativo das crianças na aprendizagem de vários grupos e contextos e finalmente a noção de que todo o processo resulta numa aprendizagem real que é compreendida, aplicada, demonstrada e interiorizada, é assim imprescindível para que a educação seja algo com sentido.

Em relação a outro dos objetivos de compreender como o envolvimento e a participação das crianças na gestão do currículo no contexto de 1º ciclo e de JI contribui ou não para aprendizagens com mais significado social, posso concluir que o mesmo se verifica. Logo, é importante focarmo-nos nos processos que valorizam as interações entre membros (crianças e adultos) para a construção de relações sociais e de aprendizagem. Desta forma, os membros dos contextos, como pudemos observar neste estudo, partilham uma meta comum e colaboram entre si para aproveitar os pontos fortes individuais de cada um, respeitar uma variedade de perspetivas de maneira a promover ativamente oportunidades de aprendizagem com sentido e significado (Watkins, 2004). O principal objetivo dos contextos foi-se tornando, desta forma, avançar o conhecimento coletivo e, assim, apoiar o crescimento do conhecimento individual, ou seja, esta ideia vai além da ideia de "aprendizagem = criação de sentido individual", indo ao encontro de uma visão de "aprendizagem = criação de conhecimento fazendo coisas com outros" (Watkins, 2004,p.3). Foi neste espaço de comunicação, em que todos os elementos se sentiam parte de uma cultura de cooperação, se começaram a sentir aceites, expondo sem medo os seus interesses e motivações, contribuindo para a construção de pensamentos de forma coletiva através da discussão e debate de ideias.

Assim, o que se exige do educador/professor é, então, a sua disponibilidade para apoiar as crianças, estabelecer com elas acordos sobre o seu processo de aprendizagem, estimular a tomada de decisões e respeitá-las, as suas opiniões e interesses, aquando momentos de planificação e avaliação.

Desta forma, as crianças mostram uma maior capacidade em construir relações e menos preocupação em serem julgadas, são capazes de criar interdependência na sala,

mostram um nível apreciável de consciência metacognitiva (Watkins, 2004). Existe ainda um raciocínio moral de nível mais elevado, baseado em valores e normas interiorizadas, e não baseado na conformidade à autoridade, (des)aprovação social ou recompensas e castigos, o que se traduz em maiores expectativas educacionais e desempenho académico, forte motivação em aprender, mais gosto pela escola, menos absentismo, melhores competências sociais, menos problemas de conduta e maior compromisso para com valores democráticos (Watkins, 2004).

Relativamente aos dois objetivos do estudo que se focam no trabalho por projeto, ou seja, compreender como o trabalho por projeto pode ser um instrumento potenciador da participação das crianças no desenvolvimento do currículo e implementar o trabalho por projeto de modo a promover a integração curricular e a participação das crianças no seu processo de aprendizagem. Consegui observar que o trabalho de projeto tem também como principal ideia ajudar a criança a desenvolver hábitos que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Assim, a criança é vista como capaz e competente, alguém que mostra interesse em descobrir o mundo e tem oportunidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem em cooperação com o(a) educador(a), sendo autora de si própria contando com a ajuda dos outros que a rodeiam. Falamos, então, de uma criança que também é cidadã do mundo, que faz parte da sociedade democrática em que vivemos.

No entanto, não podemos achar que trabalhar autonomamente ou em grupo se aprende de um dia para o outro, sendo que é preciso insistência em continuar a trabalhar com esta metodologia e ao longo do processo começar a colher os resultados.

Devemos, assim, encarar a educação como um desafio, cultivando em nós, a disposição para repensar as práticas e atitudes a ter para melhorar o processo educativo, tendo em conta que o trabalho de projeto promove aprendizagens portadoras de significados reais para as crianças e integradas no seu meio, a nível de diferentes dimensões. É importante redefinir as práticas educativas de acordo com as necessidades reais da atualidade em que as aprendizagens na infância sejam portadoras de qualidade, caso contrário, as mesmas podem ser inúteis e pouco ricas para o desenvolvimento global da criança.

A implementação, do trabalho de projeto, na escola implica a mudança de paradigma social rompendo com os velhos hábitos tradicionais, que não se adequam à realidade e ao meio em que a criança se encontra ajudando-a desta forma, como foi possível observar com este estudo, a viver e a aprender com mais significado e sentido.

Esta organização e junção dos vários momentos e situações, que contribuem ou ilustram o meu desenvolvimento e o das crianças, fez-me, algumas vezes, pensar em alternativas de como o faria e aprender a refletir sobre a teoria por trás da prática, vendo que muitas vezes esta é desvalorizada e afinal aquilo que achamos intuitivo tem uma explicação e as práticas do educador/professor devem ser preenchidas com intenção e objetivos específicos. Também os

meus receios pessoais, penso terem sido ultrapassados, ganhando mais um pouco de confiança em mim, nas minhas capacidades e no meu trabalho (que me fez chegar até aqui). Assim, defini mais um pouco a minha identidade enquanto profissional que aos poucos se vai tornando mais consistente e fundamentada.

Uma prática reflexiva proporciona aos profissionais de educação oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Desta forma, espero continuar a ter a minha “escuta sensível” e capacidade de observação e prática como consegui desenvolver nas minhas intervenções ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, não me limitando apenas a cumprir normas e regras sem ser humana, tratando sempre as crianças com o respeito e a dignidade que merecem. Isso exige uma permanente autoanálise por parte do educador/professor que tem de analisar as situações concretas da sala e do grupo, perceber as crianças com que está a trabalhar, ouvindo-as e dando-lhes valor, assim como o seu papel na formação pessoal e social das mesmas. Assim, espero que esta prática reflexiva continue a fazer parte do meu futuro enquanto educadora/professora e me ajude a libertar e a evitar comportamentos irrefletidos e habituais, permitindo-me atuar de uma maneira propositada e determinada para o bem e desenvolvimento positivo das crianças.

Ao investigar a própria prática, os educadores/professores desenvolvem uma capacidade crítica que lhes permite melhorar a sua prática atendendo aos vários aspetos observados. Neste caso, ao refletir sobre a minha prática juntamente com a da educadora e professora cooperante, aprendi não só alguns métodos e estratégias para gerir o grupo e as suas aprendizagens, como também desenvolvi em mim um olhar crítico sobre as minhas atitudes como futura educadora/professora, que tentei ter em conta ao longo da minha intervenção e quero ter no futuro, refiro-me a essencialmente às atitudes que concorrem para este estudo, isto é:

- Refletir sobre a minha prática de forma a poder melhorá-la de forma consciente e fundamentada, tendo em conta as crianças, os seus interesses e opiniões no planeamento e avaliação, em processos que envolvam negociação e cooperação entre adultos e crianças.
- Diferenciar, integrando todas as crianças no grupo, nas rotinas e atividades desenvolvidas.
- Saber dar voz às crianças nos momentos de reunião, escutando-as, mas também questionando-as, ajudando-as a pensar e a enriquecer o seu discurso e processo de pensamento, perante a apresentação de produções ou resolução de problemas.

- Saber dar autonomia às crianças nas atividades desenvolvidas, dando-lhes as muletas e o apoio necessário, mas também tempo para que estas as possam realizar, sem ser preciso a minha intervenção constante.

Por essa mesma razão, importa que os educadores/professores possam pensar em formas autênticas de construção e circulação de conhecimentos e serem esses os principais motores de aprendizagem para as crianças.

Concluindo é urgente pensar a educação promovendo contextos democráticos em que as crianças tenham oportunidades de participar genuinamente. Para isso, é essencial arranjar estratégias que vão ao encontro de um exercício direto da democracia nos contextos educativos, como o diálogo, a participação no planeamento e na avaliação, a negociação e a tomada de decisões por processos que envolvam a argumentação e cooperação, ou seja, que vá além dos votos. O trabalho cooperativo é indispensável para que tudo isto seja concretizado de forma democrática, uma vez que é através do mesmo que as crianças vão tomando consciência de que estão a participar no seu processo de aprendizagem e que podem alcançar os seus objetivos, mas apenas se todos conseguirem também chegar a eles, trabalhando em conjunto com colegas e com os educadores/professores, formando-se todos juntos democraticamente (Niza, 2005). Desta forma, “quanto mais cooperativo for o contexto, melhores efeitos serão produzidos pela cooperação democrática na aprendizagem do *currículum* escolar” (Niza, 2005, p.528).

Para terminar quero referir que a realização deste estudo ao longo da PES veio reforçar a convicção que já tinha sobre o significado de ser educadora/ professora. Assim, para mim ser educadora/professora é ser alguém que com toda a sua dedicação consegue promover um encontro de confiança, de liberdade, de respeito e compromisso com um projeto interpessoal; um encontro entre professores(as)/educadores(as) e crianças/alunos(as) e alunos(as)/crianças com alunos(as)/crianças, através de um processo de comunicação, numa situação de troca e modificações recíprocas. Quero eu dizer, promover uma educação integral da pessoa humana, capaz de estimular nos(as) alunos(as) o desenvolvimento da sua personalidade de uma maneira equilibrada, rica em todo o potencial existente, reforçada por a criação de novas habilidades e suscetível de se adaptar, transformar, melhorar o contacto com novas situações encontradas, escolhidas ou sofridas. Construindo-se, também, como uma pessoa e profissional autónoma, consciente e capaz de fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas decisões de forma refletida, deixando também as crianças fazerem parte do seu processo de aprendizagem (ouvindo-as e tendo em consideração as suas opiniões).

## Referências Bibliográficas

(2011) Decreto-lei nº240/2011 de 30 de agosto. Em M. d. Educação, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

(2014-2017) *A bússola, orientação em autonomia - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício*. Évora

(2014-2017) *Projeto Educativo Agrupamento de Escolas nº4 de Évora*. Évora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, 1, pp. 1-14.

APEI. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional . Lisboa: APEI.

Branco, M. L. (2010). *O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610.

Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner J. *Cultura da Educação*. (p.71-95). Lisboa: Edições 70.

Castro, A.. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.

Colasanto, C. A. (2016). *A participação da criança no currículo e na avaliação: reflexões a partir do registo escrito*. Revista Veras, São Paulo, v.6, nº 2, p. 180-211.

Dallari, D. A. (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus Editorial.

Folque, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, Lisboa, nº 5, 5ª série, p. 5-12.

Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gouveia, J.; Oliveira, A.; Machado, C. Rodrigues, C. e Miranda, C. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna, Lisboa, nº 40, 5ª série, p. 5-12.

Guerra, M. A. S. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Hernández, F. (1998). Capítulo III – Os Projetos de Trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola; Capítulo IV – Avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho, Em *Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho* (p.61-89) e (p.93-100). Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.

Katz, L. & Chard, S.C. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood, NJ: Ablex.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mendes, L. (2005). *Avaliação: Um Processo Partilhado*. Escola Moderna, Lisboa, nº 24, 5ª série, p. 5-13.

Mestre, L. (2017). *Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo – Um percurso*. Escola Moderna, Lisboa, nº 5, 6ª série, p.79-90.

Niza, S. (1979). Não basta falar de democracia na escola. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.63-65). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1979). O trabalho cooperativo na educação democrática. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.67-68). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1998). *A organização social de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Inovação, vol.11, nº1, 1, p. 77-98.

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.389-400). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2005). Sérgio Niza: a construção de uma democracia na ação educativa. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.494-518). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: a gestão cooperada do currículo. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.522-530). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2006). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.); Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2006). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p. 142-159). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2010). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. Em Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J. (Org.) (2012). *Sérgio Niza: escritos de educação* (p.640-643). Lisboa: Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*. Escola Moderna, Lisboa, nº 18, 5ª série, p. 5-9.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M., A. & Pinazza, M. A. (Org.). (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (p. 13-36). São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação da Criança*. Lisboa: Associação da Criança.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), p. 81-93  
Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. Em Coll, C.; Marchesi, A. & Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (Vol. 1, p. 13-52). 2ª Edição. São Paulo: Artmed.

Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. Escola Moderna, Lisboa, nº 6, 5ª série, p. 56-65.

Perfil de Implementação do Modelo Pedagógico do MEM para a Educação Pré-Escolar. Texto não publicado. Disponível em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/instpilot/perfil\\_uso\\_mem/perfildeutilizacaoamodelomem\\_pre\\_escolar.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/instpilot/perfil_uso_mem/perfildeutilizacaoamodelomem_pre_escolar.pdf)

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (p.1-25). Lisboa: APM.

Raminhos, E. (2009). *Aprendizagem por projectos e circuitos de comunicação no 1.º ano de escolaridade*. Escola Moderna, Lisboa, nº 34, 5ª série, p. 33-48.

- Reis, P. R. (2008). A educação para a cidadania através do desenvolvimento de capacidades de colaboração. Em P. R. Reis, *Investigar e Descobrir - Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades* (pp. 155-158). Santarém: Cosmos.
- Sampaio, M. (2009). *O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino*. Escola Moderna, Lisboa, nº 34, 5ª série, p. 5-17.
- Santana, I. (2013). *O trabalho colectivo participado em debate*. Escola Moderna, Lisboa, nº 1, 6ª série, p. 51-58.
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (janeiro/março de 2009). *Que se ganha com o Trabalho de Projecto?*. Noesis, nº76, p. 26-29.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). *Diferentes olhares sobre crianças e creches*. Revista Humanidades e Inovação, v.4, n. 1, p.8-12.
- Silva, I. L. (2011). *Das Voltas que o projeto dá...Da investigação às práticas* (p. 118-132). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. et al. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2017). *Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância*. Revista Humanidades e Inovação, v.4, n. 1, p.13-20.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultada a 10 de novembro de 2017, em: [http://www.parlamento.pt/const\\_leg/crp\\_port/index.html](http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/index.html).
- Vasconcelos, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo*. Cadernos de Formação de Infância, nº55, p.37-45.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., & et al., (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. Em McNeil, F. (Ed.), *NSIN Research Matters* (nº 24, p.1-8). Institute Of Education University of London: London.



## Anexos

### Anexo 1 – Perfil de implementação do MEM

**Perfil de Implementação do modelo pedagógico do MEM**

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo                      3 – utilizo com frequência  
2 – utilizo às vezes                        4 – utilizo sempre

CENÁRIO PEDAGÓGICO	OBS. (A, B, C)		
	1ª recolha 16/02/2018	2ª recolha 13/04/2018	3ª recolha 27/05/2018
<b>Áreas de Trabalho</b>			
Biblioteca / centro de documentação	3	3	4
Oficina de escrita e reprodução	3	3	3
Laboratório de ciências e matemática	2	2	3
Oficina de construções e carpintaria	3	4	4
Ateliê de artes plásticas	4	4	4
Área de dramatização	4	4	4
Área Polivalente	4	4	4
<b>Rotina diária e semanal</b>			
Acolhimento em conselho e planificação	3	4	4
Tempo de atividades e Projetos	3	4	4
Comunicações	2	3	3
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural	4	4	4
Avaliação em Conselho	4	4	4
<b>Instrumentos de Pilotagem</b>			
Diário	4	4	4
Mapa de atividades	1	4	4
Mapa de presenças	4	4	4
Mapa de tarefas	4	4	4
Inventários	1	2	2
Lista de projetos	3	4	4
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -	1	4	4
Plano do dia	1	4	4

Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa		1ª semana	2ª semana	3ª semana
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – "Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projeto de transformação acarinhado" Niza, 2007, pág.4	Obs.	4	4	4
Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		4	4	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		4	4	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos.		4	4	4
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		3	3	4
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas: mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da interajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.		4	4	4
Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		3	4	4
Envolve-me diretamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		3	4	4
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no "não gostámos" de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.		3	4	4
Lemos a coluna do "fizemos" e a do "queremos" para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana.		1	1	3
Este balanço/planejamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas				

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	OBS	1º recolha	2º recolha	3º recolha
<b>Avaliação dos instrumentos de pilotagem</b>				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	4	4
<b>Acolhimento em Conselho</b>				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		3	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		1	4	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		2	3	4
Apoio o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		2	3	4
<b>Planificação da semana e do dia</b>				
Leio a coluna do "queremos" do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		1	1	3
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.		2	3	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		2	4	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		1	3	4
<b>Distribuição de tarefas</b>				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		4	4	4
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		4	4	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		1	1	2

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Comunicações de trabalho</b>				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência.		2	3	3
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		3	4	4
<b>Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:</b>				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		2	3	4
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos.		3	3	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		2	3	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		2	3	3

TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		2	2	3
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da atividade humana) e interpelação do meio.		1	2	4
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	2	3
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		2	2	3

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACCÃO EDUCATIVA	Obs.	1ª	2ª	3ª
		recolha	recolha	recolha
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		3	3	3
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		3	4	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		2	4	4
As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		1	4	4
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		4	4	4
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		2	4	4
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		4	4	4
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		4	4	4
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		3	4	4
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sociomoral ao desenvolvimento do currículo		4	4	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		1	2	3
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação		1	1	3

TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO	obs	1ª recolla	2ª recolla	3ª recolla
<b>Participação e acompanhamento sustentado</b>				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de ações, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		3	4	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co construção e da problematização.		3	4	4
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		3	4	4
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		3	3	4
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		4	4	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras.		3	4	4
<b>Projetos</b>				
Apoio as crianças, promovendo uma "conduta de projeto" como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		2	3	4
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		2	3	4
Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações.		1	4	4
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades.		1	4	4
Apoio a sua execução em interação dialógica.		1	4	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		1	2	3
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão.		1	3	4
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		2	3	4

## Apêndices

### Apêndice 1 - Guião das entrevistas às crianças

#### Guião das entrevistas às crianças (adaptado de Folque, 2012)

##### “Rotina, Reunião de Conselho, Tempos de Comunicações e Instrumentos de Pilotagem”

As crianças serão entrevistadas a trios por proximidade de idades, um grupo com duas crianças de 4 anos e uma de 3 anos e outro grupo com crianças com 5 anos, que apresentam uma capacidade de comunicação e expressão mais desenvolvida.

As entrevistas serão feitas durante o lanche não privando as crianças dos momentos de brincadeira, dentro da sala, na mesa redonda da área de expressão artística.

Falarei com as crianças sobre esta entrevista aquando a realização do Plano do dia, para que possamos planear este momento à semelhança dos outros que não se encontram no Mapa de atividades do grupo.

##### Introdução

- Olhem, como vocês sabem a Cláudia está a aprender ainda a ser professora. Estou a fazer um trabalho para a universidade e precisava de saber o que é que vocês acham sobre as reuniões de conselhos que fazemos, sobre o momento de mostrar, contar, escrever e das comunicações, sobre o nosso mapa de atividades e sobre os nossos projetos...

##### Comentários aos instrumentos de pilotagem e produções dos projetos

Na entrevista, adaptada de Folque (2012), serão apresentados às crianças “instrumentos de pilotagem” utilizados na sala como um Diário, uma fotocópia de um mapa de atividades, um plano do dia, as folhas de inscrições dos momentos de mostrar, contar, escrever e comunicações e algumas produções suas que remetam para os projetos realizados (“O que são urtigões?”, “As formigas para a área das ciências” e “Vamos fazer um filme!”).

Ao serem apresentados estes instrumentos e produções ser-lhes-á pedido que aos identifiquem e comentem, atendendo a algumas questões:

- **Produções dos projetos**  
“O que é isto?” – Identificação



*“Para que é que fizemos isto?” – Finalidade*

- **Mapa de atividades, folhas de inscrições dos momentos de comunicações e de mostrar, contar, escrever e Plano do dia**

*“O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação*

*“Para que é que serve isto?” – Finalidade*

*“Quem escreve aqui?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” - Papéis do educador e das crianças e as regras perfeccionadas.*

- **O Diário**

*“O que é isto?” “O que está aqui escrito?” – Identificação*

*“Para que é que serve isto?” – Finalidade*


*“Quem escreve no Diário?”; “Quando?”; “Como é que vocês usam isto?” – Papéis do educador e das crianças e as regras perfeccionadas.*

No fim as crianças serão elogiadas pela sua capacidade para me explicar tudo e agradecer-lhes-ei a sua colaboração.

## Apêndice 2 - Planificação da reunião sobre a folha “Quero saber”



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1ª Ciclo do Ensino Básico  
2017/2018  
**Planificação Diária Cooperada**

**Dia:** 20/10/2017  
**Horas** 9:00-17:00  


**Nome da Estudante:** Cláudia Sofia de Azevedo Pereira

**Instituição:** Escola Básica dos Canaviais

**Docente Cooperante:** Irene Rosado

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- Realização de uma reunião de turma de forma a lermos as propostas das crianças registadas na folha “Quero Saber” e organizarmos grupos para iniciar os trabalhos por projeto. Devo ter em atenção que uma das coisas que mais determina a profundidade do trabalho com projeto é a escolha e a adequação do tópico em que irá incidir o processo de aprendizagem; assim, nesta reunião terei um papel essencial como mediadora, ou seja, irei participar no processo de apresentação de propostas de debate e tomada de decisão, ajudando os(as) alunos(as) a clarificar opções e a chegar a um consenso.
- Realização do balanço semanal, sendo que este consiste em analisar o que aprendemos todas as semanas, de forma a que os(as) alunos(as) tomem consciência das suas aprendizagens e estejam implicados na gestão curricular da turma, sendo que as suas dúvidas serão tidas em conta no planeamento da semana seguinte. As crianças deverão ainda fazer uma autoavaliação das suas aprendizagens colocando dúvidas (ou não).

### 2. IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES E RESPETIVA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

ATIVIDADE	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
Reunião para organização dos projetos	<u>Apoio ao estudo:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver o gosto pelo trabalho e pelo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A avaliação terá como base a recolha de fotografias, a observação direta</li></ul>

<p><b>Balanço semanal</b></p>	<p>estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências sociais: a comunicação, o respeito pelos outros, a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a negociação, a tomada de decisões, o respeito por normas e critérios de atuação.</li> <li>• Valorizar o significado pessoal e social das aprendizagens disciplinares.</li> </ul> <p><u><b>Apoio ao estudo:</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades de comunicação e intervenção;</li> <li>• Expressar de dúvidas e dificuldades;</li> <li>• Desenvolver capacidades de autoavaliação.</li> </ul>	<p>das crianças, o registo de comentários/apreciações realizadas no decorrer do dia, o interesse e o modo de participação e respetiva envolvência nas atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas e diálogos realizados na organização dos projetos com base na folha “Quero saber”, para que posteriormente consiga analisar o significado deste momento para os(as) alunos(as).</li> <li>• Comentários e respostas das crianças durante o balanço semanal, de modo a que seja possível verificar se estas conseguiram tomar consciência, com o apoio das lista de verificação, das suas aprendizagens e dúvidas que foram construindo ao longo da semana.</li> </ul>
-------------------------------	--	---

### 3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

**Parte da tarde (11:30-12:30h) – Reunião para organização dos projetos**

**Tempo: 60 minutos**

Neste tempo iremos realizar uma reunião para que possamos ler todas as propostas para trabalho de projeto que eles(as) foram registando na folha “Quero Saber”. Assim, nesta reunião terei um papel essencial como mediadora, ou seja, irei

participar no processo de apresentação de propostas de debate e tomada de decisão, ajudando os(as) alunos(as) a clarificar opções e a chegar a um consenso.

Pedirei à delegada e à subdelegada que dirijam a reunião comigo, sendo que a delegada irá lendo as propostas registadas na folha e a subdelegada irá registando as decisões finais em relação aos projetos que ficarão definidos e os elementos de cada grupo que os realizarão.

Apesar de o meu papel ser essencialmente o de mediadora, analisei a folha de Quero saber antes da reunião de forma a poder intervir e sugerir também algumas coisas. Desta forma poderão sugerir os seguintes projetos:

- **As medidas – CA que escreveu “Quero saber as medidas sala” (questioná-la-ei porquê); LF “Eu queria aprender matemática melhor”**
- **Os dentes – LF “Quero saber se os dentes são ossos”; PC “Quero aprender se os dentes são ossos e de que são feitos”**
- **Projeto sobre um livro à escolha consultando com os(as) aluna(os) o PNL e as planificações da professora – MH “Quero aprender a ler melhor”; FP “Queria aprender português” (sendo que questionarei o aluno sobre o que quis dizer com isto)**
- **O SL e o FP referiram que gostavam de aprender os ossos, questionarei melhor os alunos de forma a perceber o que querem saber exatamente para aprofundar o projeto e perceber o que querem explorar mais, uma vez que este assunto já foi trabalhado na sala;**
- **O corpo humano – LB “Eu queria explorar um corpo humano completo”;**
- **A evolução da fotografia – RA “Quero saber mais sobre as fotografias a preto e branco”.**

Alguns alunos(as) referiram mais do que um interesse. No entanto, a mesma criança não deverá desenvolver projetos diferentes ao mesmo tempo, sendo que deverá optar por um para começar, o que não quer dizer que o outro não ficará também registado na folha de projetos para que seja desenvolvido posteriormente.

Terei de perguntar ao D o que quer dizer o que ele escreveu, uma vez que não consegui perceber a que se referia → **“Queria aprender teclunusia”.**

Por fim e se não surgir ao longo da reunião, lembrarei a LB que se tinha questionado no outro dia porque existem línguas diferentes no mundo e porque não falamos todos a mesma língua, perguntando-lhe se ainda está interessada em fazer um trabalho de pesquisa sobre isso ou não.

**Parte da tarde (16:30-17:00h) – Balanço semanal**

**Tempo: 30 minutos**

**4. RECURSOS NECESSÁRIOS**

**Logísticos:** Sala de aula e pátio.

**Humanos:**

- Professora Irene Rosado;
- Alunos(as);
- Professora estagiária Cláudia Pereira.

**Materiais:**

- Folha “Quero saber”;
- Listas de verificação.

### Apêndice 3 – Listas de verificação

<b>Lista de verificação de Estudo do Meio – 1º Período</b>		<b>Já estudámos</b>	<b>Autoavaliação</b>
<b>Temas</b>	<b>Conteúdos</b>		
<b>BLOCO 1 - À DESCOBERTA DE SI MESMO</b> O seu corpo	Existência dos ossos, a sua função e observação em representações do corpo humano.		
	Existência dos músculos, a sua função e observação de representações.		
	A função da pele.		
<b>BLOCO 1 - À DESCOBERTA DE SI MESMO</b> A segurança do seu corpo	Cuidados com o sol.		
	Regras de primeiros socorros.		
	Prevenção de incêndios.		
	Segurança antissísmica.		
<b>BLOCO 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b> O passado do meio local	Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais.		
	Identificar factos históricos com relevância para o meio local.		
<b>BLOCO 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b> O passado nacional	Conhecer a formação de Portugal desde os primeiros povos até à Revolução de abril.		
	Conhecer os motivos dos feriados nacionais e aspetos da vida na época em que ocorreram.		
<b>BLOCO 2 - À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b> Símbolos Nacionais	Conhecer a bandeira nacional e o hino nacional.		
	Localizar no friso cronológico os principais acontecimentos da história de Portugal.		

**Preciso de trabalhar mais:**

<b>Lista de verificação de Matemática – 1º Período</b>		<b>Já estudámos</b>	<b>Autoavaliação</b>
<b>Conteúdos</b>	<b>Metas</b>		
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> Números naturais	<b>Contar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a extensão das regras de construção dos numerais decimais para classes de grandeza indefinida.</li> </ul>		
	<b>Contar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber o termo “bilião”.</li> </ul>		
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> Divisão inteira	<b>Efetuar divisões inteiras</b>		
	<b>Resolver problemas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações</li> </ul>		
	<b>Determinar os divisores de um número natural até 100.</b>		
<b>GEOMETRIA E MEDIDA</b> Localização e orientação no espaço	Localizar ângulos formados por duas direções		
	Localizar o vértice de um ângulo		
	Identificar ângulos com a mesma amplitude		
	Identificar a meia volta e o quarto de volta associados a ângulos		
<b>GEOMETRIA E MEDIDA</b> Propriedades geométricas	<b>Figuras geométricas</b> Identificar e comparar ângulos		

	Reconhecer retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam		
	Reconhecer retângulos como quadriláteros de ângulos retos		
	Reconhecer polígonos regulares		
	Reconhecer polígonos geometricamente iguais		
	Reconhecer planos paralelos		

**Preciso de trabalhar mais:**



<b>Lista de verificação de Português – 1º Período</b>		<b>Já estudámos</b>	<b>Autoavaliação</b>
<b>Conteúdos</b>	<b>Metas</b>		
<b>ORALIDADE</b>  <b>Interação discursiva</b>	<b>Produzir um discurso oral com correção.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</li> </ul>		
	<b>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</li> <li>• Informar, explicar.</li> <li>• Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.</li> </ul>		
	<b>Produzir um discurso oral com correção.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</li> </ul>		
<b>ORALIDADE</b>  <b>Compreensão e expressão</b>	<b>Escutar para aprender e construir conhecimentos.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir informação essencial de acessória.</li> <li>• Identificar informação implícita.</li> <li>• Diferenciar facto de opinião.</li> <li>• Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</li> <li>• Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.</li> </ul>		

<p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Pesquisa e registo da informação</b></p>	<p><b>Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher grelhas de registo.</li> </ul>		
<p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>Produção de discurso oral</b></p>	<p><b>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação.</li> <li>• Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</li> <li>• Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</li> <li>• Formular avisos, recados, convites.</li> </ul>		
	<p><b>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</li> <li>• Interpretar pontos de vista diferentes.</li> <li>• Retomar o assunto, em situação de interação.</li> <li>• Justificar opiniões, atitudes, opções.</li> <li>• Acrescentar informação pertinente.</li> <li>• Precisar ou resumir ideias.</li> </ul>		
<p><b>LEITURA e ESCRITA</b></p> <p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</b></p>	<p><b>Ler em voz alta palavras e textos.</b></p>		

<b>LEITURA e ESCRITA</b>  <b>Compreensão de texto</b>	<p><b>Ler textos diversos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos narrativos;</li> <li>• Ler descrições;</li> <li>• Ler textos de enciclopédia e de dicionário;</li> <li>• Ler notícias;</li> <li>• Ler cartas;</li> <li>• Ler convites;</li> <li>• Ler avisos;</li> <li>• Ler banda desenhada.</li> </ul>		
<b>LEITURA e ESCRITA</b>  <b>Compreensão de texto</b>	<p><b>Apropriar-se de novos vocábulos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</li> </ul> <p><b>Organizar os conhecimentos do texto.</b></p>		

	<p><b>Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações aí presentes.</li> </ul>		
<p><b>LEITURA e ESCRITA</b>  <b>Pesquisa e registo de informação</b></p>	<p><b>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</b></p>		
<p><b>LEITURA e ESCRITA</b>   <b>Ortografia e Pontuação</b></p>	<p><b>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</li> </ul>		
	<p><b>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).</li> <li>• Utilizar os parênteses curvos.</li> <li>• Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</li> </ul>		
<p><b>LEITURA e ESCRITA</b></p>	<p><b>Escrever textos narrativos.</b></p>		

<b>Produção de texto</b>	<b>Escrever textos expositivos/informativos.</b>		
	<b>Escrever textos dialogais.</b>		
	<b>Escrever textos descritivos.</b>		
	<b>Escrever textos diversos.</b>		
	<b>Planificar a escrita de textos.</b>		
	<b>Redigir corretamente.</b>		
	<b>Rever textos escritos.</b>		
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<b><i>Ler e ouvir ler textos literários.</i></b>		
<b>Leitura e audição</b>			

	<b>Ler para apreciar textos literários.</b>		
	<b>Ler por iniciativa própria.</b>		
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> <b>Compreensão de texto</b>			
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> <b>Apresentação de livros</b>			
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> <b>Produção expressiva (oral e escrita)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declamação de poema</li> <li>• Dramatização de texto</li> <li>• Texto escrito: narrativas e poema rimado</li> </ul>			
<b>GRAMÁTICA</b> <b>Classes de palavras</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome comum coletivo</li> <li>• Adjetivo qualificativo e numeral</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo</li> <li>• Pronome pessoal (forma tónica e forma átona);</li> <li>• Pronome demonstrativo e pronome possessivo.</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>GRAMÁTICA</b></p> <p><b>Morfologia e lexicologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomes e adjetivos terminados em consoante: flexão em número e em género</li> <li>• Nomes: variação em grau</li> <li>• Graus dos adjetivos</li> <li>• Flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro),</li> <li>• Pronome pessoal e retoma da referência nominal</li> <li>• Radicais</li> <li>• Prefixos e sufixos</li> <li>• Palavras simples e palavras complexas</li> <li>• Famílias de palavras</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>GRAMÁTICA</b></p> <p><b>Sintaxe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções sintáticas: sujeito e predicado</li> </ul>		

**Preciso de trabalhar mais:**

**Apêndice 4 – Respostas dos alunos ao questionário sobre o trabalho por projeto**

Perguntas	Respostas	Inferências
<b>O que aprendi com este projeto?</b>	Aprendi a realizar uma boa apresentação. Aprendi algumas coisas que não sabia sobre incêndios. Aprendi a realizar uma nova experiência. Aprendi que não tenho de ter vergonha para apresentar mesmo que saia mal. (LB) (prevenção de incêndios florestais)	Aprender a fazer novas coisas Aprender a ser desinibido Aprender conteúdos curriculares Aprender a trabalhar em grupo
	Eu aprendi neste projeto que há muitos sinais de emergência para ver se houver algum incêndio. (FP) (prevenção de incêndios em locais públicos)	
	Aprendi a melhorar as coisas. Aprendi a fazer melhor o PowerPoint. Aprendi a ver a validade do extintor. Aprendi quando há um incêndio. (RT) (prevenção de incêndios em locais públicos)	



Que havia muitos sinais diferentes. (RA) (prevenção de incêndios em locais públicos)

Trabalhar em grupo, aprender coisas novas e diferentes. Os sinais a saída de evacuação da escola em caso de incêndio. (SO) (prevenção de incêndios em locais públicos)

Eu aprendi que uma vela ao pé de um cortinado pode causar fogo e se fumarmos na varanda basta ir só uma fagulha para o cortinado e pega fogo e há outros muitos motivos para a casa pegar fogo. (LS) (prevenção de incêndios em casa)

Não deixar as coisas ligadas as coisas quentes sem vigia. Sem nome (prevenção de incêndios em casa)

Eu aprendi mais sobre os incêndios e como os

prevenir e eu vou fazer com que os que conheço tenham mais cuidado com as florestas. (MC) (prevenção de incêndios florestais)

Aprendi que há pontos de encontros para as pessoas se encontrarem quando há incêndios. (DG) (prevenção de incêndios em locais públicos)

Aprendi que é bom fazer trabalho de equipa e que não era só estudo do meio, era matemática e português. (MP) (prevenção de incêndios florestais)

Aprendi a trabalhar em grupo, aprendi a cuidar das coisas em casa para não haver incêndios em casa. (S) (prevenção de incêndios em casa)

Aprendi a prevenir incêndios. (PC) (prevenção de incêndios em casa)

Aprendi que só por deixar os eletrodomésticos pode fazer um incêndio. (G) (prevenção de incêndios em casa)

Aprendi que não podemos

	<p>deixar os fogos acesos em casa. Não podemos deixar velas acesas em casa. (MH) (prevenção de incêndios em casa)</p> <p>Aprendi que é muito perigoso deitar coisas inflamáveis para o chão porque pode causar um perigosíssimo incêndio. (PV) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Aprendi que se não olhar para o projeto é mais fácil e aprendi que também é mais fácil trabalhar todos. (MP) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Eu aprendi que não se deve deixar cigarros no chão, não deitar cigarros para o mato, que os homens são uma má influência para a floresta, a gasolina ou gasóleo só uma gotinha pode causar um incêndio num lado qualquer. (SL) (prevenção de incêndios florestais)</p>	
	<p>Adições (os alunos explicaram que teria sido para saber quantas pessoas tinham falecido devido aos incêndios).</p>	<p>Aprender e reconhecer conteúdos curriculares trabalhando-os de forma holística</p>

<p><b>Que conteúdos do programa foram trabalhados? Consulta as tuas listas de verificação de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões</b></p>	<p>Prevenção de incêndios. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando para o interlocutor. (MP e MC) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Aprendemos que os fogos tinha de se usar matemática para somar os mortos do fogo. (SL) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Português: Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando para o interlocutor. Informar e explicar. Estudo do Meio: Prevenção de incêndios. (LB) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Estudo do Meio – Prevenção de incêndios. Português – Ler notícias, fazer uma apresentação oral, fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. (MP) (prevenção de incêndios florestais)</p>	
---	---	--

	<p>Português – Informar e explicar, adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores. Estudo do Meio – prevenção de incêndios. (PV) (prevenção de incêndios florestais)</p> <p>Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões. Estudo do Meio: prevenção de incêndios. Português: escrita. Matemática: medida (o aluno explicou que teria sido na elaboração do desdobrável). Expressões: o projeto porque o projeto é expressões. (PC) (prevenção de incêndios em casa)</p> <p>No panfleto tivemos de medir. Desenho. Escrita. (MH) (prevenção de incêndios em casa)</p> <p>Estudo do meio: Prevenção de incêndios. Português: Ler avisos. (G) (prevenção de incêndios em casa)</p> <p>Prevenção de incêndios. (SO e RA) (prevenção de incêndios em locais</p>	
--	---	--

	<p>públicos)</p> <p>Ler notícias. Prevenção de incêndios. Ler avisos. (RT) (prevenção de incêndios em locais públicos)</p> <p>Português: Ler notícias, ler avisos. Estudo do meio: Prevenção de incêndios. (FP e DG) (prevenção de incêndios em locais públicos)</p>	
<p><b>O que é o Trabalho de Projeto?</b></p>	<p>O trabalho de projeto é mostrar o que se não deve fazer nas florestas. A pesquisa e a leitura. (MP)</p> <p>O trabalho de projeto é um trabalho de grupo e pesquisar. (FP)</p> <p>É trabalhar num grupo de pessoas com uma ideia para apresentar. (MC)</p> <p>O trabalho de projeto é trabalhar em grupo e ajudarmo-nos uns aos outros e pesquisar sobre as nossas perguntas. (LS)</p> <p>Podemos trabalhar todos juntos. (SL)</p> <p>Um trabalho de projeto é: Quando se trabalha em</p>	<p>Reconhecer conteúdos curriculares</p> <p>Pesquisar</p> <p>Trabalhar em grupo</p> <p>Ajudar os outros</p>

	<p>grupo e se apresenta aos colegas. (LB)</p> <p>É trabalhar em grupo participarem todos e estar de frente para o projeto. (MP)</p> <p>Trabalhar em conjunto e fazer trabalhos divertidos e pesquisar. (PV)</p> <p>Trabalho de grupo e material. (PC)</p> <p>Pesquisar, grupo e apresentar. (MH)</p> <p>O trabalho de projeto é fazer grupos e pesquisar. (G)</p> <p>Trabalhar um projeto feito por nós. (Sem nome)</p> <p>É trabalhar em grupo em projetos. (S)</p> <p>Trabalhar em grupo com os amigos. (SO)</p> <p>Trabalhar em grupo com os colegas. (RT)</p> <p>É trabalhar em grupo e ajudar-se uns aos outros. (DG)</p>	
--	--	--

<p><b>O que gostas mais no Trabalho de Projeto? Porquê?</b></p>	<p>O que eu gosto é de trabalhar em equipa porque assim toda a gente tem a sua opinião. (MP)</p> <p>É a pesquisa porque eu posso ajudar os meus amigos caso não saibam. (DG)</p> <p>O que mais gosto é saber as variadas ideias de todos e arranjar uma solução para ter as ideias de todos. (MC)</p> <p>Eu gostei muito porque senti-me em grupo. (SL)</p> <p>Foi quando a professora Cláudia sugeriu de irmos às outras turmas apresentar. (LB)</p> <p>Gosto mais de trabalhar em grupo porque estamos todos juntos. (MP)</p> <p>Gostei mais de apresentar porque os meus colegas ficaram a saber muitas coisas. (PV)</p> <p>Gosto mais de quando estamos em grupo a fazer as coisas porque fazemos coisas. (PC)</p>	<p>Trabalhar em grupo</p> <p>Partilhar ideias</p> <p>Ajudar os outros</p> <p>Proximidade entre pares</p> <p>Treinar competências curriculares</p>
---	--	---



	<p>Eu gosto dos meus colegas do projeto porque nós sabemos trabalhar em grupo. (MH)</p> <p>Eu gosto mais de escrever títulos porque eu preciso de aprender a escrever melhor. (G)</p> <p>Eu gosto de tudo porque tenho oportunidade de trabalhar com os meus colegas. (Sem nome)</p> <p>Eu gosto mais de trabalhar em grupo. Porque assim é mais fácil de fazer porque cada um dá uma ideia. (S)</p> <p>O que gostei mais de fazer foi fazer o cartaz porque pinte e desenhei. (LS)</p> <p>O trabalho de trabalhar, colar, pintar, desenhar, trabalhar no computador e ir buscar fotocópias. (SO)</p> <p>Eu gosto mais de fazer PowerPoint. Porque é o que eu sei fazer melhor. RT</p> <p>Gostei mais de fazer fotografias. (FP)</p>	
--	--	--

<p><b>Qual a fase de Trabalho de Projeto onde sentiste mais dificuldades? Porquê?</b></p>	<p>Foi decorar a frase e deixar a vergonha de lado. (MP)</p> <p>O que achei mais difícil foi decorar tudo e saber o que tínhamos de dizer. (MC)</p> <p>Foi a apresentação porque sentia-me envergonhado. (SL)</p> <p>Foi a frase que tinha de dizer quantos fogos houve porque era uma frase muito grande e difícil de decorar. (LB)</p> <p>A ler porque eu sabia só que eram muitas frases. (MP)</p> <p>Senti mais dificuldade a fazer os panfletos porque se tinha de procurar com muita atenção e às vezes estava com os olhos em cima da frase e não as achava. (PV)</p> <p>No panfleto porque tivemos de copiar tudo. (PC)</p> <p>Nos panfletos porque sempre que escrevíamos enganávamo-nos. (MH)</p>	<p>Deixar de ter vergonha</p> <p>Construção dos panfletos informativos</p> <p>Não ler na apresentação</p> <p>Sem dificuldades, podendo contar com a ajuda dos amigos</p>
---	---	--

	<p>A fazer desenhos porque não sei desenhar. (G)</p> <p>Não senti em nada porque tinha os meus amigos para me ajudarem. (Sem nome)</p> <p>No panfleto. Porque tinha que estar a dobrar bem e eu não conseguia. (S)</p> <p>Nenhuma. Eu consegui trabalhar muito bem com o meu grupo e não senti muita dificuldade no projeto. (SO)</p> <p>No computador. Porque tinha dificuldades. (RA)</p> <p>Eu não tive dificuldade em nenhuma fase. (FP)</p> <p>Por mim não houve dificuldades. (DG)</p>	
--	--	--

Nota: Não foram colocadas as respostas de todos(as) os(as) alunos(as) sendo que muitas delas se encontravam semelhantes.

**Apêndice 5 – Respostas dos alunos ao questionário sobre o balanço semanal**

Perguntas	Respostas	Inferências
<b>Para que servem o balanço semanal?</b>	O balanço semanal serve para podermos saber o que já aprendemos ao longo do período. LB	Saber o que temos que aprender Explicar o que aprendemos
	Para sabermos o que fizemos e para explicar o que aprendemos. MP	Saber o que já aprendemos Identificar dificuldades Esclarecer dúvidas
	Para ver o que já aprendemos e o que ainda não aprendemos e vamos aprender. SO	
	O balanço semanal serve para fazermos uma junção do que fizemos na semana no final de semana. MC	
	O balanço semanal serve para nós sabermos o que fazemos durante o período. / Eu aprendi com o balanço semanal que temos de ser sinceros com as bolas que pomos naquilo que já demos, aprendi as coisas que tenho de dar. MH	
	Para saber o que já fize-	

	<p>mos e ver o que temos de saber melhor: estudar. DG</p> <p>O balanço semanal serve para ver o que já fizemos.. MP</p> <p>Serve para sabermos o que já aprendemos e o que não aprendermos. PC</p> <p>Para não nos esquecermos de nada. Porque não nos esquecemos de nada. RA</p> <p>O balanço semanal serve para nós sabermos o que fizemos. E para nós sabermos o que precisamos para estudarmos. LS</p> <p>Para saber o que já aprendemos. S</p> <p>Fiquei com tudo o que nós aprendemos porque é bom saber e depois esclarecer dúvidas. RT</p>	
	<p>Aprendi que já fizemos muitas coisas e aprendi o</p>	<p>Saber o que já aprendemos</p>

<p><b>O que aprendi com o balanço semanal?</b></p>	<p>que já fizemos. MP</p> <p>Eu aprendi com o balanço semanal o que nós tínhamos dúvidas e o que sabíamos. FP</p> <p>Aprendi que as coisas de que temos que aprender e as coisas que eu aprendi. PV</p> <p>Eu aprendi a organizar o meu trabalho. MC</p> <p>A ser sincero comigo mesmo se tivesse dúvidas em uma coisa e meter bola verde não estou a ser sincero comigo mas se meter amarelo porque tive dúvidas estou a ser sincero. SO</p> <p>Aprendi que temos de ser sinceros connosco mesmo e se precisarmos de ajuda é para estudar e também há muitas coisas restantes que nos falta aprender. LB</p> <p>Aprendi a ser sincero comigo mesmo e a dizer o que tenho dúvidas. PC</p> <p>Aprendi que o balanço semanal serve para nós sermos sinceros connosco próprios e para saber o que vamos aprender ao longo do ano. SL</p>	<p>Saber o que temos que aprender</p> <p>Identificar dificuldades e dúvidas</p> <p>Ser sincero com o próprio percurso de aprendizagem</p> <p>Organizar o trabalho</p>
--	---	---

Nota: Não foram colocadas as respostas de todos(as) os(as) alunos(as) sendo que muitas delas se encontravam semelhantes.

**Apêndice 6 – Respostas dos alunos ao questionário sobre as comunicações**

Perguntas	Respostas	Inferências
<b>Para que servem as comunicações?</b>	Para aprendermos mais. (G)	Aprender mais
	As comunicações servem para saber mais coisas. (CA)	Aprender coisas novas
	Servem para nós aprendermos mais coisas do que nós não sabemos. (MP)	Comunicar com os outros
	Servem para nós sabermos mais coisas e aprendermos para nós. (S)	Aprender com os nossos amigos
	Para aprender. (RA)	Aprender coisas que não sabemos
	Para mim servem para comunicar com os nossos amigos algum projeto nosso. Também serve para poder falar (comunicar) com os nossos colegas algo que queremos comunicar. (LB)	Saber melhor as coisas Brincar um bocadinho
	As comunicações servem para nós aprendermos coisas novas, coisas que não sabíamos com os nossos amigos e para nós sabermos as coisas que já sabíamos melhor. (LF)	Ajudar a perceber melhor
	Para aprenderem coisas que os outros não sabem a brincar um bocadinho. (SO)	
	Para partilhar coisas que nós queremos que os nossos colegas saibam. (DG)	
	Para aprendermos. Para saber muitas coisas que não sabíamos. Gostei muito da apresentação de todos e aprendi mais do que sabia.	

	<p>(IS)</p> <p>As comunicações servem para os colegas nos explicarem coisas e para nos ajudarem a aprender mais e para nos ajudarem a perceber melhor. (LS)</p> <p>Para comunicar com os colegas do que já sabem para que os outros colegas saibem o que eles sabem e também as coisas que nós sabemos eles também podem ficar a saber. (DP)</p> <p>As comunicações servem para aprendermos mais coisas e para sabermos melhorar com os amigos que já conseguem apresentar bem e nós assim melhoramos a apresentar bem. (MH)</p> <p>Servem para nós aprendermos coisas novas e divertidas. (PV)</p>	
	<p>Aprendi história com as fotos da Sé, das Termas e do Templo Romano com o MP, com a LF, com o PC e com a CA aprendi arte e matemática, aprendi a fazer uma agenda, com o MP aprendi como fazer histórias, com o PC aprendi a fazer origami e com o RA aprendi o desenvolvimento de uma castanha. (MC)</p> <p>Eu aprendi com as comunicações sobre as</p>	<p>Conteúdos curriculares das diferentes áreas</p> <p>Aprendi a inspiração dos outros</p> <p>Aprendi a saber mais coisas com os outros</p> <p>Aprendi com o meu amigo</p> <p>Aprendi a trabalhar</p>



<p><b>O que aprendi com as comunicações?</b></p>	<p>castanhas, sobre a Sé, sobre as termas, sobre o Templo Romano, sobre a matemática na arte e sobre origamis. (MH)</p> <p>Eu aprendi que o templo romano tinha mais de 4 mil anos, também aprendi ângulos agudos, obtusos, retos, giros, raso, nulo. Também quando uma castanha cai ao chão parte-se ao meio e também aprendi que as castanhas não são todas iguais porque algumas apanham menos água e umas que apanham mais água. (SL)</p> <p>Aprendi com as comunicações que podemos ficar a saber mais coisas que os outros explicam e aprendi muitas coisas na comunicação do MP da Visita à Sé e da matemática na arte e também aprendi como se faz de papel em origami e também aprendi muitas coisas sobre os ouriços e também aprendi as coisas que tínhamos e a que horas. (DP)</p> <p>Na matemática na arte aprendi que havia muitos ângulos retos e obtusos. O Pedro C tem muita inspiração. Não podemos construir prédios maiores para se ver a Sé da cidade toda. Aprendemos a ver os nossos horários e a que</p>	<p>Aprendi a saber as perguntas dos colegas</p>
--	--	---

	<p>horas vamos ter. Aprendi como se faz um barco. Aprendi que assim que elas caíem (castanhas) partem-se e também aprendi que os picos são diferentes. (IS)</p> <p>Com as apresentações eu aprendi muito por exemplo: com a do MP aprendi que não podem haver prédios mais altos do que a Sé porque assim a Sé não se via e de lá de cima da Sé vê-se tudo. PC, LF, CA aprendi que pode-se desenhar com formas geométricas. PC aprendi que quanto maiores forem as castanheiras melhor. (LS)</p> <p>Visita à Sé, às Termas e ao Templo Romano que foi o imperador Augusto que mandou construir o Templo Diana mas que não era para a Deusa Diana. Na matemática na arte aprendemos formas geométricas e inspiramo-nos nos colegas e nos artistas. Vimos uma história “Apocalipse Zombie”. Vimos a agenda para sabermos os horários. Aprendemos a fazer origamis de barcos. E de onde vêm as castanhas, como reproduzem e como nascem. (SO)</p> <p>Aprendi com as comunicações que os romanos moravam nas termas e passavam pelo</p>	
--	---	--

	<p>templo romano. Aprendi a matemática na arte as retas diferentes a desenhar com figuras geométricas. Na agenda aprendi a que horas e que tinha o português, etc. Na história aprendi com a saber fazer histórias grandes. Aprendi com o meu amigo a fazer barcos de papel e com o meu outro amigo aprendi mais coisas sobre as castanhas. (LF)</p> <p>Martim Visita de Estudo – aprendi a localizar melhor as coisas (referindo-se às fotografias do cimo da Sé). PC etc. matemática na arte aprendi melhor as figuras geométricas. MP História Apocalipse Zombie vi a inspiração do MP. Eu já sabia fazer barcos de papel. RA aprendi mais sobre as castanhas. (G)</p> <p>Aprendi a trabalhar e a saber o que é as perguntas que os nossos colegas perguntam para os colegas saberem. (MP)</p> <p>Aprendi a fazer origamis, aprendi a inspiração dos outros, aprendi histórias novas. (S)</p> <p>Aprendi que não é preciso estar nervoso, na visita da Sé que não se pode construir mais prédios e na matemática na arte pintamos e usamos formas</p>	
--	--	--

	<p>geométricas. (MP )</p> <p>Eu aprendi no do MP a criar histórias cada vez melhor. O PC eu não sei no que ele estava inspirado mas eu aprendi que aprendi muitas coisas. Na primeira apresentação do MP aprendi que via-se tudo lá de cima. (RT)</p>	
<p><b>Que conteúdos do programa foram trabalhados? Consulta as tuas listas de verificação de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões.</b></p>	<p>Expressão e Educação Plástica e desenho de expressão livre. Matemática – reconhecer polígonos geometricamente iguais. Português – Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos). (MP)</p> <p>Descobrir o passado do meio local – MP fotos. Figuras geométricas – PC, LF e CA na matemática na arte. Agenda – preencher grelhas de registo. Usar a palavra de forma audível. Construção – PC origami. Natureza – RA castanhas. Discurso oral. (MC)</p> <p>Matemática figuras geométricas. Reconhecer retas concorrentes, perpendiculares e paralelas, retas paralelas, que não se intersejam. Natureza. Informar, explicar. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. Pesquisar ou assumir ideias. (DP)</p>	<p>Conteúdos curriculares das diferentes áreas</p>

	<p>Expressões: Voz, objetos. Educação plástica é o desenho. Português fazer uma apresentação de um trabalho. (DG)</p> <p>Identificar factos históricos com relevância para o meio local. Natureza. Fazer ângulos, construções expressão plástica. (LF)</p> <p>Identificar factos históricos com relevância para o meio local. Natureza. (...) Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados e olhando o interlocutor. Planificar textos. (MP)</p>	
<p><b>O que é para ti uma boa comunicação?</b></p>	<p>É para mim uma boa comunicação é uma boa oportunidade de mostrar coisas. (RA)</p> <p>Uma boa comunicação para mim é aprender e ouvir divertir-nos etc. (MP)</p> <p>Para mim uma boa comunicação é não ler saber dizer as coisas sem ler etc. (LF)</p> <p>Para mim uma boa comunicação falar alto, não estar à frente das nossas apresentações e não ficar com nervos. (DG)</p> <p>É ler alto, é explicar bem, responderem as perguntas não se esconder. (S)</p> <p>Entoação, tentar não ler, não</p>	<p>Uma oportunidade para mostrar aos outros</p> <p>Aprender e ouvir os outros</p> <p>Divertir-nos</p> <p>Competências comunicativas (não ler, falar alto, explicar bem, não estar escondido, não estar à frente da apresentação, dar entoação, ter princípio meio e fim)</p> <p>Não ter medo ou vergonha</p>

	<p>estar à frente da apresentação, não gritar nem falar baixo. (SO)</p> <p>É fazer entoação e ficar de frente para o público. (DP)</p> <p>Estar sem vergonha, falar mais ou menos alto e não estar à frente do projeto. (G)</p> <p>Tem que ter pés e cabeça, princípio e fim. Temos de estar preparados para assumir as apresentações. Ouvir os outros e quem está a apresentar ajudar quem não percebeu. (IS)</p> <p>Uma boa comunicação é alguém que não lê e não tem medo de falar. (MC)</p> <p>Falar com os meus colegas, explicar bem quando eles têm dúvidas vamos. (SL)</p> <p>Uma boa comunicação para mim é que me ajudem quando eu estiver a apresentar e para me dizerem o que eu tenho mal. (MH)</p>	<p>Falar com os outros</p> <p>Ajudar os outros a perceber</p>
--	--	---

Nota: Não foram colocadas as respostas de todos(as) os(as) alunos(as) sendo que muitas delas se encontravam semelhantes.