

PATRÍCIA REIS
TAVEIRA

**UMA VIAGEM PELA PEDAGOGIA
ATRAVÉS DO TRABALHO DE
PROJETO:** *“Trabalhos que ajudam as
pessoas a relacionarem-se e a não fazerem
sempre a sua ideia”*

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

ORIENTADOR

Prof. Doutora Elisabete X. Gomes

Dezembro, 2023



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

PATRÍCIA REIS
TAVEIRA

**UMA VIAGEM PELA PEDAGOGIA
ATRAVÉS DO TRABALHO DE**

PROJETO: *“Trabalhos que ajudam as
pessoas a relacionarem-se e a não fazerem
sempre a sua ideia”*

JÚRI

Presidente:

Prof. Doutora Ana Alcântara, Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente:

Prof. Doutor Tiago Tempera, Escola Superior
de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Orientador:

Prof. Doutora Elisabete Gomes, Escola Superior
de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro, 2023

AGRADECIMENTOS

A conclusão da escrita deste documento marca o final de uma etapa que, por vezes, pareceu demorar, talvez devido à antecipação deste momento. Sinto a necessidade de expressar a minha gratidão a todos aqueles que estiveram presentes, e continuarão a estar, ao longo desta caminhada, repleta de desafios e resiliência.

À minha orientadora, Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes, agradeço pela sua disponibilidade, amabilidade e pela habilidade em disponibilizar o tempo necessário para me apoiar, além de acreditar nas minhas capacidades. Agradeço, ainda, pela motivação e profissionalismo que demonstrou ao longo do processo.

À professora Manuela Matos, agradeço por todas as questões pertinentes que apresentou ao longo do meu percurso escolar, sendo uma fonte constante de inspiração.

À professora Maria Teresa de Matos, expresso o meu reconhecimento pela paciência e amabilidade demonstradas durante o meu primeiro estágio em contexto de creche.

À professora Helena Simões, agradeço pela paciência e pelas críticas construtivas que contribuíram para o meu crescimento ao longo destes anos.

À professora cooperante, Ângela Batista, ainda me faltam palavras que caracterizar todas as aprendizagens e a gratidão que sinto.

À minha Ana Pinela, agradeço pela bonita amizade que construímos desde a licenciatura e desde então, por estar sempre presente.

À minha Inês, agradeço pela bonita amizade que construímos, pela sua paciência, disponibilidade e pelos desafios que me propôs.

À minha Matilde, cuja presença foi sempre reconfortante e que esteve disponível para me apoiar e aprimorar o meu percurso de forma única.

Ao meu par de estágio, Neuza, agradeço pela paciência e disponibilidade para enfrentar todos os desafios que surgiram.

Ao meu namorado Mauro, cuja presença foi fundamental ao longo destes anos, agradeço pelo seu amor, apoio, paciência e, acima de tudo, por nunca me permitir desistir.

A todos aquelas que fizeram parte deste desafio magnífico.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente projeto de investigação, inserido no estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explorou o uso do Trabalho de Projeto para fomentar a cooperação e a articulação curricular no contexto de estágio no 4.º ano do CEB.

No capítulo I, dedicado à fundamentação teórica, abordou-se conceitos relacionados com o projeto e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A pesquisa teórica visou aprofundar a compreensão das características da MTP, do seu uso em contexto do 1.º CEB, para promover a cooperação entre os alunos e facilitar a articulação curricular no 1.º CEB.

Quanto à metodologia, apresentada no capítulo 2, o projeto de investigação seguiu uma abordagem qualitativa centrada na prática, incluindo reflexão sobre o trabalho desenvolvido. A observação, a pesquisa documental e as entrevistas às crianças em *focus group* foram as principais estratégias de recolha de dados. No terceiro capítulo, é apresentada a intervenção pedagógica desenvolvida, passando por todas as etapas da MTP.

Relativamente ao trabalho de projeto, em contexto de *focus group*, os alunos destacaram os benefícios do trabalho em grupo para a cooperação, aprendendo a ouvir o outro e a expressar ideias. A articulação curricular destacou-se ao longo de todo o projeto, evidenciando a sua importância nas planificações e na construção de atividades que exigiram a articulação de diversas áreas curriculares. Conclui-se que a MTP permitiu ser o “elo” de ligação entre a cooperação entre os alunos e a articulação curricular, possibilitando a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, bem como motivações e interesses, tornando-se transversal a todo o currículo.

Palavras-chave: trabalho de projeto; cooperação entre crianças; articulação curricular; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This research project, part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, explored the use of Project Work to foster co-operation and curricular articulation in the context of the 4th year of primary school.

Chapter I, dedicated to the theoretical background, addresses concepts related to the project and the Project Work Methodology (PTM). The theoretical research aimed to deepen our understanding of the characteristics of PTM, its use in the context of primary education, to promote co-operation between students and to facilitate curricular articulation in primary education.

As for the methodology, presented in Chapter 2, the research project followed a qualitative approach centred on practice, including reflection on the work carried out. Observation, documentary research and focus group interviews with the children were the main data collection strategies. The third chapter presents the pedagogical intervention developed, going through all the stages of the PTM.

With regards to the project work, in the context of the focus group, the students highlighted the benefits of group work for co-operation, learning to listen to others and expressing ideas. Curricular articulation stood out throughout the project, highlighting its importance in the planning and construction of activities that required the articulation of different curricular areas. It can be concluded that PTM made it possible to be the "link" between co-operation between students and curricular articulation, enabling the acquisition and development of knowledge, as well as motivation and interests, making it transversal to the whole curriculum.

Keywords: project work;; co-operation between children; curricular articulation; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	5
ABSTRACT	7
ÍNDICE DE FIGURAS	14
ÍNDICE DE TABELAS	17
LISTA DE ABREVIATURAS	18
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I.....	24
REVISÃO DA LITERATURA	24
1. O Trabalho de Projeto como uma abordagem alternativa à pedagogia transmissiva.....	24
2. Metodologia do Trabalho de Projeto.....	28
2.1. Potencialidades da MTP.....	32
2.2. Fases do Trabalho de Projeto	34
2.3. Papel do profissional de Educação no MTP	39
2.4. Conceção da(s) criança(s)	41
2.5. O contributo da MTP para a promoção da cooperação entre os alunos	43

2.6. O contributo da MTP para a promoção da articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
CAPÍTULO II	48
METODOLOGIA	48
1. Metodologia da Investigação	48
2. A Investigação qualitativa.....	48
3. A Investigação sobre a prática	50
4. Procedimento de recolha e tratamento de informação	52
4.1. Observação Participante.....	52
4.2. Inquérito por Entrevista.....	53
4.3. Recolha documental.....	54
5. Análise de Conteúdo	56
CAPÍTULO III	58
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO	58
1. Contexto da intervenção.....	58
2. Emergência e Descrição da intervenção do Projeto.....	60
2.1.1. Emergência do Projeto	60
2.1.2. Descrição da intervenção do projeto	65

CAPÍTULO IV	99
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
1.1 Processo de recolha de dados em <i>focus group</i>	99
1.2 Estratégia de análise de conteúdo	101
1.3 Apresentação dos dados	102
1.3.1 Categoria A.....	102
1.3.2 Categoria B.....	105
1.3.3 Categoria C.....	107
1.3.4 Comentário Global	111
1.4 Articulação e integração das aprendizagens	119
1.4.1 Área Curricular de Tecnologia de Informação e Comunicação 120	
1.4.2 Área curricular de Estudo do meio.....	123
1.4.3 Área Curricular de Artes Visuais.....	124
1.4.4 Área Curricular de Português	126
1.4.5 Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento.....	128
CAPÍTULO V	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131

5.1 Síntese do estudo	131
5.2 Ideias e conceitos da MTP mobilizados pelos alunos.....	132
5.3 As dificuldades (associadas à MTP e ao trabalho em grupo) manifestadas pelos alunos ao longo do projeto.....	134
5.4 Reflexão sobre o estudo.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS	146
Anexo 1 – Guião de entrevista.....	146
Anexo 2 – Roteiro do aluno	148
Anexo 3 - 1.ª Planificação.....	151
Anexo 4 - 2.ª Planificação.....	159
Anexo 5 - 3.ª Planificação (02/05/2023).....	160
Anexo 6 - 4.ª Planificação – 08/05/2023	164
Anexo 7 - 5.ª Planificação – 15/05/2023	167
Anexo 7 - 6.ª Planificação – 15/05/2023	171
Anexo 8 – 7ª Planificação – 24/05/2023 e 29/04/2023.....	176
Anexo 9 – 8ª planificação (08/06/2023)	182
Anexo 10 – Transcrições das Entrevistas	188

Entrevista: Grupo 2	208
Entrevista: Grupo 3	220
Entrevista: Grupo 4	243
Anexo 11 – Tabela Síntese da Recolha de Dados	260

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Definição de objetivos e temas	67
Figura 2: Exploração individual no Canva.....	68
Figura 3: Preenchimento do roteiro do aluno.....	69
Figura 4: Preenchimento do plano de trabalho feito por uma aluna	69
Figura 5: Esquema preenchido pelo Grupo 1	70
Figura 6: Início da apresentação do Grupo 3	72
Figura 7: Preenchimento do Esquema.....	73
Figura 8: Elaboração das bandeiras.....	73
Figura 9: Construção da apresentação.....	76
Figura 10: Procura das plantas e elaboração da apresentação do grupo 5 ...	77
Figura 11: Apresentação do Grupo 5	81
Figura 12: Apresentação do Grupo 3	82
Figura 13: Apresentação do Grupo 6	84
Figura 14: Apresentação do Grupo 4	86
Figura 15: Apresentação do Grupo 7	86
Figura 16: Apresentação do Grupo 2	88

Figura 17: Registo do momento de divisão de tarefas	94
Figura 18: Capa do livro "Vamos conhecer a Europa?"	95
Figura 19: Elaboração do texto informativo	95
Figura 20: Correção, em grande grupo do texto informativo.....	96
Figura 21: Livro "Vamos conhecer a Europa?"	96
Figura 22: Publicação feita pela instituição escolar	98
Figura 23: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A1	102
Figura 24: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A2	103
Figura 25: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A3	103
Figura 26: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria B2	106
Figura 27: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C1	107
Figura 28: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C3	109
Figura 29: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C4	110
Figura 30: Pesquisa de Informação	122
Figura 31: Construção do texto no computador	123
Figura 32: Exemplo de um registo sobre o que tinham feito	124
Figura 33: Construção das bandeiras	125
Figura 34: Redação dos textos informativos	127

Figura 35: Revisão do texto do grupo 127

Figura 36: Construção do Livro, no Storyjumper 128

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC	34
Tabela 2 Comparação das Etapas definidas por Rangel & Gonçalves (2010) e os nomes dados pela turma.....	62
Tabela 3 Planificação Global das sessões do projeto	62
Tabela 4 Categorias e subcategorias de análise	101
Tabela 5 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC	120
Tabela 6 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Estudo do Meio	123
Tabela 7 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Artes Visuais	125
Tabela 8 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Português.....	126
Tabela 9 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

EUA – Estados Unidos da América

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

“We can never think of the child in the abstract”

(Malaguzzi, 1994, p. 1).

A criança é um indivíduo complexo, dotado das suas próprias vivências e experiências no ambiente em que foi criada, possuindo a sua maneira de pensar que, frequentemente, não se enquadra no ambiente escolar a que estamos habituados. Portanto, é essencial que a/o docente esteja ciente de que cada criança é única, com características individuais, pensamentos distintos e vivências singulares, para poder estabelecer relações com cada uma delas. Tal como mencionado por Malaguzzi (1994), as crianças não são previsíveis, e a escola, por sua vez, muitas vezes trata dos alunos como se o fossem. É evidente que há aspetos que requerem planeamento e a definição de objetivos, no entanto, é igualmente importante acolher o que vem da criança e iniciar o processo de aprendizagem com base nas suas particularidades.

A Unidade Curricular (UC) de Estágio IV, segundo as autoras Gomes e Simões (2022), pressupõe a implementação de um modelo em alternância que integra os contextos de ensino e permite a imersão do estudante na realidade profissional, bem como na compreensão das nuances inerente ao seu desempenho (nomeadamente as escolas cooperantes). Simultaneamente, “a formação na ESE [Escola Superior de Educação] permite construir e analisar reflexivamente o trabalho realizado na prática e planear a nova intervenção” (Gomes & Simões, 2022, p. 3).

Assim sendo, emerge a necessidade da autorreflexão por parte do estudante sobre o seu percurso ao longo do estágio. Como resultado dessa necessidade,

o presente relatório que diz respeito ao projeto de investigação implementado ao longo do estágio da UC Estágio IV.

O meu projeto de investigação centra-se na análise da metodologia de trabalho de projeto e na sua aplicação no sentido de promover uma aprendizagem abrangente para as crianças, incentivando-as a explorar diversas áreas curriculares de forma integrada. A seleção dessa metodologia de trabalho baseou-se na sua promoção de trabalho cooperativo em grupo, refletindo a convicção de que a aprendizagem mútua ocorre quando se trabalha em conjunto, proporcionando o desenvolvimento dos conceitos de partilha e entreajuda. Tal como refere Ponte (2002, p. 13), “se as questões não forem de real interesse para o professor, não será de esperar que ele tenha o investimento afectivo necessário para levar a investigação a bom termo”.

Este projeto foi desenvolvido numa Escola Básica do concelho de Sesimbra, com uma turma de 4.º ano de escolaridade, composta por vinte e dois alunos.

Em primeira instância, considero importante referir que o tema do relatório se insere na área da pedagogia. Após elaborar uma retrospectiva geral do contexto de estágio e de todo o meu percurso académico, compreendi que é uma área com a qual me identifico bastante, uma vez que é transversal e afeta, não só, o método de ensino utilizado pelos/as docentes, como, consequentemente, o processo de aquisição de conhecimentos dos alunos. Nesse contexto, é de destacar a importância da criação de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, no qual todos os intervenientes, adultos e crianças, estão de acordo e em sintonia.

Quando observei a turma, constatei que seria viável a implementação da metodologia em análise, embora os alunos não estivessem familiarizados com o desenvolvimento integral de trabalhos de projeto, limitando-se, assim, à

exploração da fase de pesquisa. Após uma conversa com a professora cooperante, esta informou que frequentemente utiliza abordagens de pesquisa, o que resultava em uma familiaridade das crianças com esse modo de trabalho, enquanto permaneciam desconhecedoras da metodologia em todas as suas fases. Ao observar a turma evidenciei que alguns estudantes enfrentavam desafios na colaboração e na prática da escuta ativa, o que me levou a considerar pertinente a continuação de estratégias de trabalho de grupo, no contexto de sala de aula, reforçando as estratégias implementadas pela professora.

No que diz respeito à escolha do tema do projeto, sempre tive um interesse particular na articulação curricular e na aplicação da metodologia de trabalho de projeto. Nesse sentido, o projeto em questão teve origem no interesse manifestado por uma das crianças, que manifestou curiosidade em relação aos estados que constituíam os Estados Unidos da América. Como se pode ler no capítulo 3, aproveitando a motivação das crianças e das questões que surgiam durante esta interação, consegui introduzir este tema e iniciar o meu projeto de investigação.

Este projeto de investigação teve uma duração de dez semanas e procurou atingir dois objetivos específicos: (i) compreender de que forma o trabalho por projeto estimula a cooperação entre os alunos e (ii) analisar como é que o trabalho de projeto contribui para a articulação curricular no 1.º CEB. A formulação da questão de investigação surgiu após a definição dos objetivos a serem abordados, resultando na seguinte questão: “De que forma o trabalho por projeto pode potenciar a cooperação e a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, consigo abordar um tema com o qual me identifico bastante e proporcionar momentos diferentes e dinâmicos às crianças, sendo que estas estarão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem através do trabalho de projeto.

A escolha desta abordagem permitiu a vantagem de explorar diversas problemáticas que despertaram o interesse dos alunos. Ao longo do processo fui capaz de desenvolver os objetivos estabelecidos de forma contínua, uma vez que as atividades realizadas com as crianças sempre integraram o trabalho de grupo e a articulação curricular de maneira intrínseca. Segundo Silva (2005, p. 8), o trabalho de projeto atualmente detém “todo o tipo de introdução de actividades globalizantes no processo de ensino e de aprendizagem”. Trata-se de uma metodologia que “foi incluindo diferentes perspectivas, não sendo entendida por todos do mesmo modo, nomeadamente no que diz respeito ao poder de decisão e ao modo de participação dos alunos e do educador ou professor, nas diferentes fases do processo” (Silva, 2005, p. 8).

De facto, tive a possibilidade de abordar diferentes áreas do currículo, mobilizando conteúdos de Português, Estudo do Meio, Artes Plásticas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como suprarreferido, a articulação curricular é uma abordagem que considero fundamental, uma vez que permite a conexão entre diversas áreas do currículo, interligando-as de maneira coesa. Durante o projeto de investigação, é evidente o fio condutor na aprendizagem, à medida que estabelecemos relações entre conteúdos sempre que surge a necessidade.

Esta intervenção proporcionou, igualmente, a oportunidade para que as crianças pudessem explorar novos países e culturas através de diversas atividades que lhes permitiram identificar diferenças entre os diferentes países. Esta abordagem está em consonância com a perspectiva defendida por Morin (1999, p. 55), que afirmou que “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade (...)”. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas.

Na apresentação e interpretação da intervenção, capítulo III, apresentam-se todas as entrevistas que foram realizadas aos alunos com o intuito de conhecer e compreender as concepções por estes adquiridas no decorrer do projeto. No capítulo IV, procede-se a análise desses objetivos, considerando as respostas dadas pelos alunos, para compreender aquilo que efetivamente conseguiram ou não adquirir.

Face ao exposto, o presente relatório do projeto de investigação encontra-se estruturado em quatro capítulos distintos. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico, cujo propósito é fundamentar e sustentar tanto a metodologia de trabalho de projeto como a articulação curricular. Nesse contexto, é necessário identificar e enquadrar a metodologia de investigação implementada, o que constitui o segundo capítulo. Esse capítulo justifica e esclarece a natureza desta investigação, que se caracteriza como qualitativa e reflexiva. O terceiro capítulo destina-se à apresentação e interpretação da intervenção realizada. A apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto de investigação encontra-se no capítulo quatro. Por último, as considerações finais, em que se realiza uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido durante este período.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo diz respeito à fundamentação teórica que subjaz à investigação realizada. Tendo em conta que o objetivo em estudo “Compreender como o trabalho de projeto pode potenciar a cooperação entre crianças e a articulação curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico” organiza-se este capítulo em quatro secções. Num primeiro e breve subcapítulo defenderei a ideia de que a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) é como uma abordagem alternativa à pedagogia transmissiva. De seguida, apresentarei a definição e contextualização desta metodologia, caracterizando as fases de um projeto e as suas potencialidades. Posteriormente, farei referência ao contributo da MTP para a promoção da cooperação entre os alunos, visto que é um dos objetivos a ser trabalhado. Por fim, explicarei o contributo da MTP para a promoção da articulação curricular.

1. O Trabalho de Projeto como uma abordagem alternativa à pedagogia transmissiva

Segundo Formosinho (2013), a prática docente desenvolve-se assim que a criança ingressa na escola através da observação do comportamento dos docentes e da vivência do papel enquanto aluno. A profissão de docente é uma função que progressivamente se consolida desde a Educação Pré-Escolar até ao fim da formação académica, impulsionada pelo processo de aprendizagem do discente. É inegável que todo o percurso académico é influenciado pelas experiências com os docentes que se cruzam no nosso caminho, ao longo de todo o percurso escolar, e, por conseguinte, que condicionam a “recepção de todas as outras fontes de aprendizagem da docência” (Formosinho, 2013, p. 11).

No séc. XX o modelo artesanal¹ deixou de prevalecer como modelo dominante de formação de profissionais. No entanto, é importante notar que a transmissão do conhecimento docente na formação de professores persiste durante todo o percurso escolar (Formosinho, 2013).

Além desse aspeto, a massificação desempenhou um papel significativo no reforço da abordagem pedagógica centrada na pedagogia transmissiva das salas de aulas, tal como refere Formosinho (2013). De acordo com este autor, a escola teve a necessidade de se adaptar a este novo cenário devido à democratização do ensino e à expansão da escolaridade obrigatória, o que, por sua vez, resultou na uniformização e padronização do sistema escolar. Neste sentido, assentou-se um modelo de ensino que permitisse dar a mesma educação a todos,

concretizando o princípio da igualdade de oportunidades educativas através da estratégia de ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contextos locais e sociais (Formosinho, 2013, p. 18).

Como Santos (2007) salienta, entre os diversos métodos de ensino utilizados na educação portuguesa, destaca-se a transmissão de conhecimento. Este método, que se caracteriza pelo seu ensino mais tradicional, como sugere a sua própria designação, baseia-se na comunicação unidirecional pelo professor, adotando uma abordagem simplista e arcaica. Neste, a ênfase

¹ O modelo artesanal trata-se de um modelo de aprendizagem dos ofícios, que no caso dos professores, se traduz pelo modo como “o professor, ao ensinar, ensina-se; promove diretamente as aprendizagens de conteúdo e indiretamente a de processos (de aprendizagem e também de ensino)” (Formosinho, 2013, p. 11).

reside na transmissão de conteúdo, transferência de conteúdos, na expectativa de transferência de conhecimentos e valores por parte do docente aos discentes. De acordo com esta pedagogia, o ensino assume uma postura mais centrada no professor e nas suas ações, deixando para segundo plano os processos de construção de aprendizagens e de conhecimentos por parte alunos (Formosinho, 2013).

De acordo com (Formosinho, 2013), a pedagogia transmissiva atribui à criança um papel predominantemente passivo, i.e., esta assume uma posição mais orientada para a audição do que para a sua produção ativa das suas aprendizagens. A compreensão do conteúdo que é transmitido ocorre através de diferentes recursos, pois, tal como o autor indica, considera-se que as crianças adquirem os seus conhecimentos através da realização de um conjunto específico de tarefas idênticas.

Atualmente, as instituições de ensino em Portugal prepararam os estudantes para uma gestão orientada pelos resultados, na qual se manifesta a promoção da proatividade e a procura pela excelência académica, fomentando, assim, o individualismo e a competição entre os alunos (Lopes & Silva, 2022). Para além disto, segundo Melo (2022, p. 125) nos discursos dos docentes são cada vez mais enaltecidas duas conceções: em primeiro lugar o destaque do individualismo, concretamente a inteligência, “(...) presente sobretudo entre as crianças com uma proveniência social menos escolarizada e menor desempenho escolar” e, em segundo lugar, o modelo escolar performativo-competitivo que surge do “(...) trabalho, esforço, dedicação e superação individual, e está sobretudo presente nas crianças oriundas de famílias mais escolarizadas, com muito bom aproveitamento escolar” (Melo, 2022, p. 125).

Deste modo, o docente “em vez de procurar uma integração significativa de experiência e de conhecimento”, tende a encarar os alunos como se fossem

um género de “capital” em que o “conhecimento é dispensado com a ideia de que deve ser preservado para o futuro” (Beane, 2003, p. 95). Por outras palavras, em vez de o conhecimento dos alunos constituir a base fundamental da sua aprendizagem, na qual desempenham um papel de coconstrutor ao longo de todo o seu percurso escolar, estes são todos tratados de maneira uniforme e preparados de forma padronizada para situações idênticas, negligenciando-se, assim, a individualidade de cada um.

Por outro lado, inúmeros autores de referência (Beane, 2003; Niza, 1998; Formosinho, 2013; Silva, 2005; Silva, 2017; Vasconcelos, 2011b) defendem a metodologia de trabalho de projeto como uma abordagem de ensino assumida em grupo, implicando uma forte participação de todos os envolvidos. Esta estratégia pedagógica implica a realização de trabalho de pesquisa no terreno, períodos de planificação e intervenção, com a finalidade de abordar problemas encontrados e de interesse coletivo, enfatizando as dimensões sociais do processo educativo (Vasconcelos, 2011b).

Segundo Rangel e Gonçalves (2010, p. 22), esta abordagem metodológica “rompe com a tradição, com as convicções profundas e os *cânones* interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” e ainda “(...) com a tradição da organização coletivista e uniforme do trabalho na sala de aula – em especial no 1º ciclo: o mesmo para todos, ao mesmo tempo!”.

Esta forma de ensino contribui para que todas as aprendizagens sejam significativas e que envolvam as crianças como participantes ativos no seu processo-aprendizagem, principalmente quando se trata da resolução de problemas reais ou da procura de novas respostas. Como tal, permite que as crianças adquiram competências na recolha e tratamento de informação, e simultaneamente estimulam o desenvolvimento das suas aptidões no trabalho

de equipa. Deste modo, promove-se o espírito de cooperação, a tomada de decisões por via de negociação e incentivo ao pensamento criativo e à iniciativa (Vasconcelos, 2011b).

Neste contexto, (Formosinho, 2013) sustenta que é imperativa a implementação de uma transformação na práxis² pedagógica, substituindo abordagens pedagógicas implícitas por modelos pedagógicos explícitos, a fim de promover uma renovação nas práticas educacionais das instituições escolares e respetivas direções. No âmbito das pedagogias explícitas, surgem os modelos pedagógicos³ que, de acordo com Formosinho (2013, p.16), “configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar fundamentos e a ação, a teoria e a prática”. Neste sentido, os modelos pedagógicos desempenham um papel fundamental na orientação das práticas dos professores que os adotam, proporcionando-lhes uma estrutura conceptual que orienta o processo de ensino.

2. Metodologia do Trabalho de Projeto

Segundo Silva (2017), etimologicamente a palavra “projeto” vem do latim *projectu* que significa “lançar para a frente”. É de conhecimento comum que, quando falamos em “projeto”, frequentemente associamos objetivos específicos que pretendemos alcançar, como, por exemplo, quando

² A práxis pedagógica trata-se de uma “prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013). Fundamenta-se em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013).

³ Os modelos pedagógicos consistem “numa representação estruturada e coerente das características essenciais de uma prática pedagógica” (Silva, 2017, p. 34).

estabelecemos um tema que pretendemos abordar dentro da sala de aula com os alunos e as suas respectivas aprendizagens.

Tal como refere Silva (2017, p. 34) o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula não se limita exclusivamente à execução destes projetos, “mas de muitas outras experiências e ocasiões de aprendizagem”.

De acordo com Silva (2017), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reconhecem a metodologia como parte integrante do princípio da “Construção articulada do saber”, enfatizando a importância do brincar como meio natural e espontâneo de aprendizagem para os discentes. Estabelecendo uma conexão entre o ato de brincar e o processo de aprendizagem, torna-se possível incluir a metodologia de Trabalho de Projeto, na qual o educador, por meio da observação dos interesses e motivações das crianças, procura fomentar as suas aprendizagens com base nas suas manifestações de interesse. Isso envolve prever o que as crianças pretendem fazer e como conduzir processos e ações previstas, resumir o que aprenderam e partilhar as aprendizagens significativas (Silva, 2017).

Neste sentido, e especificamente na abordagem proposta pelo MEM, Morais, Pacheco e Barbosa (2019, p. 17) afirmam “um projeto é visto como a idealização de algo (obra) que se perspetiva realizar no futuro”. Assim, e tal como mencionado por Silva (2005, p.10), o trabalho de projeto é uma abordagem metodológica na qual o tempo é dedicado a atividades “de que os alunos gostam e em que terão, talvez, alguma liberdade de escolha, que pode permitir algumas aprendizagens interessantes (...) que não se centra nos conhecimentos essenciais.

Segundo Vasconcelos (2011b), a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) teve origem nos Estados Unidos, especificamente em 1918, quando foi

desenvolvida numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico por W. Kilpatrick. Essa abordagem pedagógica está intrinsecamente ligada ao Movimento da Educação Progressista, que se destacou nos Estados Unidos da América, e ao Movimento da Educação Nova e da Escola Moderna (expressão mais usual na Europa).

A MTP consiste numa abordagem que transcende as várias dimensões da nossa vida, desde as atividades desenvolvidas com as crianças até à colaboração com a equipa pedagógica e à interação com as famílias. Segundo Vasconcelos (2011b, p. 15), trata-se de uma aprendizagem que é “centrada em problemas”; uma “proposta de cooperação na multidisciplinaridade”; uma “orientação para os fins sociais da aprendizagem (Dewey, 1959)”; e, por fim, um “trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema”. O ponto de partida consiste na identificação de uma questão e/ou problema real que seja pertinente para os participantes envolvidos no projeto a ser desenvolvido.

Castro e Rangel (2004) afirmam que é viável o trabalho de projeto em vários níveis de ensino desde o pré-escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mantendo-se o conceito de aprendizagem em espiral proposto por Brunner. Assume-se que qualquer conceito pode ser adquirido pela criança, independentemente da sua idade, desde que tenha relevância cultural e que sejam realizadas as adaptações necessárias para se adequar às especificidades e necessidades cognitivas (Bruner, 1960, in Marques, 2002:2, cit. por Vasconcelos, 2011b).

Assim, a criança constrói o seu próprio conhecimento por meio da sua participação em atividades sociais, numa perspetiva socio-construtivista. De acordo com Vasconcelos (2011b), os processos de negociação e de consenso tornam-se fundamentais para a criação e desenvolvimento de projetos de

trabalho. À luz da perspectiva de Vygotsky (1978 cit. por Vasconcelos, 2011b, p. 10), é possível inferir-se que através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento”.

Desta maneira, os projetos devem revestir-se de significado para as crianças, situando-se dentro da sua “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978 cit. por Vasconcelos, 2011b), permitindo-lhes explorar aspetos que suscitem o seu interesse. Conforme destacado por Vasconcelos (2011b, p. 15), este tipo de projetos “(...) promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação”. Esta abordagem facilita que a criança saia da sua “zona de conforto” e procure respostas num contexto social mais amplo (Vasconcelos, 2011b). Além disso, promove o desenvolvimento da cooperação, partilha e entreajuda no seio do grupo (Rodrigues, 2006).

Porém, não é apenas importante que o projeto desperte os interesses das crianças, mas também do adulto que com elas interage, uma vez que estes “(...) crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade (...)” (Vasconcelos, 2011b, p. 16).

A implementação desta estratégia de ensino frequentemente encontra dificuldades devido à sua natureza multifacetada, com múltiplos percursos possíveis para alcançar um único objetivo. Desta forma, torna-se desafiante estabelecer um caminho linear e universal que todos os intervenientes possam seguir. Além disso, é fundamental garantir a aplicação rigorosa da estratégia e manter uma reflexão constante sobre “(...) quando se trata de Projecto ou quando deixa de o ser” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 22).

No que diz respeito à duração do projeto, não existe uma regra definida, sendo admitida qualquer duração. O docente deve estar consciente de que, no contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças provavelmente podem não ter interesse de acompanhar um projeto com uma duração prolongada, sendo necessário adaptá-lo às necessidades de cada grupo. É importante reconhecer que se um projeto for muito curto e não abranger todas as etapas, poderá perder parte da sua riqueza educativa, por outro lado “parecerá, também, desaconselhável que se prolongue demasiado no tempo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28). No entanto, a duração do projeto também está “relacionado com as oportunidades anteriormente proporcionadas às crianças e ao grupo de participar realmente em processos de planeamento, ação e avaliação” (Silva, 2017, p. 39). Em suma, a sua duração é imprevisível e depende do planeamento específico do projeto, do tempo disponibilizado na rotina para o realizar e, principalmente, da avaliação contínua dos interesses do grupo, determinando a curiosidade persiste ou se chegou o momento de concluir o projeto (Silva, 2017).

2.1. Potencialidades da MTP

A incorporação da MTP na prática pedagógica representa uma mais-valia, pois trata-se de uma metodologia “muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais” (Rangel& Gonçalves, 2010, p. 26). De acordo com os autores, pode inferir-se que se trata de uma abordagem que “permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (Rangel& Gonçalves, 2010, p. 26). Porém, existem determinadas aprendizagens que não podem ser alcançadas exclusivamente através desta abordagem, pelo que esta metodologia não deve ser a única utilizada na prática pedagógica. Dada a diversidade de objetivos e aprendizagens

pretendidas, é igualmente necessário que seja utilizada uma diversidade de abordagens e metodologias.

Neste sentido e segundo Rangel e Gonçalves (2010), a MTP visa promover uma **educação motivada e aberta**, incentivando a prática de questionar em relação ao ambiente circundante; potenciando uma visão enriquecedora sobre o papel da escola no que diz respeito ao conhecimento e à compreensão do mundo motivando as crianças a aprender mais; **uma educação participada e partilhada**: crianças e adultos definem o que pretendem aprender e como querem fazê-lo, estando envolvidos em todo o processo de planificação do projeto; **uma educação cooperativa e em interação**, em que se pretende que o grupo trabalhe colaborativamente e cooperativamente em todas as etapas do processo para obter um melhor resultado; **uma educação integrada e integral**, isto é, a utilização de diversificados recursos e modos de trabalho, mobilizando diferentes saberes e competências.

Segundo Katz (2004, cit. Vasconcelos, 2011b), o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre quando estas se envolvem em conversas sobre tópicos que consideram importantes. Isso enfatiza uma abordagem de trabalho ativo e construtivista, na qual cada criança participa ativamente no processo de investigação.

Além disso, de acordo com Silva (2005), uma das grandes vantagens desta abordagem reside na capacidade de se articular com diferentes áreas de conteúdo, fomentando novas oportunidades de aprendizagem e proporcionando interesses que originam novas experiências de aprendizagens.

2.2. Fases do Trabalho de Projeto

A Metodologia do Trabalho de Projeto é composta por várias fases ou etapas. Tratando-se de uma abordagem participada e colaborativa, como já mencionado, alguns autores advogam a necessidade de existir flexibilidade nas fases. As diferentes etapas podem ser designadas de maneiras distintas, dependendo dos autores em questão. Nesse sentido considerou-se pertinente apresentar três modelos distintos de desenvolvimento de um projeto.

Para uma compreensão mais clara das discrepâncias entre estas três perspectivas, o quadro a seguir expõe a visão geral de cada modelo em relação a cada fase do projeto:

Tabela 1

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC

Vasconcelos (2011b)	Niza (2005)	Rangel & Gonçalves (2010)
Fase I – Definição do Problema	1 – Antecipar um problema	1 – Definição do problema
Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	2 – Clarificar o trabalho previsto	2- Formulação de sub-problemas
Fase III - Execução	3 – Elaborar o projeto	3- Planificação do trabalho
Fase IV – Divulgação/Avaliação	4 – Conceber um plano de trabalho	4 – Pesquisa/Produção
	5 – Realização do plano de trabalho	5 – Avaliação Formativa

	6 – Comunicar os resultados	6 – Apresentação de resultados
	7 – Avaliação do desenvolvimento do projeto e dos resultados.	7- Crítica/Globalização
		8 – Avaliação Final

Segundo Vasconcelos (2011b, p. 14), a metodologia do trabalho de projeto organiza-se em quatro fases, sendo estas:

Fase I – Definição do problema: esta fase implica (i) formulação de uma questão problema, definição das dificuldades que poderão ser sentidas e a temática a ser estudada; partilha de conhecimentos, ou seja, os alunos partilham com a turma e com o professor sobre aquilo que já conhecem sobre a questão ou o tema do projeto, através de uma conversa em pequeno ou grande grupo, registando-se de diversas formas as informações que os alunos já têm conhecimento.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho: nesta encontramos (i) a planificação de um projeto deve ser feita através de previsões de possíveis desenvolvimentos em função de metas específicas, tendo em conta que esta é flexível e que a qualquer momento pode sofrer alterações; pode ainda ser feita uma planificação em que são definidos objetivos gerais, sem a formulação de objetivos específicos, realizando somente previsões do que poderá acontecer. Nestes formulam-se intenções adaptadas à cada criança, com base no que se conhece de cada criança (Rinaldi, 1999).

(ii) realização de uma previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto, organização e divisão de tarefas, calendarização dos dias, realização de questionários e junção de recursos.

Fase III – Execução, nesta fase realizamos (i) o momento da pesquisa, os alunos através das experiências diretas e sabendo aquilo que pretendem conhecer, “organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2011b, p. 16); os alunos confrontam as ideias iniciais consoante a informação que vão obtendo, discutindo e aprofundando as informações.; durante todo o processo de pesquisa são realizados diversos momentos de tutoria para ter conhecimento do ponto situação dos diversos grupos e planificar o que é feito a seguir.

Fase IV – Divulgação/Avaliação: por fim, trata-se da “fase da socialização do saber”; organiza-se uma exposição dos trabalhos realizados, criando-se uma “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que já foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Vasconcelos, 2011b, p.17). (ii) no que concerne à avaliação, esta é realizada ao longo de todo o trabalho desenvolvido, analisando-se o trabalho final, “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, competências adquiridas” (Vasconcelos, 2011b, p. 17).

Para esta é fulcral a documentação resultante do projeto, uma vez que “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2011b, p. 17). Ao recolher e analisar toda a documentação realizada pelos alunos, o

professor/educador está concomitantemente, de modo reflexivo, a avaliar todo o seu trabalho.

Niza (2005), no contexto do modelo curricular e pedagógico do MEM, propõe sete fases a desenvolver no trabalho de projeto:

- 1- Antecipar um problema ou uma representação mental do que se quer fazer/ saber;
- 2- “Clarificar o significado do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão” (Niza, 2005, p. 3);
- 3- Elaborar o projeto, tendo em conta as ações de conhecimento mental;
- 4- Conceber um plano de trabalho distribuindo tarefas e atribuindo as responsabilidades para alcançar os objetivos cooperativamente assumidos;
- 5- Realização do plano de trabalho, concretização de um objetivo de transformação social ou apropriação de um saber suscitado de um problema elucidar pelo estudo (...), por meio de:
 - a) atividades de pesquisa documental (...)
 - b) tratamento de informação
 - c) conceção de apresentação das produções para a apropriação e fruição coletiva
 - d) elaboração de instrumentos (...)
- 6- Comunicar resultados (...) e apresentar os produtos (...);
- 7- Avaliação do desenvolvimento do projeto e dos resultados.

Na perspetiva de Rangel e Gonçalves (2010) são necessárias oito etapas para se desenvolver um trabalho de projeto:

1. Definição do problema:
 - a) Origem do Projeto;
2. Formulação de sub-problemas (problemas parcelares):

- a) “o que já sabemos?”;
- b) “o que queremos saber?”
- 3. Planificação do trabalho:
 - a) Como, quem, quando, onde procurar informação.
 - b) O que e como vamos fazer;
- 4. Pesquisa-produção (trabalho de campo e de sala):
 - a) Recolha de informação e objetos
 - b) Pesquisa;
 - c) Visitas;
 - d) Vindas de convidados.
- 5. Avaliação Formativa:
 - a) Avaliações intermédias;
 - b) Revisões de planificação;
- 6. Apresentação de resultados:
 - a) Experiências/Vivências;
 - b) Registos e Produções;
- 7. Crítica/Globalização
 - a) Apresentação/ atividade final (“apresentações”; “aulas”; “festas”; “painéis”; etc.)
- 8. Avaliação final. Síntese. Novos Problemas/projetos
 - a) Avaliação do projeto

As três abordagens apresentadas sobre o desenvolvimento do trabalho de projeto, embora compartilhem semelhanças e convergências são diferentes. No que diz respeito às fases especificadas por Vasconcelos (2011b), constatei que estão mais agrupadas, não sendo tão nitidamente definidas por etapas. Por esse motivo, optei por não adotar essa perspetiva, uma vez que não me identifico com a sua organização e explicitação subsequente aos alunos. Além

disso, essa abordagem está direcionada principalmente para a Educação Pré-Escolar.

Niza (2005) apresenta uma perspectiva semelhante à de Rangel e Gonçalves (2010), com etapas bem definidas, embora destaque a elaboração do projeto como primeiro passo, seguindo-se a sua planificação. Foi precisamente essa diferença que me levou a escolher a perspectiva de Rangel e Gonçalves (2010), dado que as etapas estavam subdivididas de acordo com os meus interesses, atendiam às necessidades da turma em questão e, na minha opinião, proporcionavam uma compreensão mais clara sobre o que implica o trabalho de projeto e como deve ser conduzido com crianças.

Ao analisar as três diferentes abordagens de implementação e avaliação do MTP, é evidente que, apesar das diferenças percetíveis, as etapas têm o mesmo objetivo final e compartilham semelhanças, especialmente no que se refere aos pressupostos pedagógicos

2.3. Papel do profissional de Educação no MTP

O docente, na qualidade de titular de turma ou grupo, deve constantemente questionar-se sobre os elementos existentes no ambiente da sala de aula que possam suscitar diálogos estimulantes entre as crianças (Vasconcelos, 2011b).

De acordo com Rangel e Gonçalves (2010), na primeira etapa (definição do problema), o docente deve observar cuidadosamente o envolvimento e interesse dos alunos, incentivando o seu desejo de explorar o mundo e a aquisição de conhecimentos. De seguida, deve realizar diversas investigações para facilitar a sua compreensão dos conhecimentos, o que o capacitará para orientar de forma mais eficaz os alunos e para identificar as possíveis

abordagens para a realização do projeto. A etapa subsequente compreende a planificação do trabalho a ser desenvolvido. Nessa fase, o docente posiciona-se como orientador, envolvendo a turma em todas as etapas do projeto, desde a etapa da pesquisa até ao momento da “Globalização”. O docente assume o papel de organizador, dinamizador e coordenador das atividades relacionadas com o projeto, fomentando, ao mesmo tempo, a interação, a colaboração e cooperação entre os alunos, bem como uma aprendizagem integrada e abrangente. Para finalizar, deve realizar uma reflexão geral sobre todo o trabalho desenvolvido, proporcionando um espaço para a partilha de conhecimentos, pensamentos e sentimentos entre a turma, promovendo, assim, uma aprendizagem partilhada.

Neste sentido, o adulto da sala de aula assume um papel de facilitador de aprendizagens, que “através de questões, ajuda a criança ou grupo a estruturar os conhecimentos, a organizar o pensamento e a especificar os seus planos.” Como tal, segundo Silva (2017), o adulto deve, não só, encontrar modos de gerir o grupo que “lhe permitam ir dando apoio aos vários projetos” como também dar autonomia suficiente às crianças para realizarem atividades relacionadas com os projetos sem que seja necessária a sua presença constante. Além disso, é fundamental que cultivar uma mente aberta, estimular a curiosidade e demonstrar disposição para adquirir novos conhecimentos com base nas ideias originadas pelas crianças (Malaguzzi, 1994).

De acordo com Formosinho (2013), o docente no séc. XX passou por uma reconfiguração na forma de ensino, como suprarreferido. Porém, permanecem inúmeros os casos em que os docentes adotam a abordagem predominantemente transmissiva, assumindo a função de oradores e agentes exclusivos da transmissão do conhecimento no contexto de sala de aula. Atualmente, essa abordagem ainda mantém uma significativa relevância para

os professores, que se posicionam como os principais responsáveis pela disseminação integral do saber e do conteúdo (Formosinho, 2013).

2.4. Conceção da(s) criança(s)

“We can never think of the child in the abstract” (Malaguzzi, 1994, p. 1). A criança é um indivíduo complexo, dotado das suas próprias vivências e experiências no ambiente em que foi criada, possuindo a sua maneira de pensar que, frequentemente, não se enquadra no ambiente escolar a que tradicionalmente estamos habituados. Portanto e de acordo com o mesmo autor, é essencial que o docente esteja ciente de que cada criança é única, com características individuais, pensamentos distintos e vivências singulares, para poder estabelecer relações com cada uma delas. Tal como mencionado por Malaguzzi (1994), as crianças não são previsíveis, e a escola, por sua vez, frequentemente trata os alunos como se o fossem. É evidente que há aspetos que requerem planeamento e a definição de objetivos, no entanto, é igualmente importante acolher o que vem da criança e iniciar o processo de aprendizagem com base nas suas particularidades.

Assim sendo, é importante que o docente valide as contribuições das crianças e as auxilie no seu processo de ensino-aprendizagem, enquanto estabelece uma relação positiva com elas, para que se sintam bem-vindas na escola. No entanto, importa salientar que o professor deve evitar adotar uma postura excessivamente interventiva no processo de ensino do aluno, de modo a mitigar o risco de tornar este último passivo, tal como refere Malaguzzi (1994, p. 3), “Overactivity on the part of the adult is a risk factor. The adult does too much because he cares about the child; but this creates a passive role for the child in her own learning”.

De acordo com Rodrigues (2006, p.14), o trabalho de projeto promove a colaboração em grupo, o que, por sua vez, desenvolve a “comunicação, a interação, a cooperação, a partilha e a entreaajuda no seio do grupo”. Além disso, conforme Jolibert (1998, p. 26) afirma, ao permitir que as crianças trabalhem em grupo, possibilita-se que estas vivenciem “as suas alegrias, os seus entusiasmos, os seus conflitos, os seus choques, a sua experiência, com processos lentos mas que conduzem a realizações complexas”.

Segundo Rinaldi (1999) é extremamente importante que exista conflito cognitivo para transformar o relacionamento das crianças, uma vez que é através da negociação, da oposição e da consideração dos diferentes pontos de vista, que se reformula um relacionamento. Assim, “o conflito e a negociação parecem ser *forças propulsoras* do crescimento” (Rinaldi, 1999, p. 117).

Assim sendo, é necessário que as crianças aprendam a criar um “sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros (...); que aprendam a usar recursos que sabem ser limitados; (...) a reciclar; a preservar o ambiente que as rodeia”, entre outros (Vasconcelos, 2011b, p. 18). Pretende-se que a criança saiba procurar e manter-se informada, que saiba escolher sabendo que todos temos os mesmos direitos e que podemos tirar proveito deles.

A criança passa a ser encarada como um ser consciente e competente, capaz de investigar, que pretende conhecer o mundo, “que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011b, p. 18). Através desta metodologia, os alunos começam a ser o agente ativo do seu processo de aprendizagem, tendo o adulto somente como mediador de aprendizagens, fazendo com que estes aprendam “a gostar de aprender desde que nasce[m] até ao fim da sua existência” (Vasconcelos, 2011b, p. 18). Logo, torna-se um

desafio para o professor propor atividades estimulantes o suficiente para que estes alunos se mantenham interessados e motivados para aprender ao longo da vida.

2.5. O contributo da MTP para a promoção da cooperação entre os alunos

A fim de promover a realização de projetos no contexto de sala de aula, torna-se necessário organizar adequadamente o ambiente educacional. Neste sentido, o professor, enquanto mediador de aprendizagens, deve proceder à organização física do espaço de acordo com as necessidades e interesses específicos da turma. Simultaneamente, é crucial conceber num espaço acolhedor e propício à cooperação entre os alunos para potenciar os projetos de turma. Ao estruturar o espaço com vista à promoção de um ambiente cooperativo, a cooperação “deixa de ser entendida como uma atitude casuística ou periférica para passar a ser abordada como uma atitude transversal” (Cosme, 2018, p. 76). Neste contexto, a sala de aula transforma-se em um ambiente propício, onde tanto os professores quanto os estudantes se sentem confortáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos apoiando-se mutuamente. Dessa forma, este espaço configura-se como uma comunidade de aprendizagem que potencializa a concretização de projetos.

Segundo Cosme (2018, p. 75) para que exista uma comunidade de aprendizagem dentro da sala de aula é necessário que se transite de uma pedagogia “que valoriza a competitividade entre os alunos como condição essencial do seu processo de formação nas escolas” para uma “racionalidade que entende (...), a cooperação que se pode estabelecer numa sala de aula entre todos os atores educativos como a condição de respeitar”.

Através da escola, os alunos elaboram e concretizam projetos que permitem dar aprendizagens significativas e “facilitam a sua inserção num grupo e num meio” (Jolibert, 1998, p. 25). Logo, organizar uma sala cooperativa

é acabar com o monopólio do adulto que decide, projecta, define ele próprio as tarefas, asseptiza o meio. É fazer a escolha de um caminho que conduz o grupo-classe a organizar-se, a estabelecer normas de vida e de funcionamento, a gerir o seu espaço, o seu tempo (Jolibert, 1998, p. 25)

Utilizando a MTP como contributo para a cooperação entre os alunos pensa-se numa ação que pode ser desenvolvida em grupo e que nos permite compreender que todos os elementos pertencentes são um recurso essencial que não pode ser dispensável, pelo que é fundamental reconhecer e negociar a posição de qualquer elemento para um objetivo final. (Edwards, 2005, cit. por. Vasconcelos, 2011b).

De acordo com Jolibert (1998, p. 26), permite-se que as crianças construam o sentido da sua atividade, aceitando que “um grupo viva com as suas alegrias, os seus entusiasmos, os seus conflitos, os seus choques, a sua experiência (...)” com o intuito de se atingir o mesmo objetivo.

Na perspetiva de Cosme (2018, p. 79), numa comunidade de aprendizagens diferenciadas em cooperação é essencial que o docente torne visível o percurso que cada aluno efetua ao longo do projeto, “no âmbito da produção e aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento de competências”.

De acordo com Niza (1998, p.4), a cooperação no contexto de sala de aula, entendida como um processo educativo “tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola”.

Desta forma, um grupo constituído por um dado número de indivíduos ou até mesmo pares que trabalham em conjunto para alcançarem um objetivo comum tendem a ter um melhor resultado. Através da aprendizagem cooperativa, os alunos não só adquirem o seu sucesso individual, como também contribuem para o sucesso do grupo. Segundo este autor, ao adotar esta abordagem pedagógica, promove-se uma maior satisfação durante a realização de tarefas, fortalece-se a autoestima dos estudantes através da comparação positiva nas aprendizagens cooperativas, melhora-se as relações interpessoais entre as crianças, favorecendo assim um ambiente propício para a resolução de conflitos e a cooperação mútua, além de favorecer o processo de aprendizagem.

Assim sendo, através do trabalho de projeto implementado em sala de aula pretendi não só explorar e desenvolver determinados conteúdos, como também desenvolver a cooperação entre os pares/grupos de trabalho. Pois, tal como refere Malaguzzi (1999, p. 76), “(...) os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais do processo educacional”.

2.6. O contributo da MTP para a promoção da articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Beane (2003) afirma que o currículo implementado nas escolas é, por diversas vezes, organizado em áreas disciplinares distintas. Esta abordagem curricular, segundo este autor surgiu numa época histórica em que os alunos eram preparados exclusivamente para entrar nas universidades. Como tal, “o currículo da escola foi conceptualizado por forma a espelhar o da universidade” (Beane, 2003, p. 92).

Porém, no século vinte começaram a ser abordados os propósitos e interesses dos alunos, como forma de preparação para um futuro académico. Segundo Beane (2003, p. 92) existiam e existem dois propósitos muito importantes: (i) “contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens” e (ii) “promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático”.

De uma forma geral, organiza-se o trabalho de uma turma através dos seus problemas significativos ou temas que se relacionem com o currículo escolar e com o mundo em geral, conseguindo não só criar centros de organização temáticos gerais, como também integrar os interesses e motivações dos alunos (Beane, 2003). Deste modo, os centros organizadores são um contexto para “unificar o conhecimento”. “O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar centros organizadores” (Beane, 2003, p. 94). Desta forma, apoiamos as crianças a conseguirem compreender melhor o mundo e a si próprias e, além disso, a percorrerem um currículo mais abrangente e acessível. Como tal, surgem assim dois grandes objetivos, “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (Beane, 2003, p. 96). As aprendizagens integradoras são todas as aprendizagens que partem dos alunos e que os implicam em todo o processo, tornando-as parte de si.

Ao implementarmos a MTP,

Assumimos, necessariamente, a prática de trabalho de projeto como um campo de tensões e contradições mas, simultaneamente, como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimentos no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo

conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar. (Vasconcelos, 2011b, p. 21).

Neste sentido e sendo o trabalho de projeto a temática fundamental no presente relatório, considera-se essencial transcrever o que Niza (s.d) entende sobre o mesmo: “trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor”.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. Metodologia da Investigação

O presente capítulo apresenta a caracterização da metodologia de investigação utilizada e as suas respetivas técnicas. Este teve início após a definição provisória da questão de investigação em conjunto com os objetivos da mesma. Esta investigação decorreu durante dez semanas e segue a metodologia de investigação qualitativa e o método de investigação sobre a prática.

No decorrer desta, a questão de investigação consistiu em “De que forma o trabalho por projeto pode potenciar a colaboração e a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Para tal, foram definidos dois objetivos específicos: (i) compreender de que forma o trabalho por projeto estimula a cooperação entre os alunos e (ii) analisar como o trabalho por projeto contribui para a articulação curricular no 1.º CEB.

Para uma melhor compreensão da metodologia de investigação seguida, este capítulo encontra-se dividido em três partes: a caracterização da investigação qualitativa, a investigação sobre a prática e por fim, as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizadas.

2. A Investigação qualitativa

De acordo com Aires (2015), a investigação qualitativa é um processo que implica a construção de um conjunto de ideias (domínio ontológico) criadas pelo investigador sobre o mundo e sobre si próprio. Estas ideias são específicas para um combinado de questões e modos de conhecer (domínio

epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico). Neste sentido e tal como afirma Ponte (2002) e Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa relaciona-se com o estudo de fenómenos no contexto natural e caracteriza-se por ser um processo interativo.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco aspetos importantes para uma melhor compreensão das características da metodologia de investigação qualitativa, sendo esses: (i) na investigação qualitativa a recolha de dados é realizada num ambiente natural, tendo como instrumento principal o investigador; (ii) é descrita na recolha de dados, mantendo o máximo de conteúdo e respeitando os registos elaborados tanto quanto possível; (iii) os investigadores qualitativos têm mais interesse no processo em detrimento dos resultados; (iv) os dados são analisados de forma indutiva para a construção de um quadro geral para um mais específico; (v) os investigadores qualitativos dão especial importância à atribuição do sentido à vida pelas pessoas.

Considerando estas características e aplicando-as ao estudo em questão, a recolha de dados foi realizada diretamente no contexto de uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) através de uma abordagem altamente descritiva das ações, interações e discursos dos alunos. As práticas educativas, em geral, e o desenvolvimento da metodologia de Trabalho de Projeto incluem componentes de interação, participativa e colaborativa, ou seja, enfatizam a interação social, as relações humanas e a colaboração ativa entre os indivíduos. A investigação qualitativa é baseada na recolha de representações, atitudes e opiniões com uma perspetiva holística para garantir uma compreensão mais profunda e completa das situações estudadas e da lógica geral do objeto de estudo.

No presente projeto, assume-se que se trata de uma investigação qualitativa, visto que se desenvolve no ambiente natural da educação formal, ou seja, em sala de aula. Esta pesquisa é predominantemente baseada na observação de fenômenos em estudo, que vão ocorrendo, e apresenta todas as características essenciais enumeradas por Bogdan e Biklen (1994).

3. A Investigação sobre a prática

Segundo Ponte (2002) todos os bons docentes têm igualmente de ser bons investigadores, estabelecendo uma relação íntima entre a sua função como docente e a prática da investigação. Isabel Arcão, mencionada por Ponte (2002), clarifica esta ideia referindo que

realmente 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 planos (...), que não leia [documentos essenciais para a sua prática], que não se questione sobre [tudo o que está implícito no conceito de escola] (p. 5).

Um profissional de educação deve realizar uma reflexão crítica da sua prática, com o objetivo de aprimorar as suas estratégias de ensino-aprendizagem e de se ajustar aos diferentes ambientes em que desenvolve a sua atividade. Tal como refere Azevedo (2010, p. 2), a investigação em educação requer a particularidade de “trabalhar em constante tensão entre a busca de uma abordagem holística dos fenômenos e a necessidade de garantir a precisão e a fundamentação de diversas perspetivas”. Como tal, compreende-se que um docente, ao longo da sua carreira, nunca dê por terminada a sua pesquisa.

O professor empenha-se na investigação com o objetivo de ganhar mais conhecimento, refletir e avaliar as suas aprendizagens, bem como aprimorar a sua prática pedagógica, uma vez que “a investigação é um processo privilegiado de construção de conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3). Consequentemente, este investiga sobre a sua própria prática, pois esta constitui “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002, p.3). Além disso, é necessário que este investigue e reflita sobre a constante evolução da sociedade e da comunidade na qual está inserido, o que implica uma atualização contínua das suas práticas e metodologias, com o intuito de proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem significativo.

Nesta perspetiva, surge a investigação sobre a prática. Este tipo de investigação, tal como refere Ponte (2002) baseia-se em dois objetivos específicos: compreensão e a mudança. A compreensão está relacionada com a “natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (Ponte, 2002, p. 4) enquanto, a mudança se refere à alteração da prática após a investigação.

No que diz respeito à investigação a ser realizada, esta basear-se-á na investigação da prática, com ênfase na reflexão, uma vez que “a maior ou menor proximidade entre os conceitos de investigar sobre a prática e reflectir sobre a prática dependerá sobretudo do sentido que se quiser dar a ‘investigar’ e ‘reflectir’” (Ponte, 2002, p. 8). Nesse sentido, Stenhouse caracteriza a investigação/reflexão sobre a prática como “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse cit. por Alarcão, 2000, p. 4) . Deste modo, torna-se clara a atitude a ser adotada durante o processo de investigação.

4. Procedimento de recolha e tratamento de informação

“A seleção (...) constitui uma etapa que o investigador pode minimizar, pois destes (instrumentos) dependem a concretização dos objetos do trabalho de campo”. (Aires, 2015, p. 22)

4.1. Observação Participante

Uma das técnicas mais utilizadas para o estudo em causa foi a observação participante, trata-se de uma técnica particularmente útil e fidedigna, na medida em que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91). No entanto, a observação possui um carácter subjetivo, uma vez que se fundamenta na interpretação individual do observador.

Segundo Sousa (2005, p. 109), “a observação em educação tem como principal objetivo a pesquisa de problemas e a procura de respostas para auxiliar na compreensão do processo pedagógico”. Como tal, a observação auxilia o processo de compreensão e na procura de respostas face à problemática apresentada.

No estudo que se apresenta, o investigador assume uma postura participativa, interagindo com os alunos e, por esse motivo, trata-se de uma observação participante. Tal como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 12), este tipo de observação permite “um contacto pessoal e estreito com o fenómeno a ser investigado, sem exercer influência sobre ele”.

Neste caso, o registo das observações diárias (notas de campo) e os registos fotográficos são considerados instrumentos de observação, que possibilitam o processo de reflexão sobre a prática. Tal como refere Bogdan e Biklen

(1994, p. 150), o registo das notas de campo é o “relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados de um estudo (...). Enquanto os registos fotográficos “(...) fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (p. 189). Existindo, assim, uma complementaridade entre ambos os instrumentos.

É de salientar que a observação elaborada durante o estágio não envolveu a criação de instrumentos de observação estruturada. Em vez disso, caracterizou-se numa observação não estruturada, ao longo da qual se pretendeu destacar as relações entre os participantes e o seu contexto geral. Conforme destaca Afonso (2005), esta abordagem visa, sobretudo, a descrição e a compreensão da forma como os diferentes elementos se relacionam e trabalham no contexto, incluindo a compreensão dos processos e situações, com vista à sua reflexão em torno da questão de investigação.

4.2. Inquérito por Entrevista

Para além da técnica de observação participante, que se destacou como a mais frequente ao longo da investigação em questão, foi também efetuada a condução de inquéritos por entrevista. Estes foram realizados com *focus group* de crianças e à professora cooperante, com o propósito de reunir opiniões relativas a atitudes e reações, bem como perspetivas e ideias no que diz respeito ao problema em estudo e as possíveis divergências e relações entre os intervenientes.

No que se refere à entrevista realizada com a professora cooperante, teve-se em vista a obtenção de informação sobre o seu percurso profissional ligado à utilização da metodologia do Trabalho de Projeto. Quanto às entrevistas realizadas com *focus grupo* pretende-se “(...) capta[r] uma multiplicidade de

perspetivas e de processos emocionais no interior do grupo” (Gibbs, 1997: s/p, cit. por Amado & Ferreira, 2014, p. 226), sobre o desenvolvimento do Trabalho de Projeto que realizaram, em grupo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste numa conversa intencional com objetivos específicos para o estudo em questão. Esta técnica permite que os participantes partilhem as suas perspetivas em relação à investigação que foi desenvolvida, no que diz respeito às dificuldades, atitudes e reações e às suas opiniões.

Segundo Aires (2015) este tipo de técnica caracteriza-se em três tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada, sendo que foi utilizada a entrevista semiestruturada. Nesta,

as questões derivam de um [...] um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208)

Nesse sentido, surgiu o guião de entrevista semiestruturada, que pode ser consultado no anexo 1, para a realização das entrevistas aos alunos.

4.3. Recolha documental

A recolha de dados, por parte dos professores, possibilita a reflexão em torno do processo de ensino, incluindo a forma como os alunos adquirem conhecimentos e as medidas que podem ser adotadas para melhorar a sua

prática pedagógica, de modo a otimizar o processo de ensino-aprendizagem e oferecer uma resposta mais positiva aos alunos.

De acordo com Afonso (2014), existem três tipos de documentos: os oficiais, os públicos e os privados, sendo que só serão utilizados os documentos oficiais e os privados, mais especificamente os pessoais. Segundo o mesmo autor, os documentos oficiais são todos os documentos que foram elaborados por outras entidades, como por exemplo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os documentos privados, mais concretamente os documentos pessoais que são “(...) planificações de aulas de professores, (...) cadernos diários e trabalhos escolares dos alunos e formando, etc” (Afonso, 2014, p. 97).

A análise documental pode ser compreendida como uma atividade destinada ao estudo e a análise de um ou mais documentos com o propósito de identificar e recolher informações relevantes para a investigação, sendo necessário que exista uma interpretação dos dados recolhidos através das técnicas mencionadas anteriormente (Afonso, 2014). No caso em apreço, a recolha de documentos produzidos pelas crianças assume um particular destaque, tendo em conta que estas constituem o foco principal da investigação em curso.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 92), a análise das produções das crianças “é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”, mas também serve para complementar a informação obtida através das outras técnicas.

Para Aires (2015), a análise da informação é um aspeto fundamental, para o qual o investigador pode recorrer a diferentes métodos de recolha e tratamento de dados e Ferreira e Carmo (1998) destacam a importância da

análise das produções em dois aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, salientam que as produções dos alunos disponibilizam informação exclusiva, permitindo a extração de informação única para entender certas facetas da realidade social. Em segundo lugar, defendem que os documentos que contêm informações possibilitam a “difusão da versão dos acontecimentos e processos sociais relevantes, contados pelos próprios protagonistas com as suas palavras e estilo” (Ferreira & Carmo, 1998, p. 76).

Nesse sentido, a análise das produções dos alunos permite que o investigador compreenda as dificuldades que persistem, os interesses e as aprendizagens realizadas por cada um, fornecendo informações cruciais para a elaboração de um plano de apoio e uma orientação adequada para superar desafios ou estimulá-los a progredirem. É fulcral que o investigador possua a habilidade em seleccionar, tratar e interpretar as produções dos alunos de forma a extrair as informações mais relevantes, surgindo assim o capítulo da análise e discussão de dados.

Durante esta investigação, os alunos produziram diversificados documentos no âmbito do Trabalho de Projeto, pelo que a recolha documental consistiu na seleção dos documentos produzidos pelos alunos, tais como textos elaborados a partir de pesquisas, de desenhos e de um roteiro do aluno que, está disponível para consulta no anexo 2, possibilita a observação do progresso do mesmo.

5. Análise de Conteúdo

Para analisar os dados que foram recolhidos através da observação participante, das entrevistas e da recolha documental optei por utilizar a análise de conteúdo. Esta, segundo Bogdan e Biklen (1998), pode ser

compreendida como uma estratégia de organização dos dados obtidos, com o propósito de compreender os seus conteúdos e conhecimentos.

De acordo com o autor suprarreferido, a técnica de análise de conteúdo “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais” (p. 205) permitindo a apresentação aos outros. Assim, esta técnica permite a análise a interpretação de dados, extraindo o sentido dos dados das imagens e dos textos.

A análise de dados ocorre ao longo de toda a investigação, embora seja comum que os dados sejam analisados de forma sistemática nas fases finais (Bogdan e Biklen, 1998).

Nesta investigação, a análise centrar-se-á na evolução dos alunos ao longo da construção do Trabalho de Projeto nas suas diferentes fases: na partilha e colaboração entre os alunos, o interesse demonstrado, as atitudes, no trabalho de grupo e nas competências adquiridas; também foi fundamental usar esta técnica para a análise das entrevistas realizadas em *focus group*, como se tornará claro, mais à frente, no capítulo IV.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O presente capítulo e tal como o título assim indica refere-se à intervenção pedagógica que enquadra o projeto de investigação “Compreender como o trabalho de projeto pode potenciar a cooperação e a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Este projeto de investigação realizou-se numa escola pública localizada no concelho de Sesimbra, através de um estágio curricular numa turma de 4.º ano do 1.º CEB. O estágio teve a duração de dez semanas e a implementação da investigação perdurou entre março e junho de 2023.

Para uma melhor compreensão da investigação realizada, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. Numa primeira abordagem apresenta-se um breve subcapítulo que pretende contextualizar a turma onde se realizou a presente investigação “Contexto da intervenção” e, de seguida, apresenta-se o subcapítulo “Emergência e Descrição da intervenção do projeto”.

1. Contexto da intervenção

No que diz respeito à caracterização dos discentes, verifica-se uma distribuição etária bastante homogénea, situando-se na sua faixa etária entre os 9 e os 10 anos. A turma era constituída por vinte e dois alunos, onze raparigas e onze rapazes, sendo que existe um aluno com medidas seletivas e dois alunos com necessidades educativas específicas (medidas adicionais), que são abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018: um dos quais realiza tarefas diferenciadas da restante turma, uma vez que apresenta alguma dificuldade

de concentração, dispersando com facilidade. No geral, os alunos cumpriam as regras estabelecidas, com a exceção de um que, por vezes, mostrava mais resistência.

A turma destacava-se pela elevada participação e interesse, embora apresentasse, frequentemente, fragilidades quanto à gestão de conflitos e ao trabalho em grupo. Nesse sentido, quando a turma se interessa por uma temática revelava-se atenta e curiosa. Frequentemente, as tarefas propostas estavam relacionadas com o quotidiano de cada aluno, sendo-lhes solicitado que explorassem e desenvolvessem pequenos trabalhos para apresentarem à turma, promovendo, assim, uma abordagem de aprendizagem ativa. No entanto, constatavam-se algumas fragilidades na socialização, manifestadas por conflitos recorrentes ao longo do dia, que os alunos têm dificuldade em gerir e ultrapassar sem a intervenção do adulto. Desse modo, e tal como referido por Niza (1998, p. 4) no capítulo I, é importante que os alunos trabalhem em cooperação para atingirem um objetivo comum, visto que esta estrutura tem se revelado uma das abordagens mais eficazes para a aquisição de competências.

A docente explorava ativamente dinâmicas de trabalho em grupo, visando superar essas fragilidades. Contudo, a mesma destacava frequentemente que se tratava de crianças que estiveram dois anos em casa devido à pandemia da COVID-19, o que impossibilitou o desenvolvimento adequado das suas competências sociais. Nesse sentido, era crucial trabalhar para utilizar essa lacuna.

2. Emergência e Descrição da intervenção do Projeto

2.1.1. Emergência do Projeto

Na primeira semana de estágio tive a possibilidade de observar a prática pedagógica da docente e constatei que se tratava de uma prática baseada na aprendizagem ativa do aluno. Nesse sentido, pude observar diversos trabalhos que foram elaborados com diferentes métodos pelos alunos. Deparei-me, ainda, com alguns trabalhos de projeto que os alunos tinham realizado com a professora cooperante e surgiu-me a ideia de desenvolver esta temática dentro da sala de aula. Quando abordei este assunto com a professora cooperante, esta demonstrou-se muito interessada e prontamente se disponibilizou a ajudar-me, alertando-me para o facto de a turma estar habituada a fazer somente uma fase do trabalho de projeto, especificamente o trabalho de pesquisa, e não ao seu todo. Tal como pode ser observado através do seguinte diálogo:

Patrícia: Professora, reparei que o G. demonstrou bastante interesse nos Estados Unidos e queria saber se podíamos desenvolver um trabalho de projeto sobre os países que eles quisessem trabalhar.

Professora cooperante: Parece-me uma boa ideia, contudo existe um conteúdo específico que tem de ser dado no 4.º ano e eu ainda não o abordei. A União Europeia, podias abordar este tema. O que achas?

Patrícia: Parece-me uma boa ideia, contudo deixarei a possibilidade de o G. trabalhar no país dos Estados Unidos, caso ele pretenda.

Professora cooperante: Parece-me muito bem. Embora tenhas de ter atenção, porque nunca fiz um trabalho de projeto de raiz com eles. Eles ficavam apenas pela pesquisa e, posteriormente criavam as suas apresentações.

(21/03/2023, 15h15)

Como ficou claro no capítulo anterior, a metodologia de trabalho de projeto integra um conjunto de fases, nomeadamente: definição do problema; formulação de sub-problemas; planificação do trabalho; pesquisa-produção; avaliação formativa; apresentação de resultados; globalização; e avaliação. Nesse contexto, e conforme conversas informais com a Professora Cooperante, a turma costumava praticar apenas a fase relativa à pesquisa temática, sendo que iniciavam as suas pesquisas e consoante as informações que encontravam, colocavam-nas diretamente na sua apresentação/trabalho. Embora possuíssem experiência no domínio do trabalho de pesquisa, ainda não tinham explorado esta metodologia no seu todo, sendo o primeiro contacto estabelecido com o projeto de investigação em questão. Nesse sentido, poderei pôr em prática as várias etapas da metodologia do trabalho de projeto (Niza, 1998; Vasconcelos, 2011b; Silva, 2017; Formosinho, 2013; Silva, 2005; Rangel & Gonçalves, 2010) procurando fomentar a cooperação, a colaboração, a entreajuda, a resiliência e o espírito de equipa entre os elementos da turma, indo assim ao encontro da intencionalidade pedagógica da metodologia.

Para uma melhor compreensão desta investigação sobre a intervenção pedagógica, este capítulo encontra-se subdividido em sete secções, correspondentes às etapas projeto desenvolvido na sala de aula. Na elaboração deste projeto foram adaptadas e utilizadas as etapas defendidas por Rangel e Gonçalves (2010), uma vez que se revelaram mais adequadas ao ensino dos alunos desta turma do 1º Ciclo e as que melhor sustentavam este projeto. Nesse sentido, apresento, de seguida uma tabela em que destaco os nomes das etapas de trabalho, segundo Rangel e Gonçalves (2010), e os títulos atribuídos pela turma.

Tabela 2

Comparação das Etapas definidas por Rangel & Gonçalves (2010) e os nomes dados pela turma.

Etapas	Rangel & Gonçalves (2010)	Denominação criada pela turma
1	Definição do problema	“O que vamos fazer?”
2	Formulação de sub-problemas (problemas parcelares)	“O que vamos fazer?”
3	Planificação do trabalho	“Como vamos fazer?”
4	Pesquisa-produção (trabalho de campo e de sala)	“Mãos à obra!”
5	Avaliação Formativa	“Mãos à obra!”
6	Apresentação de resultados	“Vamos partilhar!”
7	Crítica/Globalização	“No fim pensemos!”
8	Avaliação final. Síntese. Novos Problemas/projetos	“No fim pensemos!”

Como se torna claro, as etapas da MTP foram sendo apropriadas por adultos e crianças da turma em que a intervenção se desenrolou, tendo havido a oportunidade de lhes dar nomes significativos, mantendo os seus objetivos e características. A tabela seguinte apresenta, de um modo geral, a organização do projeto, mencionando os principais momentos de cada sessão e as suas datas de execução. Além disso, é importante referir que o projeto teve onze sessões com a duração de 45 minutos.

Tabela 3

Planificação Global das sessões do projeto

Sessões	Temática e conteúdos de cada etapa do Projeto	Data de execução
Sessão 1	Contextualização da temática; Exploração dos países da EU; Seleção do país a ser explorado;	17 de abril

	Formação dos grupos de trabalho.	
Sessão 2	Exploração dos diferentes formatos de apresentação	24 de abril
Sessão 3	Envolvimento dos alunos na temática; Compreender as concepções dos alunos sobre a temática; Elaboração do roteiro do aluno.	02 de maio
Sessão 4 e 5	Compreender as concepções dos alunos quanto às características do respetivo país; Pesquisa e partilha de informação; Elaboração do esquema de trabalho.	8 e 15 de maio
Sessão 6	Concepções quanto à utilização do computador; Elaboração da bandeira; Pesquisa de informação e início das apresentações.	15 de maio
Sessões 7, 8, 9 e 10	Apresentações; Balanço geral sobre cada apresentação; Auto e Heteroavaliação	24, 29, 30 de maio e 7 de junho
Sessão 10	Início da escrita dos textos informativos	8 de junho
Sessão 11	Finalização dos textos informativos Familiarização com a plataforma <i>StoryJumper</i> ; Balanço final do projeto	9 de junho

2.1.1.1. Como surgiu o tema do projeto:

O projeto surgiu de uma intervenção por parte do G.:

“G. – Professora, sabias que os EUA são o maior país com mais cidades do mundo?”

Professora – Por acaso, não tinha conhecimento, mas tens a certeza?
Tenho conhecimento de que a Rússia também tem imensas, mas não tenho noção de quantas.

G. – Sim, eles são quem tem mais.

Patrícia – Fiquei a conhecer algo novo.

(Mudou de assunto e continuou a conversar com os alunos sobre a apresentação que estava a decorrer)”.

(21/03/2023, 14:55)

Neste momento, optei por não deixar prolongar esta intervenção, uma vez que esta ocorreu durante um momento de apresentação de Estudo do Meio sobre a dinastia de Portugal. No entanto, no dia seguinte, relembrei a turma sobre a intervenção que o G. tinha feito:

“Ontem o G. fez uma intervenção muito importante, falou sobre o facto de os EUA ser o maior país e com mais cidades do mundo. Eu fiquei com alguma curiosidade e decidi pesquisar sobre o assunto. A verdade é que os EUA é o país com mais estados do mundo, mas a Rússia é que é o maior país do mundo. Mas, agora queria falar-vos de outra coisa. Vocês têm um tema obrigatório de Estudo do Meio que têm de falar, nomeadamente a “União Europeia”. Queria perguntar-vos se vocês gostavam de fazer um trabalho de projeto sobre os países que compõem a União Europeia, sendo que o G. se quiser pode fazer sobre os EUA, visto que manifestou interesse neste país”.

(22/03/2023, 9h34)

Toda a turma respondeu afirmativamente e o G. referiu que não queria fazer um trabalho sobre os EUA, mas sim sobre um país da UE.

Nesse sentido, e indo ao encontro das propostas de Silva (2017) e de Vasconcelos (2011b), tal como referido anteriormente, através da observação dos interesses e motivações dos alunos, identifiquei uma questão pertinente para a turma que, segundo Vasconcelos (2011b), que se configura como o ponto de partida de um trabalho de projeto. Apesar de ter sido fundamentada nos interesses dos alunos, é importante salientar que este ponto de partida derivou de uma proposta que foi ajustada com base numa observação feita por um aluno.

2.1.2. Descrição da intervenção do projeto

2.1.2.1. “O que vamos fazer?”;

A primeira sessão⁴, que decorreu no dia 17 de abril, teve como objetivos principais familiarizar a turma com a temática a União Europeia e compreender as conceções das crianças sobre essa temática, bem como, a consciencialização do processo de formação de um grupo de trabalho responsável por tarefas e objetivos e ser capaz de compreender, selecionar e aderir a um tema, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento.

Para iniciar a atividade comecei por realizar uma breve revisão sobre os continentes e oceanos, para a sua realização utilizei um mapa e solicitei aos alunos que fizessem a identificação dos continentes e oceanos. De seguida, apresentei um vídeo que fez uma breve contextualização sobre a Europa, os países constituintes e o que é a União Europeia.

Iniciámos esta etapa com a organização dos grupos, na qual partilhei uma tabela contendo os vinte e sete países da União Europeia com todos os alunos,

⁴ A planificação desta sessão pode ser consultada no anexo 3.

via *e-mail*, através do *GoogleDocs*. Nessa tabela, os alunos tinham de selecionar o país que desejavam estudar, colocando o seu nome na coluna correspondente a esse país. Os grupos foram formados com base nessas inscrições. Ao organizar diferentes grupos, estamos a trabalhar numa perspetiva de sala cooperativa, como foi referido no capítulo anterior, permite que o aluno seja o principal agente na construção do seu processo de aprendizagem, sendo o docente o orientador do processo de ensino, tal como mencionado por Jolibert (1998).

Desse modo, foram constituídos sete grupos, com a seguinte composição e temática:

- Grupo 1** – E., G.S. e M. R. - Suécia
- Grupo 2** – I., Ma. e B. - Grécia
- Grupo 3** – F. R., G. e T. - Croácia
- Grupo 4** – F. S., H. e M. - França
- Grupo 5** – A., Mad. e V. - Eslováquia
- Grupo 6** – D., G. D., M. G. e P. - Espanha
- Grupo 7** - Ga, M. T. e M. S. – Portugal

Formados os grupos, questionei os alunos sobre as suas curiosidades e foram várias manifestações de interesse que surgiram, tais como: “Eu gostava de saber a língua da Rússia”; “Eu queria saber as regras do país”; “Eu gostava de pesquisar sobre a capital”; entre outras. Com base nestas intervenções, procedemos à definição dos objetivos, bem como à identificação dos temas e subtemas considerados relevantes pelos estudantes para o desenvolvimento do trabalho. Esse momento foi bastante fácil de gerir e confesso que fiquei surpreendida pelas intervenções dos alunos e da curiosidade que eles demonstraram. Tal como referido no capítulo anterior, de acordo com Vasconcelos (2011b) é necessário que existam momentos de planificação e intervenção com as crianças, com a finalidade de abordar os problemas encontrados e de interesse coletivo.

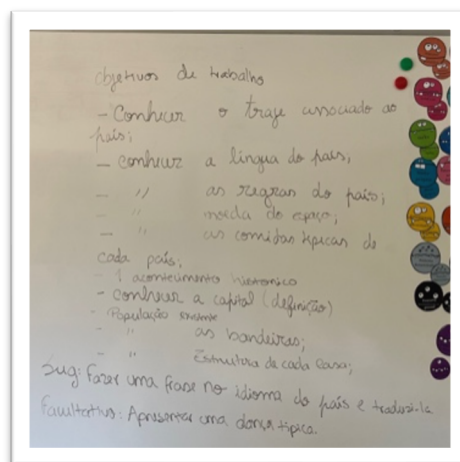


Figura 1: Definição de objetivos e temas

2.1.2.2. “Como vamos fazer?”

A segunda sessão⁵ foi desenvolvida no dia 24 de abril e teve como objetivo, dar a conhecer as diferentes formas de se construir uma apresentação, utilizando as TIC. Eu e o meu par de estágio⁶ considerámos importante apresentar as formas distintas de apresentar um conteúdo específico. Nesse âmbito, o meu par apresentou as diversas plataformas disponíveis para os alunos utilizarem, nomeadamente: o *canva*, o *prezi*, o *genially* e o *padlet*, uma vez que fazia parte do projeto de investigação da temática escolhida pela mesma. Subsequentemente, concedemos algum tempo aos alunos para que pudessem explorar, individualmente, cada plataforma, com o propósito de selecionarem aquela que preferissem para a realização do seu trabalho.

⁵ A planificação desta sessão pode ser consultada no anexo 4.

⁶ Este estágio decorreu em par pedagógico de estudantes. Ao longo de todo o estágio, fomos articulando algumas atividades em conjunto, de ambos os projetos visto que era possível articulá-los.

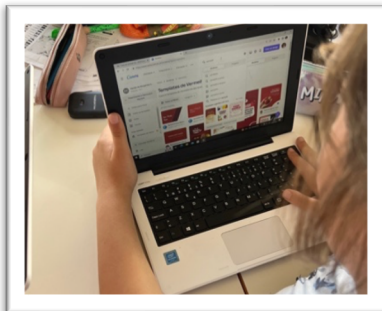


Figura 2: Exploração individual no *Canva*

A terceira sessão⁷ decorreu no dia 2 de maio. O objetivo principal desta sessão foi envolver os grupos na temática em questão e compreender as conceções que os alunos detinham sobre o país que haviam escolhido.

Criei o roteiro do aluno (plano de trabalho), como pode ser consultado no anexo 2, com o intuito de tornar mais acessível a compreensão por parte dos alunos, uma vez que esta metodologia estava a ser aplicada na sua totalidade pela primeira vez. Cada aluno procedeu ao preenchimento do seu guião, de acordo com os seus conhecimentos e interesses, de modo a facilitar a identificação das suas motivações e interesses. Além disso, indicaram o que desejavam abordar nas suas apresentações e o que era necessário pesquisar para concretizar essa tarefa.

⁷ A planificação desta sessão pode ser consultada no anexo 5.



Figura 3: Preenchimento do roteiro do aluno

Após a conclusão do preenchimento do plano de trabalho, os alunos partilharam com a turma o que pretendiam pesquisar e o conhecimento prévio que detinham, com o objetivo de avaliar se era necessário acrescentar informações importantes ou de efetuar uma seleção dos objetivos primordiais. Ao analisar as respostas dos alunos à pergunta “O que já sei”, notei que muitos deles indicaram “nada”, enquanto outros mencionaram a capital e alguns aspetos específicos dos países, como no caso da França, onde o F. S. destacou a presença de baguetes e a Torre Eiffel. No que diz respeito à pergunta “O que queres saber”, as respostas abrangeram uma variedade de tópicos, como: “Comida”; “Roupa”; “Trajes”; “Capital”; “Língua”; “Moeda”; “Olá, nessa língua”; e até mesmo a expressão “tudo”, entre outros. Além disso, surgiram sugestões adicionais como, “pessoas conhecidas”, “cantores”, “atores”, entre outros.

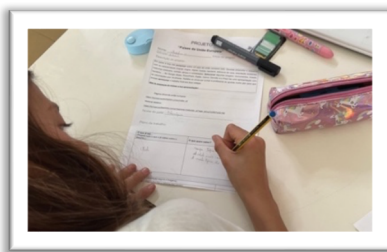


Figura 4: Preenchimento do plano de trabalho feito por uma aluna

materiais, bem como a elaboração de um globo 3D com os diferentes continentes e países desenhados. No entanto, devido à limitação de tempo, não foi possível concretizar o globo 3D.

De forma a integrar a avaliação formativa no desenrolar do projeto, conseguindo acompanhar o processo de desenvolvimento de trabalho de cada grupo e o seu modo de trabalho, desenvolvi o registo de observação do roteiro do aluno, que pode ser consultado no anexo 2. Este roteiro deveria ser preenchido no final de cada sessão, referindo todos os aspetos que tinham conseguido alcançar com sucesso e aqueles que ainda careciam de algum desenvolvimento. Neste sentido, este documento desempenhou um papel fundamental durante as sessões de tutoria de cada grupo, ao permitir avaliar a fase em que o grupo se encontrava e determinar se era necessário acelerar o ritmo ou adaptar alguma atividade.

Ao analisar os registos de observação e os documentos de trabalho produzidos, verificou-se que a maioria dos grupos progrediu significativamente no decorrer das primeiras semanas do projeto. No entanto, identificaram-se dois grupos que, devido a conversas paralelas e suas brincadeiras, acabaram por se atrasar no desenvolvimento das suas apresentações. Além disso, constatou-se que existiram dois grupos, concretamente o grupo 4 e 7, que não desenvolveram um relacionamento interpessoal tão satisfatório quanto o ideal, uma vez que as suas personalidades acabavam por entrar em conflito.

2.1.2.3. “Mãos à Obra” - Pesquisa e Produção (trabalho de campo e de sala):

Esta etapa teve início na quarta sessão, no dia 8 de maio e prolongou-se até ao dia 15 de maio. Para a realização desta etapa, optei por organizar dois

momentos distintos. Inicialmente, os alunos deveriam pesquisar e recolher informações necessárias para preencher o esquema e, posteriormente, avançariam para a elaboração das suas apresentações. No entanto, no decorrer do tempo, observei que alguns alunos decidiram realizar ambas as etapas simultaneamente, enquanto outros se esqueceram de efetuar a primeira etapa, começando diretamente pela segunda. Houve também casos em que os alunos seguiram a ordem das etapas propostas.



Figura 6: Início da apresentação do Grupo 3

Para o preenchimento do esquema, expliquei a importância de consultar duas ou mais fontes diferentes para verificar e confirmar as informações. Inicialmente, muitos alunos negligenciaram esse aspeto, mas com a supervisão devida e o apoio constante, passaram a incorporá-lo nos seus procedimentos. Durante o preenchimento do esquema, os grupos distribuíram tarefas entre os membros para tornar o processo mais eficiente e rápido. A interação entre os alunos foi notavelmente produtiva, embora tenham surgido desafios.



Figura 7: Preenchimento do Esquema

Enquanto preenchiam os esquemas, deu-se início à construção das bandeiras, sendo notório que praticamente todos os alunos optaram por realizar somente o desenho da bandeira e a sua respetiva pintura. No entanto, existiu um grupo que decidiu esboçar a sua bandeira numa folha branca, com o intuito de utilizar a técnica de recorte e colagem de cartolinas nas cores correspondentes à bandeira. O processo de desenvolvimento das bandeiras demorou cerca de 3 sessões, uma vez que um único aluno (em regime rotativo) estava encarregue dessa tarefa.



Figura 8: Elaboração das bandeiras

Na primeira semana, quando definimos os grupos e os países a serem trabalhados, um aluno quis conversar comigo e expressou o seguinte:

D.: Patrícia, achas que eu podia mudar de grupo?

Estagiária: Então, D.? O que se passou?

D.: É que eu fiz um trabalho com o G.S. este ano e não correu nada bem. Não conseguimos acabá-lo e cada vez que estávamos juntos só brincávamos.

Est.: Eu compreendo, D., mas assim o G.S vai ficar sozinho. Já conversaste com ele sobre isso?

D.: Ainda não.

Est.: Então antes de mudares de grupo, acho que devias de falar com ele e saber a opinião dele e depois logo decidimos o que vamos fazer.

(24 de abril, 9h23)

Ao analisar este diálogo, verifica-se que o D. demonstrava estar envolvido num processo de autorregulação. Este facto foi notável na sua habilidade de reconhecer que a dinâmica de trabalho com o seu par não seria tão eficaz quanto o ideal⁹. É de salientar que na MTP, tal como suprarreferido no capítulo anterior, quando a ação é desenvolvida em grupo, é necessário compreender que todos os indivíduos são essenciais, e que o poder de negociação e reconhecimento é essencial para esta metodologia.

Após a conversa com D., passados alguns dias chegámos à conclusão de que seria mais apropriado que ele mudasse de grupo. Nesse sentido, procedemos à reorganização dos grupos. Durante esse processo, percebi que havia vários grupos interessados em trabalhar com o D., mas, quando foi a vez de distribuir o seu colega, G.S., apenas um grupo manifestou interesse em tê-lo como membro. Penso que esse momento se deveu ao facto de a criança estar abrangida pelas medidas seletivas. Assim, transferimos o G. para o grupo 1 e o D. para o grupo 6. Além disso, realizou-se uma redistribuição de tarefas para garantir que o D. e o G.S. tivessem responsabilidades nos seus novos grupos e que fossem integrados nas atividades.

⁹ Esta criança revelou-se capaz de regulação emocional, termo associado “(...) à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas, bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (Webster-Stratton, 2018, p. 262)

A sexta sessão¹⁰, dia 15 de maio, tinha como objetivos: compreender as conceções que os alunos tinham quanto à utilização do computador, compreender as suas competências pesquisa e validação de informação, bem como, conhecer as características do seu respetivo país e, ainda, concluir a construção da bandeira recorrendo a diferentes materiais. Nesse sentido, os alunos que não tinham concluído o preenchimento do esquema continuaram a fazê-lo. Por outro lado, aqueles que já o haviam finalizado, receberam o guião de orientação, que pode ser consultado no anexo 4, para a elaboração das suas apresentações. O guião de orientação foi elaborado por mim, consoante o que considerei mais oportuno para apoiar as crianças na construção das suas apresentações. No entanto, reconheço que, atualmente, não seria eu a desenvolver o guião de forma unilateral, mas sim com cooperação com os alunos, de modo que o mesmo fizesse sentido para eles e não tivesse surgido de forma abrupta.

Alguns alunos mencionaram que já tinham iniciado a elaboração das apresentações paralelamente à conclusão dos esquemas, uma vez que era a metodologia de trabalho com a qual estavam mais familiarizados.

Patrícia: No vosso email podem verificar que têm um documento para vos orientar na construção da vossa apresentação.

Grupo 5: Mas nós já começámos.

Grupo 4: nós também.

Grupo 1: E nós.

Grupo 3: Nós também já começámos.

Grupo 2: Nós ainda não começámos.

Patrícia: Mas eu tinha-vos pedido para iniciarem a apresentação quando finalizassem o esquema.

Alunos: Esquecemo-nos.

Patrícia: Não há problema, peço-vos que adaptem apenas o que já fizeram ao guião de apresentação.

¹⁰ A planificação desta sessão pode ser consultada no anexo 7.

(08/05/2023, 14h10)

Após este diálogo, alguns alunos deram início às suas apresentações, ao passo que aqueles que já tinham começado procederam a ajustes para alinhar as apresentações com o documento orientador.



Figura 9: Construção da apresentação

Durante essa sessão, realizámos uma análise abrangente da situação, a partir da qual pude extrair diversas conclusões. Um exemplo disso foi a constatação de que o grupo 5 conseguiu articular as suas ideias de forma bastante eficaz em relação ao que pretendiam incluir no seu projeto, como pode ser observado na seguinte nota de campo:

A.: Já que estamos a pesquisar plantas para colocarmos na apresentação, porque não pesquisamos plantas da Eslováquia, assim ficamos a conhecer quais são.

M.: Acho que é uma boa ideia, se calhar temos de procurar aqui, mas não sei onde é (indicando no computador o local onde estava)

(15 de maio, 10h14)

Posteriormente, o grupo iniciou à pesquisa de informações sobre as plantas da Eslováquia, uma vez que o foco do trabalho estava centrado nesse país. Isso evidenciou um interesse emergente para além dos objetivos que tinham sido estabelecidos inicialmente.



Figura 10: Procura das plantas e elaboração da apresentação do grupo 5

Pude ainda observar a ocorrência de divergências entre alguns alunos, sobretudo no grupo 4. Desde o início, que este grupo enfrentou consideráveis desacordos, uma vez que F. desejava que o trabalho fosse executado exclusivamente de acordo com a sua visão, sem considerar a opinião dos seus colegas. Ao longo do desenvolvimento do projeto, esse ponto de discórdia foi abordado em todas as sessões, embora nem sempre se tenha conseguido resolver a situação. Recordo-me de uma situação específica na qual foi necessária à minha intervenção:

F.: Acho que devíamos de acrescentar mais um futebolista, ficando três jogadores de futebol.

Patrícia: Então e se deixarem ficar um jogador e acrescentarem só mais pessoa que faça sentido para todos?

F.: Mas eu quero três jogadores!

M. e H.: Mas nós não queremos. Não é justo ser só como queres.

Patrícia: Acho que deveria de ser um jogador e uma pessoa que o Miguel e o Henrique gostem. Assim, todos ficam contentes.

F.: Mas eu quero duas pessoas.

Patrícia: Então vais ter de negociar com os teus colegas e perceber se eles aceitam.

(15 de maio, 10h42)

Depois deste diálogo, mantive um olhar atento sobre o grupo, e sempre que F. tentava acrescentar mais um futebolista ao trabalho, M. e H. apresentavam

argumentos que sustentavam a ideia de que não seria justo que o trabalho abordasse tantos futebolistas, uma vez que ambos discordavam dessa abordagem. Consequentemente, o grupo concordou em incluir apenas um jogador de futebol e, de seguida, considerar a inclusão de outra personalidade de interesse.

Nessa sessão, pude observar uma considerável agitação no grupo 6. Este grupo, diferente dos restantes, era constituído por quatro alunos, e desde o início que já tinha algumas preocupações, uma vez que eram todos amigos próximos e pareciam ter dificuldades em separar os momentos de descontração de momentos de concentração. Nesse momento, infelizmente, as minhas preocupações confirmaram-se.

Notei que o aluno P. estava claramente perturbado e decidi abordá-lo para entender o que estava a acontecer. Foi nesse momento que ele relevou que o trabalho que tinham realizado tinha sido apagado por alguém, que o aluno D. não tinha cumprido a sua parte na divisão de tarefas, e que os alunos M. e G. estavam constantemente a brincar e não estavam empenhados no trabalho. Diante essa situação, sentei-me com os quatro alunos e expliquei que estavam na fase final do projeto, mas que até então não tinham progredido significativamente. Informei-os de que, se desejavam apresentar algo, precisavam de dividir tarefas, levar os computadores para casa e, assim, avançar no trabalho.

O aluno P. solicitou uma conversa particular noutra divisão com o D. sobre a situação e a sua falta de empenho. Após esse diálogo, houve uma notável mudança de atitude. No final da sessão, D. solicitou o computador para o levar para casa, demonstrando vontade de avançar no trabalho e de ajudar os colegas na sua concretização.

2.1.2.4. “Stop” – Revisão de datas e objetivos

Numa fase inicial, eu e a turma estabelecemos a meta de concluir os guiões orientadores da pesquisa até o dia 08 de maio, de forma a permitir o início das apresentações no dia 15 de maio. No entanto, procedemos a uma redefinição das datas, com o primeiro grupo a realizar a sua apresentação no dia 24 de maio. Consequentemente, à medida que os grupos efetuassem as apresentações, prosseguiam com a fase final do projeto, que implicava a elaboração do texto informativo sobre cada país, englobando todas as informações que os alunos tinham recolhido e apresentado.

2.1.2.5. “Vamos Partilhar!”

Esta etapa está associada à sétima e oitava sessão¹¹, decorrendo nos dias 24 de maio e do 29 de maio. Estas sessões tiveram como objetivo: partilhar as apresentações elaborados pelos alunos e realizar um balanço sobre todo o processo.

Nesta fase, comecei por falar com a turma sobre o formato das apresentações, definindo algumas regras para assegurar a sua fluidez. Neste sentido, informei-os inicialmente sobre a existência de um momento final, no qual teriam a oportunidade de colocar questões e/ou apresentar sugestões de melhoria que considerassem pertinentes.

Esta etapa teve início no dia 24 de maio com a apresentação do Grupo 5, que foi o primeiro grupo a concluir todo o seu trabalho, estando encarregue de abordar a Eslováquia. Durante a apresentação, pude observar que as alunas M. e a A. estavam muito bem preparadas e demonstravam confiança nas

¹¹ A planificação desta sessão pode ser consultada no anexo 8.

informações que estavam a ser apresentadas. Tinham a informação devidamente organizada e conseguiam abordar o tema sem recorrer à leitura das informações presentes nos diapositivos. Contudo, no caso da aluna V., notei que estava mais nervosa e menos bem preparada. No final da apresentação referiu que necessitava de mais tempo para treinar e compreender as informações. Nesse momento, percebi que a V. estava encarregue da parte mais ilustrativa do trabalho, ou seja, a construção da bandeira, enquanto a elaboração do trabalho ficou mais a cargo das alunas A. e M.

Durante toda a apresentação, a turma manteve-se atenta e calma, demonstrando interesse sobre o tema que estava a ser apresentado. Não existiram intervenções durante a apresentação, sendo que os alunos aguardaram o término da mesma para poderem colocar as suas questões e/ou apresentar as suas sugestões. Neste grupo, as críticas realizadas pelos alunos foram exclusivamente positivas, evidenciando a organização e a clareza da apresentação. Existiram comentários, como: “A apresentação estava muito bem organizada nos slides”; “Os vossos slides tinham diferentes cores, mas acho que combinou”; “Falaram muito bem, mas às vezes não ouvia a V.”; entre outras. Nesse momento, elogiei a organização e clareza da apresentação. No entanto, apercebi-me que, após ter feito a correção da apresentação, o grupo tinha procedido a alterações, deixando-a com alguns erros e adicionando elementos desnecessários, como as fotografias no final da apresentação.



Figura 11: Apresentação do Grupo 5

No dia 26 de maio, apresentou o Grupo 3, a sua apresentação estava muito bem estruturada e abordou todas as informações necessárias. Todos os membros do grupo demonstraram confiança, dispensando a leitura direta das informações presentes nos *slides*. No entanto, no decorrer da construção da sua apresentação, o grupo enfrentou algumas adversidades na comunicação entre os elementos pertencentes, dado que um dos elementos estava menos presente e disponível. O T. teve necessidade de conversar comigo para explicar que o F.R. estava significativamente ausente e que, ao tentarem marcar sessões de grupo após o período escolar, F.R. nunca conseguia porque estava na casa do D. Nesse momento, disse-lhe para conversar com o F.R. e coloquei-me à disposição para intervir, caso fosse necessário. Posteriormente, percebi a existência de um diálogo entre o grupo:

“T.: F.R. preciso que reúnas connosco mais vezes. Eu sei que estás, muitas vezes, na casa do D., mas assim não dá. Tens de começar a ajudar mais.

F.R.: Sim, eu estou na casa dele e nem sempre consigo. Desculpa vou tentar.

G.: Eu compreendo que todos não temos a mesma disponibilidade, porque não temos todos a mesma vida, mas eu também gosto de fazer as minhas coisas, mas sei que tenho o trabalho para fazer.

F.R.: Ok, vou estar mais presente.”

(08/05/2023, 14h27)

Verificou-se que, após este diálogo, o grupo demonstrou um progresso significativo no desenvolvimento do trabalho. Apesar dos desafios iniciais, conseguiram terminá-lo da melhor forma. Ao analisar o diálogo, constata-se que G. já tem uma compreensão do papel que cada elemento deve desempenhar no grupo, priorizando o trabalho apesar das suas necessidades. T. ao conversar com F.R. partilhou a sua frustração, fazendo o colega compreender a necessidade de modificar a sua atitude e melhorar. Assim, deram mais um passo no desenvolvimento das suas relações interpessoais e, por consequente, na cooperação dentro do grupo. No final da apresentação, os colegas caracterizaram a sua apresentação como clara, simples e bem organizada. Ressalto que um aspeto que destaco neste grupo foi a sua iniciativa em procurar diversas palavras para partilhar com os colegas em croata.



Figura 12: Apresentação do Grupo 3

No dia 29 de maio tivemos a apresentação de três grupos. O Grupo 6, que optou por apresentar nesse dia, revelou que não estava preparado. Todos os membros do grupo recorreram à leitura de todas as informações presentes nos diapositivos. Durante a exposição, verificou-se a ausência de algumas informações solicitadas, como a população residente, o nome do rei e do monarca e as falas em espanhol. Além disso, algumas das correções realizadas nos *slides* por mim foram indevidamente apagadas pelo grupo, incluindo o nome do rei. Durante a apresentação, os alunos D. e o G., frequentemente começavam a brincar entre si e a dançar, esquecendo-se do

contexto em que estavam. No momento das questões, M.R. questionou: “Como é que se chama o monarca e o presidente?”. Nesse momento, o grupo ficou bastante agitado, pois não sabiam como responder, atribuindo a responsabilidade a um colega específico, D.

P.: D. é que estava responsável por isso.

D.: Eu?

M.G.: D. é que estava nessa página.

(29/05/2023, 14h22)

Nesse instante, como sugestão de melhoria, E. destacou que: “Deviam de projetar mais a voz, principalmente G.D.”. Já M. R. afirmou: “Concordo com a E. e acho que P., G.D. e D. deviam de ter treinado mais um bocadinho, principalmente P. que leu muita informação. Além disso, vocês estavam a apresentar e estavam na palhaçada”. Perante a situação, senti a necessidade de intervir:

Meninos, vocês têm de ter noção que isto é uma apresentação do vosso trabalho e que conta para a avaliação. Tudo o que são apresentações vocês têm de treiná-las e não podem ter o comportamento que tiveram de estar sempre a rir e a brincar uns com os outros. Quando o colega não soube e precisou de ajuda para dizer as palavras, foi perfeito porque vocês ajudaram. Mas não podiam estar sempre a rir na brincadeira, como M.R. acabou de referir, que era o que vocês estavam a fazer.

(29/05/2023, 14h30)

Deste modo, tornou-se evidente a falta de coordenação entre os membros, traduzida pela remoção indevida da correção dos slides, na incapacidade de responder a uma questão e na atribuição da responsabilidade entre os membros, nos comportamentos distrativos que influenciaram a dinâmica do grupo ao longo da apresentação, assim como na leitura excessiva dos diapositivos e a omissão de informações solicitadas. As sugestões de melhoria

indicaram a necessidade de projetar a voz e o treino da apresentação, por parte dos colegas. As estagiárias corroboraram as observações feitas, adicionando a importância da preparação, coordenação e atitude profissional durante apresentações, fatores que são fundamentais para o sucesso do trabalho de grupo e para a avaliação do desempenho.

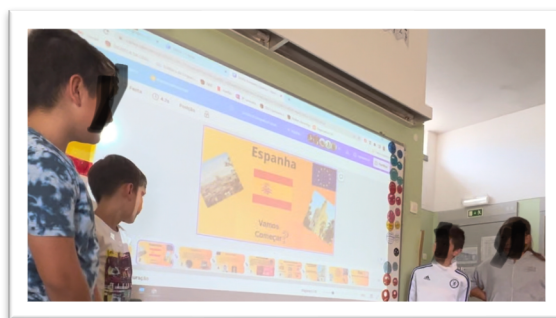


Figura 13: Apresentação do Grupo 6

Posteriormente, o Grupo 4 realizou a sua apresentação, com dois dos seus membros demonstrando insegurança, visto que leram integralmente as informações presentes nos diapositivos. O elemento F. apresentou-se de forma mais confiante, embora tenha passado grande parte do tempo de costas para o público. A apresentação do grupo foi bastante simples, com uma sobrecarga de informações em determinados *slides*, mas contendo todas as informações requeridas. No momento das sugestões de melhoria existiram imensos colegas com o braço no ar, sendo que começámos por T.: “M. e H. deviam de ter distribuído mais *slides*. F.R. leste quase a apresentação toda”. V. mencionou que: “F.R. estava sempre de costas para nós”. G afirma: “treinarem mais a apresentação”. E. destaca “É a mesma coisa que V., o F.R. estava a sempre a pôr-se à frente do quadro”. M.R refere: “Eu acho que eles deviam ter sido um bocadinho melhor a partilhar ideias”. I destaca que: “Eu acho que todos se deviam de virar mais para a frente”. Após os comentários da turma, realizei um comentário geral sobre o trabalho, destacando:

O trabalho estava bom, muito bem organizado, mas em alguns slides existia demasiada informação. (...) quando nós estamos a apresentar para um público temos de ter a atenção de estar de frente para todos. Uma outra sugestão que eu faria seria a divisão da informação, em vez de vocês estarem a ler todos um slide, leriam, por exemplo, o slide dos futebolistas dividiriam pelos três porque tinha muita informação. Portanto, concordo com T., devia ter sido melhor distribuído. Também concordo com algumas sugestões de que era necessário treinarem mais, porque a única pessoa que eu senti que fez um esforço para não ler, consoante a nossa avaliação foi o F.R. (...) Por isso, é que é muito importante vocês dividirem muito bem os slides. De resto, estão de parabéns, está um trabalho bom, só foi pena vocês não terem apresentado nenhuma palavra, pelo menos o “olá” em francês para os vossos colegas.

(29/05/2023, 14h43)

Desta forma, a apresentação do Grupo 4 revelou aspetos positivos quanto aspetos a melhorar. No que diz respeito aos pontos fortes, a informação estava bem organizada, e o membro F.R. foi mencionado por fazer um esforço visível para não depender totalmente da leitura, tentando manter contacto visual com o público. No entanto, a apresentação enfrentou desafios, como o excesso de informação em alguns *slides*, a leitura integral dos diapositivos por dois membros com posturas inadequadas, como estar de costas para o público. As sugestões de melhoria focaram-se na distribuição mais equitativa dos *slides* pelos membros, um treino mais profundo e a atenção da postura durante a exposição. Nesse sentido, seria necessário realizar alguns ajustes para otimizar a apresentação.



Figura 14: Apresentação do Grupo 4

Por último, a apresentação do Grupo 7 foi desenvolvida com a minha assistência, uma vez que dois dos elementos possuíam medidas seletivas e adicionais ao abrigo do Dec-Lei n.º 54/2018. A exposição continha todas as informações necessárias, devidamente organizadas, e foram implementadas todas as sugestões previamente fornecidas. No que diz respeito a sugestão de melhoria, surgiram as seguintes observações: V. sugeriu que “M.S. devia ter treinado mais um pouco”. Nesse momento, senti necessidade de abordar a situação de M.S. referindo que, por vezes, assimilar uma grande quantidade de informação pode ser desafiador, e, portanto, era compreensível que ela recorresse frequentemente à leitura. Além disso, V. também referiu: “leu um pouco baixinho, precisava de ler um pouco mais alto” sendo esta observação corroborada por R. corrobora, que destacou: “Todos deviam ter levantado mais a voz”.



Figura 15: Apresentação do Grupo 7

Na nona sessão e décima sessão, tinha os seguintes objetivos: partilhar as apresentações elaborados pelos alunos e realizar um balanço sobre todo o processo.

No Grupo 1, M. revelou uma preparação bastante sólida, no entanto, E. e G.S. necessitavam de mais tempo para se preparar, sendo que E. permaneceu frequentemente de costas para o público. A exposição do grupo foi simples, mas bem estruturada, e englobou todas as informações exigidas. Globalmente, a turma só fez comentários positivos ao trabalho. No entanto, destacaram o facto de E. e G.S. recorrerem frequentemente aos slides, fazendo uma leitura integral dos mesmos, estando por vezes de costas para o público-alvo.

Na décima sessão, ainda existia um grupo por apresentar, que só conseguiu terminar a sua apresentação nesse dia, pelo que mantivemos os objetivos da sessão anterior. Neste dia, 07 de junho, ocorreu a apresentação do último grupo, Grupo 2. Durante a exposição, o grupo manteve uma postura adequada, ainda que, por vezes, tenha ficado de costas para o público. Observou-se que B. e I. falaram num tom muito baixo, tornando frequentemente incompreensível o que estes membros referiam. No final da apresentação, surgiu somente uma questão que foi feita por G.S.: “Quem era o futebolista mais conhecido da Grécia?”, à qual responderam que não tinham conhecimento, porque não tinham pesquisado sobre esse tema específico. Subsequentemente, surgiram as sugestões de melhoria, destacando-se uma sugestão geral, em que todas deveriam de falar mais alto. G.S. sugeriu que não olhassem tanto para o quadro, sendo esta sugestão corroborada por M.R. que realçou: “Tentarem ler um bocadinho menos. Um bocadinho (...) diferente, diferente do que estava escrito e também na parte dos trajés,

ficaram caladas e deviam de ter dito algo nesse *slide*, como falar as cores ou dizer como é que era”. Nesse momento, considerei importante refletir sobre esse aspecto, sendo que mencionei:

Deveriam de ter mencionado a sua constituição, o nome e até mesmo as cores. Estamos num momento de avaliação e quando vocês apresentaram esse slide ficaram somente caladas, sem refletir sobre nenhum aspecto. Penso que este deve ser um fator a ser melhorado no futuro. (...).

(07/06/2023, 11:42)



Figura 16: Apresentação do Grupo 2

Após o término de todas as apresentações, decorreu um período de questões e, posteriormente, facultou-se aos alunos a oportunidade de expressarem as suas opiniões sobre os trabalhos apresentados, manifestando assim o seu pensamento crítico em relação aos mesmos. Além disso, alguns alunos referiram que certos colegas falaram num tom muito baixo, tornando as suas palavras incompreensíveis, enquanto outros apontaram a necessidade de estar de frente para o público, entre outras observações.

Em suma, os Grupos 1, 3 e 5 fizeram apresentações claras, dando evidências das suas aprendizagens, já que não tiveram a necessidade de ler os *slides* apresentados. Já os Grupos 2, 4, 5, 6 e 7, fizeram uma apresentação menos bem conseguida, alguns com excesso de informação nos slides, capacidade

reduzida a articularem verbalmente, comportamentos inadequados e, em alguns casos, falta de informação essencial.

2.1.2.6. “No fim, pensemos!”

Os instrumentos de auto e heteroavaliação foram discutidos com os alunos com o intuito de avaliar a conveniência de realizar apenas autoavaliação ou se a auto e heteroavaliação seriam pertinentes. Ao questionar os alunos, a maioria da turma manifestou o desejo de efetuar ambas as avaliações. Argumentaram que a avaliação individual poderia refletir pontuações mais baixas, enquanto a avaliação de grupo poderia contribuir para elevar a nota do trabalho como um todo. M.R. realçou que: “Existem alunos que, às vezes têm mais dificuldades, mas eles são bons, apenas pensam que as suas ideias não prestam e têm medo de avançar. Se tiverem um amigo ao seu lado podem comunicar e, se calhar, até avançam com a ideia dessa pessoa” e G. corrobora, referindo: “Exatamente, às vezes temos notas individuais mais baixas porque não conseguimos discutir aquela ideia e temos medo de errar. E acabamos mesmo por errar. Em grupo é diferente”. Deste modo, e em consenso com a turma, foi decidido que ambas as avaliações seriam utilizadas.

Desta forma, a maioria dos alunos têm preferência pela avaliação mista. Esta conceção reflete a perceção de que ambas as avaliações podem fornecer informações importantes sobre o desempenho individual e de grupo, contribuindo assim para uma avaliação mais abrangente. Neste sentido, a avaliação de grupo pode efetivamente proporcionar um ambiente mais conveniente à expressão de ideias e à superação de obstáculos individuais. Importa salientar que esta avaliação é vista como uma forma de mitigar o receio de errar individualmente, proporcionando assim um espaço mais seguro para a expressão de ideias. Há perceção de que, em grupo, os alunos sentem-se mais confiantes e capazes de discutir ideias, superar o seu medo de

errar e, por conseguinte, obter melhores resultados através da influência positiva da cooperação no processo de aprendizagem e de avaliação. Tal como referido no capítulo I, segundo Niza (1998) permitir que as crianças desenvolvam atividades em cooperação possibilita que construam diversos sentidos na mesma atividade, vivenciando alegrias, conflitos, negociações e experiências. Assim, e tal como referido por Niza (1998), através do trabalho de grupo, promovemos a aprendizagem cooperativa, favorecendo uma maior satisfação durante o trabalho, fortalecendo a autoestima, melhorando os relacionamentos interpessoais e criando um ambiente propício à resolução de problemas.

A sessão¹² décima primeira, decorreu no dia 8 de junho, seguindo-se os objetivos principais: compreender as conceções dos alunos quanto à auto e heteroavaliação do trabalho, familiarizar os alunos da utilização do computador para a escrita de textos, utilizando a ferramenta digital GoogleDocs, redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita e escrever textos, organizados em parágrafos, coesos e coerentes.

Comecei por questionei se os alunos compreendiam o conceito de autoavaliação. A aluna M. prontamente respondeu “Sim, é uma avaliação que temos de pensar em como nós estivemos durante o trabalho. Se conseguimos fazer as coisas corretamente e dentro do que a professora estava à espera”. A explicação de M. foi clara e acessível aos colegas. No entanto, achei necessário destacar que a autoavaliação visa também permitir ao professor compreender o que os alunos percebem ter sido bem-sucedido ou

¹² A planificação pode ser consultada no anexo 9.

malsucedido, neste caso, no projeto e auxiliar os alunos a reconhecerem o que conseguiram realizar e a avaliarem-se a si próprios.

Seguidamente, questioneei a turma sobre o conceito de heteroavaliação. Nesse momento, o aluno T. respondeu: “A heteroavaliação é uma avaliação de grupo que fazemos aos nossos colegas para eles saberem se estiveram bem ou não, tendo em conta o que nós pensamos”. Para uma compreensão mais aprofundada, expliquei que a heteroavaliação envolve a perspetiva dos colegas que estão a ser avaliados, os quais tomam conhecimento da avaliação realizada pelos observadores, seja de forma individual ou de grupo. Nesse momento, projetei o instrumento usado para concretizar a heteroavaliação, em grande grupo, na qual abordamos todos os parâmetros a que constituem e fomos explicando cada um deles. Durante a apresentação da heteroavaliação, os alunos conseguiram compreender todos os parâmetros, sendo que não existiram questões associadas.

Os instrumentos de heteroavaliação de cada grupo foram preenchidos após a finalização das respetivas apresentações. Para tal, procedia ao envio de um *e-mail* contendo a heteroavaliação do grupo que acabara de apresentar a um representante de cada grupo. Em conjunto, os alunos deliberavam sobre a classificação que deveriam de atribuir a cada membro do grupo com base na sua postura durante a apresentação do trabalho (sempre, a maioria das vezes, algumas vezes, raramente/nunca). Durante um momento de preenchimento deste instrumento, observei a seguinte interação entre o grupo 3:

G: Penso que a Ema não teve uma postura correta quase nunca;

T: Também acho, mas ela Às vezes virava-se para o público

F.R.: Não sei, acho que não esteve muito preocupada.

G.: Que nota lhe damos?

T.: Eu daria raramente/nunca

F.R.: Isso é muito baixo, acho que podemos dar o algumas vezes, porque o T. disse que ela se esforçava para olhar para nós.

(30 de maio, 11h33)

Na sequência das apresentações, M.R. fez uma intervenção de grande interessante perante a turma, referindo: “Professora, achas que podíamos fazer um mini texto sobre o nosso país? Gostava de mostrar aos meus pais tudo o que aprendi”. Considerei esta intervenção extremamente importante, e de imediato surgiu-me a ideia de elaborarmos um texto informativo sobre cada país que tinha sido objeto de estudo. Nesse sentido, questionei os alunos: “Gostavam de fazer um texto informativo sobre o país que vocês trabalharam? Como sabem existem determinados conteúdos que vocês têm de aprender no 4.º ano e o texto informativo é um deles. Portanto, pensei que poderíamos trabalhá-lo de forma divertida e dando continuidade ao nosso projeto, parece-vos bem?”. Naquele momento, todos os alunos demonstraram um grande entusiasmo e desejavam iniciar imediatamente a redação do respetivo texto. No entanto, foi necessário explicar-lhes que tal não seria possível, pois primeiro seria preciso abordar as características do texto informativo. Considerei importante verificar algumas das características do mesmo, naquele momento, envolvendo as crianças na pesquisa sobre as suas especificidades. Surgiram diversas intervenções, tais como: “É uma prosa” (G, 30/05/2023, 12h16); “Temos de escrever na 3.ª pessoa” (F.S., 30/05/2023, 12h18); “Serve para passar informação” (E., 30/05/2023, 12h21).

Após estas contribuições, recorri ao *site* do [infopédia](#) da Porto Editora para projetar no quadro a informação que me pareceram mais adequadas, em colaboração com a professora cooperante. Este momento não estava inicialmente previsto, sendo necessário improvisar e dar resposta ao desenrolar da situação. Nesse sentido, solicitei a diversos alunos que lessem a informação e tentassem expressar, com as suas próprias palavras, o significado do que haviam lido. M.R. realçou que: “O texto informativo tem de se perceber o que se lê e tem de ser real”. G. referiu “Pode dizer situações,

ideias ou explicar assuntos”. T. afirmou: “Temos de ter atenção às informações retiradas da *internet* e ver se é verdadeira ou não”. B. mencionou “O texto deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão” e A. afirmou: “A introdução deve ter o assunto, onde devemos de chamar a atenção das pessoas”. E. destacou que “No desenvolvimento temos a explicação do assunto, comparações e definições”. Por fim, M. referiu “Para concluirmos focamos os pontos mais importantes e concluímos o texto”.

Ao longo das intervenções, fui registrando todas as informações no quadro para que, posteriormente, os alunos a registassem no seu caderno. Considerando, contudo, a importância, optei por realizar um breve resumo em conjunto com a turma, no qual sintetizámos as características do texto informativo. Após a análise das características deste tipo de texto, os alunos expressaram desejo de iniciar a sua elaboração, e assim começámos o processo.

Durante o processo de elaboração, existiram grupos que dividiram as suas tarefas, com um membro responsável pela redação no computador e os outros encarregados de recolher as informações mais importantes a serem incluídas. Este cenário específico é ilustrado através do diálogo entre o Grupo 5:

M.: Posso ficar a ver a informação que vamos colocar?

A.: Por mim sim

V.: Por mim também.

A.: Eu gostava de ficar a ler a nossa apresentação para perceber o que é mais importante. Aquilo que for mais importante eu digo-te e tu escreves M.

V.: Eu vou ligar o computador para fazer o mesmo. Também para o caso de ser preciso pesquisar alguma coisa, eu pesquiso.

(31/05/2023, 14h23)



Figura 17: Registo do momento de divisão de tarefas

A produção do texto teve a duração de duas sessões, proporcionando a todos os grupos a oportunidade de concluir o seu texto. No dia 8 de maio, o processo iniciou-se no *StoryJumper*, em parceria com o meu par de estágio, centrando-se inicialmente na definição do título do livro. Diversas sugestões foram apresentadas, tais como: “Uma viagem pela Europa”; “Vamos conhecer a Europa”; “Os países do 4.º A”; “A União Europeia”; e, “A União Europeia do 4.º A”. De seguida, realizou-se uma votação geral, na qual os alunos foram solicitados a expressar as suas preferências levantando os braços em relação aos nomes que mais apreciavam. A turma manifestou uma distribuição equitativa de votos entre “Uma viagem pela Europa” e “Vamos conhecer a Europa”. Diante este cenário, surgiu a ideia de atribuir um nome ao livro e outro ao projeto. Ficou decidido que “Uma viagem pela Europa” seria o nome do projeto desenvolvido, uma vez que, segundo M.R.: “Fizemos uma viagem pelos países ao apresentar as suas características, portanto acho que faça mais sentido” e “Vamos conhecer a Europa”, pois para E.: “Precisamos de um título chamativo e acho que este é mais do interesse das pessoas e deixa o bicho atrás da orelha”, pelo que ficou o título do livro criado pelo 4.º A.



Figura 18: Capa do livro "Vamos conhecer a Europa?"

Antes de se proceder à inserção dos textos elaborados pelos alunos na plataforma, foi imperativo realizar uma sessão de grande grupo para efetuar as correções necessárias nos textos, verificando a presença de erros ortográficos, questões de construção frásica ou imprecisões nas informações.



Figura 19: Elaboração do texto informativo

Inicialmente, solicitou-se que os alunos realizassem uma leitura em voz alta para toda a turma. De seguida, foi pedido ao grupo que identificasse possíveis pontos de melhoria, e, após o término das sugestões do grupo, questionava-se a turma acerca da existência de mais contribuições, se existentes. Conforme as sugestões dadas, os alunos do grupo registavam-nas no quadro,

procedendo, posteriormente, à reformulação. Finalmente, proporcionava-se um feedback sobre o desempenho dos alunos.

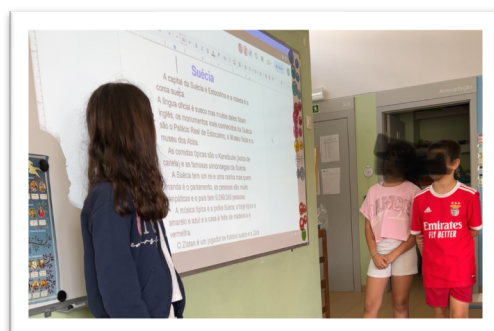


Figura 20: Correção, em grande grupo do texto informativo

Infelizmente, este processo apenas decorreu com um grupo, uma vez que, devido a restrições temporais, tornou-se inviável estender a nossa prática a todos os grupos da mesma maneira, exigindo uma adaptação na metodologia de correção. Nesse sentido, foi necessário que eu comesse o processo de correção com o grupo específico, visando assegurar a conclusão atempada do nosso projeto de investigação.



Figura 21: Livro "Vamos conhecer a Europa?"

Para finalizar o projeto e avaliá-lo, optei por não utilizar o roteiro do aluno e fazer em grande grupo, tendo ocorrido o seguinte diálogo:

Patrícia: Gostaram de fazer o projeto?

Turma: Sim!

Patrícia: Gostavam de o voltar a repetir, mas desta vez trabalhando com outros países?

Turma: Sim!

Patrícia: Vocês gostavam de mudar alguma coisa na forma como fizemos o projeto?

A.: Da União Europeia?

Patrícia: Sim, gostavam de mudar alguma coisa? Achem que havia alguma coisa que não era necessária fazer no trabalho.

G.D.: Sim.

Patrícia: O que?

G. D.: O nome dos políticos. Nós não pusemos o nome do monarca.

Patrícia: Então o sistema político dos países.

Patrícia: Existiu alguma coisa que vocês gostaram mesmo muito de fazer?

P.: Trabalhar com o canva.

M.: Pôr as imagens.

Patrícia: Querem dizer alguma coisa do projeto?

T.: Foi incrível!

E.: Foi muito giro!

(09/06/2023, 14h53)

Ao analisar este diálogo e ao observar as reações das crianças enquanto as questionava, pude constatar que algumas delas demonstravam um entusiasmo evidente, enquanto outras exibiam uma certa apatia. Apesar da complexidade deste projeto, devo admitir que me surpreendeu e que as apresentações das crianças constituíram uma mais-valia para aquisição de conhecimentos das crianças nas diferentes áreas curriculares, no desenvolvimento dos seus relacionamentos interpessoais e na evolução do sentido de cooperação dentro dos diversos grupos. Além disso, como referido por Rodrigues (2006), através do trabalho de projeto promovemos a cooperação em grupo, que, por sua vez, desenvolve diversos aspetos sociais que, ao longo de todo o projeto foram

possíveis observar através dos diálogos das crianças, dos conflitos e procura de soluções e da organização de todo o trabalho.

É ainda importante salientar que o desfecho do projeto foi divulgado aos familiares e à comunidade educativa por intermédio da plataforma *Facebook*. A instituição escolar em foco procedeu à publicação do trabalho elaborado pelos alunos com o intuito de apresentar os resultados do projeto de investigação desenvolvido com a turma do 4.º ano do 1.º CEB.



Figura 22: Publicação feita pela instituição escolar

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo consiste na análise e discussão de dados recolhidos no fim da intervenção pedagógica apresentada no capítulo anterior. O foco principal recai sobre as entrevistas em grupos focais, realizadas aos alunos, que tinham como principal objetivo compreender a perspetiva das crianças sobre o projeto desenvolvido e sobre os temas em estudo ao longo desta investigação. Além disso, com a finalidade de se analisar a integração e articulação das áreas curriculares que refiro mais à frente, irei criar um subcapítulo de análise.

1.1 Processo de recolha de dados em *focus group*

Para a realização das entrevistas, foram constituídos quatro grupos, sendo que cada grupo de entrevista era constituído por diversos elementos dos vários grupos de trabalho. Este modo de organização foi adotado com o propósito de obter uma perceção mais abrangente sobre o que os alunos sentiam que tinham aprendido, destacando as suas principais dificuldades e facilidades. A escolha desta estrutura visou facilitar a comunicação dos aspetos menos positivos entre os grupos, procurando minimizar eventuais desconfortos entre os participantes. Contudo, em alguns grupos, existiram dois elementos pertencentes ao mesmo grupo de trabalho e confesso que, em momentos específicos, isso acrescentou um carácter mais diferenciador às entrevistas, uma vez que promoveu discussões sobre as perceções do que não correu tão bem no projeto.

A realização das entrevistas decorreu na última semana de estágio e para a concretização destas assumi uma postura **formal**, caracterizada por uma entrevista semiestruturada com um conjunto predefinido de perguntas; uma

postura **amigável**, de forma a conseguir estabelecer uma boa conexão com as crianças; uma postura **desafiadora**, na qual realizei questionamentos rigorosos e variados desafios intencionais para compreender o que os alunos tinham adquirido com o projeto desenvolvido; uma postura **investigativa**, centrada na exploração aprofundada das experiências vivenciadas pelos candidatos; uma postura **empática**, demonstrando sensibilidade às experiências e sentimentos dos alunos; e, por fim, uma postura **neutra**, na qual mantive uma posição neutra e objetiva, evitando expressar opiniões pessoais ou emoções.

A entrevista do Grupo 1, composto por três rapazes e três raparigas, decorreu no dia 05 de junho de 2023 e teve a duração de vinte e oito minutos e vinte e seis segundos. O Grupo 2, constituído por cinco elementos, sendo três rapazes e duas raparigas, teve uma duração de onze minutos e vinte e nove segundos. O Grupo 3, com cinco elementos, dos quais três eram raparigas e dois eram rapazes, registou uma entrevista com a duração de vinte e seis minutos e quarenta e seis segundos. Por fim, o Grupo 4, composto por quatro elementos, incluindo três raparigas e um rapaz, teve uma entrevista com a duração de dezasseis minutos e cinquenta e quatro segundos.

Foi possível constatar que a duração das entrevistas variou consideravelmente, uma vez que certos grupos, nomeadamente o Grupo 1 e o 3, demonstraram uma maior predisposição para comunicar, resultando em discussões mais prolongadas. Em contraste, nos Grupos 2 e 4, observou-se uma maior timidez por parte dos alunos, o que exigiu uma abordagem mais ativa por parte do entrevistador, com o intuito de estimular a participação dos mesmos.

1.2 Estratégia de análise de conteúdo

Após a transcrição das entrevistas e sua análise, que podem ser visualizadas no anexo 10, tornou-se evidente a presença de temas recorrentes em todos os grupos participantes, o que permitiu a definição de um conjunto de categorias e subcategorias que podem ser consultadas no anexo 11. Foram identificadas três categorias principais, as quais resultaram de um diálogo entre os objetivos do estudo e a primeira fase da análise de conteúdo, a leitura flutuante da transcrição. As categorias identificadas foram: “A. O Trabalho de grupo”, “B. As concepções de cooperação que as crianças têm” e “C. O Conhecimento que os alunos revelam sobre a MTP”. Para uma mais aprofundada compreensão destas categorias, procedeu à subdivisão em subcategorias específicas, as quais podem ser observadas na tabela subsequente:

Tabela 4

Categorias e subcategorias de análise

A. Trabalho de Grupo	B. As concepções de cooperação que as crianças têm	C. O conhecimento que os alunos revelam sobre a MTP
A1. Conceito	B1. Negociação	C1. Conceito
A2. Vantagens	B2. Partilha de conhecimentos	C2. Diferenças entre a MTP e a metodologia de trabalho por fichas
A3. Dificuldades	B3. Conflito	C3. Conhecimento das etapas da MTP
A4. Gestão de conflitos ao longo do trabalho		C4. Conhecimento dos instrumentos de trabalho utilizados

		C5. Vantagens da MPT
--	--	----------------------

Além disso, a cada criança foi atribuída uma letra e a cada grupo focal um número, para facilitar a compreensão do leitor.

1.3 Apresentação dos dados

1.3.1 Categoria A

Relativamente à primeira subcategoria “A1. Conceito”, da categoria “A. Trabalho de Grupo” apenas se registou num grupo, tal como pode ser observado na fig. 22. Verifica-se aqui uma consonância notória com a definição de trabalho de grupo, havendo consistência tanto na compreensão do conceito como na prática do mesmo.

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
	A1. Conceito	M.R. – “Projetos em grupo eu acho que é melhor, porque nós temos as ideias de todos e o trabalho pode ser melhor com as ideias de todos, podemos aprender mais uns com os outros e é uma maneira mais divertida de se trabalhar.” (A, p.1)

Figura 23: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A1

No entanto, quanto à segunda subcategoria “A2. Vantagens”, a situação foi distinta, como pode ser observado na figura 23. Esta subcategoria registou-se em todos os grupos. Dois conceitos ganharam mais destaque nesta subcategoria, nomeadamente, a observação de que a realização do trabalho se torna mais facilitada quando empreendida de forma cooperativa. Revelam a importância de estabelecerem relações interpessoais para atingirem o êxito na execução das tarefas. Estas ideias são visíveis através das seguintes unidades de registo:

A. Trabalho de Grupo	A2. Vantagens	D.: "E também em grupo se tivermos sorcinhos só temos uma cabeça para pensar, se for em grupo temos mais de uma cabeça para ter ideias." (A, p. 1) V.: "E também as pessoas que têm mais dívidas podem ajudar. As pessoas que sabem mais conseguem ajudar as que têm mais dívidas." (A, p. 6) G.: "Sim, porque o meu colega sabia uma coisa e eu sabia outras e conseguimos juntar as informações." (A, p. 14) D.: "Eu trabalho melhor quando é divertido trabalhar e em grupo eu estou com os meus amigos." (A, p. 14) A.: "Da socialização e de tentarmos entendermo-nos uns aos outros." (B, p. 2) A.: "Porque nós aprendemos mais." (B, p. 2) T.: "Porque tens mais ajuda e é mais divertido." (C, p. 4) B.: "Os trabalhos que também ajudam às pessoas a relacionarem-se e ajudam as pessoas a não fazerem sempre a sua ideia." (C, p. 4) E.: "O mais fácil é pesquisar as coisas com o grupo e concordarem todos uns com os outros." (D, p. 2)
	Análise de Dados	E.: "Porque é divertido e nós estamos mais tempo com os outros." (D, p. 2) I.: "Entendemo-nos melhor e comunicamos melhor com os outros." (D, p. 2) G.: "Porque é mais divertido, mais fixe." (D, p. 2) G.: "Ajudam-se." (D, p. 2)

Figura 24: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A2

No que se refere à terceira subcategoria “A3. Dificuldades”, destaca-se que apenas o Grupo 2 não identificou quaisquer obstáculos. Observou-se, conforme relatado por V., que os alunos, quando envolvidos em trabalho cooperativo, tendem a distrair-se, cientes de que têm outros membros no grupo responsáveis pela realização das tarefas. Este comportamento leva a pesquisas e atividades não pertinentes ao trabalho em mãos, como mencionado por essa mesma aluna.

A3. Dificuldades	D.: "É porque em todos os trabalhos, pelo menos tem um desentendimento. Existem sempre muitos desentendimentos." (A, p. 4) G.: "Sim, nós começamos a pesquisar outras coisas no computador em vez de estarem a fazer o trabalho." (A, p. 4) M. R.: "E também é o certo que está quase sempre com outras coisas." (A, p. 4) V.: "E também algumas pessoas ficam a brincar nos trabalhos de computador e nos desenhos. E nas fichas eles fazem mais para fazerem aquilo e não têm uma pessoa ao lado dele a dizer o que é que é para fazer." (A, p. 3) V.: "A pesquisar outras coisas, tipo coisas de futebol, coisas para desenhar e quando elas dizem "ah estou a fazer uma parte do trabalho que é pesquisar e desenhar aquilo" e eles estão naquela página, mas depois metem noutra página para pesquisarem o que quiserem." (A, p. 5)
	G.: "Mas depois também há pessoas que não têm tanta possibilidade, e por exemplo aconteceu isso com o F.R., porque nós queríamos fazer o trabalho da Crolcia e ele estava na casa do D." (A, p. 5) M.: "Porque alguns metem umas coisas, depois os outros mudam." (B, p. 3) T.: "Só que sorcinho, tens as tuas ideias e não há uma pessoa sempre a negar as tuas ideias." (C, p. 4) E.: "As vezes o mais difícil é entender-se com o grupo." (D, p. 2) M.: "A divisão das tarefas nem sempre corre bem." (C, p. 2) B.: "Podemos ficar mais distraídos, como já me aconteceu. Não elaboramos bem porque estamos sempre a falar." (C, p. 2)

Figura 25: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria A3

Na subcategoria “A4. Gestão de conflitos durante o desenvolvimento do trabalho”, todos os grupos deram nota da existência de conflitos. No entanto, destacaram-se dois tópicos centrais, a saber, a observação de que, por vezes, um colega não contribui tanto quanto os demais membros do grupo e a exploração das estratégias empregues para resolver as divergências que surgem. No que concerne ao primeiro tópico central, M.R. destacou o seguinte: “Eu tenho um colega que as vezes é um pouco preguiçoso, dizendo assim, que às vezes não quer trabalhar e acha que a opinião dele é mais importante e que nós não queremos saber dele”. G. corroborou essa experiência, mencionando: “No meu grupo também houve atritos por causa do F.R. porque ele estava sempre na casa do D. e foi mais difícil para mim e para o T. trabalhar, mas depois de houve alguns dias que o F.R. estava na casa do D. e trabalhou mais e compensou” (1, p. 6). Nesta subcategoria, apenas um grupo fez referência aos conflitos existentes durante o projeto desenvolvido, na entrevista, com um dos membros do grupo relatando o seguinte: “E às vezes há algumas discussões entre as pessoas do grupo e às vezes não dá para terminar o trabalho, como aconteceu no meu grupo, houve algumas discussões (T., 3, p. 2)”.

Este contexto revela que, em alguns grupos e para algumas crianças, a distribuição de tarefas, a gestão de tempo individual e a organização pessoal impactavam significativamente tanto o grupo quanto o desenvolvimento do trabalho. Portanto, foi necessário que as crianças identificassem soluções para que pudessem trabalhar harmoniosamente e assim garantirem o desenvolvimento eficaz do projeto. Nesse sentido, foi interessante constatar que revelaram ter consciência do esforço que fizeram para encontrar divergências emergentes, incluindo: “Temos de nos entender e saber se os outros também querem” (M., 2, p. 2); “Sabermos aceitar as opiniões dos outros” (A., 2, p. 2); “Falando com os colegas e arranjando um acordo que

desse para todos” (T., 3, p. 2); “E conversando com os nossos colegas, porque haviam alguns que não tinham tempo e outros que trabalhavam mais na sala de aula do que outros” (T., 3, p. 2); e, por fim, “Na comunicação eu acho que uma parte boa foi nos termos comunicado todos juntos e de chegar ao ponto e decidir o que íamos fazer” (E., 4, p. 3).

1.3.2 Categoria B

Na categoria B, intitulada por “As concepções de cooperação que as crianças têm”, iniciámos com a subcategoria B1, denominada “Negociação”. Esta subcategoria surgiu devido aos alunos terem referido que foi necessário ao longo do projeto negociarem entre si para determinarem aspetos específicos do trabalho, promovendo, assim a sua capacidade de cooperação. Nesse sentido, destacou-se a intervenção da M.R. na sua entrevista: “Falávamos em grupo, tentávamos ver o que era melhor. Nós não tivemos grandes problemas, mas quando tínhamos problemas, tentávamos ver, pesquisar e até, às vezes, perguntávamos às professoras e pedimos a opinião de alguns colegas. Nós contámos algumas coisas a uns colegas e eles disseram ah esse jogador não joga na suécia, mas ele é sueco, depois eu fui pesquisar para confirmar e realmente ele era e colocámos no trabalho” (1, p. 13). que, na minha perspetiva, se destacou como a intervenção mais abrangente entre todas as entrevistas relativamente a esta subcategoria. Referindo o seguinte:

Através desta intervenção, verifica-se que esse grupo, ao enfrentar dificuldades, não se limitou a procurar soluções entre os membros do seu grupo ou a recorrer aos adultos de referência. Em vez disso, também envolveu os restantes colegas da turma, solicitando as suas opiniões. A meu ver, este é um aspeto que se revela particularmente importante, uma vez que reflete o objetivo de incentivar os alunos a procurarem e encontrarem em conjuntos soluções para os desafios, recorrendo ao adulto de referência apenas como

último recurso. Ao longo do trabalho, foi possível observar este progresso, uma vez que, inicialmente, os alunos procuravam constantemente a orientação dos adultos, mas, à medida que o projeto avançava, passaram a dialogar entre si e a tomar decisões em conjunto de forma mais autónoma. É possível observar alguns exemplos das decisões tomadas em conjunto através das seguintes respostas: “Sim, no meu trabalho, eu tive uma ideia, a M. teve outra e nós optámos pela da M. porque era melhor” (B., 3, p. 4) “Por exemplo eu tive uma ideia de fazer uma informação e a M. teve outra, nós conversámos vimos qual é que era melhor e nós decidimos que era a da M” (B., 3, p. 14) e “Por exemplo, no meu grupo, o Gu. a M. e eu nós estávamos a decidir uma imagem de um jogador e o Gu. não estava a gostar daquela imagem que a margarida pôs. Mas depois chegamos a um consenso e o G. depois aceitou aquela imagem” (E., 4, p. 3).

A subcategoria B2 “Partilha de conhecimentos” decorre das intervenções dos alunos relacionadas com a partilha de conhecimento entre eles, tal como pode ser observado na figura 25. Através destas respostas, tornou-se evidente que, quando os alunos se deparavam com a falta de conhecimento, recorriam aos colegas à procura de ajuda, promovendo, deste modo, o trabalho de equipa e o desenvolvimento das suas relações interpessoais.

B2. Partilha de conhecimentos	V. – Sim, porque eu não sabia daquele país e pesquisávamos e fiquei a conhecer cenas novas e também aquela pesquisou e eu não pesquisei e eu perguntei-lhe e ela me disse. (A., p. 14)
	T: Por exemplo, aconteceu comigo, o G. ajudou a pesquisar uma informação porque o meu computador estava mais variadinho e não estava a dar para fazer nada. (C., p. 15)

Figura 26: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria B2

1.3.3 Categoria C

Relativamente à última categoria principal C, designada como “Conhecimento que os alunos revelam sobre a MTP”, na primeira subcategoria “C1. Conceito”, apenas um grupo foi capaz de apresentar uma resposta em relação ao seu significado, tal como ser observado na figura 26. Através desta resposta, é possível constatar que esta aluna demonstra um entendimento da MTP como um método no qual ocorre partilha de ideias, a aprendizagem mútua, a aceitação de opiniões dos outros e a comunicação cooperativa. Valoriza-se, assim, a contribuição de todos os alunos e a diversidade de saberes e interesses no processo de aprendizagem.

	C1. Conceito	B.: Porque tu estavas com outras pessoas, conseguiste aprender, não é aprender. É aceitar a opinião das outras pessoas e consegui, é melhor fazer em grupo do que fazer sozinho porque partilhas ideias. (C, p. 15)
--	--------------	---

Figura 27: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C1

Na segunda subcategoria “C2. Diferença entre a MTP e o trabalho de fichas”, esta categoria emergiu da recorrente abordagem pelos alunos da distinção entre a MTP e o método de trabalho baseado em fichas, tal como pode ser observado pelos comentários que os alunos fizeram ao longo das entrevistas na fig. 29. As crianças destacaram frequentemente, em grande parte das suas respostas, que a MTP era mais envolvente e eficaz como uma abordagem de aprendizagem. Para esta subcategoria, registaram-se numerosas intervenções, e será feita uma seleção das mais relevantes para justificar esta categoria.

A aluna M.R. argumenta que: “Torna-se uma maneira mais cansativa de trabalhar porque nós temos que estar concentrados. Também temos que estar no trabalho de projeto, nos trabalhos em grupo, mas estar mais concentrados...” (1, p. 2). Portanto, na perspetiva de M.R., o trabalho de fichas é mais exigente em termos de concentração. Além disso, ela observa:

“Eu acho que os projetos são mais interessantes, mas também as vezes há pessoas que não aprendem porque estão mais na parte dos desenhos e a parte de decoração e depois não aprendem, nas fichas já não é tantas pessoas a tentar decorar a ficha e já tentamos puxar um bocadinho mais pela cabeça e pelas ideias da escrita” (M.R., 1, p. 2). No entanto, a aluna também diferencia entre os alunos que conseguem aprender facilmente em grupo e aqueles que necessitam de estar mais concentrados para adquirir eficazmente o conceito.

Outros alunos referem que, através do trabalho baseado em fichas, não conseguem aprender tanto quanto com a MTP, uma vez que se sentem menos motivados e menos empenhados. A aluna A. afirma: “Se nós estivermos a fazer em fichas, nós podemos aprender menos porque não é tão divertido, então não vamos ter tanto empenho” (2, p. 7). T. expressa uma perspetiva semelhante ao afirmar: “Eu gosto de trabalhos de fichas, só que eu acho que todos os trabalhos são importantes, só que os projetos são mais divertidos” (3, p. 1). Além disto, o mesmo aluno explica que, nos trabalhos baseados em fichas, o estudante está sozinho, enquanto nos projetos em grupo, várias pessoas trabalham em conjunto, o que permite obter informações de várias fontes e facilita o processo de aprendizagem. Ele observa: “No trabalho de fichas és só um e no de grupo tens muitas pessoas, tipo neste trabalho eramos três ou quatro? Havia um grupo que tinha quatro e o resto tinha três e tipo se nós pesquisássemos os três uma coisa diferente tínhamos a informação a triplicar, em vez de ser só uma pessoa a pesquisar. Assim foi mais fácil fazer o trabalho, mais divertido e aprendi mais rápido as cenas” (T., 3, p. 15). O aluno compreende, assim, que o trabalho baseado em fichas é necessário e importante, mas a MTP é mais dinâmica, envolvendo cooperação no sentido de alcançar um objetivo comum e desenvolver um conjunto de competências necessárias para o currículo individual de cada aluno.

Além disso, B. menciona que: “ficha esquecesse a informação” (3, p. 15), e M. corrobora, referindo que: “Ficha esquecesse, temos de ter demasiada atenção” (3, p. 15). Por outro lado, I. oferece a sua perspetiva sobre a abordagem da MTP, destacando as diferenças em relação ao trabalho baseado em fichas, ao afirmar: “(...) através do trabalho de projeto nós podemos explorar, pesquisar as informações e procurar novos dados” (4, p. 10).

Consequentemente, por meio destas entrevistas, é evidente o apreço dos alunos pela MTP, apesar de reconhecerem que envolve um número considerável de passos e, por vezes, devido a conflitos entre grupos, o seu desenvolvimento nem sempre é isento de desafios.

Na subcategoria três “C3. Conhecimento das Etapas da Metodologia do Trabalho de Projeto”, os alunos responderam com base na sua capacidade de recordar as etapas, no entanto, nenhum deles revelou conhecer todas as etapas e pela ordem correta, como pode ser observado na figura 28. Todos os grupos necessitaram da minha orientação para responder a esta categoria.

C3. Conhecimento das Etapas da Metodologia do Trabalho de Projeto	R.: Foi decidir os grupos. (A, p. 9) M.R.: Os países. (A, p. 9) M. R.: Entendemos a ver o que iam fazer, qual era o site que iam trabalhar. (A, p. 9)	T.: Ah, sim, nós fizemos a moeda, o sistema político... (C, p. 8) T.: Fizemos os slides. (C, p. 9) M.: Fizemos sugestões de melhoria. (C, p. 9) T.: Fizemos auto e heteroavaliação e avaliações aos outros grupos. (C, p. 9) H.: o resumo. (C, p. 10) B.: Definimos datas. (C, p. 11) B.: Mas como não deu certo, definimos outras datas e adiamos as datas. (C, p. 11) M.: Preenchemos o esquema? (D, p. 6) E.: Fomos decidir o país. (D, p.6) M.: Decidir o que é que a gente ia por jogadores, bebidas... (D, p.6) L.: Iniciamos o projeto. (D, p.6) Aluno: Depois fomos preenchendo com algumas informações. (D, p.6) M.: treinar para decidir o que é que iam apresentar. (D, p. 7) L.: A seguir das apresentações fizemos a heteroavaliação. (D, p. 7) E.: Fizemos a nossa própria avaliação. (D, p. 7) E.: E criamos o livro da União Europeia. (D, p. 7)
	M.R.: Depois começamos a passar as informações para o nosso trabalho. Foi nos reunirmos e depois apresentamos. E a primeira fase foi durante o trabalho. (A, p. 10) M.R.: Distribuímos tarefas, como o grupo quis, escolhemos o que cada um ia fazer. (A, p. 11) G.: A primeira etapa foi escolher a aplicação. (B, p. 4) M.: Nós, foi escolher os grupos. (B, p. 4) A.: Os países. (B, p. 5) G.: Os elementos através dos votos. (B, p. 5) A.: Tivemos uma aula sobre uma aplicação para sabermos o que é que iam fazer para decidirmos. (B, p. 5) M.: Começamos a apresentar. (B, p. 5) A.: Entendemos a fazer um texto informativo sobre o nosso trabalho. (B, p. 5) A.: ler o texto. (B, p. 5) T.: Era distribuir tarefas, fazer o esquema, dividir tarefas. (C, p. 9) T.: Foi decidir os grupos e escolher o país os tempos e escolher os temas. (C, p. 9) B.: Qual o tipo de slides? (C, p. 8)	

Figura 28: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C3

Na quarta subcategoria, intitulada por “C4. Conhecimento dos instrumentos”, pretendeu-se avaliar o conhecimento dos alunos em relação aos instrumentos de trabalho que utilizaram para orientar o seu projeto, identificando cada um deles.

Com as respostas dos alunos, tal como pode ser observado na figura 29, verifica-se que eles tinham conhecimento dos instrumentos que utilizaram para orientar o seu trabalho, e demonstram compreender certos aspetos que fazem parte desses instrumentos. Isso demonstra que os instrumentos criados foram pertinentes e que os alunos conseguiram compreendê-los e adquirir aprendizagens com o seu uso.

C4. Conhecimento dos instrumentos de trabalho	M.R. – Preencher o guião. (A, p. 9) M. - o <i>Docs</i> , quer dizer ver o <i>docs</i> , preencher qual era a moeda, o país. (A, p. 10) P. – Tanto que até preenchamos uma folhinha. (A, p. 10) A.: O guião. (B, p. 5) M.: Preencher o guião. (C, p. 10) T.: Autoavaliação, guião e (...) (C, p. 11) M.: Preenchemos o guião (D, p. 6)
---	---

Figura 29: Registos das respostas dos alunos quanto à categoria C4

Por fim, na última subcategoria da terceira categoria “C5. Vantagens da MTP”, os alunos destacaram as vantagens que consideraram ao utilizar a MTP (fig. 32), um dos aspetos mais evidenciados foi o facto de ser desenvolvido em grupo, e outro pelo uso de diferentes recursos. De acordo com G. “Porque nós aprendemos a estar em grupo e aprendemos mais” (2, p. 3) e B. afirma: “Aspetos interessantes é que tu estás a ensinar aos outros, mas ao mesmo tempo também estás a aprender a ter mais conhecimentos” (3, p. 1). Esta última intervenção surpreende pela perspicácia demonstrada pela aluna, sobre a compreensão dessa abordagem e a forma como ela pode ser usada para ajudar os outros.

Além disso, I. observa que: “(...) há pessoas que têm vergonha de comunicar umas com as outras porque têm medo de que a sua ideia, que não gostem nem a queiram e os trabalhos de grupo ajudam a melhorar isso” (4, p. 3). Portanto, através do trabalho em grupo com essa abordagem, é possível desenvolver a

comunicação e a partilha de opiniões, estimulando a escuta do outro. Já E. menciona que: “Às vezes precisamos de outras pessoas para soltar ideias” (4, p. 4). Sendo assim, trabalhar sozinho nem sempre é fácil, pois pode ser difícil de gerar as melhores ideias no momento certo. Mas, se tivermos alguém com quem partilhar, podemos debater e aperfeiçoar a ideia, obtendo a melhor versão possível, tal como afirma M.: “Se for uma tu demoras tipo mais tempo a fazer o trabalho, depois não tens tantas ideias, tens ideias, mas não tens tantas, que a pessoa até te ajuda com várias ideias. As pessoas dão-te mias ideias e fazem o teu trabalho ficar mais elaborado, mais giro, porque se a gente fizer sozinhos, a nossa ideia não ia ficar tão boa como com o grupo inteiro” (4, p. 4). No mesmo contexto, T. afirma que uma das vantagens: “Porque trabalhamos em equipa” (3, p. 4) e G. refere ainda que: “Cada um fica com cada tarefa” (2, p. 3), portanto facilita a gestão do grupo e a forma de trabalho.

1.3.4 Comentário Global

No que diz respeito à análise da categoria A, mais especificamente a categoria A1, apenas um grupo dos entrevistados definiu explicitamente o que era o trabalho de grupo, demonstrando uma compreensão profunda e alinhada sobre o trabalho em grupo, destacando a importância de todos os membros participarem, afirmando que os projetos permitem a integração de ideias para um melhor trabalho coletivo. Na perspetiva desse grupo, a diversidade de ideias é vista como uma mais-valia e acredita-se que essa diversidade contribui para uma qualidade e enriquecimento do trabalho, ressaltando a troca de conhecimentos e a aprendizagem mútua. Deste modo, o grupo parece ter uma visão positiva em relação a esta forma de trabalho, considerando-o não apenas como uma prática eficaz, como também uma forma mais divertida de colaborarem. Embora nas restantes entrevistas não seja abordado de forma explícita, pode constatar-se que o sentido é convergente, havendo um

entendimento que as crianças constroem o seu próprio conhecimento através da sua participação em atividades sociais, numa perspetiva socio-construtivista, em que os projetos devem revestir-se de significado para as crianças, permitindo-lhes explorar aspetos que suscitem o seu interesse (Vasconcelos, 2011b).

Analisando as respostas referentes à segunda subcategoria, da categoria A, destaca-se a perceção positiva e abrangente que os alunos revelam em relação às vantagens desta forma de trabalho. A participação generalizada de todos os grupos evidencia a relevância do tema. No decorrer desse momento, verificaram-se que certas ideias ganharam uma maior notoriedade durante as entrevistas, em especial, ressaltou-se a noção de que o trabalho quando realizado por todos os membros do grupo, de forma cooperativa, facilita o seu desenvolvimento, destacando a compreensão generalizada de que a cooperação entre si pode aprimorar a eficácia e a eficiência na realização das diversas tarefas. Existiu, ainda, uma ênfase significativa na importância das relações interpessoais para o êxito na concretização das tarefas, visto que os participantes reconhecem que estabelecer vínculos sociais é crucial para o sucesso do trabalho em grupo, destacando a importância das habilidades sociais. Declarações como “entendermo-nos melhor” e “comunicar melhor com os outros” enfatizam a ideia de que esta forma de trabalho vai além da simples divisão e distribuição de tarefas, potenciando a comunicação e a compreensão mútua entre os membros de cada grupo. Além disso, as expressões “mais de uma cabeça para ter ideias” e “concordarem todos uns com os outros”, indicam a compreensão do conceito de negociar e a necessidade de todos os membros terem de estar em consenso, evidenciando a importância das diferentes perspetivas na criação de soluções mais abrangentes e criativas. Assim sendo e tal como afirma Rodrigues (2006),

através desta forma de trabalho promove-se a colaboração em grupo que, por sua vez, desenvolve a comunicação, partilha, interação e entreajuda no grupo.

No que concerne à subcategoria três, as respostas revelam um panorama abrangente das perceções e desafios que foram associados ao trabalho em grupo. Os alunos demonstraram preocupação sobre a distração durante a realização das atividades cooperativas. O facto de determinados alunos assumirem responsabilidades específicas, resultando em pesquisas e atividades não relacionadas com o trabalho em desenvolvimento, destacam ainda o desafio constante de manter a concentração e a eficácia quando as responsabilidades não são divididas equitativamente. Uma outra questão que foi indicada foi a identificação de problemas na elaboração e divisão de tarefas. As conversas frequentes e a falta de eficiência na realização do trabalho enfatizam a necessidade de uma coordenação mais eficaz de esforços. A distribuição das tarefas também aparece um ponto crítico, mencionando a importância de estratégias claras para garantir uma divisão justa e eficiente das responsabilidades. Os desafios na tomada de decisões e na procura pelo consenso são outra faceta complicada do trabalho em grupo, como foi referido pelos alunos. A complexidade da cooperação coletiva é destacada através da resistência às ideias individuais e as dificuldades em chegar a um acordo sobre determinado aspeto. Estas observações são insights valiosos para compreender e aprimorar o contínuo das dinâmicas de trabalho em grupo. De acordo com Vasconcelos (2011b) é necessário que os alunos criem um sentido de pertença, responsabilidade e solidariedade uns com os outros para que existe um bom ambiente de trabalho.

A gestão de conflitos durante o desenvolvimento do trabalho retrata o subcapítulo quatro, revela importantes dinâmicas no contexto de trabalho em grupo, evidenciando a persistência de desafios interpessoais e as estratégias adotadas para mitigar esses conflitos. Todos os grupos reconheceram a

existência de conflitos, destacando-se duas questões principais: a contribuição desigual dos membros do grupo e as estratégias utilizadas para resolver os conflitos.

A perspectiva de M.R. apresenta a questão da contribuição desigual, revelando a frustração decorrente da falta de empenho de um colega. Isso é demonstrado pelos relatos dos alunos que expressaram alguma frustração com os colegas considerados “preguiçosos”. Esta desigualdade teve um impacto significativo na etapa final do projeto, visto que os alunos tiveram de procurar o consenso e uma colaboração equitativa para o sucesso do trabalho. A existência de conflitos interpessoais é referida, como no caso de atritos relacionados com questões pessoais fora do ambiente de trabalho. Contudo, é interessante verificar que, mesmo diante desses desafios, alguns grupos conseguiram superar as suas divergências e avançar. Isso destaca a capacidade das crianças em identificar e lidar com conflitos de maneira proativa. As estratégias adotadas para resolver as divergências são diversificadas e revelam uma consciencialização por parte dos alunos. Eles reconhecem a importância de compreender e respeitar opiniões, aceitar as diferenças e pontos de vistas para chegar a um acordo em que todos beneficiem. A comunicação é destacada como uma ferramenta essencial na resolução de conflitos, destacando o valor do diálogo e da negociação para manter a harmonia do grupo. A consciencialização desses elementos pelos alunos destaca um nível de maturidade emocional e social que contribui para o sucesso na superação dos desafios inerentes à cooperação em grupo. De acordo com Vasconcelos et al., (2011b), é crucial que os alunos passem por estes momentos de conflito cognitivo para transformar relacionamento dos mesmos, visto que através da negociação, da oposição e da consideração de diversos pontos de vista, que se reformula um relacionamento. Assim, tal como referido anteriormente no capítulo I, “o conflito e a negociação torna-se *forças propulsoras* do

crescimento intelectual e social das crianças” (Vasconcelos et al., 2011b, p. 12).

Essa abordagem revela-se multifacetada, envolvendo diálogo no grupo, a exploração de soluções, a pesquisa individual e até o recurso a fontes externas, como professores e colegas. M.R. descreveu um processo de tomada de decisões fundamentado e inclusivo, demonstrando uma postura proativa na resolução de problemas. Um exemplo concreto que ilustra esta abordagem é o facto de a criança descrever como, ao se depararem com questões relativas a um jogador sueco, recorreram a colegas para obter informações. Esta abordagem evidência não só a capacidade de negociação, como também a abertura para a partilha de conhecimentos e a procura de esclarecimentos externos para confirmar as informações. Deste modo, esta subcategoria realça a dinâmica de negociação dentro do grupo, mas também a importância da pesquisa autónoma e da colaboração com outras fontes de informação. Esta intervenção é um modelo exemplar de como as crianças, no contexto escolar, podem desenvolver competências de cooperação, demonstrando uma abordagem estratégica e reflexiva na execução dos objetivos do projeto.

A subcategoria B2, intitulada de “Partilha de conhecimentos”, destaca-se como um elemento fundamental no processo de interações entre os alunos, tal como referido por V.: “Sim, porque eu não sabia daquele país e pesquisávamos e fiquei a conhecer cenas novas e também aquela pesquisou e eu não pesquisei e eu perguntei-lhe e ela me disse” (1, p. 14). A contribuição de T. reforça esta dinâmica, ao relatar uma situação em que a colaboração foi essencial: “Por exemplo, aconteceu comigo, o G. ajudou a pesquisar uma informação porque o meu computador estava mais variadinho e não estava a dar para fazer nada (3, p. 15)”. Estas intervenções evidenciam a prática da partilha de conhecimento entre os alunos, revelando uma abordagem colaborativa e solidária. Quando confrontados com divergências de

conhecimento, os alunos recorrem aos colegas para que os auxiliem, promovendo assim o trabalho de equipa e fortalecendo as suas relações interpessoais. A troca de conhecimento entre os pares emerge como uma estratégia eficaz para superar desafios individuais, promovendo a cooperação entre o grupo. Esta prática não só contribui para a resolução de problemas, como também evidencia um ambiente de aprendizagem interativa e cooperativa. Tal como referido no capítulo I, de acordo com Cosme (2018, p. 79), numa comunidade de aprendizagens diferenciadas em cooperação é essencial que o docente torne visível o percurso que cada aluno efetua ao longo do projeto, “no âmbito da produção e aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento de competências”.

No âmbito da categoria C, denominada por “Conhecimento que os alunos revelam sobre a MTP”, a primeira subcategoria “Conceito”, revelou uma resposta esclarecedora por parte de apenas um grupo, expressa da seguinte forma: “Porque tu estavas com outras pessoas, conseguiste aprender, não é aprender. É aceitar a opinião das outras pessoas e consegui, é melhor fazer em grupo do que fazer sozinho porque partilhas ideias” (B., 3, p. 15). Esta resposta evidencia um entendimento por parte da aluna em relação à MTP. Ela compreende a metodologia como um processo, que vai além da aquisição de conhecimento, destacando a importância da interação com as outras pessoas e enfatizando a aprendizagem mútua e a aceitação de diversas opiniões. A criança reconhece o trabalho em grupo como uma mais-valia, sublinhado que a troca de ideias como um fator crucial no processo educativo. Relacionando esta compreensão com os princípios da MTP, reflete-se a apreciação da participação ativa de todos os alunos, reconhecendo a diversidade de conhecimentos, as perspetivas e interesses de cada indivíduo. Tal como referido por Niza (1998, p.4), a cooperação no contexto de sala de

aula, entendida como um processo educativo “tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências (...)”.

Relativamente à segunda subcategoria, “C2. Diferença entre a MTP e o trabalho de fichas”, os alunos destacaram a diferença entre a MTP e o método tradicional baseado em fichas. M.R. argumenta que o trabalho de fichas é mais exigente em termos de concentração, contudo, também reconhece que os projetos são mais interessantes, embora alguns alunos possam perder o seu foco de aprendizagem global. A motivação e o empenho dos alunos emergiram como fatores diferenciais. A. refere que, nos trabalhos de fichas, a falta de diversão pode levar a uma menor dedicação e T. compartilha uma perspetiva semelhante, enfatizando que, nos projetos em grupo, a interação e a cooperação facilitam a aprendizagem, e nas fichas o aluno está isolado. A compreensão da importância do trabalho baseado em fichas é também referida, mas os alunos destacam a MTP como mais dinâmica e envolvente. A perspetiva de I. destaca a capacidade exploratória da MTP em contraste com as fichas, destacando a pesquisa de informações. Deste modo, as entrevistas revelaram a apreciação dos alunos pela MTP, reconhecendo a sua dinâmica e envolvimento, mesmo com os desafios inerentes. A preferência pela abordagem cooperativa e exploratória da MTP destaca a importância da metodologia na promoção de aprendizagens significativas e motivadoras.

Analisando as respostas dos alunos, no que diz respeito à terceira subcategoria, torna-se evidente que algumas crianças apresentam lacunas no conhecimento das etapas do projeto, evidenciando uma compreensão parcial do seu desenvolvimento. No entanto, outras, mesmo não recordando da ordem correta e confundindo algumas etapas, demonstram a capacidade de nomear todas as fases realizadas, descrevendo as atividades realizadas em cada uma delas. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma abordagem mais detalhada na apresentação da metodologia como um todo, bem como

em suas partes constituintes, utilizando estratégias como a explicação, elaboração de mapas e instrumentos de registo para auxiliar os alunos a compreenderem melhor o processo. Ao refletir sobre as respostas dos alunos, percebe-se a importância de destacar a compreensão global da metodologia, possibilitando que os alunos utilizem de forma mais autónoma em futuras atividades. Desta forma, planeia-se, assim, aprimorar este aspeto na próxima oportunidade, visando uma melhor compreensão e mais articulada das etapas do projeto.

Na quarta subcategoria, designada por “C4. Conhecimento dos instrumentos”, é possível constatar que os alunos demonstraram um conhecimento sobre os instrumentos utilizados, destacando o preenchimento do guião como uma prática recorrente. Além disso, a referência aos *Docs* sugere a utilização da plataforma *GloogleDocs* para a colaboração e organização das informações do projeto. A referência “autoavaliação” indica a consciência por parte dos alunos da importância da avaliação do próprio desempenho no desenvolvimento do trabalho. Este conhecimento detalhado dos instrumentos utilizados evidencia a integração de competências digitais e de autorregulação no processo de aprendizagem, contribuindo para uma abordagem mais autónoma e reflexiva por parte dos alunos

Na última subcategoria, intitulada por “C5. Vantagens da MTP”, uma das dimensões mais salientes foi o desenvolvimento do trabalho de grupo, enquanto outro aspeto importante referiu-se à utilização de diferentes recursos. Através da intervenção de G, observa-se a importância do trabalho cooperativo como meio de enriquecimento da aprendizagem. Além disso, B. enfatiza aspetos interessantes, revelando uma compreensão sobre como a partilha e o ensino mútuo podem ser benéficos no contexto de trabalho em grupo. Outro conceito destacado pelos alunos é a melhoria da comunicação e a superação de receios ao expressar ideias, portanto o trabalho em grupo não

só promove a partilha de ideias, como também contribui para a construção de relacionamentos e para a criação de um ambiente mais inclusivo. Tendo em conta a interação de E., sublinha-se também a ideia de que a cooperação proporciona um ambiente propício à criatividade e à geração de ideias, destacando a importância da troca de perspetivas. Os comentários feitos por T. e G. reforçam as vantagens do trabalho de grupo, concretamente quanto à gestão de grupo e à otimização da forma de trabalho proporcionadas pela MTP.

1.4 Articulação e integração das aprendizagens

Através desta análise, pretendo destacar e isolar quais os contributos específicos para as aprendizagens de cada área curricular. Apesar de o trabalho proposto aos alunos envolver a articulação e basear-se na metodologia de Trabalho de Projeto, neste capítulo procederei a uma análise a partir da matriz curricular do 1.º CEB.

No 1.º CEB, a articulação entre as áreas curriculares revela-se cada vez mais crucial, promovendo a interligação significativa para os alunos e alinhando-se com os objetivos associados à monodocência. Como tal, a presente investigação aborda a conceção de um projeto, considerando a integração das aprendizagens provenientes das várias áreas curriculares, tanto disciplinares como não disciplinares, e a sua articulação. Na elaboração de um projeto, o conhecimento assume o papel preponderante, atribuindo aos alunos o estatuto de principais intervenientes na construção das suas aprendizagens. Desse modo, é imperativo que as ferramentas e estratégias utilizadas na procura e construção do conhecimento sejam acessíveis aos alunos.

No decorrer do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de realizar aprendizagens que abrangiam diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, e

explicitadas nas Aprendizagens Essenciais (AE) de: Português, Estudo do Meio, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Artes Visuais e, Cidadania e Desenvolvimento.

1.4.1 Área Curricular de Tecnologia de Informação e Comunicação

Relativamente à área curricular de Tecnologia de informação e Comunicação (TIC), é fundamental referir que em grande parte do projeto, os alunos contactaram com os dispositivos tecnológicos (computadores), bem como com ferramentas digitais (*GoogleDocs, Canva, GoogleSlides, StoryJumper*).

A tabela seguinte apresenta todas as atividades que foram realizadas pelos alunos, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às mesmas, de acordo com as AE de TIC (DGE, 2018e), elaboradas para o 1.º CEB.

Tabela 5

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC

Dinâmicas Desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes segundo as AE de TIC do 4.º ano, do 1.º CEB
Utilização do computador para pesquisas	Domínio de Investigar e Pesquisar: - Formular questões simples que permitam orientar a recolha de dados ou informações (p. 6); - Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa (p. 6); - Identificar as potencialidades e principais funcionalidades de ferramentas para apoiar o processo de investigação e pesquisa online (p. 6); - Realizar pesquisas, utilizando os termos seleccionados revelantes de acordo com o tema a desenvolver (p. 6-7);

	- Analisar a qualidade da informação recolhida (p. 7).
Utilização de computadores para a escrita de textos (<i>Google Docs</i>)	Domínio de Comunicar e Colaborar: - Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo (p. 7); - Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros) (p. 7); - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração (p. 7); - Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito (páginas Web ou blogues da turma, entre outros) (p. 7).
Utilização do computador para a construção da apresentação (<i>Canva e GoogleSlides</i>)	Domínio de Comunicar e Colaborar: - Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros) (p. 7); - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração (p. 7);
Construção do livro (<i>StoryJumper</i>)	Domínio de Comunicar e Colaborar: - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração (p. 7); - Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito (páginas Web ou blogues da turma, entre outros) (p. 7);

	Domínio de Criar e Inovar: - Identificar e compreender a utilização do digital e o seu potencial na compreensão do mundo que os rodeia (p. 8).
--	--

Ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, a turma manteve um contacto constante com o *GoogleDocs*, utilizado para o preenchimento de esquemas e a redação do texto informativo. Os alunos foram introduzidos pela primeira vez ao *Canva*, uma ferramenta digital utilizada na criação das apresentações sobre os países. No entanto, nem todos os alunos optaram por utilizar esta ferramenta na elaboração das apresentações, preferindo recorrer ao *GoogleSlides*, uma plataforma digital com a qual estavam familiarizados. Em cada grupo, foram seleccionados os *layouts* a utilizar, tendo ocorrido previamente uma explicação sobre o funcionamento desta nova ferramenta.

As pesquisas realizadas pelos grupos estão igualmente incorporadas nas AE de TIC, como pode ser observado na tabela acima, com o computador desempenhando um papel fundamental como ferramenta de suporte ao processo de investigação.

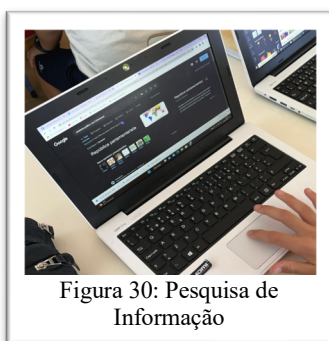


Figura 30: Pesquisa de Informação

Os textos informativos incluídos no *StoryJumper* foram redigidos no computador, e posteriormente, revistos e reescritos de acordo com as sugestões de melhoria realizadas. Dessa forma, os alunos mantiveram um contacto contínuo com este dispositivo digital ao longo de todo o processo.

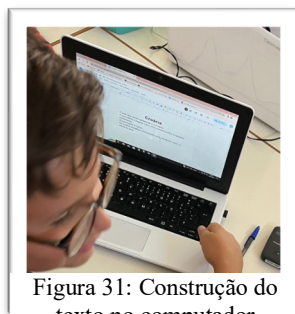


Figura 31: Construção do texto no computador

1.4.2 Área curricular de Estudo do meio

A nível do Estudo do Meio, esta foi a área que esteve mais presente ao longo do desenvolvimento do projeto, uma vez que todo o projeto foi desenvolvido em torno da temática dos países da UE.

A tabela seguinte apresenta quais as aprendizagens realizadas pelos alunos, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as AE de Estudo do Meio (DGE, 2018c), elaboradas para o 4.º do 1.º CEB.

Tabela 6

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Estudo do Meio

Dinâmicas Desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes segundo as AE de Estudo do Meio do 4.º ano, do 1.º CEB
Exploração do tema projeto – Países da União Europeia (UE)	Domínio de Sociedade: - Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa (p. 6). Domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia:

	- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento (p. 10).
Exploração das características individuais de cada país	Domínio da Sociedade/Natureza/Tecnologia: - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento (p. 10).

Os grupos realizaram as várias pesquisas e para a elaboração das apresentações, os alunos tiveram de refletir e registar o que faziam durante o dia do projeto.

08/05/2023		Descrição		Quem fez?
J A S E S S A O	O que fizemos?	Iniciámos o esquema síntese	x	M
		Início da bandeira	x	Todos
		Definimos tarefas para a procura de informação	x	E, G, M
		Realizámos pesquisas	x	Todos
		Fizemos apontamentos	x	Todos
		Iniciámos a apresentação	x	E
	Como corremos?	Correu muito bem	x	
		Algumas coisas correram menos bem		
		Nem todos participaram		
		Todos participaram com interesse	x	
		Sentimo-nos tranquilos	x	
		Sentimo-nos inseguros		
		Gostariamos de ter mais tempo		

Figura 32: Exemplo de um registo sobre o que tinham feito

1.4.3 Área Curricular de Artes Visuais

No que concerne às Artes Visuais, no decorrer do projeto esta foi a área que esteve menos presente. A tabela seguinte apresenta as atividades realizadas pelos alunos, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as AE de Artes Visuais (DGE, 2018a), elaboradas para o 4.º do 1.º CEB.

Tabela 7

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Artes Visuais

Dinâmicas Desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes segundo as AE de Artes Visuais do 4.º ano, do 1.º CEB
Construção das bandeiras	Domínio de Experimentação e criação: - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas (p. 9). - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos (p. 9). - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação (p. 9).

Cada grupo construiu a sua própria bandeira, tendo em conta o país que estavam a investigar. Como tal, apropriaram-se dos materiais existentes e expressaram-se consoante o objetivo proposto.

Praticamente todos os grupos elegeram a abordagem de desenho e pintura com canetas, com a exceção do grupo 1, que utilizou a técnica de recorte de cartolina e sua colagem.



Figura 33: Construção das bandeiras

1.4.4 Área Curricular de Português

A nível do Português, esta área esteve presente principalmente na construção dos textos informativos. A tabela seguinte apresenta as atividades realizadas pelos alunos, bem como os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as AE de Português (DGE, 2018d), elaboradas para o 4.º do 1.º CEB.

Tabela 8

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Português

Dinâmicas Desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes segundo as AE de Português do 4.º ano, do 1.º CEB
Exploração do <i>Canva</i> , alusivo às apresentações dos países	Domínio de Oralidade – <u>Compreensão</u>: - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas (p. 6); - Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação (p. 6). Domínio de Oralidade – <u>Expressão</u>: - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros (p. 6). - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequado (p. 6-7). - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar) (p. 7).
Escrita dos textos informativos	Domínio da Escrita: - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita) (p. 11).

	- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica (p. 11). - Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto (p. 11).
--	---

No final do projeto, os alunos redigiram os textos informativos no computador, utilizando o registo de toda a informação contida nas apresentações e esquemas informativos. Para realizar essa tarefa, os alunos tiveram de seleccionar a informação mais importante (fig. 36).

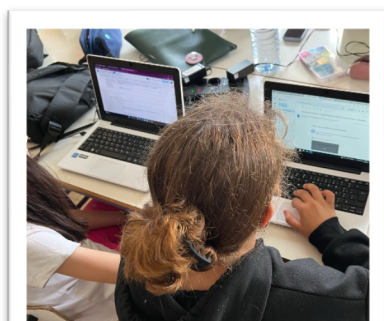


Figura 34: Redação dos textos informativos

Em grande grupo foi realizado um momento de revisão de um texto informativo (fig. 37), em que os alunos deram sugestões de melhoria e o grupo melhorou-o o seu texto para colocar no *storyjumper*

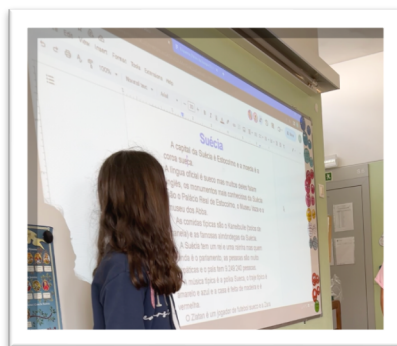


Figura 35: Revisão do texto do grupo

Para finalizar, colocaram os textos que tinham escrito no *GoogleDocs*, na plataforma *StoryJumper* (fig. 38).

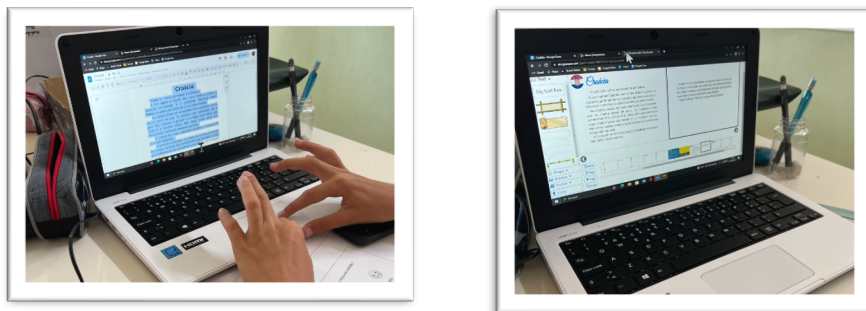


Figura 36: Construção do Livro, no Storyjumper

No que diz respeito à área curricular do Português, após a apresentação do projeto à turma, posso afirmar que a turma interagiu oralmente, exprimindo partilhas e opiniões que se manifestaram como críticas construtivas.

1.4.5 Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento

No âmbito desta área curricular, destaco que, conforme estabelecido pelo documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, no 1.º CEB, a mesma deve ser abordada de forma transversal, potenciando as competências essenciais para a formação de cidadãos (Monteiro et al., 2016). Nesse sentido, é fundamental salientar a sua relevância para a realização deste projeto.

A tabela subsequente apresenta todas as aprendizagens promovidas pelos alunos, distinguindo-se das outras áreas pelo facto de não definir conhecimentos, capacidades e atitudes específicas. Pois, tal como refere as AE de Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2018b, p. 2), que estabelecem que a educação para a cidadania “integra um conjunto de competências e conhecimentos, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e com as Aprendizagens Essenciais (AE)”.

Portanto, todas as aprendizagens a seguir mencionadas contribuíram para o desenvolvimento educacional e comportamental dos alunos.

Tabela 9

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento

Dinâmicas Desenvolvidas
Escolha dos temas e dos grupos em grande grupo
Pesquisas, produção de materiais e montagem do jornal
Exploração dos países da UE
Apresentação dos países à turma

Antes de dar início ao projeto, conversei com os alunos com o intuito de compreender a capacidade destes em formar os seus grupos de trabalho de forma imparcial, evitando quaisquer preconceitos e assegurando a inclusão de todos os alunos, mesmo aqueles com menos afinidade prévia ao grupo. Acredito que esta troca de ideias contribuiu para que os alunos compreendessem a situação e facilitou o processo de formação de grupos, embora seja importante destacar que muitos ainda optaram por formar grupos com base na afinidade mútua.

Para concluir, é importante salientar que, de facto ocorreram aprendizagens nas quais diversas áreas curriculares foram articuladas, enquanto noutras apenas uma ou outra foi integrada. No entanto, de forma geral, o desenvolvimento de projetos proporciona a oportunidade de trabalhar de modo articulado, abrangendo diversos conteúdos e, por conseguinte, várias áreas curriculares. São notáveis as aprendizagens que podem emergir numa abordagem centrada em projetos, dando primazia constante aos interesses das crianças, às áreas curriculares recomendadas para a sua faixa etária e às

necessidades específicas de cada grupo, considerando o contexto e a composição da turma em questão.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo em questão engloba três fases distintas: inicialmente, procedo à apresentação de uma síntese abrangente do estudo desenvolvido; de seguida, exponho as conclusões decorrentes da investigação, atendendo às questões previamente identificadas; e, para finalizar, na terceira etapa, empreendo uma reflexão abrangente sobre todo o processo, contemplando os desafios enfrentados e aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção pedagógica, bem como na elaboração deste relatório.

5.1 Síntese do estudo

Esta investigação fundamentou-se na intervenção realizada, no âmbito da UC Estágio IV, numa Escola Básica do 1.º Ciclo, no concelho de Sesimbra. Inicialmente, experimentei consideráveis apreensões no que concerne à escolha do tema, dado ter plena consciência do desafio que me aguardava, embora o tema da Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) tenha exercido um forte apelo sobre mim e se manifestasse de forma recorrente no meu quotidiano.

Após a seleção do tema, identifiquei objetivos que pretendia abordar ao longo da investigação, sendo esses: *(i) compreender de que forma o trabalho por projeto estimula a cooperação entre os alunos e (ii) analisar como o trabalho por projeto contribui para a articulação curricular no 1.º CEB*. A partir deste objetivo foi definida a questão que guiou todo o projeto de investigação: *“De que forma o trabalho por projeto pode potenciar a colaboração e a articulação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*.

Para a concretização deste projeto de investigação, estruturei a minha intervenção por meio de oito planificações, numa turma de 4.º ano. A abordagem metodológica empregada baseou-se numa metodologia qualitativa, com a recolha de dados estendendo-se ao longo de 10 semanas através da observação participante e da recolha documental de produções dos alunos, incluindo, as apresentações dos países, as produções textuais, entre outras. Os dados assim obtidos foram submetidos a uma análise posterior, utilizando em categorias previamente definidas, com base na fundamentação teórica e a própria análise de dados.

5.2 Ideias e conceitos da MTP mobilizados pelos alunos

No que diz respeito à mobilização de ideias e conceitos da MTP, foram consideradas as referências apresentadas e discutidas na fundamentação teórica. A análise dos diálogos e das entrevistas possibilita a identificação de que expressões relacionadas com o trabalho em grupo surgiram mais frequentemente, muitas vezes associado às suas vantagens.

A Metodologia de Trabalho de Projeto promoveu a comunicação entre os alunos, proporcionando um ambiente propício à partilha aberta de opiniões e ideias. Esta dinâmica comunicativa permitiu superar a timidez e o receio de expressar pensamentos, contribuindo para uma comunicação mais eficaz. As crianças reconheceram a valorização do trabalho em grupo como um aspeto crucial, destacando que a MTP lhes permitiu adquirir competências de cooperação com os seus colegas. Esta valorização do trabalho em grupo baseou-se na perceção de que esta abordagem proporcionou oportunidades para o ensino mútuo e o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais, promovendo assim a cooperação.

Os alunos demonstraram ter adquirido competências de resolução de problemas, à medida que se confrontaram com desafios e conflitos durante o trabalho. Essa experiência permitiu-lhes aprimorar habilidades de negociação, debate e a capacidade de encontrar soluções conjuntas, fomentando a valorização da escuta ativa e empatia nas interações interpessoais. Reconheceram o valor da diversidade de recursos disponíveis na MTP, enriquecendo o processo de aprendizagem. Demonstram apreço pela multiplicidade de fontes de informação e perspectivas que contribuíram para a qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

No âmbito das evidências das aprendizagens dos alunos é notório que a articulação curricular desempenhou um papel fundamental no enriquecimento das competências dos alunos. As suas respostas refletem uma compreensão tácita da interconexão entre diversas áreas de conhecimento, demonstrando a capacidade de aplicar o que aprenderam em contextos multidisciplinares. Esta evidência reforça a importância de uma abordagem pedagógica que promova a articulação curricular, uma vez que esta permite uma compreensão mais holística e contextualizada do conhecimento. Assim, os alunos não assimilam somente informações básicas, como também as integram de forma significativa, o que contribui para uma aprendizagem mais profunda e abrangente.

Por fim, os alunos evidenciaram que a MTP promoveu a aprendizagem cooperativa, estimulou a comunicação aberta e a partilha de ideias, desenvolveu competências de resolução de problemas e valorizou a diversidade de recursos. De acordo com o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os alunos, ao trabalharem em conjunto na procura de soluções e ao comunicarem entre si, desenvolvem competências em áreas como: Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal; e o Desenvolvimento Pessoal e

Autonomia. Além disso, as respostas dos alunos evidenciam que a articulação curricular decorreu ao longo do projeto, onde foram capazes de integrar conhecimento de diversas áreas, como geografia, artes visuais, história, português e as TIC. Demonstrando, assim a capacidade de os alunos aplicarem o conhecimento de forma articulada e ampliando a sua compreensão do mundo e das diversas áreas do saber, sem terem consciência disso.

5.3 As dificuldades (associadas à MTP e ao trabalho em grupo) manifestadas pelos alunos ao longo do projeto

No decorrer do projeto de investigação, diversas dificuldades emergiram, destacando-se principalmente aquelas relacionadas com o trabalho em grupo. Uma das principais complicações reside na consecução de consenso entre todos os elementos do grupo e no respeito pela diversidade de opiniões. Tal como afirma Beane (2003, p. 96), é necessário “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens”

A recordação das etapas específicas da MTP, também se revelou uma das principais dificuldades, evidenciando lacunas na compreensão abrangente da sequência de atividades. Esta limitação indica que os alunos enfrentaram desafios na distinção entre as diferentes fases, apesar de, quando inquiridos, demonstram conhecimento sobre as ações realizadas e os instrumentos de trabalho utilizados.

Relativamente a um momento específico do projeto, nomeadamente a divisão de tarefas, foram identificadas várias divergências, uma vez que os alunos não conseguiram chegar a um consenso sobre o que pretendiam fazer e revelaram resistência a ouvir as opiniões dos colegas. Destaco que

para superar esta dificuldade, foi necessária a intervenção da professora-estagiária em vários grupos, facilitando a consecução de acordos. Segundo Cosme (2018, p. 75), para enfrentar este obstáculo é necessário que se transite de uma pedagogia “que valoriza a competitividade entre os alunos como condição essencial do seu processo de formação nas escolas” para uma “racionalidade que entende (...), a cooperação que se pode estabelecer numa sala de aula entre todos os atores educativos como a condição de respeitar”.

Relativamente a alguns conceitos e ideias da MTP, é notável o facto de apenas um grupo ter conseguido definir adequadamente o conceito associado. Contudo, todos os grupos conseguiram identificar os instrumentos de trabalho utilizados, sublinhando a sua relevância para a orientação do seu trabalho.

5.4 Reflexão sobre o estudo

De forma geral, os estágios que realizei ao longo do meu percurso académico, como professora-educadora, proporcionaram-me diversas experiências e desafios, os quais tive de enfrentar, tendo em consideração a prática pedagógica docente. Foi através destes momentos que tive a oportunidade de construir a minha identidade profissional e assim compreender quais as metodologias com as quais me identificava mais.

Durante a intervenção pedagógica e ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, deparei-me com diversos desafios que se revelaram enriquecedores para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Estes desafios serão subsequentemente abordados:

- A MTP enquanto tema de investigação;

- A articulação entre a teoria e a prática;
- A articulação entre as diversas áreas curriculares;
- Gestão do grupo, nos momentos de conflito;
- O trabalho cooperativo.

A investigação foco concentra-se na MTP, um tema que, além de despertar o meu interesse, antecipava que me desafiaria. Apesar de possuir algum conhecimento sobre o mesmo, nunca o havia implementado na prática, nem estava familiarizada com a sua totalidade teórica. No entanto, nutri uma grande curiosidade para o aplicá-lo numa sala de aula no 1.º CEB, a fim de compreender o interesse e motivação dos alunos. Antes de decidir sobre o meu tema de investigação, realizei uma visita à biblioteca da escola no âmbito de uma Unidade Curricular (UC) para explorar os temas considerados mais interessantes. Durante essa visita, o meu foco estava na temática do trabalho em grupo, contudo, durante o estágio, percebi a possibilidade de articular a MTP com o trabalho em grupo, abordando assim duas temáticas que tanto interesse me suscitam.

O resumo e identificação das temáticas mais pertinentes revelaram-se inicialmente como um obstáculo a ser enfrentado, dada a diversidade de artigos associados a esta abordagem, alguns dos quais conduziam a áreas que não despertavam o meu interesse. A MTP destaca-se pela sua abrangência ao nível das aprendizagens e conteúdos a serem transmitidos, bem como pela ênfase no aluno como principal agente do seu processo de aprendizagem. Pois, tal como afirma Jolibert (1998, p. 26) permite-se que as crianças construam o sentido da sua atividade, aceitando que “um grupo viva com as suas alegrias, os seus entusiasmos, os seus conflitos, os seus choques, a sua experiência (...)” com o intuito de se atingir o mesmo objetivo.

Como referido ao longo do relatório, o sistema educativo português ainda mantém características tradicionalistas, i.e., um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, tornando o conhecimento e a aplicação destas em abordagens benéficas nas salas de aulas, ao alinhar-se com os interesses dos alunos e ao potenciar as suas aprendizagens (Santos, 2007).

A primeira semana da prática pedagógica revelou-se crucial para conhecer a turma e os seus interesses, exigindo a identificação destes para facilitar a compreensão da MTP pelos alunos. Este período inicial e o contacto inicial com a abordagem permitiram compreender o interesse que os alunos tinham em diversas temáticas. Durante a intervenção, ficou evidente a importância da planificação e pesquisa prévia, incluindo a observação. A partir destas ferramentas foi possível estar mais confortável no papel de professora, conseguindo utilizar conceitos, bem como promover aprendizagens dos mesmos.

A articulação curricular entre as diversas áreas curriculares referidas ao longo do relatório, revelou-se fundamental para o desenvolvimento positivo das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, para a sua aquisição. Tal como afirma Vasconcelos (2011a, p. 21) a prática do trabalho de projeto é “um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimentos no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar”. Inicialmente, senti insegurança nos momentos de grande grupo, sendo que tinha receio de não conseguir conduzir os momentos de discussão da melhor forma. Contudo, a análise feita demonstra que os alunos compreenderam e adquiriram os conteúdos desejados, mantendo o seu interesse e envolvendo-se progressivamente nas atividades. Uma dificuldade sentida foi a necessidade ocasional de os alunos esclarecem dúvidas, chamando qualquer adulto da sala; quando não era possível ser

eu, a dúvida acabava por não ser analisada ou esclarecida como eu pretendia.

O trabalho cooperativo entre toda a turma, entre os adultos da turma, e adultos-turma, revelou-se enriquecedor e desafiante. Durante a prática pedagógica foi necessário coordenar todas as atividades com o meu par de estágio, que estava na mesma sala, tal como com a professora cooperante. Esta organização tornou-se desafiante pela quantidade de atividades e projetos que tinham de ser colocados em prática.

Apesar disso, considero que foi uma experiência enriquecedora, pois possibilita a aprendizagem através da reflexão em grupo com docentes que possuíam perspetivas distintas, conduzindo a uma reflexão pessoal sobre como me vejo num futuro próximo enquanto profissional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizad_a%29.pdf
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Org.), *Profissional de professores no ensino superior*, (Vol. 1, pp. 21-31). Porto Editora. <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bYBeBpJDwTyw23EMBhfR3s3WujJy8MC6KbVNnqGe4PWsZKZ3sNshcj9QaXkp/alarcao01.pdf>
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). III - 1. A entrevista na investigação em educação. In Amado, J., *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.a, pp. 207–233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, N., Alves, M., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., Gomes, E., Vieira, R., Rosa, J., & Guerreiro, A. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e*

da formação de investigadores num campo multi-referenciado.

UIED.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), pp. 99-110. National-Louis University. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. (2.^a ed.). Universidade Aberta.

Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.). Porto Editora.

Castro, T. e Rangel, M. (2004). Jardim de infância/1.º ciclo - aprender por projetos: continuidades e discontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-149. Porto Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação – ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora

DGE. (2018a). *Aprendizagens essenciais de artes visuais – 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

DGE. (2018b). *Aprendizagens essenciais para a cidadania e desenvolvimento - Ensino básico e secundário*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

DGE. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de estudo do meio – 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

DGE. (2018d). *Aprendizagens essenciais de língua portuguesa – 4.º ano - 1º ciclo do ensino básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

DGE. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de tecnologias da informação e comunicação – 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Gomes, E. X. & Simões, H. (2022). *Programa de unidade curricular*.

Jolibert, J. (1998), Vida cooperativa e pedagogia do projeto. In J. Jolibert,, *formar crianças leitoras* (pp. 25-34). Edições Asa.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2022). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guião prático para o professor* (2.^a ed.). Pactor.

Malaguzzi, L. (1994), Your image of the child: where teaching begins. *Child care information exchange*, 3(1994), pp. 1-5.
<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>

Malaguzzi, L. (1999), História, ideias e filosofia básica. IN C. Edwards et al. *As cem linguagens da criança: abordagem de reggio emília na educação da primeira infância* (pp. 50-104). Artmed

Máximo-Esteves, L. (2008). *A visão panorâmica da investigação-ação*. Coleção infância, n.º 13. Porto Editora.

Melo, B. (2022). Como ser um bom aluno? dos modelos da escola aos pontos de vista das crianças. *Revista portuguesa da educação*, 35(2), 125-147. <https://doi.org/10.21814/rpe.21531>

Morais, C., Pacheco, R. & Barbosa, S. (2019). Projectos: construindo um percurso com sentido. *Revista da escola moderna* (7), 16-25.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/publicacoes/ind_edit_escola_moderna_serie6_2019_7.pdf

Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.

Niza, S. (s.d.). *Um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática*. Movimento da Escola moderna.

<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/MEM2.pdf>

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 1-9.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

Niza, S. (2005). Editorial – todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola moderna* (24), 5.ª série, 3-4.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_06_edit_24_sniza.pdf

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Ed.) *Refletir e investir sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, I (3), 21 – 43.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>

- Rinaldi, C. (1999), O currículo emergente e o construtivismo social. IN C. Edwards et al.. *As cem linguagens da criança: abordagem de reggio emília na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Artmed
- Rodrigues, A. P. (2006). Planeamento de projectos. *Escola moderna*, (6), 5.^a série, 4-14.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_02_plan_project_a Rodrigues.pdf
- Santos, M. (2007). *Gestão da sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Doctoral dissertation, University of Minho.Repositório
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Silva, I. L. (2005). Projectos e aprendizagens. o projecto como «projétil» não identificado. *Atas do 2º encontro de educadores de infância e professores do 1.º ciclo* (pp. 49-64). Areal Editores.
- Silva, I. L. (2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. *Cadernos da Educação de Infância*, 112, 34-42.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte
- Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projeto como «pedagogia de fronteira». *Da investigação às práticas*, I (3), 8-20. Escola superior de educação de lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>

Vasconcelos, T. (2011b). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>

Webster-Stratton, C. (2018). Ajudar as crianças a aprenderem a lidar com as suas emoções. *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (2ª, pp. 261-264). Psiquilibrios Edições

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de entrevista

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Questões	Obs.
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	A1. Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. A2. Assegurar o anonimato dos dados. A3. Pedir autorização para gravar. A4. Verificar se continuam a querer participar na entrevista.	
B. Percurso académico do aluno na utilização do trabalho de projeto	Conhecer o percurso académico do aluno relativamente à utilização do trabalho de projeto e do trabalho de grupo.	B1. Como vocês sabem, estamos a fazer um trabalho de projeto em turma. Constatei que vocês já tinham feito outros projetos com a professora Ângela, conseguem dar-me alguns exemplos dos trabalhos de projeto que fizeram com a professora Ângela? B2. Qual é a diferença entre fazer projetos e fazer outro tipo de trabalhos em sala de aula? B3. O que pensam sobre este tipo de trabalhos? (caso, não desenvolvam: quais são os aspetos mais interessantes? Quais são os aspetos mais difíceis e mais chatos?) B4. Vocês gostam de realizar trabalhos em grupo? Porquê? Conseguem dar-me exemplos de situações que descrevam o que me disseram?	

C. A utilização do trabalho de projeto para a promoção do trabalho colaborativo.	Compreender a opinião das crianças sobre o modo como trabalho de projeto desenvolve o trabalho colaborativo.	C1. Consideram que o trabalho de projeto vos ajuda a trabalhar em grupo? Porquê? Conseguem dar-me exemplos? C2. Durante a realização dos projetos, como é que os vossos grupos funcionaram? (Caso seja necessário, dar exemplos de referência: acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteciam? Ou reparei que vocês dividiam funções e tarefas como é que fizeram isso? Conseguem dar-me exemplos?	
	Conhecer a opinião das crianças sobre as diferentes fases do projeto desenvolvido ao longo do estágio.	D1. Para conseguirmos fazer o nosso projeto em turma, tivemos de passar por muitas etapas. Que etapas foram essas? Lembram-se? D2. O que precisaram de fazer em cada uma destas etapas? D3. Foi preciso estudar e fazer pesquisas sobre o tema. Que fontes de informação usaram? D4. Quando fizeram a comunicação/apresentação do vosso trabalho, sabiam mesmo o que estavam a dizer – foi muito bom ouvir-vos e ver-vos! Aprenderam muitas coisas? Lembram-se de algumas?	

		D5. Também foi necessário tomarem muitas decisões. Lembram-se de algumas delas? Como é que conseguiram chegar a um acordo dentro do grupo? D6. Consideram que o trabalho de projeto realizado em grupo, vos facilitou a vossa aprendizagem dos conteúdos? Porquê? Conseguem dar-me exemplos? (caso seja necessário, apresenta-se algumas questões orientadoras, como: existiu algum momento em que foi preciso o vosso colega do grupo ajudar-vos? Ou conseguiram ajudar outro colega que precisava de ajuda, por exemplo, na pesquisa?	
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista e agradecer	Finalizar a entrevista Agradecer pelo tempo e disponibilidade para a resposta às questões da entrevista.	

Anexo 2 – Roteiro do aluno

Grelha de observação do roteiro

S E M A N A	24/04/2023	Descrição		Quem fez?
	O que fizemos?	Definimos como e onde obter a informação		
		Escolhemos o modo de apresentação		
	Como correu?	Correu muito bem		
		Algumas coisas correram menos bem		
		Nem todos participaram		
		Todos participaram com interesse		
		Sentimo-nos tranquilos		
		Sentimo-nos inseguros		
		Gostaríamos de ter mais tempo		

3 a S E M A N A	__/__/__	Descrição		Quem fez?
	O que fizemos?	Iniciámos o esquema síntese		
		Início da bandeira		
		Definimos tarefas para a procura de informação		
		Realizámos pesquisas		
		Fizemos apontamentos		
		Iniciámos a apresentação		
	Como correu?	Correu muito bem		
		Algumas coisas correram menos bem		
		Nem todos participaram		
		Todos participaram com interesse		
		Sentimo-nos tranquilos		
		Sentimo-nos inseguros		
		Gostaríamos de ter mais tempo		

S E M A N A	___/___/___	Descrição		Quem fez?
	4ª O que fizemos?	Continuámos o esquema		
		Continuámos a bandeira		
		Desenvolveram a apresentação		
		Revimos tarefas e a calendarização		
	Como correu?	Correu muito bem		
		Algumas coisas correram menos bem		
		Nem todos participaram		
		Todos participaram com interesse		
		Sentimo-nos tranquilos		
		Sentimo-nos inseguros		
		Gostaríamos de ter mais tempo		

S E M A N A	___/___/___	Descrição		Quem fez?
	5ª O que fizemos?	Terminação do esquema		
		Terminação da bandeira		
		Apresentámos os produtos finais		
		Assistimos às apresentações dos colegas		
	Como correu?	Correu muito bem		
		Algumas coisas correram menos bem		
		Nem todos participaram		
		Todos participaram com interesse		
		Sentimo-nos tranquilos		
		Sentimo-nos inseguros		
		Gostaríamos de ter mais tempo		

S E M A N A	6ª	__/__/__	Descrição		Quem fez?
		O que fizemos?	Apresentámos os produtos finais		
			Assistimos às apresentações dos colegas		
	Como correu?		Correu muito bem		
			Algumas coisas correram menos bem		
			Nem todos participaram		
			Todos participaram com interesse		
			Sentimo-nos tranquilos		
			Sentimo-nos inseguros		
			Gostaríamos de ter mais tempo		

Anexo 3 - 1.ª Planificação

Área Curricular	Estudo do Meio	Tecnologia, Informação e Comunicação
Conteúdo	Projeto dos Países da Europa	Pesquisa e apresentação
Objetivos (AE)	Sociedade	Investigar e pesquisar
	- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa;	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; - Identificar as potencialidades e principais funcionalidades de ferramentas para apoiar o processo de investigação e pesquisa online; - Realizar pesquisas, utilizando os termos seleccionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Analisar a qualidade da informação recolhida;

		- Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam;
	Sociedade/Natureza/Tecnologia	Comunicar e colaborar
	- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural (costumes, tradições, símbolos, entre outros); - Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas.	- Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (uma apresentação); - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração;

		- Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito.
Recursos	Mapa da Europa, computador	
Duração das tarefas	Apresentação da tarefa	15'

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Contextualização: Esta atividade terá uma duração indefinida, portanto estará assente somente o tempo de apresentação da tarefa.

A atividade que irá ser apresentada surgiu de uma intervenção por parte do G. no dia 21/03/2023, às 14:55:

“G. – Professora, sabias que os EUA são o maior país com mais cidades do mundo?

Professora – Por acaso, não tinha conhecimento, mas tens a certeza? Tenho conhecimento de que a Rússia também tem imensas, mas não tenho noção de quantas.

G. – Sim, eles são quem tem mais.

Professora – Fiquei a conhecer algo novo.

(Mudou de assunto e continuou a conversar com os alunos sobre a apresentação que estava a decorrer)”.

Após esta intervenção, a estagiária Patrícia considerou que seria importante realizar-se um trabalho sobre este país, em específico, e que fosse

o G. a fazê-lo, contudo, também existia a possibilidade de se iniciar um novo projeto sobre diversos países. Numa conversa informal com a professora cooperante, foi possível verificar-se que a temática dos Continentes já tinha sido abordada e esta informou-nos que poderíamos criar um projeto sobre os Países da Europa (conteúdo que deve ser abordado no 4.º ano).

Apresentação da tarefa:

Para introduzir o projeto será feita uma breve revisão sobre os continentes e oceanos. Esta revisão será realizada recorrendo ao uso de um mapa¹³, em que será indicado e solicitada a identificação de um continente e/ou oceano, oralmente. Posteriormente, será demonstrado um vídeo que faz uma breve contextualização sobre a Europa e os países constituintes. Em seguida, será apresentado um outro mapa, o da Europa¹⁴ com o objetivo de se colorir os diversos países, ou seja, consoante os trabalhos desenvolvidos, no decorrer do projeto e a sua, posterior apresentação, os alunos terão de indicar em que local se encontra o seu país – no mapa – e, depois colori-lo.

Depois da apresentação geral do projeto, será criado um documento através do *GoogleDocs* e partilhado com a turma. Neste, existirá uma tabela que contém os vinte e sete países da União Europeia acessível a cada aluno.¹⁵

“Não sei se se lembram, mas há duas semanas conversámos sobre uma intervenção muito conveniente que o G. fez sobre os Estados Unidos da América. O G. referiu que se tratava do país com mais cidades no mundo, sendo que neste eles designam as cidades por estados. As professoras tiveram a ideia de fazermos um pequeno projeto sobre os países da União Europeia,

¹³ Será utilizada uma imagem de um planisfério da *internet*.

¹⁴ Ver anexo 2.

¹⁵ O modo de organização dos grupos ainda não está definido, uma vez que irá ser discutido com os alunos.

sendo que o país que o G. vai desenvolver no trabalho não se encontra na União Europeia. Será disponibilizado um documento do *GoogleDocs* para vocês fazerem as inscrições, tendo em conta o país sobre o qual pretendem fazer o trabalho. De seguida, quando todos tiverem feito a inscrição, iremos verificar quem escolheu o mesmo país e assim fazer-se um trabalho de grupo.”

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

Este projeto irá ser desenvolvido em pequenos grupos (2 ou 3 elementos).

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

Neste momento da atividade, os grupos já estarão organizados. Portanto, recorrendo ao modelo de trabalho de projeto que a professora cooperante utiliza¹⁶ na primeira etapa: “O que vamos fazer?”, serão definidos os objetivos que se pretendem trabalhar, em conjunto com a turma, para, posteriormente, serem definidos os temas e subtemas que considerem pertinentes para o desenvolvimento dos trabalhos.

De seguida, será composta a segunda etapa do projeto, concretamente “O que vamos fazer?”. Neste momento, os alunos terão de fazer um plano de trabalho¹⁷ sobre o que pretendem pesquisar e apresentar, definindo tarefas e datas previstas para cada uma. Na terceira etapa, “Mãos à obra!” será iniciado

¹⁶ Ver anexo 3.

¹⁷ Ver anexo 4.

o projeto, colocando o plano em ação, avaliando o trabalho que fora desenvolvido e o comportamento, semanalmente; e, por fim, se necessário redefinir a calendarização e as tarefas semanais.

Discussão e Sistematização:

Para termos uma perspectiva sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, no decorrer do trabalho desenvolvido e recorrendo às fases do projeto, na quarta etapa terão de apresentar os trabalhos e avaliar os conhecimentos que adquiriram. Por último, será feita a quinta etapa “No fim, pensemos!”, que tem como objetivo a autoavaliação¹⁸ do próprio aluno, tanto no processo como no produto final.

Após a apresentação dos trabalhos e de forma a possibilitar o acesso aos mesmos, estes serão colocados no *padlet*. Na criação da página do *padlet*, as professoras irão escolher a temática do mapa do mundo, para que cada trabalho desenvolvido fique situado no devido país.

Por fim, com o objetivo de consolidar as aprendizagens adquiridas e permitir o conhecimento do ponto de situação de cada aluno será realizada uma questão aula sobre os diferentes países trabalhados.

Dificuldades previstas:

Referente às dificuldades, apenas iremos mencionar as possíveis dificuldades da 1ª sessão:

- Alunos:
 - Poderão ter dificuldade na escolha do tema, pelo que será necessário que as professoras estejam atentas de forma a não

¹⁸ Ver anexo 5.

- permitir a influência de outros colegas na escolha individual de cada aluno;
- Poderão ter dificuldade na elaboração do plano de trabalho, visto que se trata de uma nova dinâmica.
 - As professoras irão construir um guião de apoio, caso seja necessário.
- Estagiárias:
 - Gestão da turma - Recorrerão à plataforma do *Bubble sound*, para o controlo do ruído;
 - Gestão do tempo – verificar o relógio com frequência e/ou combinar um sinal entre as estagiárias e a professora cooperante, como forma de alerta caso esteja por perto da hora de almoço.

Possíveis estratégias de avaliação¹⁹:

- O aluno é capaz de identificar a Europa no mapa;
- O aluno é capaz de identificar Portugal no mapa;
- O aluno é capaz de identificar os diferentes continentes e oceanos;
- O aluno é capaz de identificar e nomear alguns países da Europa.

Possíveis estratégias de diferenciação:

- Neste momento, pretende-se que o G. e a M. colaborem com os diferentes grupos e que os mesmos lhes atribuam tarefas, pelo que serão auxiliados na pesquisa e seleção de informação.

¹⁹ Os aspetos aqui referidos serão incluídos na questão de aula, ou seja, a mesma terá estas questões.

Articulação com outras atividades ou conteúdos:

- Esta atividade estabelecerá uma relação com as TIC, com o Estudo do Meio e com o Português, relativamente à leitura e escrita, sendo desenvolvida ao longo de várias sessões.

Anexo 4 - 2.^a Planificação

Área Curricular	Estudo do Meio	Tecnologia, Informação e Comunicação
Conteúdo	Projeto dos Países da Europa	Pesquisa e apresentação

Contextualização:

Na continuação do projeto, serão apresentadas diferentes formas de elaborar uma apresentação de determinado conteúdo. Neste sentido, será preparado pelas estagiárias uma breve apresentação das várias plataformas que os alunos podem utilizar, concretamente: o *canva*, o *prezi*, o *genially* e o *padlet*. Após essa apresentação, será dado algum tempo para o que os grupos explorem as diferentes plataformas.

Anexo 5 - 3.ª Planificação (02/05/2023)

Área Curricular	Estudo do Meio	
Conteúdo	Projeto – União Europeia	
Objetivos (AE)	Sociedade	- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa;
	Sociedade/Natureza/Tecnologia	- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural (costumes, tradições, símbolos, entre outros); - Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas.
Recursos	Ficha de conhecimento prévio	
Duração das tarefas	Apresentação da tarefa	10'
	Exploração da tarefa	15'
	Discussão e sistematização	25'

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Apresentação da tarefa:

Esta atividade será iniciada retomando os grupos de trabalho e relembrando o país atribuído a cada um. De seguida, será apresentada uma ficha de conhecimento prévio²⁰, nesta os alunos terão de identificar factos que já conhecem do país atribuído e os que pretendem descobrir, tendo em conta a chuva de ideias elaborada na primeira sessão.

“Na semana passada, as professoras apresentaram-vos diversas plataformas que vocês podem utilizar para a elaboração do trabalho, agora vão fazer o registo dos conhecimentos que já sabem sobre o vosso país e o que gostavam de saber.”

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

A apresentação e exploração da tarefa será realizada individualmente, porém, o momento de discussão e sistematização será realizado inicialmente em pequeno grupo e, posteriormente em grande grupo.

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

Neste momento, os alunos estarão a preencher a ficha individualmente, tendo o nosso apoio para qualquer questão e/ou dúvida.

Discussão e Sistematização:

²⁰ Ver anexo 3.

Como forma de discussão e sistematização, os alunos inicialmente irão partilhar as suas ideias e conhecimentos com os elementos do seu grupo, evidenciando o que já sabem relativamente à sua temática, identificando simultaneamente o que ainda necessitam de descobrir para que consigam realizar o trabalho com o formato desejado e a sua posterior apresentação. De seguida, partilham com a turma as suas observações e conclusões para que verifiquem se necessitam de acrescentar alguma informação que seja importante ou se necessário, realizar uma seleção dos objetivos essenciais.

Dificuldades previstas:

- Alunos:
 - Poderão apresentar dificuldades na partilha de ideias, uma vez que existem alguns elementos que demonstram dificuldades no que toca a ouvir o outro, o que dificulta o processo de consenso entre os alunos.
 - As professoras irão estar com uma atenção acrescida, neste momento, para que possam intervir de forma a mediar a situação.
- Estagiárias:
 - Poderão revelar dificuldade no momento de discussão e sistematização, principalmente no instante dos pequenos grupos, visto que será uma situação de partilha e discussão de ideias entre estes pelo que poderá gerar algum ruído.
 - As estagiárias terão de ser mediadoras deste momento, procurando que todos os alunos tenham oportunidade de falar e expor as suas ideias, sem que os colegas interrompam.

Possíveis estratégias de avaliação:

- O aluno é capaz de ouvir o outro;
- O aluno é capaz de exprimir as suas ideias e conhecimentos;
- O aluno apresenta conhecimentos acerca do país em estudo;
- O aluno é capaz de trabalhar em grupo;
- O aluno é capaz de respeitar os outros.

Possíveis estratégias de diferenciação:

Nesta atividade, as professoras irão colocar algum elemento do grupo da M. ao seu lado, para que, em conjunto, realizem a ficha de conhecimento prévio, podendo apresentar e discutir ideias.

Articulação com outras atividades ou conteúdos:

- Esta atividade está em constante articulação com as TIC's

Anexo 6 - 4.^a Planificação – 08/05/2023

Área Curricular	Estudo do meio	
Conteúdo	União Europeia	
Objetivos (AE)	Sociedade	Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia. Compreender as conceções dos alunos relativas às características dos respetivos países.
Recursos	Computador e guião	
Duração das tarefas	Apresentação da tarefa	15'
	Exploração da tarefa	30' (continuação no dia seguinte, se necessário)
	Discussão e sistematização	10'

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Apresentação da tarefa:

Esta tarefa será iniciada com a revisão do projeto, lembrando a constituição de cada grupo e os temas de trabalho de cada um.

“Na última aula do projeto estivemos a realizar uma ficha, para vocês me dizerem o que já sabiam sobre o país e o que gostavam de saber. Verifiquei que, no momento da identificação de objetivos e temas, vocês destacaram mais coisas que gostavam de aprender do que agora no registo da ficha. Porém, não tem problema, porque definimos todos os objetivos que

pretendíamos explorar na primeira abordagem do projeto, pelo que é importante lembrá-los”. Serão escritos no quadro, todos os tópicos que os alunos destacarem que pretendem conhecer e será questionado se desejam acrescentar mais algum.

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

Esta tarefa será realizada em pequenos grupos de 2 e 3 elementos, sendo que o momento da apresentação da atividade será realizado em grande grupo.

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

“Hoje trouxesse-vos um guião²¹ para vocês completarem. Nesta irão encontrar todos os tópicos que acabámos de falar, ou seja, a capital do país, a moeda utilizada, a língua oficial, entre outros. Trata-se de um guião de orientação que vocês podem ir preenchendo à medida que encontram a informação. É importante lembrar que necessitam de duas fontes digam que tenham a mesma informação, portanto se encontrarem uma página com uma informação importante, depois têm de procurar outra para confirmarem essa mesma informação e colocar por palavras vossas. Durante este momento, todas as professoras estarão disponíveis para vos ajudar.”

Discussão e Sistematização:

Para finalizar a atividade, os alunos irão partilhar a informação que recolheram e o que ainda ficou por recolher, para que as professoras consigam

²¹ Anexo 2- guião de orientação.

compreender quanto tempo poderão os alunos necessitar para terminar o guião.

Dificuldades previstas:

- Alunos:
 - Poderão apresentar dificuldades na verificação de informações;
 - As professoras estarão atentas e darão exemplos, no momento da apresentação de como é que os alunos fazem para comparar duas informações.

Possíveis estratégias de avaliação:

- Grelha de observação (em construção), para observar a colaboração entre os alunos; as atitudes de cada um; e a capacidade de pesquisa e análise.

Possíveis estratégias de diferenciação:

Nesta atividade, os alunos que estão abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 encontram-se apoiados pelos colegas do grupo.

Articulação com outras atividades ou conteúdo:

Esta atividade encontra-se articulada com as TIC e futuramente com as Expressões, mais concretamente, as Artes Visuais.

Anexo 7 - 5.^a Planificação – 15/05/2023

Área Curricular	Estudo do meio	
Conteúdo	União Europeia	
Objetivos (AE)	Sociedade	Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.
Recursos	Computador e guião	
Duração das tarefas	Apresentação da tarefa	15'
	Exploração da tarefa	30' (continuação no dia seguinte, se necessário)
	Discussão e sistematização	10'

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Apresentação da tarefa:

Esta tarefa será iniciada com a revisão do projeto, lembrando a constituição de cada grupo e os temas de trabalho de cada um.

“Na última aula do projeto estivemos a realizar uma ficha, para vocês me dizerem o que já sabiam sobre o país e o que gostavam de saber. Verifiquei que, no momento da identificação de objetivos e temas, vocês destacaram mais coisas que gostavam de aprender do que agora no registo da ficha. Porém, não tem problema, porque definimos todos os objetivos que pretendíamos explorar na primeira sessão do projeto, pelo que é importante lembrá-los”. Serão escritos no quadro, todos os tópicos que os alunos

destacarem que pretendem conhecer e será questionado se desejam acrescentar mais algum.

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

Esta tarefa será realizada em pequenos grupos de 2 e 3 elementos, sendo que o momento da apresentação da atividade será realizado em grande grupo.

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

“Hoje trouxesse-vos um guião²² para vocês completarem. Nesta irão encontrar todos os tópicos que acabámos de falar, ou seja, a capital do país, a moeda utilizada, a língua oficial, entre outros. Trata-se de um guião de orientação que vocês podem ir preenchendo à medida que encontram a informação. É importante lembrar que necessitam de duas fontes que tenham a mesma informação, portanto se encontrarem uma página com uma informação importante, depois têm de procurar outra para confirmarem essa mesma informação e colocar por palavras vossas. Durante este momento, todas as professoras estarão disponíveis para vos ajudar.”

Para além disto, será apresentado um guião de orientação²³ para a criação da apresentação que os alunos irão fazer. “Sei que muitos de vocês já iniciaram a vossa apresentação, no entanto a professora criou um guião

²² Anexo 2- guião de orientação.

²³ Anexo 3 – guião de orientação para a construção de uma apresentação (em construção).

orientador, ou seja, uma folha que contém as indicações do que vocês devem de ter no trabalho e como o devem de organizar, como por exemplo: a capa deve de conter o nome dos alunos, a escola, o título do trabalho e uma imagem que esteja associada ao tema”.

Discussão e Sistematização:

Para finalizar a atividade, os alunos irão partilhar a informação que recolheram e o que ainda ficou por recolher, para que as professoras consigam compreender quanto tempo poderão os alunos necessitar para terminar o guião.

Dificuldades previstas:

- Alunos:
 - Poderão apresentar dificuldades na verificação de informações;
 - As professoras estarão atentas e darão exemplos, no momento da apresentação de como é que os alunos fazem para comparar duas informações.

Possíveis estratégias de avaliação:

- Grelha de observação (em construção), para observar a colaboração entre os alunos; as atitudes de cada um; e a capacidade de pesquisa e análise.

Possíveis estratégias de diferenciação:

Nesta atividade, os alunos que estão abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 encontram-se apoiados pelos colegas do grupo.

Articulação com outras atividades ou conteúdo:

Esta atividade encontra-se articulada com as TIC e futuramente com as Expressões, mais concretamente, as Artes Visuais.

Anexo 7 - 6.ª Planificação – 15/05/2023

Área Curricular	Estudo do Meio		TIC	
Conteúdo	União Europeia		Pesquisa	
Objetivos (AE)	Sociedade	- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.	Investigar e pesquisar	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Validar a informação recolhida, com

				o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam;
Recursos	Computador, <i>router's</i> e guião			

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Apresentação da tarefa:

Esta tarefa será iniciada com a revisão do projeto, lembrando a constituição de cada grupo e os temas de trabalho de cada um.

“Na última aula do projeto estivemos a realizar uma ficha, para vocês me dizerem o que já sabiam sobre o país e o que gostavam de saber. Verifiquei que, no momento da identificação de objetivos e temas, vocês destacaram mais coisas que gostavam de aprender do que agora no registo da ficha. Porém, não tem problema, porque definimos todos os objetivos que pretendíamos explorar na primeira sessão do projeto, pelo que é importante lembrá-los”. Serão escritos no quadro todos os tópicos que os alunos mencionarem que pretendem conhecer e será questionado se desejam acrescentar mais algum.

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

Esta tarefa será realizada em pequenos grupos de 2 e 3 elementos, sendo que o momento da apresentação da atividade será realizado em grande grupo.

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

“Hoje trouxesse-vos um guião de orientação para vocês completarem. Nesta irão encontrar todos os tópicos que acabámos de falar, ou seja, a capital do país, a moeda utilizada, a língua oficial, entre outros. Trata-se de um guião de orientação que vocês podem ir preenchendo à medida que encontram a informação. É importante relembrar que necessitam de duas fontes que tenham a mesma informação, portanto se encontrarem uma página com uma informação importante, depois têm de procurar outra para confirmarem essa mesma informação e colocar por palavras vossas. Durante este momento, todas as professoras estarão disponíveis para vos ajudar.”

Para além disto, será apresentado um guião de orientação²⁴ para a criação da apresentação que os alunos irão fazer. “Sei que muitos de vocês já iniciaram a vossa apresentação, no entanto a professora criou um guião orientador, ou seja, uma folha que contém as indicações do que vocês devem de ter no trabalho e como o devem organizar, como por exemplo: a capa deve de conter o nome dos alunos, a escola, o título do trabalho e uma imagem que esteja associada ao tema”.

Discussão e Sistematização:

²⁴ Anexo 3 – guião de orientação para a construção de uma apresentação.

Para finalizar a atividade, os alunos serão solicitados a compartilhar todas as informações que recolheram com seus colegas e pais. Caso haja alunos que já tenham concluído o preenchimento do guião, será solicitado que finalizem sua apresentação digital sobre o tema para que possa ser partilhada.

Dificuldades Previstas:

- Alunos:
 - Poderão apresentar dificuldades na verificação de informações;
 - As professoras estarão atentas e darão exemplos, no momento da apresentação de como é que os alunos fazem para comparar duas informações.
 - Poderão apresentar dificuldades a trabalhar em grupo, ou seja, quanto à concordância entre os elementos do grupo;
 - As professoras irão intervir enquanto mediadoras, se for necessário.

Possíveis estratégias de avaliação:

- Grelha de observação para observar a colaboração entre os alunos; as atitudes de cada um; e a capacidade de pesquisa e análise.

Possíveis estratégias de diferenciação:

Nesta atividade, os alunos que estão abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 encontram-se apoiados pelos colegas do grupo.

Articulação com outras atividades ou conteúdo:

Esta atividade encontra-se articulada com as TIC e, futuramente, com as Expressões, mais concretamente, as Artes Visuais.

Anexo 8 – 7ª Planificação – 24/05/2023 e 29/04/2023

Área Curricular	Estudo do Meio		TIC		Português	
Conteúdo	União Europeia		Comunicação através das TIC		Oralidade	
Objetivos (AE)	Sociedade	- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa.	Investigar e pesquisar	- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; - Validar a informação	Expressão	- Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo. - Realizar exposições breves, a partir de planificação. - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).

				recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam;		
Recursos	Computador, <i>router's</i> e guião					
	Discussão e sistematização	50'				

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Discussão e Sistematização:

Nesta atividade, será esperado que os alunos já tenham terminado a criação das apresentações, pelo que serão iniciadas as apresentações dos países. Caso, alguns grupos não tenham terminado a criação da apresentação deverão de fazê-lo durante este tempo de aula. Durante o tempo de apresentação, todos os grupos deverão estar atentos, uma vez que estes terão de realizar uma avaliação de cada elemento do grupo.

Dificuldades previstas:

- Alunos:

- **Timidez e nervosismo:** Alguns alunos podem sentir-se ansiosos ao falar em público, o que pode afetar sua confiança e fluência durante a apresentação.
- **Organização e estrutura:** Alunos podem ter dificuldade em organizar suas ideias de forma clara e coerente, resultando em apresentações confusas ou desordenadas.
- **Linguagem e vocabulário limitados:** Alunos podem ter dificuldade em utilizar uma linguagem adequada e um vocabulário diversificado para expressar suas ideias de forma precisa.
- **Gestão do tempo:** Alunos podem ter dificuldade em gerir o tempo disponível para a apresentação, correndo o risco de não abordar todos os pontos importantes ou de ultrapassar o tempo estipulado.
- **Postura e expressão corporal:** Alunos podem enfrentar desafios em manter uma postura adequada, fazer contato visual com a plateia e utilizar gestos e expressões faciais para transmitir suas mensagens de forma clara e envolvente.
- **Utilização de recursos visuais:** Alunos podem encontrar dificuldades em utilizar efetivamente recursos visuais, como slides, cartazes ou objetos, para apoiar suas apresentações e torná-las mais interessantes.
- **Respostas a perguntas:** Alunos podem ter dificuldade em responder de forma clara e precisa às perguntas feitas pela plateia, especialmente se não estiverem familiarizados com todos os detalhes do trabalho apresentado.

- Para ajudar os alunos a superar essas dificuldades, as professoras podem adotar as seguintes estratégias:
 - **Treinar e praticar:** Realizar atividades de simulação de apresentações, permitindo que os alunos pratiquem falar em público e se familiarizem com o processo.
 - **Orientação individualizada:** Oferecer orientação individualizada aos alunos, fornecendo feedback construtivo e sugestões específicas para melhorar suas habilidades de apresentação.
 - **Atividades de desenvolvimento de habilidades:** Realizar atividades para desenvolver habilidades de expressão oral, como debates, discussões em grupo e apresentações curtas.
 - **Uso de recursos visuais:** Ensinar os alunos a criar e utilizar recursos visuais de forma eficaz, garantindo que eles reforcem e complementem as informações apresentadas.
 - **Ensino de estratégias de gerenciamento de tempo:** Orientar os alunos sobre como planejar sua apresentação e gerenciar o tempo disponível, destacando a importância de se concentrar nos pontos-chave e evitar a pressa.
 - **Estímulo à participação ativa da plateia:** Incentivar os alunos a fazer perguntas e fornecer feedback construtivo aos colegas durante as apresentações, promovendo uma atmosfera de apoio e aprendizado colaborativo.
 - **Feedback e avaliação:** Fornecer feedback específico e construtivo sobre as habilidades de apresentação dos alunos, destacando seus pontos fortes e áreas de melhoria, para que possam refletir e aprimorar suas habilidades futuramente.

Possíveis estratégias de avaliação:

- Rúbrica de autoavaliação²⁵ e heteroavaliação²⁶.
- Rúbrica de avaliação para as professoras²⁷.
 - Poderão apresentar dificuldades na verificação de informações;
 - As professoras estarão atentas e darão exemplos, no momento da apresentação de como é que os alunos fazem para comparar duas informações.
 - Poderão apresentar dificuldades a trabalhar em grupo, ou seja, quanto à concordância entre os elementos do grupo;
 - As professoras irão intervir enquanto mediadoras, se for necessário.

Possíveis estratégias de avaliação:

- Grelha de observação para observar a colaboração entre os alunos; as atitudes de cada um; e a capacidade de pesquisa e análise.

Possíveis estratégias de diferenciação:

Nesta atividade, os alunos que estão abrangidos pelo decreto-lei 54/2018 encontram-se apoiados pelos colegas do grupo.

Articulação com outras atividades ou conteúdo:

²⁵ Anexo 1.

²⁶ Anexo 2.

²⁷ Anexo 3.

Esta atividade encontra-se articulada com as TIC e, futuramente, com as Expressões, mais concretamente, as Artes Visuais.

Anexo 9 – 8ª planificação (08/06/2023)

Área Curricular	Português		TIC	
Conteúdo	Texto Informativo		Utilização de processadores de texto	
Objetivos (AE)	Domínio da Escrita	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita) (p. 11). - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica (p. 11). - Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto (p. 11).	Domínio de Comunicar e Colaborar:	- Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo (p. 7); - Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros) (p. 7); - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração (p. 7); - Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito (páginas Web ou blogues da turma, entre outros) (p. 7).

			Domínio de Criar e Inovar:	- Identificar e compreender a utilização do digital e o seu potencial na compreensão do mundo que os rodeia (p. 8).
Recursos				
Duração das tarefas	Apresentação da tarefa	20'		
	Exploração da tarefa	45'		
	Discussão e sistematização	25'		

Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem

Contextualização:

Esta atividade propõem a complementação e conclusão do projeto referente à União Europeia, configurando-se como um instrumento de avaliação e conhecimento. Cada grupo de alunos terá de elaborar um texto informativo sobre o país que estudou, apresentando-o como uma síntese das aprendizagens realizadas. Para tal, será promovida uma integração entre a área curricular de Português e a de TIC, utilizando estas para a criação dos textos quanto na sua partilha.

Apresentação da tarefa:

Para iniciar a dinamização desta atividade, procederemos com uma abordagem inicial, questionando os alunos sobre a compreensão que estes possuem sobre o texto informativo. Após as suas intervenções, procederemos à explicação dos elementos essenciais que caracterizam um texto informativo, fornecendo um esclarecimento detalhado sobre os componentes necessários. Simultaneamente, apresentaremos aos alunos uma estrutura potencial para orientar a elaboração dos seus textos, promovendo assim uma compreensão mais clara e abrangente do processo.

Exploração da Tarefa

→ Organização dos Alunos:

Atividade decorreu nos grupos de trabalho, cada grupo estava reunido na sala de aula.

→ Propostas de trabalho e atividade esperada:

Durante a fase de exploração desta atividade, os alunos serão mantidos com os mesmos grupos de trabalho, dando início à redação dos seus textos informativos no *GoogleDocs*, seguindo a estrutura suprarreferida. É relevante salientar que os estudantes têm à sua disposição a tabela preenchida no início do projeto, contendo as informações obtidas da *internet* sobre o país em estudo. Esta tabela servirá como um recurso consultivo durante a elaboração do texto. Durante este processo, estaremos presentes na sala de aula, circulando entre os grupos, proporcionando assistência conforme necessário, assegurando assim um ambiente propício à compreensão e execução da tarefa.

Discussão e Sistematização:

Após a conclusão dos textos, procedermos a uma correção coletiva, projetando um texto de cada vez e realizando ajustes em grupo, fornecendo sugestões de melhoria. Uma vez corrigidos, introduziremos aos alunos a plataforma *StoryJumper*, a qual possibilita a criação de livros. O objetivo desta atividade baseia-se na colocação dos textos dos alunos nesta plataforma, colaborando assim na construção de um livro composto por diferentes textos.

Inicialmente, será dada uma explicação sobre o funcionamento desta plataforma. Posteriormente, cada grupo será encarregue de efetuar a publicação do seu texto no site, complementando-o com imagens representativas do país em estudo. Após a conclusão do livro, este será compartilhado no blog da turma pelos próprios alunos, proporcionando uma plataforma de divulgação e partilha das produções realizadas.

Dificuldades previstas:

- Alunos:
 - **Compreensão do texto informativo:** Podem enfrentar desafios na compreensão do que constitui o texto informativo e a aplicação adequada dessa estrutura;
 - **Uso da plataforma *online*:** A familiaridade com a plataforma online, neste caso *GoogleDocs* e *StoryJumper*, pode variar entre os alunos, sendo que alguns podem necessitar de mais orientação para usar a ferramenta eficazmente;
 - **Seleção e inclusão de conteúdo adequado:** podem apresentar dificuldades em selecionar informações relevantes e incluir o conteúdo significativo nos textos informativos, bem como adicionar imagens pertinentes ao contexto;

- **Correção coletiva:** Garantir a participação ativa de todos os alunos durante a correção coletiva pode ser um desafio, sendo importante gerir o tempo e assegurar que todas as contribuições sejam consideradas.
- **Publicação no StoryJumper:** Pode haver dificuldades na transcrição do texto do *GoogleDocs* para o *StoryJumper*, incluindo a formatação e inclusão de imagens.
- Estagiárias:
 - **Gestão de grupos:** Coordenar eficazmente os grupos de alunos durante a fase de redação pode ser desafiador, para garantir que todos participam de maneira equitativa;
 - **Suporte individualizado:** Os alunos podem necessitar de apoio individualizado, seja para compreender a estrutura do texto informativo, utilizar as plataformas ou incorporar conteúdos;
 - **Correção coletiva:** Conduzir a correção coletiva dos textos pode exigir uma gestão eficiente do tempo, equilibrando a análise detalhada dos textos com a necessidade de manter os alunos interessados e participativos;
 - **Organização na plataforma StoryJumper:** Explicar o funcionamento da plataforma e fornecer orientação durante o processo de publicação pode requerer um tempo extra e uma compreensão aprofundada da ferramenta.
 - **Integração das tecnologias:** As integrações bem-sucedidas destas ferramentas no contexto da atividade podem exigir competências tecnológicas por parte da professora, incluindo a resolução de problemas técnicos que possam surgir;
 - **Gestão do tempo:** Garantir que a atividade seja concluída dentro do tempo designado pode ser uma tarefa desafiadora,

especialmente se surgirem imprevistos ou se muitos alunos necessitarem de apoio individual para compreenderem as instruções.

Anexo 10 – Transcrições das Entrevistas

Entrevista: Grupo 1

Patrícia - O meu nome é Patrícia e eu estou com os meninos do 4º A e quero saber se posso gravar a vossa voz para esta entrevista?

Alunos – Sim!

Patrícia – Vocês querem todos participar na entrevista ou existe alguém que não queira participar?

Alunos – Sim, eu quero!

Patrícia – Ok, muito bem. Então vamos lá.

Como vocês já sabem, estamos a fazer o trabalho do projeto da turma da União Europeia. Constatei que vocês fizeram alguns trabalhos com a professora Ângela ao longo do vosso ano com ela. Estes trabalhos de projeto têm algum exemplo que queiram dar?

G. – A história de Portugal.

Patrícia – Ok e mais?

M. – Animais, pardais.

Patrícia – Ah, fizeram um trabalho sobre animais.

P. – O estudo do corpo humano.

Patrícia – Fizeram o estudo sobre o corpo humano, muito bem.

E agora qual é a diferença entre fazerem projetos e fazerem outros tipos de trabalho?

M.R. – Projetos em grupo eu acho que é melhor, porque nós temos as ideias de todos e o trabalho pode ser melhor com as ideias de todos, podemos aprender mais uns com os outros e é uma maneira mais divertida de se trabalhar.

D. – E também em grupo se tivermos sozinhos só temos uma cabeça para pensar, se for em grupo temos mais de uma cabeça para ter ideias.

Patrícia – Então para vocês trabalhar em grupo é mais vantajoso do que fazerem trabalhos individuais?

Alunos – Sim!

Patrícia – ok, e se agora fizéssemos uma comparação entre trabalhar com fichas e, por exemplo, com *powerpoints* e ver as apresentações será melhor ou pior que projeto em que pronto temos todas estas etapas, mas as fichas são aquele ritmo que nós é que estabelecemos e nós é que vemos, o que é que vocês preferem? As fichas ou a parte do trabalho de projeto?

Alunos – Trabalho de projeto!

V. – Porque nós somos mais habilidosos nesse trabalho.

Patrícia – Então o que é que iam dizer relativamente às fichas?

M.R. – Torna-se uma maneira mais cansativa de trabalhar porque nós temos que estar concentrados. Também temos que estar no trabalho de projeto, nos trabalhos em grupo, mas estar mais concentrados...

Patrícia – É uma concentração diferente, é isso?

D. – É menos cansativo. E os projetos às vezes são divertidos

Patrícia – São coisas divertidas e dinâmicas em que vocês se concentram e sabem que têm aquilo para fazer. Não é tão cansativo para estarem a pensar pela cabeça do que é que eu tenho para fazer, é isso? Têm alguma coisa a dizer meninos?

Nada? Então vamos passar para a seguinte!

Então o que é que vocês pensam sobre este tipo de trabalhos, ou seja, o tipo do trabalho de projeto, acham que é interessante, se tem alguma vantagem, se tem alguma desvantagem, o que é que vocês acham?

M.R. – Eu acho que os projetos são mais interessantes, mas também as vezes há pessoas que não aprendem porque estão mais na parte dos desenhos e a parte de decoração e depois não aprendem, nas fichas já não é tantas pessoas a tentar decorar a ficha e já tentamos puxar um bocadinho mais pela cabeça e pelas ideias da escrita.

Patrícia – Ok, estou a perceber. Então na tua opinião, tu pensas que através da ficha, por vezes, algumas pessoas conseguem perceber melhor e aprender melhor do que através do trabalho de projeto porque como temos que fazer uma divisão de tarefas nem toda a gente consegue estar no momento da pesquisa, é isso?

Aluna – Sim, só algumas pessoas, porque outras concentram-se noutras coisas.

Patrícia – Se formos a ver de outro ponto de vista, enquanto uns fazem a pesquisa e os outros estão a desenhar será que nós escolhemos aqueles outros para desenhar porque se calhar têm mais jeito para aquela parte?

Alunos – sim!

Patrícia – E assim conseguimos aproveitar as competências de todos?

Alunos – Sim! É dividir tarefas.

P. – Eu posso ser melhor na escrita, enquanto o outro é melhor no desenho.

V. – E também algumas pessoas ficam a brincar nos trabalhos de computador e nos desenhos.

Patrícia – Então dirias que isso é uma desvantagem do trabalho.

V. – E nas fichas eles fazem mais para fazerem aquilo e não têm uma pessoa ao lado dele a dizer o que é que é para fazer.

Patrícia – Ok. Então e agora digam-me um exemplo de algum momento que vocês tenham gostado de trabalhar em grupo, conseguem?

P. – No de Inglês.

Patrícia – Porquê? O que é que aconteceu?

P. – Porque estamos a fazer um monstinho e estamos todos a trabalhar em equipa e cada um tem as suas tarefas.

Patrícia – Ok. Então e porque é que vocês gostam de trabalhar em grupo?

Aluno – Porque nós falamos mais de inglês.

Patrícia – Diz lá, deixem lá o D. falar.

D.– É porque em todos os trabalhos, pelo menos tem um desentendimento. Existem sempre muitos desentendimentos.

Patrícia – Sim, e ali não estás a sentir esses desentendimentos?

D. – É que eu não vi um desentendimento, no trabalho de inglês.

Patrícia – Isso é muito bom! Significa que vocês estão todos a conseguir trabalhar.

M.R. – Sim, mas nos outros não é assim.

Patrícia – E porque é que vocês acham que isso esta a acontecer? Porque é que não estão a haver desentendimentos?

M.R. – Porque nós dividimos bem as tarefas acho que é por causa disso.

Patrícia – Então em cada competência que vocês acham melhor distribuem para essa pessoa?

Aluna – E também nós os estamos a esforçar, mas eu acho que é um pouco menos bom.

Patrícia – Apesar de ser um trabalho em grupo vocês estão mais focados na parte da competição e em querer ganhar?

G. – Sim, nós começamos a pesquisar outras coisas no computador em vez de estarem a fazer o trabalho.

Patrícia – Então tu dirias que se calhar que se calhar uma desvantagem do trabalho do grupo é que nem todos conseguem focar a 100%, é isso?

M.R.: E também é o ecrã que está quase sempre com outras coisas.

Patrícia- ok, o facto de terem o computador ligado faz com que eles dispersem?

M.R.: Sim.

Patrícia: Muito bem.

M.R. – É como o pesquisar, nós conseguimos vê-los a pesquisar na sala.

D.- Se eles estiverem a acabar em casa é um bocado difícil.

V. – A pesquisar outras coisas, tipo coisas de futebol, coisas para desenhar e quando elas dizem “ah estou a fazer uma parte do trabalho que é pesquisar e desenhar aquilo” e eles estão naquela página, mas depois metem noutra página para pesquisarem o que quiserem.

Patrícia: OK, já percebi e digam-me uma coisa, vocês ao trabalharem no trabalho de projetos acham que o trabalho de projeto beneficia o trabalho de grupo, ou seja através do trabalho do projeto vocês conseguem trabalhar bem em grupo seriam, por exemplo, fazer um trabalho projeto individual com todas as fases que tiveram de fazer.

M.R. – Em grupo.

V. – Em grupo.

D. – Em grupo,

Patrícia: Porquê?

D.: Porque em grupo, se for sozinho e se for um trabalho que precisasse de muitas páginas, ia demorar muito, mas se fosse sozinho cada um lia uma página.

P. – Mas depois há sempre um mandão.

G. – Mas depois também há pessoas que não têm tanta possibilidade, e por exemplo aconteceu isso com o F.R., porque nós queríamos fazer o trabalho da Croácia e ele estava na casa do D.

Patrícia – Ok. Então como ele não teve essa disponibilidade também foi difícil de gerir.

D. – Mas já estava combinado, um dia antes.

G. – Mas isso era uma vantagem de grupo, porque se ele tivesse sozinho não tinha conseguido fazer o trabalho.

Patrícia – Muito bem, é esse o ponto. Vocês conseguiram colaborar e cooperar uns com os outros.

D. – Lembram-se daquele dia que ele trabalhou bue? Ele também estava na minha casa, mas só que eu fiz o resto do trabalho.

V. – E também as pessoas que têm mais dúvidas podem ajudar. As pessoas que sabem mais conseguem ajudar as que têm mais dúvidas.

Patrícia – consegues dar me um exemplo em que isso tenha acontecido?

V. – Tipo quando nós tivemos aquela ficha em que nós tínhamos tudo feito e eu não sabia algumas partes. Estava a ajudar, o D. não estava cá e eu estava a ajudá-lo.

Patrícia – Agora uma coisa, durante este trabalho de projeto, vocês fizeram. Aqui estão quase os grupos diferentes, são poucos, os grupos que são iguais. O que é que vocês acham? Como é que funcionou o vosso grupo? O vosso grupo funcionou bem, conseguiram relacionar-se bem, dividiram bem as tarefas. Foi algo muito difícil de conversar entre vocês, cada grupo. Agora vão ter de falar todos, está bem?

M.R. – Eu tenho um colega que as vezes é um pouco preguiçoso, dizendo assim, que às vezes não quer trabalhar e acha que a opinião dele é mais importante e que nós não queremos saber dele. Nós tentámos por ele a trabalhar, eu e a E. Nós ajudamos uns aos outros, só que depois no final, na parte da escrita, é que foi mais difícil.

Patrícia – Então achas que no decorrer do teu trabalho, tu conseguiste construir bem o trabalho e consiste este colega funcionasse bem, mas naquele momento em específico, ele não estava disposto a ajudar-vos, não estava predisposto.

M.R. – Sim, mas eu acho que de resto correu muito bem. Toda a gente trabalhou, toda a gente teve bem disposto durante o trabalho, ajudamo-nos uns aos outros.

Patrícia – Muito bem, isso é o mais importante.

G. – No meu grupo também houve atritos por causa do F.R. porque ele estava sempre na casa do D. e foi mais difícil para mim e para o T. trabalhar, mas depois de houve alguns dias que o F.R. estava na casa do D. e trabalhou mais e compensou

D. – Eu trabalhei para o meu grupo, ele trabalhou para o dele e no tempo que sobrava nós brincávamos.

Patrícia – Então vocês dizem que basicamente começaram mal, mas que depois a conversarem conseguiram arranjar soluções. Ok, mais? Porque é que G. isso acontecia? Porque aconteciam esses stresses dentro do teu grupo?

G. – Porque nem todas as pessoas tem todas a mesma disponibilidade. Eu agora também se me marcassem para as 18h45 se calhar não conseguia, porque eu estava nas minhas atividades.

Patrícia – E como é que vocês faziam a separação das tarefas?

G. – Porque quando nós ainda estávamos nesse trabalho, eu, por exemplo ainda não tinha a minha atividade, portanto no dia em que nós não tínhamos AECS, nós fazíamos uma videochamada e fazíamos tudo em grupo.

Patrícia – M.R. Como é que faziam a divisão das tarefas?

M. R. – As vezes o G.S. não podia, então trabalhava eu e a E. e outra vezes trabalhava ele. Com o G.S. nunca trabalhámos fora da escola, na escola trabalhávamos com o grupo todo, mas houve uma vez, no início, quando estávamos a preencher o guião foi a única vez que trabalhámos em casa. Porque o G.S. não podia ligar nem fazer videochamada, eu e a E. estivemos a fazer, eu pesquisava as coisas, porque eu fui a um site e como eu não levei o computador para casa, ela escrevia no computador no nosso guião. E foi assim que fomos fazendo e depois o G.S. fazia as coisas na sala.

Patrícia – Ok, V.?

V. – No meu grupo, eu estava a fazer uma tarefa. Quando eu acabei de fazer aquela tarefa, eu tinha de fazer alguma coisa.

Patrícia – E não te deram mais nenhuma tarefa?

V. – Deram, deram.

Patrícia – Mas não achaste que foi suficiente?

V. – Não, eu achei, mas eu tinha sempre que fazer aqui, dizer aquilo, entendes? Eu na apresentação não conseguia porque estava nervosa.

Patrícia – Ok, mas achas que as tuas colegas não te deixaram dar a tua opinião e que tu não conseguiste expressar-te no trabalho ou que elas tentaram ajudar-te, mas que mesmo assim não foi suficiente?

V. – Elas tentaram me ajudar, mas pronto.

(A M. começou a abanar a cabeça e pedi-lhe que falasse)

Patrícia – O que é que achas relativamente à divisão das tarefas?

M. – A divisão das tarefas, ahh

Patrícia – Quem é que fez?

M. – Foram todas. Nós decidimos a bandeira, como a V. é que desenha bem e essas coisas.

Patrícia – Ok, então decidiram uma parte do trabalho tendo em conta as competências da V. e à sua habilidade para o desenho.

M. – Sim

Patrícia – V. tu concordaste com isso?

V. – Sim.

P. – Porque ela desenha muito bem.

Patrícia – Agora só falta o vosso grupo.

P. – fazer o quê?

Patrícia – Falarem sobre vocês. Como é que foi a divisão das tarefas. Correu tudo bem? Existiu algum momento em que o vosso trabalho não estava a funcionar bem.

(existiu um momento de silêncio)

Patrícia – Eu acho que existiu ali um momento inicial em que vocês não estavam a conseguir comunicar. Inicialmente, vocês não estavam a conseguir trabalhar, porquê?

D. – Porque eu estava sempre na casa do F.R.

P. – E nós estávamos a avançar no trabalho e o D. não estava a ajudar.

Patrícia – E como é que vocês resolveram isso?

D. – Foi quando faltei três dias.

P. – O D. fez assim se o F.R fosse à casa dele, ele levava o computador e ele fazia um bocadinho o trabalho.

D. – O F.R. foi à minha casa e foi naquele dia tomei iniciativa e na minha casa fiz a minha parte do trabalho.

Patrícia – Ok, então basicamente vocês conversaram, apresentaram as dificuldades do momento e conseguiram arranjar uma solução para que o trabalho fosse feito.

D. – Eu estava em chamada com o P. e com o G. D. e eles não estavam a ouvir nenhum barulho porque o F.R. estava no meu quarto e eu estava na sala. A gente nem se via para nem conversar.

Patrícia – ok, muito bem. Agora outra questão. Para nós fazermos o trabalho de grupo, este trabalho de projeto, que nós estamos a fazer. Nós passamos por várias etapas. Lembram-se qual é que foi a primeira etapa?

M.R. – Preencher o guião.

P. – Não, não criar o *canva*.

Patrícia – Ainda antes disso.

P. – Foi decidir os grupos.

Patrícia – E mais?

M.R. – Os países.

Patrícia – E mais?

M. – Qual era o dispositivo que íamos usar?

Patrícia – Eu acho que era mais, quais eram os objetivos que nós íamos trabalhar, o que é que nós queríamos saber. Depois de escolhermos os grupos, o que é que nós fizemos?

M.R. – Estivemos a ver o que íamos fazer, qual era o sítio que íamos trabalhar.

Patrícia – Exatamente, estivemos a orientar o nosso trabalho. A criar um plano de trabalho e depois?

M.R. – Começámos a preencher o guião.

Patrícia – Então começámos a pôr as mãos à obra. Começámos então a fazer o trabalho. Depois?

M.R. – Depois começámos a passar as informações para o nosso trabalho. Por fim treinámos e depois apresentámos. E a bandeira fizemos durante o trabalho.

Patrícia – Muito bem, mas não houve uma altura antes da apresentação que nós tivemos de parar o nosso projeto e se calhar temos de modificar esta data.

M. – Sim, porque estava a demorar muito.

Patrícia – Então nós tivemos de rever todas as datas para aquele momento. Então e digam-me lá o que é que foi necessário para a primeira etapa?

P. – Criar ...

M. – o *Docs*, quer dizer ver o *docs*, preencher qual era a moeda, o país.

Patrícia – Não mas esse não foi para a primeira etapa, a primeira etapa foi escolher os países.

M.R. – Estar com a atenção.

D. – Escolher a aplicação que nós queríamos utilizar.

Patrícia – Esse era no plano do trabalho, não neste momento.

M.R. – Falar com o grupo.

Patrícia – Definir o grupo. Depois parte do guião, o que é que nós tivemos de definir?

P. – Pesquisar as informações e ir pondo as informações no trabalho

Patrícia – Ok, nós fizemos o guião tendo em conta as ideias que vocês nos tinham apresentado, certo? Porque vocês é que nos disseram o que é que queriam aprender.

P. – Tanto que até preenchemos uma folhinha.

Patrícia – Exatamente, tiveram de preencher uma folhinha com isso, ou seja, orientamos o nosso trabalho para o plano do trabalho. E depois para a apresentação como é que nós fizemos?

M.R. – Tínhamos uma heteroavaliação.

Patrícia – Mas como é que vocês criaram a apresentação? Foi à vossa vontade?

G. – Não, foram as professoras que criaram um papel com o que queriam no trabalho.

Patrícia – Ok, mas a organização do vosso trabalho, foi como vocês queriam?

D. – Não. Foi como o grupo queria.

M.R. – Distribuímos tarefas, como o grupo quis, escolhemos o que cada um ia ler.

Patrícia – Ok, mas as professoras fizeram-vos um guião de apresentação. Um guião para vocês construírem a vossa apresentação. Não se lembram? No primeiro slide tinham de ter uma informação.

M.R. – Sim, já me lembro.

Patrícia - Para vocês trabalharem o vosso projeto, vocês precisaram de estudar?

Alunos – Sim

Patrícia – Precisaram de pesquisar?

Alunos – Sim

Patrícia - E o como é que vocês fizeram isso? Utilizaram mais do que duas fontes, como nós tínhamos pedido, três, quatro?

D. – Não.

M.R. – Não.

G. – Não, eu fui ao *Google*.

P. – Eu usei 10.

M. – Nós usámos várias.

Patrícia – Vocês usaram várias, por exemplo, para escolher a moeda como é que vocês fizeram?

P. – Depende.

G. – Depende do site, por exemplo eu pus a moeda do meu país junto com o meu presidente e com o meu primeiro-ministro daquele país.

Patrícia – Ok, mas, por exemplo, quando vocês foram pesquisar o presidente, foram só um site e ficou pronto ou utilizaram mais do que um?

G. – Só a um.

P. – Fizemos mais do que um.

M. – Nós para saber se a informação era verdadeira utilizámos mais do que um.

M.R. – Eu fui a um *site* pesquisar, mas só que como o meu pai sabe muito sobre estas coisas eu fui perguntar a ele e o meu pai teve a ver o trabalho, a ver se estava tudo certo.

Patrícia – Ok, agora durante a apresentação dos vossos trabalhos e houve grupos muito bons a apresentar e eu adorei a forma como vocês apresentaram e falarem. Agora, eu tenho uma questão para vocês, vocês acham que estavam bem preparados para o vosso trabalho?

Alunos: Não.

Patrícia – Porquê?

P. – Porque nós não treinámos.

V. – Porque não treinámos.

G. – Por exemplo, o meu caso, nós não tivemos, nós demorámos muito tempo porque o F.R. não conseguia fazer o trabalho connosco então eu e o T. tivemos de fazer tudo sozinhos, portanto foi mais difícil para nós treinar.

M.R. – Eu acho que fomos o primeiro grupo ou dos primeiros grupos a apresentar, e acho que tivemos pouco tempo, porque nós só dividimos os slides e escrevemos por baixo o nome de cada um e depois cada um leu no trabalho.

Patrícia – Mas, por exemplo, no teu grupo, lembro-me perfeitamente que fizeste um grande esforço para não leres os *powerpoints* e estavas a conseguir dizer muito bem a informação. Portanto, eu acho que vocês podem não ter tido tempo suficiente, mas o facto de vocês terem feito o trabalho conseguiste reter alguma informação.

M.R. – Eu tentei não dizer o que estava lá escrito.

Patrícia – Então com a vossa apresentação conseguiram reter alguma informação na vossa cabeça? Então digam-me uma, por exemplo.

M. – Que a república da Eslováquia é uma república parlamentarista.

Patrícia – Muito bem, é o sistema político.

M.R. – Existe uma aurora boreal na Suécia, entre setembro e abril.

V. – A Eslováquia nunca foi atacada.

D. – A parte dos famosos foi bem fácil. Porque a gente tinha um país, que era a Espanha e ela tem vários famosos.

Patrícia – Como é que vocês faziam para tomar decisões?

M.R. – Falávamos em grupo, tentávamos ver o que era melhor. Nós não tivemos grandes problemas, mas quando tínhamos problemas, tentávamos ver, pesquisar e até, às vezes, perguntávamos às professoras e pedimos a opinião de alguns colegas. Nós contámos algumas coisas a uns colegas e eles disseram “ah esse jogador não joga na suécia, mas ele é sueco”, depois eu fui pesquisar para confirmar e realmente ele era e colocámos no trabalho.

D. – É como a Shakira está em Espanha, mas é colombiana.

Patrícia – Então e no da M., vocês também conseguiram tomar decisões? Como é que fizeram?

V. – Conseguimos. Uma dizia aquilo e nós dávamos a opinião. Nós queríamos apresentar, mas não tivemos tempo para treinar. Fomos o primeiro grupo, não deu para ver os outros grupos.

G. – Nós falamos entre nós para organizar tarefas.

Patrícia – Última pergunta da entrevista. O que é que vocês acham que o trabalho de grupo e projeto vos facilitou na vossa aprendizagem de conteúdos? Acham que foi benéfico o trabalho de projeto que fizeram?

Alunos: sim.

P. – Acho que tínhamos que melhorar, tipo, a nossa postura. Não brincar tanto e estar mais atentos.

Patrícia – Consideram que o trabalho de projeto realizado em grupo facilitou a vossa aprendizagem? Ou seja, a aprenderem as coisas sobre a União Europeia?

P. – Sim.

M. – Sim.

G. – Sim, porque o meu colega sabia uma coisa e eu sabia outras e conseguimos juntar as informações.

V. – Sim, porque eu não sabia daquele país e pesquisávamos e fiquei a conhecer cenas novas e também aquela pesquisou e eu não pesquisei e eu perguntei-lhe e ela me disse.

Patrícia – Então, no fundo, vocês acham que aprenderam mais com este trabalho, é isso?

Alunos – Sim.

M. – Porque se fosse em ficha não era assim tão divertido.

D. – Eu trabalho melhor, quando é divertido trabalhar e em grupo eu estou com os meus amigos.

M. – Mas também no grupo de projeto é mais divertido, porque nós pesquisamos, podemos frequentar o canva, podemos aprender coisas novas, podemos decorar à nossa maneira, pesquisar e é mais divertido.

V. – E ainda podemos aprender a língua daquele país para dizermos algumas coisas. E quando nos perguntarem aquilo, nós podemos dizer.

M. – No google tradutor.

Patrícia – Muito bem, mais alguma coisa para dizer?

Alunos: Não.

Patrícia – Gostaram de fazer o trabalho de projeto?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostaram do tema que foi escolhido?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostaram de trabalhar em grupo?

Alunos: Sim.

Patrícia: É o mais importante. Obrigada pelo vosso tempo e pela vossa disponibilidade. Espero que não vos tenha ocupado muito tempo.

Entrevista: Grupo 2

A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Então posso gravar a vossa voz?

Todos: sim.

Patrícia: E querem participar na entrevista?

Todos: Sim.

A. 1.

Patrícia. então muito bem, como vocês sabem, nós estivemos a fazer um trabalho de projeto da União Europeia, certo? É, eu já soube que vocês fizeram alguns trabalhos de projeto com a Professora Ângela. Lembram-se assim de algum?

Todos: Sim sim.

Patrícia: qual? Tem algum exemplo de grupo? Por exemplo, os trabalhos que vocês têm expostos na sala, não foram de projeto?

G.: O do corpo humano.

Patrícia: O do corpo humano, ok.

G.: O dos animais.

Patrícia: Mais algum que se lembrem?

G.: Aquele das... ai

M.: O das ilhas de lixo.

B2.

Patrícia: Qual é a diferença entre fazer projetos e fazer outro tipo de trabalhos em sala de aula? Por exemplo, fazer fichas ou escrever textos?

A.: É mais divertido e convivemos mais assim, a fazer com algum colega

B3.

Patrícia: O que pensam sobre este tipo de trabalhos? Quais são os aspetos mais interessantes? Quais são os aspetos mais difíceis e mais chatos?

A.: Mais interessantes são quando nós utilizamos o computador.

G.: Computador, desenhar, tipo canva.

Patrícia: Mais?

H.: canva.

Patrícia: E aquela parte mais difícil e mais chata?

G.: Quando temos de fazer um texto grande.

M.: Fazer aquelas fichas informativas

B4.

Patrícia: Qual é que foi a parte que mais gostaram de trabalhar em grupo?

A.: Da socialização e de tentarmos entendermo-nos uns aos outros

Patrícia: Porquê? Porque é que achas que essa parte da negociação entre vocês foi boa?

A.: Porque nós trabalhamos bem uns com os outros

Patrícia: Porque é que acham que o trabalho de grupo é importante para a parte da negociação?

A.: Porque nós aprendemos mais.

M.: Aprendemos mais do que estar a fazer uma ficha individual.

Patrícia: Ok. Mas por exemplo, se eu agora dissesse assim M., eu não quero essa coisa para o trabalho e tu dizes, mas eu quero. Porque é que bom nós trabalharmos a negociação?

M.: Temos de nos entender e saber se os outros também querem.

A.: Sabermos aceitar as opiniões dos outros.

Patrícia: Então neste caso, a negociação é mais importante porque nós assim vamos aprender a lidar com outro tipo de pessoas e a conhecer o comportamento delas. Digam-me lá um exemplo que tenha ocorrido em algum grupo de uma negociação que tiveram de fazer?

A.: Tivemos de ver quais eram as cores do fundo.

Patrícia: Então na parte da criação da apresentação tiveram de estar em consenso.

C1.

Patrícia: Consideram que o trabalho de projeto vos ajuda e facilita a trabalhar em grupo?

Todos: sim.

M.: Mais ou menos.

Patrícia: Então M. porque é que é mais ou menos?

M.: Porque alguns metem umas coisas, depois os outros mudam.

Patrícia: Ok, então tu achas que, por vezes, dependendo dos elementos do grupo nós conseguimos ou não trabalhar em grupo?

M.: Sim.

Patrícia: Então, não depende propriamente do trabalho de projeto, mas sim dos elementos daquele grupo. OK, porque é que vocês acham que o trabalho de projeto vos ajuda a trabalhar em grupo?

(fez-se silêncio)

Patrícia: Vocês disseram que ajudava, mas porquê?

G.: Porque nós aprendemos a estar em grupo e aprendemos mais.

A.: Aprendemos mais porque é mais divertido e mais cativante.

G.: Cada um fica com cada tarefa.

Patrícia: Exatamente faz-se uma divisão das tarefas, muito bem.

A.: Não é tudo para um.

C2.

Patrícia: Têm de fazer todos uma tarefa para que todos fiquem contentes. Agora durante a realização dos projetos como é que os vossos grupos funcionaram? Conseguiram a trabalhar sempre bem. Existiram acontecimentos de que vocês não acharam que tenha sido justo, porque é que eles aconteceram?

A.: Nós estávamos a fazer o trabalho e uma colega queria fazer tudo. Ela colocou mais coisas para ela fazer.

Patrícia: E porque é que tu achas que isso aconteceu? O que é que isso causou em ti?

A.: Que ela queria fazer tudo sozinho.

Patrícia: Então e tu ficaste chateada com isso?

A.: Sim, porque eu trabalho era de todos.

Patrícia: Então como é que vocês resolveram esse esse problema?

A.: Nós falamos todas e dividimos bem as tarefas.

Patrícia: Muito bem, mais alguma situação?

G.: Que eu lembro não nosso, não!

Patrícia: Do vosso ainda houve assim alguma, na parte inicial com o D. Não estava a resultar bem.

M.: Ele não queria fazer nada.

Patrícia: E como é que se sentiram com isso?

M.: Que ele estava se a borrifar para o trabalho.

Patrícia: Como é que conseguiram resolver?

M.: Chamando-o a atenção.

Patrícia: E isso resultou?

M.: Resultou.

Patrícia: A partir desse momento ele começou a trabalhar?

M.: Depois o Pedro começou a não querer saber do trabalho.

G.: Não, mas depois houve a Shakira. O Duarte disse ao P. que ela não era espanhola.

A.: O D. estava a dizer que a Shakira era colombiana.

G.: Fomos pesquisar e era espanhola

Patrícia: então houve aí um desentendimento devido às informações

M.: E depois acho que o D. apagou a página do P. da Shakira.

Patrícia: Como é que eles fizeram? Depois resolveram isso a falar?

G.: Sim.

Patrícia: M., o que é que dizes do teu grupo? Eu sei que tem sido assim um bocadinho difícil, por vezes, trabalhar devido a um certo colega e que nem

sempre é fácil. Mas como é que vocês têm feito? Têm trabalhado em conjunto, têm trabalhado em separado?

M.: Tentamos trabalhar em conjunto, apesar de ser difícil.

Patrícia: OK, F.?

F.: Correu tudo bem no meu.

D1.

Patrícia: Agora para conseguirem fazer este projeto de turma, nós tivemos de passar por algumas etapas. Lembram-se de qual é que foi a primeira etapa?

G.: A primeira etapa foi escolher a aplicação.

M.: Não, foi escolher os grupos.

A.: Os países.

G.: Os elementos através dos votos.

Patrícia: Escolhemos os grupos, os elementos, os países e a parte que nós queríamos saber. O que é que nós queríamos saber deste projeto, certo? Depois, o que é que nós fizemos?

A.: Tivemos uma aula sobre uma as aplicações para sabermos o que é que íamos fazer para decidimos

Patrícia: E depois o que é que nós iniciámos?

A.: O guião

Patrícia: o guião de orientação muito bem. Esse guião de orientação foi então o nosso plano de trabalho.

Todos: sim

Patrícia: Depois do plano de trabalho, o que é que nós fizemos?

M.: Começámos o trabalho.

Patrícia: Depois chegou a uma dada altura que nós tivemos de dizer assim “Parou tudo, que nós temos de ver aqui as datas”. Porque é que nós tivemos de fazer isso?

M.: Porque estávamos já um bocadinho atrasados.

Patrícia: Então definimos uma nova data e depois dessa nova data?

M.: Começámos a apresentar.

Patrícia: E agora estão a fazer o quê?

A.: Estamos a fazer um texto informativo sobre o nosso trabalho.

Patrícia: muito bem e depois da parte final, que é que nós vamos fazer?

M.: Vamos apresentar.

A.: ler o texto.

Patrícia: E fazer o quê?

M.: Apresentar.

Patrícia: Avaliar.

A.: Sim, era isso que eu ia dizer.

D3.

Patrícia: No final vamos avaliar, muito bem. E o que é que vocês acham? Foi necessário estudarem para fazerem este trabalho?

Todos: sim

Patrícia: e pesquisarem?

Todos: sim.

Patrícia: As informações que vocês foram buscar utilizaram sempre mais do que uma fonte ou só uma?

Todos: Mais do que uma.

A.: Para comparar, para ver se num site estava certo, se estava errado.

M.: Mas se eram só dois como é que ias saber se um estava certo ou se o outro estava errado?

Patrícia: Por isso é que era para utilizar mais do que um.

A.: Era para se utilizar diferentes e comparar.

Patrícia: Podias utilizar três, por exemplo e assim comparavas

G.: Eu na página no gavi, eu vi dezassete páginas.

Patrícia: Só para confirmares a informação?

G.: sim.

D4.

Patrícia: Quando vocês fizeram a apresentação do vosso trabalho, sabiam o que estavam a dizer? Foi muito bom ouvir vos, atenção e ver-vos porque vocês tentaram todos estar muito empenhados, mas sabiam já aquilo que estavam a dizer ou tiveram necessidade de ler o PowerPoint?

A.: Sabíamos o que estávamos a dizer.

M.: Mais ou menos.

A.: Alguns.

Patrícia: Aprenderam alguma coisa com a apresentação?

Todos: Sim.

A.: Aprendemos bastante sobre o país.

Patrícia: Digam-me uma coisa de cada país que vocês aprenderam. Por exemplo do teu A. o que é que tu aprendeste no teu país?

A.: Na Eslováquia fala-se eslovaco.

Patrícia: G. no teu país?

G.: Que o Gavi é um jogador de futebol.

M.: Que existem muitas mais comidas do que aquelas eu pensava na Espanha.

Patrícia: Comidas típicas. F.?

F.: Que existem muitas palavras em croata que eu não sabia o significado.

M.: Os vários monumentos, tipo a torre Eiffel

D5.

Patrícia: Foi necessário tomarem decisões, como é que vocês fizeram isso?
Foi em grupo? Separados?

Todos: em grupo.

D6.

Patrícia: Consideram que este trabalho que vocês fizeram facilitou a vossa aprendizagem deste conteúdo?

Todos: Sim, sim, sim.

Patrícia: Porquê?

A.: Porque foi mais cativante e empenhamo-nos mais.

Patrícia: Dá-me um exemplo.

A.: Se nós estivermos a fazer em fichas, nós podemos aprender menos porque não é tão divertido, então não vamos ter tanto empenho.

M.: É mais seca.

Patrícia: Conseguiram ajudar os vossos colegas sempre que eles precisavam de ajuda?

Todos: Sim

Patrícia: Conseguiram orientar o grupo?

Todos: Sim.

Patrícia: E, agora, última coisa, gostaram do trabalho?

Todos: Sim.

Patrícia: Aprenderam coisas.

Todos: sim.

Patrícia: Se vos pedisse para fazer outra vez igual, iam fazer?

Todos: sim!

Patrícia: Muito obrigada pelo vosso tempo e espero que tenham gostado da entrevista.

Entrevista: Grupo 3

Patrícia: Olá meninos, eu queria pedir-vos a vossa autorização para gravar esta entrevista e gostaria de saber se vocês gostavam de participar na entrevista.

Alunos: Sim.

Patrícia: E posso gravar?

Alunos: Sim.

Patrícia: OK, então como vocês sabem, nós estamos a realizar o projeto da União Europeia e eu já eu tive conhecimento que vocês já realizaram outros trabalhos do projeto professora Ângela. Lembram-se de algum trabalho em específico?

Alunos: O do corpo humano e o dos animais.

M.: O da joaninha resmungona,

Patrícia: Muito bem é que é a diferença que vos marca mais entre o trabalho do projeto e outros tipos de trabalho, por exemplo, os trabalhos de fichas, com manuais.

T.: Eu acho que os trabalhos de projetos são mais divertidos e mais dinâmicos.

M.: Estamos em grupo.

Patrícia: Ok, e os de fichas, porque é que não consideram que o trabalho fichas é tão importante?

B.: Eu gosto de trabalhos de fichas.

T.: Eu gosto de trabalhos de fichas, só que eu acho que todos os trabalhos são importantes, só que os projetos são mais divertidos.

B.: Os trabalhos de ficha estamos mais concentrados do que os trabalhos de grupo que estamos menos concentrados.

Patrícia: Ok, M.S. E o que é que tu achas? Os trabalhos de fichas são mais são mais tranquilos e mais fáceis ou os trabalhos de projeto?

M. S.: Os trabalhos de projeto.

Patrícia: Ok, então gostas mais de fazer trabalhos de projetos. Então e o que é que vocês pensam sobre o trabalho do projeto? Aspetos que consideram mais interessantes, aspetos mais difíceis e chatos.

B.: Aspetos interessantes é que tu estás a ensinar aos outros, mas ao mesmo tempo também estás a aprender a ter mais conhecimentos.

(Foi necessário parar a gravação porque fomos interrompidos)

Patrícia: Ok, então, além de ajudar os outros colegas, também aprendes outras coisas é isso? OK. Mais alguém?

(Fez-se silêncio)

Patrícia: Então e os aspetos negativos do trabalho do grupo, que é que vocês acham?

M.: A divisão de tarefas nem sempre corre bem.

B.: Podemos ficar mais distraídos, como já me aconteceu. Não elaboramos bem porque estamos sempre a falar.

Patrícia: Então não desenvolviam o trabalho no tempo certo, porque se distraiam, é isso?

T.: E às vezes há algumas discussões entre as pessoas do grupo e às vezes não dá para terminar o trabalho, como aconteceu no meu grupo, houve algumas discussões.

Patrícia: E como é que tu resolveste essas questões?

T.: Falando com os colegas e arranjando um acordo que desse para todos.

Patrícia: E como é que vocês fizeram?

T.: E conversando com os nossos colegas, porque haviam alguns que não tinham tempo e outros que trabalhavam mais na sala de aula do que outros.

Patrícia: Então como é que vocês fizeram?

T.: Dividimos o trabalho.

H.: Pois, depois há pessoas que não fazem o que é para fazer e depois os outros é que fazem.

T.: Pois, também é verdade.

Patrícia: Mas aconteceu alguma coisa nos vossos grupos, em que fosse difícil dividir tarefas?

Alunos: Sim

Patrícia: ou que fosse difícil de conversarem com algumas pessoas?

Alunos: Sim

H.: O único que estava sempre a recusar as ideias era o F.S. porque, de resto, estava tudo bem, mas agora o F. S. não parava de reclamar.

Patrícia: Então era difícil de comunicar com o F.S. porque ele queria tudo à maneira dele, é isso?

H.: Sim.

Patrícia: Então como é que tu e o M. fizeram? Conseguiram conversar com ele e fazê-lo entender que era necessário estarem todos organizados?

H.: Não.

Patrícia: Ou foi mesmo impossível e não conseguiram?

H.: Nós tentámos, mas não deu.

Patrícia: Muito bem, B. estavas a dizer?

(A B. já não se lembrava)

Patrícia: M. porque estavas a dizer que tinha sido difícil dividir tarefas?

M.: Porque todos os membros do meu grupo tinham dificuldades.

Patrícia: OK? Então achaste que trabalhaste um bocadinho mais do que os outros, é isso?

(A M. anuiu positivamente)

T.: Eu acho que eu e o G. trabalhamos mais do que o F. R. porque nós dividimos as tarefas em sala de aula, dos Slides, e o F. R. ia para a casa do Duarte em vez de fazer o trabalho.

Patrícia: E ele não fazia esses slides?

T.: Nós fizemos os trabalhos, ele só treinou a apresentação e só escreveu umas frases.

Patrícia: OK, mas o que que vocês me tinham dito é que vocês tinham falado com ele e que ele depois foi para casa fazer o PowerPoint.

T.: Sim, fez um PowerPoint, o resto eu e o G. fizemos tudo. Tipo, mas o pior eu acho que era ele ir para a casa do D., mas era para brincar, em vez de tiver tempo estar a fazer o trabalho. Porque ele tinha tempo, só que queria ir para casa do D.

Patrícia: OK, mas a eu apercebi-me de que depois de vocês conversarem ele tentou melhorar a sua postura e trabalhar mais

T.: Sim, mas só que eu o G. no início ficámos um pouco chateados com ele

Patrícia: Pronto, a parte inicial foi mais difícil de gerir, ok.

B.: O meu grupo deveria ter feito organizado melhor os *slides*, porque nós estávamos a trabalhar nos slides e, por exemplo, uma pessoa não tinha o tal slide e era outra pessoa, e a pessoa como não fazia o slide, as outras tiveram de avançar.

Patrícia: Ok, percebi. E digam-me uma coisa, vocês gostam de trabalhar em grupo?

Alunos: Sim.

Patrícia: Porquê?

T.: Por alguns motivos.

Patrícia: Quais motivos?

T.: Porque tens mais ajuda e é mais divertido. Só que sozinho, tens as tuas ideias e não há uma pessoa sempre a negar as tuas ideias.

Patrícia: OK, consegues dar-me um exemplo de uma situação em que isso tenha acontecido?

T.: Já aconteceu uma vez, só que eu não me lembro do que é que foi.

Patrícia: Não há problema. B.?

B.: Os trabalhos que também ajudam às pessoas a relacionarem-se e ajudem as pessoas a não fazerem sempre a sua ideia,

Patrícia: OK, então ajuda debater ideias para que não seja sempre só uma pessoa a “mandar” dizendo assim, é isso? E consegues-me dizer algum exemplo onde isso tenha acontecido?

B.: Sim, no meu trabalho, eu tive uma ideia, a M. teve outra e nós optámos pela da M. porque era melhor.

Patrícia: Muito bem. E consideram que o trabalho projeto ajuda a trabalhar em grupo?

B.: Sim.

Patrícia: Porquê?

(Fez-se silêncio)

Patrícia: Porque vos ajuda a conversar, porque têm de debater ideias, porque têm de pesquisar coisas?

B.: Sim.

Patrícia: Só a B. é que concorda que o trabalho de projeto ajuda a desenvolver o trabalho de grupo?

H.: Eu também concordo.

Patrícia: Porquê?

T.: Porque trabalhamos em equipa.

H.: Se as pessoas precisarem de ajuda, nós ajudamos.

T.: Temos de chegar a um consenso sempre, porque, às vezes, àquilo, eu quero pintar de verde ou de rosa. Depois, chegamos a um consenso e decidimos: “Ah, faz mais sentido pintarmos de verde.”

Patrícia: Então estamos a trabalhar a relação entre vocês?

(Anui positivamente)

Patrícia: Durante a realização do projeto, como é que os vossos grupos funcionaram?

T.: Bem, tirando a parte inicial.

Patrícia: B.?

B.: No trabalho do *canva* deu entre aspas tudo certo, mas o meu grupo quando estávamos a distribuir nós não conseguimos.

(Neste momento tivemos de finalizar a entrevista e só retomamos no dia 13/06)

Patrícia: Então, meninos, durante a realização dos projetos como é que os vossos grupos funcionaram? Ou seja, acontecimentos específicos, reações, porque é que aconteceram? Houve alguns grupos que dividiram tarefas e outros que não, como é que isso aconteceu conseguem dar-me alguns exemplos?

T.: No meu grupo da Croácia, acho que correu bem, mais ou menos.

Patrícia: Bem, mais ou menos, então, mas porque é que é bem, mais ou menos?

T.: Por causa do F. R. que, nós distribuímos as tarefas todas e só no dia, tipo nós estávamos eu e o G. a treinar todos os dias e só houve um dia que não treinámos porque o G. tinha coisas pessoais e depois o F.R., eu e o G. tínhamos dito que íamos apresentar segunda e o F. R. só fez domingo à noite. Por isso, nós só apresentámos terça-feira, apesar de eu e o G. estarmos preparados para segunda.

Patrícia: Ok, mas de resto?

T.: De resto correu tudo bem.

Patrícia: Ok, H.?

H.: Para mim, o M. estava a treinar, mas depois não, só depois é que deu para treinar e nem foi muito, por isso é que nós lemos.

Patrícia: Então não tiveram quase tempo para treinar é isso?

H.: Sim, porque estávamos sempre a mandar vir uns com os outros.

Patrícia: Ok, então achas que no teu trabalho a coisa que corre menos bem foi o facto de vocês estarem sempre a discutir?

H.: hmhm

Patrícia: Então e vocês conseguiram arranjar alguma solução para isso?

H.: Não.

Patrícia: Então não se conseguiram mesmo entender, foi mesmo difícil. Ok, M.?

M.: O meu grupo correu muito mal.

Patrícia: Não correu muito mal, tem algumas particularidades diferentes.

M.: Mas tivemos de eliminar o trabalho.

Patrícia: Tiveram de eliminar o trabalho, como assim?

M.: Tivemos de o mudar.

Patrícia: Vocês tiveram de o mudar, sim.

M.: E eu é que tive de fazer quase tudo, os outros não sabiam.

Patrícia: Eu ajudei-te a fazer por causa dessa particularidade, mas eu acho que o G. te tentou sempre ajudar, por exemplo, na construção do esquema. Eu vi o G. muitas vezes a pesquisar informações, assim como a M.S.

M.: A M.S.?

Patrícia: Sim, em dias que não estiveste presente. Houve alguns dias que tu faltaste, porque tu foste a Londres e então o G. e a M. S. ficaram a trabalhar os dois em conjunto.

M.: Sim, mas o G. tinha posto informações erradas.

Patrícia: Pronto, mas ele fez um esforço, ele tentou. Portanto, não correu assim tão mal. Foi difícil de trabalhar, mas conseguiram. O resultado final foi bom. Ficaste contente?

M.: Não.

Patrícia: Então o que é que mudavas?

M.: Os elementos do grupo.

Patrícia: OK, mas o que é que mudavas no trabalho para que tivesse do teu agrado?

M.: Que eles tivessem treinado mais

Patrícia: Eles treinassem mais, OK, então precisavas de mais tempo para treinar para apresentação, é isso?

(A M. anuiu positivamente)

Patrícia: B.?

B.: O meu grupo distribui tarefas, mas depois quando foi a parte do esquema nós não tínhamos distribuído tarefas e então ficou meio baralhado.

Patrícia: Então, calma, vocês distribuíram tarefas para a construção da apresentação. Mas não distribuíram tarefas para o esquema, é isso?

B.: Sim

Patrícia: Ok, porquê?

(A B. não respondeu)

Patrícia: Podes ser sincera, eu não estou aqui para avaliar.

B.: Mas eu não sei o porquê.

Patrícia: Eu sei que vocês foram o último grupo a conseguir terminar a apresentação, o último a apresentar

(A B. interrompe)

B.: Nós já tínhamos a apresentação feita, por exemplo, eu treinava quase todos os dias e fazia as coisas, mas, por exemplo, de vez em quando a M. faltava.

Patrícia: Pois o vosso grupo também tinha essa particularidade, porque a M. faltava e vocês não podiam apresentar.

B.: E depois na parte do esquema, nós não tínhamos distribuído, nós ficamos baralhadas e também foi muita brincadeira, mais ou menos.

Patrícia: Ok, então, mas achas que correu bem? O vosso trabalho, com vocês as três a trabalharem ou houve coisas que tu modificavas?

B.: Acho que correu bem.

Patrícia: Ok, conseguiram todas trabalhar da mesma forma e de igual modo?

B.: Sim

Patrícia: Tiveram todas o mesmo partido para o grupo?

B.: Sim.

Patrícia: Todas trabalharam e fizeram pesquisa?

B.: Sim, fizemos pesquisa e escreveram.

Patrícia: Muito bem, diz lá T.

T.: Ia dizer uma coisa. O nosso treino foi bom, mas acho que devíamos ter treinado mais em grupo, porque tipo, mais em grupo, tipo todos juntos, porque eu e o G. é que ligávamos todos os dias um para o outro e nós ligávamos sempre para o F.R., mas e ele dizia sempre que estava ocupado e que não podia. Eu acho que nós devíamos ter treinado mais os três.

Patrícia: Então se calhar eu devia ter dado mais tempo para vocês treinarem.

T.: Não é isso, não era mais tempo que nós precisávamos era de que de o F. R. estivesse mais empenhado, com mais tempo, porque o tempo dele foi para ir a casa de amigos.

Patrícia: Ok, já percebi. Então e agora, para nós fazermos este projeto, nós tivemos que passar por algumas etapas. Lembram-se de quais é que eram as etapas?

T.: Era distribuir tarefas, fazer o esquema, dividir tarefas.

Patrícia: Antes de distribuírmos tarefas, nós tivemos de fazer uma coisa, em grande grupo.

T.: Foi decidir os grupos e escolher o país os tempos e escolher os temas.

Patrícia: Muito bem. E essa seleção dos temas como é que foi feita depois? Nós escolhemos os temas, decidimos os grupos, mas depois tivemos de fazer outra seleção. Ainda se lembram qual é que era a outra seleção?

B.: Qual o tipo de *slides*?

T.: Alguns grupos terem quatro elementos?

Patrícia: Não, era a seleção de objetivos, ou seja, o que é que nós queríamos conhecer, lembram-se?

T.: Ah, sim, nós fizemos a moeda, o sistema político...

Patrícia: Porque foram coisas que vocês queriam conhecer.

T.: A língua, a capital, os trajes típicos, a comida, cantores típicos, etc.

Patrícia: Depois dessa etapa, o que é que nós tivemos de fazer?

T.: Distribuir tarefas. Que foi, nós estávamos nos lugares, tu estavas a preencher o esquema e também tu disseste, no quadro, tipo distribuímos tarefas, tipo eu fiquei com os trajes típicos e curiosidades, o G. ficou com não sei que, não sei que e o F.R. ficou com não sei que, não sei que.

Patrícia: Exatamente, então estivemos a fazer uma distribuição de tarefas no geral. Depois dessa etapa, o que é que nós fizemos?

T.: Fizemos os slides.

Patrícia: Ok, e depois?

T.: Apresentámos.

Patrícia: E antes de apresentarmos, houve ali um momento...

(T. interrompe)

T.: Treinámos a apresentação

Patrícia: Sim, mas antes de treinarmos houve ali um momento, que nós tivemos de definir as datas lembram-se? Antes de iniciarmos as apresentações.

Alunos: Sim.

T.: Que era até ... (não finaliza)

Patrícia: Nós definimos umas datas.

T.: Que era até 7 de junho, né?

Patrícia: Sim, supostamente definimos umas datas iniciais, certo? Ou seja, fizemos uma previsão, mas não deu certo. Então o que é que nós fizemos depois?

M.: Adiamos?

Patrícia: Adiamos, então tivemos de voltar a fazer uma nova suposição de data para apresentar que, por acaso correu bem, certo?

Alunos: Sim.

Patrícia: Conseguimos apresentar tudo a tempo e horas. Depois disso, o que é que nós fizemos? Apresentámos os trabalhos, como a T. já disse, e depois?

M.: Fizemos sugestões de melhoria

T.: Fizemos auto e heteroavaliação e avaliações aos outros grupos.

Patrícia: Avaliações aos outros grupos, autoavaliação e o que é que fizemos ainda?

H.: o resumo.

Patrícia: O resumo até foi feito antes da autoavaliação. E o que é que vocês diziam gostaram do projeto?

T.: Sim, até repetia com outro país.

Patrícia: Ok, e o que é que vocês acham que em cada uma das etapas foi necessário fazer? Na primeira etapa o que é que nós precisámos de fazer? Aquela em que nós definimos os grupos.

T.: Escolher os grupos.

Patrícia: Sim, mais.

M.: Ver os temas.

T.: Ver qual é que nos interessava mais e ver os grupos que nos agradavam mais.

Patrícia: Essa já estava, falta só um que nós falámos.

(fez-se silêncio)

Patrícia: Foi aquele que disseste M. definir objetivos, definir temas, definir grupos. A segunda etapa?

M.: Preencher o guião.

Patrícia: Preencher o guião e definir o que?

M.: As tarefas de cada um.

Patrícia: E mais? O modo de?

M.: O modo de apresentação.

Patrícia: O modo de apresentação que vocês iriam utilizar. Na terceira etapa, o que é que nós fizemos?

M.: Começámos a apresentação?

Patrícia: Definimos datas.

B.: Definimos datas.

Patrícia: Iniciámos a apresentação.

M.: Apresentámos.

B.: Mas como não deu certo, definimos outras datas e adiamos as datas.

Patrícia: Mas antes disso iniciámos os *powerpoints*, certo?

T.: Os slides, depois treinámos (...)

Patrícia: Definimos datas, treinámos.

T.: E depois apresentámos.

Patrícia: Muito bem. E depois da apresentação?

T.: Autoavaliação, guião e (...)

Patrícia: O que é que vocês acham que serviu a heteroavaliação dos outros grupos?

T.: Para os grupos saberem o que é que nós achamos da apresentação e ver a sua avaliação por outros e perceber qual é que é a melhoria que eles podem fazer isso.

Alunos: Sim.

Patrícia: E agora vocês acham que foi necessário estudar e pesquisar sobre o tema?

Alunos: Sim.

Patrícia: Ok, e utilizaram muitas fontes ou poucas fontes?

M.: muitas

B.: Muitas.

T.: Eu utilizei o google slides, só isso.

Patrícia: Mas as fontes é onde é que tu foste procurar a tua informação, se foi em sites.

T.: Foi em *sites* no *google*

Patrícia: E utilizaste muitos ou poucos?

T.: quê, *sites*?

Patrícia: Sim.

T.: Pái uns sete, cinco.

Patrícia: E por exemplo tinham uma informação num site, vocês iam a outro site comparar essa informação?

B.: Sim.

M.: Não.

T.: Não.

Patrícia: Então como é que sabiam que a informação era verdadeira?

T.: ah não, fui fui fui fui

M.: porque eu olhava sempre para os *links* e via se tinha .pt que era de Portugal, br que é do Brasil e .com que é dos dois.

Patrícia: Mas isso não tem nada haver. Há sites portugueses que não têm a informação correta.

B.: Por exemplo, o Wikipédia. O meu grupo e, por exemplo, no tipo de comida eu fui ver um site, a I. foi ver outro e depois a I. acabou por fazer o tipo de comida a obter imagens e a ver se estava mesmo certo nos dois sites.

Patrícia: Muito bem, é isso mesmo, porquê? Porque nós também, inicialmente pedimos-vos logo que era para confirmarem as informações.

Alunos: Sim.

B.: E também fui a casa confirmar.

Patrícia: Muito bem, então e agora quando fizeram a vossa apresentação do trabalho sabiam o que é que vocês estavam a apresentar, aprenderam algumas coisas ou já se esqueceram de tudo?

B.: Aprendi algumas coisas.

T.: A capital da Croácia.

B.: Eu aprendi quase tudo.

Patrícia: E quando tiveram a apresentar vocês conseguiram treinar para não ler o que estava no *powerpoint*

T.: Eu só olhei

M.: mais ou menos

B.: Eu treinei, mas olhei às vezes

Patrícia: Sentiste necessidade de olhar?

B. eu fui ver porque não queria errar.

T.: Eu só fui ver uma ou duas vezes, porque não queria errar e era um texto mais grande.

Patrícia: E tu, M.?

M.: Eu olhei, mas disse por palavras minhas.

T.: Eu fiz três slides sem ler e só num é que eu olhei.

Patrícia: Ok, muito bem. Tenho-vos a dizer que as apresentações foram muito boas e que vocês tiveram muito bem, não foi só coisas más. Agora digam-me lá um exemplo de uma coisa que vocês se lembrem.

T.: A capital da Croácia é Zagrebe. O Traje típico.

B.: O Monumento mais conhecido, a comida, o tipo de moeda, quem era o presidente (...)

Patrícia: Ok e como é que chamava o presidente?

B.: Katerina Sakellaropoulou

Patrícia: Muito bem, H.?

H.: A moeda, a comida.

M.: Eu lembro-me da moeda, da capital, da língua, dos monumentos mais conhecidos e da pessoa conhecida.

Patrícia: Ok, muito bem.

T.: Lembro-me também da língua que era croata, do monumento mais conhecido que era a Arena de Pula.

Patrícia: Houve certos momentos no vosso grupo que fosse necessário tomarem decisões?

T.: Ya.

Patrícia: Então, lembram-se de algum momento específico em que houve a necessidade de vocês chegarem a um acordo? E como é que vocês fizeram esse acordo?

T.: Falando, porque nós, eu fiz, eu acho que foi nas curiosidades, era uma decisão que nós. Tipo, eu queria pôr mais um jogador de futebol e o G. e o F.R. não achavam que era necessário porque já tínhamos nas curiosidades e não valia a pena estar a pôr mais um jogador, só se fosse uma coisa diferente. E eu aceitei a opinião deles e nós pusemos o jogador o Luca Modric e a ilha em formato de coração.

Patrícia: Muito bem, H.?

H.: Para mim, foi só nos jogadores. Nós só sabíamos que havia o Mbappé e o ziddan, não sabia de mais nenhum

Patrícia: Mas no vosso grupo foi um bocadinho difícil de chegarem a um acordo, certo? Apesar de vocês conversarem e tentarem outros meios foi um bocadinho difícil de chegarem a um acordo.

H.: Sim, porque o F.S. estava sempre “não, o Mbappé não é famoso, não é importante”.

Patrícia: Ok, muito bem. B. houve algum momento que tiveram de entrar em acordo ou não?

B.: Tipo escolher uma coisa que eu não queria?

Patrícia: Sim, por exemplo, tu querias acrescentar mais informação, mas o teu grupo não concordou.

B. Isso não, mas por exemplo eu tive uma ideia de fazer uma informação e a M. teve outra, nós conversámos vimos qual é que era melhor e nós decidimos que era a da M.

Patrícia: Muito bem, última pergunta. Consideram que o trabalho de projeto vos facilitou na aprendizagem de conteúdos? Ou seja, se vocês conseguiram adquirir mais informação com o trabalho do projeto do que se calhar conseguiriam com uma ficha.

Alunos: Sim.

T.: E foi mais divertido também.

B.: ficha esquecesse a informação.

M.: Ficha esquecesse, temos de ter demasiada atenção.

Patrícia: Mas porque é que vocês acham que o trabalho de projeto vos ajudou mais?

B.: Porque tu estavas com outras pessoas, conseguiste aprender, não é aprender. É aceitar a opinião das outras pessoas e consegui, é melhor fazer em grupo do que fazer sozinho porque partilhas ideias.

T.: Posso dizer uma coisa?

(Anui positivamente)

T.: Tipo, no trabalho de fichas és só um e no de grupo tens muitas pessoas, tipo neste trabalho eramos três ou quatro? Havia um grupo que tinha quatro e o resto tinha três e tipo se nós pesquisássemos os três uma coisa diferente tínhamos a informação a triplicar, em vez de ser só uma pessoa a pesquisar. Assim foi mais fácil fazer o trabalho, mais divertido e aprendi mais rápido as coisas.

Patrícia: Ok, e existiu em algum momento em que foi preciso ajudar um colega vosso? Que ele não conseguia encontrar aquela informação?

Alunos: Sim.

Patrícia: Como é que vocês fizeram?

T.: Por exemplo, aconteceu comigo, o G. ajudou a pesquisar uma informação porque o meu computador estava mais variadinho e não estava a dar para fazer nada.

Patrícia: Ok, muito bem. Gostaram da entrevista?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostaram do projeto?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostavam de o voltar a repetir?

Alunos: Sim.

Patrícia: Muito bem, obrigada pela vossa atenção.

T.: E gostávamos muito que vocês não se fossem embora.

Patrícia: Obrigada por estarem disponíveis.

Entrevista: Grupo 4

Patrícia: Olá meninos gostava de pedir a vossa autorização para gravar esta entrevista, pode ser?

Alunos: SIM!

Patrícia: Se todos têm interesse em participar nela?

Alunos: SIM!

Patrícia: Ok, então vamos lá começar. Como vocês sabem estamos a fazer o trabalho do projeto da União Europeia que já está terminado e eu soube que vocês fizeram alguns trabalhos de projeto com a professora Ângela conseguem me dar alguns exemplos desses trabalhos que fizeram?

Alunos: Sim

Patrícia: Quais?

E.: O do corpo Humano

G.: O do coração

Patrícia: O do coração não foi bem um trabalho de projeto, foi uma atividade prática.

M.: O dos R's.

Patrícia: O dos R's muito bem, mais?

G.: Hm, aquele ali?

Patrícia: Aquele?

G.: Dos animais.

Patrícia: Dos animais, muito bem já está bom. Então o que vocês acham? Acham que existe muita diferença entre o trabalho de projeto e fazer outro tipo de trabalhos em sala de aula?

I.: Um bocadinho.

Patrícia: Ok.

E.: Um bocado.

Patrícia: Qual é que é essa diferença?

M.: É porque quando a gente estamos a fazer os trabalhos estamos meio sozinhos, e quando estamos a fazer trabalhos em grupos estamos em pares a trabalhar em conjunto.

Patrícia: Então o que vocês pensam trabalhar em projeto é mais interessante, ou menos interessante?

Alunos: Mais interessante.

Patrícia: Ok então quais são os aspetos mais difíceis e aqueles mais chatos e aqueles que são muito maus/bons?

E.: As vezes o mais difícil é entender-se com o grupo.

Patrícia: Ok então é a comunicação dentro do grupo, é tentar entrar em consenso todos juntos, é isso?

E.: Sim.

Patrícia: Então e o que vocês acham que é mais fácil?

E.: Ahnmm, depois ficamos tudo bem e conseguimos fazer o trabalho super bem.

Patrícia: Então, mas se vocês trabalhem em...

E.: O mais fácil é pesquisar as coisas com o grupo e concordarem todos uns com os outros.

Patrícia: Ok, muito bem. Então e vocês gostam de realizar estes trabalhos em grupo?

Aluno: Sim.

Patrícia: Porquê?

E.: Porque é divertido e nós estamos mais tempo com os outros.

I.: Entendemo-nos melhor e comunicamos melhor com os outros.

Patrícia: M. estavas a dizer alguma coisa?

M.: Acho que a I. já disse tudo.

Patrícia: G., diz lá tu.

G.: Porque é mais divertido, mais fixe.

Patrícia: Então e qual é a vantagem de vocês trabalharem em grupo, sem ser a comunicação?

G.: Ajudam-se.

Patrícia: Exatamente existe muito mais ajuda para fazer um só trabalho certo?

Alunos: Sim

Patrícia: Entre vocês conseguem dividir tarefas e arranjar muito mais ajudas. Então e digam-me lá uma situação que vocês se lembrem onde descrevam o que vocês disseram, ou seja, tu falaste da comunicação algum exemplo onde a comunicação do grupo foi bom e o G. algum exemplo onde a ajuda foi boa.

G.: Eu não sei

Patrícia: então e tu I. um exemplo onde comunicar em grupo foi bom. Ou vocês meninos podem ajudar.

E.: Na comunicação eu acho que uma parte boa foi nos termos comunicado todos juntos e de chegar ao ponto e decidir o que íamos fazer.

Patrícia: E o exemplo disso, onde é que isso aconteceu?

E.: Por exemplo, no meu grupo, o Gu. a M. e eu nós estávamos a decidir uma imagem de um jogador e o Gu. não estava a gostar daquela imagem que a margarida pôs. Mas depois chegamos a um consenso e o G. depois aceitou aquela imagem.

Patrícia: Muito bem, ok.

E.: Quer dizer a Margaria aceitou a imagem que o G. pôs.

Patrícia: Ok, muito bem, muito bem. E agora? Consideram que o trabalho de projeto vos ajuda a trabalhar em grupo?

Alunos: Sim

Patrícia: Porquê?

G.: Porque.....Ajuda-nos.

Patrícia: Mas ajuda, porquê?

M.: Porque "estamos" a libertar as ideias.

Patrícia: Ok, então existe uma partilha de ideias entre grupo e o que essas ideias fazem?

I.: Porque há pessoas que têm vergonha de comunicar umas com as outras porque têm medo que a sua ideia, que não gostem nem a queiram e os trabalhos de grupo ajudam a melhorar isso.

Patrícia: Ok então ajudam a melhorar a comunicação entre vocês.

Aluno: Sim.

Patrícia: Ok e conseguem me dar algum exemplo que já tenha acontecido? Podes falar E.

E.: A mim aconteceu-me que eu ia dizer uma coisa, mas depois achei que o grupo não ia gostar, mas perguntei na mesma e eles concordaram.

Patrícia: Vês? Muito bem. Então significa que o trabalho de projeto além de nos ajudar a melhorar a comunicação o que é que ele melhora também? O que é que vocês em conjunto fazem?

I.: Um certo trabalho.

Patrícia: Um certo trabalho, e esse trabalho o que é que envolve?

Alunos: (compasso de espera)

Patrícia: Pesquisar, procurar

E.: Pesquisar e procurar em "livros".

Patrícia: Exato, então e se for 1 não é diferente de serem 4? Se for uma pessoa não é diferente de ser quatro?

Alunos: É.

Patrícia: Então o que é que é melhor?

M.: Se for uma tu demoras tipo mais tempo a fazer o trabalho, depois não tens tantas ideias, tens ideias, mas não tens tantas, que a pessoa até te ajuda com várias ideias. As pessoas dão-te mais ideias e fazem o teu trabalho ficar mais elaborado, mais giro, porque se a gente fizer sozinhos, a nossa ideia não ia ficar tão boa como com o grupo inteiro.

E.: Às vezes precisamos de outras pessoas para soltar ideias.

Patrícia: Muito bem, ok, agora durante a realização dos projetos como é que os vossos grupos funcionaram? Ou seja, aconteceu alguma coisa específica que vocês não gostaram? Qual é que foi a vossa reação? Porque é que isso aconteceu? Se funcionou bem, se funcionou mal, se conseguiram dividir tarefas ou funções ou se foi muito difícil.

E.: No meu grupo correu tudo bem e depois eu e a margarida e o Gu. em casa fizemos uma videochamada pelo WhatsApp e a M. disse assim esqueci-me de uma curiosidade que queria por, podes pôr? Porque ela não tinha o

computador então eu coloquei a curiosidade dela, depois o Gu. nós ajudamos ele a fazer a outra parte.

Patrícia: Ok, porque o Gu. é um menino que tem um bocadinho mais de dificuldades, não é? E então vocês decidiram ajudá-lo.

E.: Sim

Patrícia: Ok, então e como é que vocês fizeram a divisão das vossas tarefas?

E.: Nós planeamos que eu e a M. ficávamos com as curiosidades e Gu. ficava com as pessoas conhecidas.

Patrícia: E todos concordaram?

E.: Sim

Patrícia: I. e no vosso grupo como é que foi? I. e Ma. vocês são do mesmo grupo.

I.: Correu bem, nós entendemo-nos bem, colaboramos uns com os outros, demos ideias, acho que o nosso trabalho correu bastante bem ficou bem elaborado.

Patrícia: Ok e como é que vocês fizeram a divisão de tarefas? Do vosso grupo.

M.: A gente foi vendo no guião, ok uma tarefa para ti, ficas com esta parte a gente foi vendo ao guião.

Patrícia: Ok e não houve disputas foi tudo tranquilo?

M.: Sim foi.

Patrícia: Todas as ideias que vocês partilhavam eram aceites?

I.: Sim

Patrícia: Ou de vez em quando havia assim algum atrito?

I.: De vez em quando existiam assim alguns desentendimentos.

M.: Sim, só um grupo que não foi na aula da professora Ângela que uma vez que eu tive que era este aqui, só que estava com o F.S., ou seja, a gente tinha uma ideia, o outro não gostava, mas depois acabávamos por pôr a ideia que o outro não gostava.

Patrícia: Mas eu estou me agora a referir ao da União Europeia, entre contigo com a I. e com a B.

M.: Foi bom.

Patrícia: Se correu tudo bem? Correu?

M.: Correu

Patrícia: E tu, G.?

Gabi: Correu muito bem não tive nenhuma, nenhuma, nenhuma discussão. Nadinha.

Patrícia: Muito bem, e como é que vocês dividiram as tarefas? Eu sei que tu e a M.S. começaram a fazer o guião e o esquema primeiro (...)

Gabi: Em casa eu fiz.

Patrícia: Muito bem

G.: Mas depois tive de mudar por causa do vídeo.

Patrícia: Muito bem, muito bem. Agora para conseguirmos fazer o nosso projeto nós tivemos que passar por algumas etapas lembram-se quais eram essas etapas? Por exemplo, a primeira etapa de todas o que é que nós fizemos na primeira aula?

M.: Preenchemos o esquema?

Patrícia: hmmm (sentido negativo)

I.: Fomos falando o que a gente ia pondo.

E.: Fomos decidir o país.

Patrícia: Fomos decidir o país

M.: Decidir o que é que a gente ia pôr, jogadores, bebidas...

Patrícia: Decidir os grupos e organizador os objetivos daquilo que nós queríamos saber. Ok muito bem. Na segunda aula o que é que nós fizemos? A segunda etapa.

M.: Preenchemos o guião

Patrícia: Foram apresentados modos de apresentação, porque vocês não conheciam muitos modos, lembram-se?

Alunos: Sim.

Patrícia: E depois na terceira então começamos o esquema, escolhemos o modo de apresentação e fizemos outra coisa definimos o que?

M.: Quem é que queria, qual, quem queria fazer?

Patrícia: Ok, o modo de apresentação, sim, mas definimos mais algumas coisas, definimos tarefas para ver quem é que ia fazer o que e definimos as datas de apresentação.

I.: Sim

Patrícia: Ok, então e depois o que é que nós começamos a fazer? Depois de definirmos as datas?

M.: Começámos a fazer.

I.: Iniciámos o projeto.

Patrícia: Iniciámos o trabalho, muito bem e depois?

Aluno: Depois fomos preenchendo com algumas informações.

Patrícia: Preenchemos o esquema, muito bem, então iniciamos a apresentação, preenchemos o esquema, mais alguma coisa?

M.: Não

Patrícia: E depois de nos fazermos isso? houve ali um momento em que nos dissemos assim parou tudo porque agora temos que fazer o que?

M.: treinar para decidir o que é que íamos apresentar.

Patrícia: Definir novamente outra data. Porquê? Porque nos estávamos muito atrasados. Nós já estávamos a atrasar muito o trabalho certo? Então definimos uma nova data, lembram-se disso?

I.: Sim

Patrícia: E depois dessa data, o que é que nos fizemos?

E.: Apresentámos os trabalhos?

Patrícia: Terminámos os trabalhos, treinámos e apresentámos. E a seguir dessas apresentações?

I.: A seguir das apresentações fizemos a heteroavaliação.

Patrícia: A heteroavaliação dos grupos, para que que servia a heteroavaliação?

M.: Para os grupos saberem o que têm que melhorar, se têm muita informação, se têm muita imagem poucas informações para a próxima se têm que por mais informação ou menos informação.

Patrícia: Então no fundo são sugestões de melhoria para melhorarem no próximo trabalho.

M.: Sim

Patrícia: Ok e depois da heteroavaliação o que é que nos fizemos?

E.: Fizemos a nossa própria.

Patrícia: A vossa própria avaliação.

E.: E criamos o livro da União Europeia

Patrícia: Muito bem, então e na vossa autoavaliação porque é que vocês acham que foi necessário fazer-se uma autoavaliação.

E.: Para ver se nos achávamos que precisávamos de melhorar alguma coisa que aconteceu.

Patrícia: Ok, e era só para ver se vocês achavam que precisavam de melhorar alguma coisa ou tinha outro objetivo?

E.: Outro objetivo?

Patrícia: E qual seria o outro objetivo? Acham que podia ser para avaliar os vossos conhecimentos? Para avaliar a vossa postura no projeto?

E.: Sim.

Patrícia: A I. não parece muito convencida. Bora I. não tenhas medo de falar, diz.

I.: Estou a pensar se tem outro objetivo a autoavaliação.

Patrícia: Ok então e agora porque é que vocês acham que foi necessário criar o livro da União Europeia?

Aluno: Para publicar no blog para os pais consigam ver?

Patrícia: Para publicarmos, ou seja, para partilharmos aquilo que nós aprendemos, para dar a conhecer a toda a gente aquilo que nos fizemos. Estivemos a ter tanto trabalho tínhamos que o mostrar a alguém, não era?

I.: Sim

Patrícia: Muito bem, então vá e acham que foi necessário estudar e fazer pesquisas sobre o tema?

Alunos: Sim

Patrícia: E utilizaram muitas fontes ou poucas fontes?

E.: No meu grupo nos usamos mais uma fonte.

Patrícia: Mais do que uma?

Aluno: Não nos usamos mais tipo, o que é uma?

Patrícia: Fontes? É onde vocês foram buscar a vossa informação.

Aluno: Nos usamos uma fonte bastante, mas depois usamos mais uma só para algumas informações, mas usámos mais uma.

Patrícia: Ok e vocês?

I.: Usámos.

Patrícia: Então e, por exemplo, quando vocês pesquisavam uma fonte, depois iam conferir com outra fonte ou não?

M.: Não.

I.: Sim, às vezes íamos.

E.: Sim, no meu foi assim, nós pesquisávamos numa fonte e depois íamos a outra só para conferir.

Patrícia: Para ver se estava certo?

E.: Sim.

M.: Mas nunca íamos ao *Wikipédia*.

Patrícia: Muito bem, foi aquilo que nós vos tínhamos dito, confirmar com duas fontes, pelo menos, e não ir ao *Wikipédia*. Quando vocês fizeram a apresentação do vosso trabalho, sabiam o que estavam a dizer? Aprenderam coisas, lembram-se de algumas coisas?

Alunos: Sim.

Patrícia: Então digam lá algumas coisas que aprenderam?

M.: Eu aprendi que uma comida se chamava musaca, aprendi qual era a capital, que é Atenas. O monumento mais conhecido.

Patrícia: Qual é que é?

M.: “Partenon”

Patrícia: Muito bem.

E.: Aprendi qual era a língua de lá. Aprendi a falar “olá” em sueco

Patrícia: Como é que é?

E.: *Hallå*

Patrícia: Muito bem, e tu G., o que é que aprendeste?

G.: Não sei.

Patrícia: Não sabes, G.? Então o que é que aprendeste sobre Portugal? Qual é que é a capital de Portugal?

G.: Lisboa, é só o que sei.

Patrícia: Então já aprendeste alguma coisa.

G.: Já sei, a comida típica.

Patrícia: Qual é que é a comida típica de Portugal?

G.: Bacalhau à Brás, pastel de nata, feijoada.

Patrícia: Muito bem, G. O que é que vocês acharam da vossa apresentação?

Todos: Foi boa.

E.: Também aprendi a comida típica e era muito boa!

Patrícia: Conseguiram apresentar sem ler o PowerPoint?

Alunos: Sim.

M.: Eu não as decorei, portanto às vezes olhava e depois virava-me.

Patrícia: Muito bem, quando foi necessário tomar decisões conseguiram chegar a um acordo dentro do grupo?

Alunos: sim

M.: Foi muito fácil.

Patrícia: Consideram que o trabalho de projeto vos ajudou a aprender este conteúdo?

Alunos: Sim.

Patrícia: OK, porquê?

M.: Estamos a estudar outro país.

Patrícia: Mas porque é que acham que o trabalho projeto vos ajudou a aprender este conteúdo? Porque é que não foi, por exemplo, através de uma ficha? Através da ficha, vocês também aprendem.

I.: Porque através do trabalho de projeto nós podemos explorar, pesquisar as informações e procurar novos dados.

Patrícia: Muito bem. Então e quando algum elemento do grupo precisava de ajuda, vocês iam ajudá-los?

Alunos: Sim.

Patrícia: Existiu algum momento em que isso foi necessário?

Alunos: Sim.

M.: Em determinada altura, eu tive de tirar informação que eu pus e as minhas colegas ajudaram-me a tirar.

Patrícia: Muito bem, meninas. Digam-me uma coisa, gostaram de fazer o projeto?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostavam de voltar a repetir?

Alunos: Sim.

Patrícia: Gostaram da entrevista?

Alunos: Sim.

Patrícia: Obrigada pela vossa disponibilidade e por terem respondido a todas estas questões. Espero que tenham gostado.

Anexo 11 – Tabela Síntese da Recolha de Dados

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
A. Trabalho de Grupo	A1. Conceito	M.R. – “Projetos em grupo eu acho que é melhor, porque nós temos as ideias de todos e o trabalho pode ser melhor com as ideias de todos, podemos aprender mais uns com os outros e é uma maneira mais divertida de se trabalhar.” (1, p.1)
	A2. Vantagens	D.- “E também em grupo se tivermos sozinhos só temos uma cabeça para pensar, se for em grupo temos mais de uma cabeça para ter ideias.” (1, p.1) V. – E também as pessoas que têm mais dúvidas podem ajudar. As pessoas que sabem mais conseguem ajudar as que têm mais dúvidas. (1, p. 6) G. – Sim, porque o meu colega sabia uma coisa e eu sabia outras e conseguimos juntar as informações. (1, p. 14) D. – Eu trabalho melhor quando é divertido trabalhar e em grupo eu estou com os meus amigos. (1, p. 14) A.: Da socialização e de tentarmos entendermo-nos uns aos outros. (2, p. 2) A.: Porque nós aprendemos mais. (2, p. 2) T.: Porque tens mais ajuda e é mais divertido . (3, p. 4) B.: Os trabalhos que também ajudam às pessoas a relacionarem-se e ajudem as pessoas a não fazerem sempre a sua ideia. (3, p. 4) E.: O mais fácil é pesquisar as coisas com o grupo e concordarem todos uns com os outros. (4, p. 2)

		E.: Porque é divertido e nós estamos mais tempo com os outros. (D, p. 2) I.: Entendemo-nos melhor e comunicamos melhor com os outros. (D, p. 2) G.: Porque é mais divertido, mais fixe. (D, p. 2) G.: Ajudam-se. (D, p. 2)
	A3. Desvantagens	D. – “É porque em todos os trabalhos, pelo menos tem um desentendimento. Existem sempre muitos desentendimentos.” (A, p. 4) G. – “<u>Sim</u>, nós começamos a pesquisar outras coisas no computador em vez de estarem a fazer o trabalho.” (A, p. 4) M. R. – “E também é o ecrã que está quase sempre com outras coisas.” (A, p. 4) V. – “A pesquisar outras coisas, tipo coisas de futebol, coisas para desenhar e quando elas dizem “ah estou a fazer uma parte do trabalho que é pesquisar e desenhar aquilo” e eles estão naquela página, mas depois metem noutra página para pesquisarem o que quiserem.” (A, p. 5) G. – “Mas depois também há pessoas que não têm tanta possibilidade, e por exemplo aconteceu isso com o F.R., porque nós queríamos fazer o trabalho da Croácia e ele estava na casa do D.” (A, p. 5) M.: Porque alguns metem umas coisas, depois os outros mudam. (B, p. 3)

		M.: Porque alguns metem umas coisas, depois os outros mudam. (2, p. 3) T.: Só que sozinho, tens as tuas ideias e não há uma pessoa sempre a negar as tuas ideias. (3, p. 4) E.: As vezes o mais difícil é entender-se com o grupo. (4, p. 2) M.: A divisão das tarefas nem sempre corre bem (3, p. 2) B.: Podemos ficar mais distraídos, como já me aconteceu. Não elaboramos bem porque estamos sempre a falar. (3, p. 2)
	A4. Gestão de conflitos ao longo do trabalho	M.R. – Eu tenho um colega que as vezes é um pouco preguiçoso, dizendo assim, que às vezes não quer trabalhar e acha que a opinião dele é mais importante e que nós não queremos saber dele. Nós tentámos por ele a trabalhar, eu e a E. Nós ajudamos uns aos outros, só que depois no final, na parte da escrita, é que foi mais difícil. (1, p. 6) G.- No meu grupo também houve atritos por causa do F.R. porque ele estava sempre na casa do D. e foi mais difícil para mim e para o T. trabalhar, mas depois de houve alguns dias que o F.R. estava na casa do D. e trabalhou mais e compensou. (1, p. 6) M. R. – As vezes o G.S. não podia, então trabalhava eu e a E. e outra vezes trabalhava ele. Com o G.S. nunca trabalhámos fora da escola, na escola trabalhávamos com o grupo todo, mas houve uma vez, no início, quando estávamos a preencher o guião foi a única vez que trabalhámos em casa. Porque o G.S. não podia ligar nem fazer videochamada, eu e a E. estivemos a fazer, eu

		pesquisava as coisas, porque eu fui a um site e como eu não levei o computador para casa, ela escrevia no computador no nosso guião. E foi assim que fomos fazendo e depois o G.S. fazia as coisas na sala. (1, p. 7) M.: Temos de nos entender e saber se os outros também querem. (2, p. 2) A.: Sabermos aceitar as opiniões dos outros. (2, p. 2) A.: Nós estávamos a fazer o trabalho e uma colega queria fazer tudo. Ela colocou mais coisas para ela fazer. (2, p. 3) A.: Nós falamos todas e dividimos bem as tarefas. (2, p. 3) M.: Tentamos trabalhar em conjunto, apesar de ser difícil. (2, p. 4) T.: Falando com os colegas e arranjando um acordo que desse para todos. (3, p. 2) T.: E conversando com os nossos colegas, porque haviam alguns que não tinham tempo e outros que trabalhavam mais na sala de aula do que outros. (3, p. 2) T.: Temos de chegar a um consenso sempre, porque, às vezes, àquilo, eu quero pintar de verde ou de rosa. Depois, chegamos a um consenso e decidimos: “Ah, faz mais sentido pintarmos de verde.” (3, p. 4) T.: Ia dizer uma coisa. O nosso treino foi bom, mas acho que devíamos ter treinado mais em grupo, porque tipo, mais em grupo, tipo todos juntos, porque eu e o G. é que ligávamos todos os dias um para o outro e nós ligávamos sempre
--	--	---

		para o F.R. mas e ele dizia sempre que estava ocupado e que não podia. Eu acho que nós devíamos ter treinado mais os três. (3, p. 7-8) T.: Falando, porque nós, eu fiz, eu acho que foi nas curiosidades, era uma decisão que nós. Tipo, eu queria pôr mais um jogador de futebol e o G. e o F.R. não achavam que era necessário porque já tínhamos nas curiosidades e não valia a pena estar a por mais um jogador, só se fosse um coisa diferente. E eu aceitei a opinião deles e nós pusemos o jogador o Luca Modric e a ilha em formato de coração. (3, p. 14) E.: Na comunicação eu acho que uma parte boa foi nos termos comunicado todos juntos e de chegar ao ponto e decidir o que íamos fazer. (4, p. 3) T.: E às vezes há algumas discussões entre as pessoas do grupo e às vezes não dá para terminar o trabalho, como aconteceu no meu grupo, houve algumas discussões. (3, p. 2)
B. As concessões de cooperação que as crianças têm.	B1. Negociação	M.R. – Falávamos em grupo, tentávamos ver o que era melhor. Nós não tivemos grandes problemas, mas quando tínhamos problemas, tentávamos ver, pesquisar e até, às vezes, perguntávamos às professoras e pedimos a opinião de alguns colegas. Nós contámos algumas coisas a uns colegas e eles disseram “ah esse jogador não joga na suécia, mas ele é sueco”, depois eu fui pesquisar para confirmar e realmente ele era e colocámos no trabalho. (1, p. 13) B.: Sim, no meu trabalho, eu tive uma ideia, a M. teve outra e nós optámos pela da M. porque era melhor. (3, p. 4)

		T.: Para os grupos saberem o que é que nós achamos da apresentação e ver a sua avaliação por outros e perceber qual é que é a melhoria que eles podem fazer isso. (3, p. 11) B. Isso não, mas por exemplo eu tive uma ideia de fazer uma informação e a M. teve outra, nós conversámos vimos qual é que era melhor e nós decidimos que era a da M. (3, p. 14) E.: Por exemplo, no meu grupo, o Gu. a M. e eu nós estávamos a decidir uma imagem de um jogador e o Gu. não estava a gostar daquela imagem que a margarida pôs. Mas depois chegamos a um consenso e o G. depois aceitou aquela imagem. (4, p. 3) E.: No meu grupo correu tudo bem e depois eu e a margarida e o Gu. em casa fizemos uma videochamada pelo WhatsApp e a M. disse assim esqueci-me de uma curiosidade que queria por, podes pôr? Porque ela não tinha o computador então eu coloquei a curiosidade dela, depois o Gu. nós ajudamos ele a fazer a outra parte. (4, p. 4) M.: Em determinada altura, eu tive de tirar informação que eu pus e as minhas colegas ajudaram-me a tirar. (4, p. 10)
	B2. Partilha de conhecimentos	V. – Sim, porque eu não sabia daquele país e pesquisávamos e fiquei a conhecer cenas novas e também aquela pesquisou e eu não pesquisei e eu perguntei-lhe e ela me disse. (1, p. 14)

		T.: Por exemplo, aconteceu comigo, o G. ajudou a pesquisar uma informação porque o meu computador estava mais variadinho e não estava a dar para fazer nada. (3, p. 15)
C. Conhecimento que os alunos revelam sobre a MTP.	C1. Conceito	B.: Porque tu estavas com outras pessoas, conseguiste aprender, não é aprender. É aceitar a opinião das outras pessoas e consegui, é melhor fazer em grupo do que fazer sozinho porque partilhas ideias. (3, p. 15)
	C2. Diferença entre a MTP e o trabalho de fichas	M.R. – “Torna-se uma maneira mais cansativa de trabalhar porque nós temos que estar concentrados. Também temos que estar no trabalho de projeto, nos trabalhos em grupo, mas estar mais concentrados...” (1, p. 2) D – “É menos cansativo. E os projetos às vezes são divertidos” (1, p. 2) M.R. – “Eu acho que os projetos são mais interessantes, mas também as vezes há pessoas que não aprendem porque estão mais na parte dos desenhos e a parte de decoração e depois não aprendem, nas fichas já não é tantas pessoas a tentar decorar a ficha e já tentamos puxar um bocadinho mais pela cabeça e pelas ideias da escrita.” (1, p. 2) M. – Porque se fosse em ficha não era assim tão divertido. (1, p. 14) A.: É mais divertido e convivemos mais assim, a fazer com algum colega. (2, p. 1) M.: Aprendemos mais do que estar a fazer uma ficha individual. (2, p. 2)

		A.: Se nós estivermos a fazer em fichas, nós podemos aprender menos porque não é tão divertido, então não vamos ter tanto empenho. (2, p. 7) T.: Eu gosto de trabalhos de fichas, só que eu acho que todos os trabalhos são importantes, só que os projetos são mais divertidos. (3, p. 1) B.: Os trabalhos de ficha estamos mais concentrados do que os trabalhos de grupo que estamos menos concentrados. (3, p.1) B.: ficha esquecesse a informação. (3, p. 15) M.: Ficha esquecesse, temos de ter demasiada atenção. (3, p. 15) T.: Tipo, no trabalho de fichas és só um e no de grupo tens muitas pessoas, tipo neste trabalho eramos três ou quatro? Havia um grupo que tinha quatro e o resto tinha três e tipo se nós pesquisássemos os três uma coisa diferente tínhamos a informação a triplicar, em vez de ser só uma pessoa a pesquisar. Assim foi mais fácil fazer o trabalho, mais divertido e aprendi mais rápido as cenas. (3, p. 15) I.: Porque através do trabalho de projeto nós podemos explorar, pesquisar as informações e procurar novos dados. (4, p. 10)
	C3. Conhecimento das Etapas da Metodologia do Trabalho de Projeto	P. – Foi decidir os grupos. (1, p. 9) M.R. – Os países (1, p. 9) M. R. – Estivemos a ver o que íamos fazer, qual era o sítio que íamos trabalhar. (1, p. 9)

		M.R. – Depois começámos a passar as informações para o nosso trabalho. Por fim treinámos e depois apresentámos. E a bandeira fizemos durante o trabalho. (1, p. 10) M.R. – Distribuímos tarefas, como o grupo quis, escolhemos o que cada um ia ler. (1, p. 11) G.: A primeira etapa foi escolher a aplicação. (2, p. 4) M.: Não, foi escolher os grupos. (2, p. 4) A.: Os países. (2, p. 5) G.: Os elementos através dos votos. (2, p. 5) A.: Tivemos uma aula sobre uma as aplicações para sabermos o que é que íamos fazer para decidimos. (2, p. 5) M.: Começámos a apresentar. (2, p. 5) A.: Estamos a fazer um texto informativo sobre o nosso trabalho. (2, p. 5) A.: ler o texto. (2, p. 5) T.: Era distribuir tarefas, fazer o esquema, dividir tarefas. (3 p. 8) T.: Foi decidir os grupos e escolher o país os tempos e escolher os temas. (3, p. 8) B.: Qual o tipo de <i>slides</i>? (3, p. 8)
--	--	--

		T.: Ah, sim, nós fizemos a moeda, o sistema político... (3, p. 8) T.: Fizemos os slides. (3, p. 9) M.: Fizemos sugestões de melhoria. (3, p. 9) T.: Fizemos auto e heteroavaliação e avaliações aos outros grupos. (3, p. 9) H.: o resumo. (3, p. 10) B.: Definimos datas. (3, p. 11) B.: Mas como não deu certo, definimos outras datas e adiamos as datas. (3, p. 11) M.: Preenchemos o esquema? (4, p. 6) E.: Fomos decidir o país. (4, p.6) M.: Decidir o que é que a gente ia por jogadores, bebidas... (4, p.6) I.: Iniciámos o projeto. (4, p.6) Aluno: Depois fomos preenchendo com algumas informações. (4, p.6) M.: treinar para decidir o que é que íamos apresentar. (4, p. 7) I.: A seguir das apresentações fizemos a heteroavaliação. (4, p. 7) E.: Fizemos a nossa própria avaliação. (4, p. 7) E.: E criamos o livro da União Europeia. (4, p. 7)
--	--	--

	C4. Conhecimento dos instrumentos de trabalho	M.R. – Preencher o guião. (1, p. 9) M. - o <i>Docs</i>, quer dizer ver o <i>docs</i>, preencher qual era a moeda, o país. (1, p. 10) P. – Tanto que até preenchamos uma folhinha. (1, p. 10) A.: O guião. (2, p. 5) M.: Preencher o guião. (3, p. 10) T.: Autoavaliação, guião e (...) (3, p. 11) M.: Preenchemos o guião (4, p. 6)
	C5. Vantagens da MTP	A.: Mais interessantes são quando nós utilizamos o computador. (2, p. 1) G.: Computador, desenhar, tipo canva. (2, p. 1) G.: Porque nós aprendemos a estar em grupo e aprendemos mais. (2, p. 3) A.: Aprendemos mais porque é mais divertido e mais cativante. (2, p. 3) G.: Cada um fica com cada tarefa. (2, p. 3) T.: Eu acho que os trabalhos de projetos são mais divertidos e mais dinâmicos. (3, p. 1) M.: Estamos em grupo. (3, p. 1) B.: Aspetos interessantes é que tu estás a ensinar aos outros, mas ao mesmo tempo também estás a aprender a ter mais conhecimentos. (3, p. 1)

		T.: Porque trabalhamos em equipa. (3, p. 4) H.: Se as pessoas precisarem de ajuda, nós ajudamos. (3, p. 4) M.: Porque "estamos" a libertar as ideias. (4, p. 3) I.: Porque há pessoas que têm vergonha de comunicar umas com as outras porque têm medo que a sua ideia, que não gostem nem a queiram e os trabalhos de grupo ajudam a melhorar isso. (4, p. 3) M.: Se for uma tu demoras tipo mais tempo a fazer o trabalho, depois não tens tantas ideias, tens ideias, mas não tens tantas, que a pessoa até te ajuda com várias ideias. As pessoas dão-te mais ideias e fazem o teu trabalho ficar mais elaborado, mais giro, porque se a gente fizer sozinhos, a nossa ideia não ia ficar tão boa como com o grupo inteiro. (4, p. 4) E.: Às vezes precisamos de outras pessoas para soltar ideias. (4, p. 4)
--	--	---