



JOANA
ALEXANDRA
DOMINGOS DO Ó

**QUAIS AS POTENCIALIDADES
DO USO DE PROJETOS NO 1.º
CEB?**

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

ORIENTADORA

Prof. Doutora Elisabete X. Gomes

Dezembro de 2022

JOANA
ALEXANDRA
DOMINGOS DO Ó

**QUAIS AS POTENCIALIDADES
DO USO DE PROJETOS NO 1.º
CEB?**

JÚRI

Presidente: Prof. Doutora, Mariana Pinto, Instituto
Politécnico de Setúbal

Orientadora: Prof. Doutora, Elisabete X. Gomes,
Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Prof. Doutor, Tiago Tempera

Dezembro de 2022

Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara.

José Saramago

AGRADECIMENTOS

Este relatório marca o fim de mais uma etapa da minha vida, uma etapa muito feliz, desafiante e de muitas gargalhadas, ainda que com algumas dificuldades e lágrimas à mistura. Por esta razão, não podia deixar de agradecer às pessoas que estiveram a meu lado durante este caminho.

Agradeço à minha orientadora, Professora Elisabete Gomes, pela disponibilidade, ajuda, profissionalismo e motivação que sempre prestou ao longo deste percurso.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por serem tão eles. Por todo o apoio, encorajamento e pelas palavras amigas nos momentos de maior dificuldade.

Ao meu namorado, ao meu bê, pelo amor incondicional que demonstra por mim todos os dias, por acreditar em mim mais do que eu própria e por ter estado lá todos os dias, mesmo nos mais escuros.

Às minhas amigas Marta, Maria e Mariana, por todos os momentos que vivemos juntas, pelos trabalhos sem fim, pelos lanches partilhados e pelo companheirismo.

A todos os professores e colegas que fizeram parte do meu percurso académico e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente investigação foi realizada em contexto de estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4.º ano de escolaridade.

O principal objetivo desta investigação consiste em compreender de que forma se podem articular e integrar as diversas áreas curriculares preconizadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico através de um projeto realizado com alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Relativamente ao enquadramento teórico procurou-se compreender e diferenciar o conceito de projeto, de um modo global, de metodologia de trabalho por projeto e de projetos realizados no modelo curricular e pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O referido relatório apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, integrada na metodologia de investigação sobre a prática.

Recolheram-se diversos dados ao longo do estudo recorrendo a uma observação participativa e análise documental, bem como, o recurso a instrumentos de recolha, como gravação de áudio e vídeo, registos fotográficos e notas de campo.

Com o desenvolvimento da investigação compreendeu-se a importância que o projeto assume no processo de aprendizagem dos alunos, sendo esta uma abordagem centrada na criança. Através de um projeto é estimulada a motivação, a autonomia, o envolvimento e trabalho em grupo, tendo em consideração os gostos e preferências de cada criança. Com a construção de um trabalho desta natureza, as diferentes áreas curriculares podem ser exploradas de forma articulada e integrada, sem que para isto haja uma fragmentação do currículo.

Palavras-chave: projeto, integração das aprendizagens, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This research report was carried out in internship context, within the scope of the Master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education Teaching, in class in the 4th year of schooling.

The main objective of this research is to understand how the various curricular areas recommended for the 1st Cycle of Basic Education can be articulated and integrated through a project conducted with 4th grade students of the 1st Cycle of Basic Education (CBE).

Regarding the theoretical framework, the focus was to understand and differentiate the concept of project, in a global sense, from work methodology by project and performed projects in the curricular and pedagogical model of the Modern School Movement (MSM).

This report presents a qualitative research approach, integrated into the research methodology on the practice.

Several data was collected throughout the study using participatory observation and documentary analysis, as well as the use of instruments for data collection such as audio and video recording, photographic records and field notes.

With the development of the research, it was understood the importance that the project assumes in the learning process of the students, being this a child-centered approach. Through a project, motivation, autonomy, involvement and group work are stimulated, taking into account the likings and preferences of each child. With the construction of a work of this nature, the different curricular areas can be explored in an articulated and integrated way, without a fragmentation of the curriculum.

Keywords: project, integration of apprenticeships, 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE	7
LISTA DE ABREVIATURAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
ÍNDICE DE TABELAS.....	12
ÍNDICE DE ANEXOS.....	13
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1.1 Usos e sentidos de projeto em contextos educativos.....	17
1.2 Metodologia de trabalho por projeto	25
1.3 Utilização dos projetos no modelo curricular e pedagógico do Movimento da Escola Moderna	34
1.4 Papel do professor/educador	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
2.1 Principais opções metodológicas	42
2.2 Recolha e tratamento de dados.....	44
2.2.1. Recolha de dados	45
2.2.2 Tratamento de dados	48
CAPÍTULO 3 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	50
3.1 Contexto da intervenção.....	50
3.1.1 Descrição da intervenção pedagógica	54
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
4.1 Articulação e integração das aprendizagens.....	102
4.1.1 Área Curricular de Português.....	104
4.1.2 Área Curricular de Matemática	111
4.1.2 Área Curricular de Estudo do Meio	114
4.1.4. Área Curricular de Tecnologia de Informação e Comunicação.....	116

4.1.5.	Área Curricular de Artes Visuais	118
4.1.6.	Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		125
REFERÊNCIAS		132
ANEXOS		137

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Leitura da notícia, pelos "repórteres da semana"	55
Figura 2 Notícia escrita por um aluno.....	57
Figura 3 Notícias expostas na parede.....	57
Figura 4 Folha explicativa alusiva à estrutura da notícia.....	58
Figura 5 Momento de descobertas alusivo ao tema do jornal.....	63
Figura 6 Exploração de jornais.....	65
Figura 7 Exploração de jornais.....	65
Figura 8 Registo alusivo à exploração do jornal.....	65
Figura 9 Registo alusivo à exploração do jornal.....	65
Figura 10 Plano do dia	68
Figura 11 Pesquisa de diversos jornais digitais em grande grupo	69
Figura 12 Registo das ideias dos alunos.....	70
Figura 13 Registos de possíveis títulos, temas e subtemas	72
Figura 14 Regras de funcionamento do grupo	74
Figura 15 Regras de funcionamento do grupo	74
Figura 16 Folha de planificação do projeto	75
Figura 17 Pastas de arquivo dos grupos.....	76
Figura 18 Pesquisa sobre como se realiza uma entrevista.....	79
Figura 19 Registo alusivo à entrevista	80
Figura 20 Registo alusivo à organização das tarefas do grupo	80
Figura 21 Alunos a consultar documentos afixados no colégio	80
Figura 22 Aluna a escrever um texto no meu computador pessoal	84
Figura 23 Escolha do layout para utilizar no jornal.....	87
Figura 24 Montagem do jornal.....	88
Figura 25 Alunos a construir um gráfico de barras.....	88
Figura 26 Alunos a criar diferenças através do iPad e da ilustração original	91
Figura 27 Capa do jornal "O Último Capítulo"	93
Figura 28 Exploração do jornal.....	95
Figura 29 Exploração do jornal.....	95

Figura 30 Exploração do jornal.....	95
Figura 31 Apresentação do jornal a uma turma de 1.º Ciclo.....	96
Figura 32 Entrada numa sala para apresentação do jornal	96
Figura 33 Registo alusivo à exploração do jornal.....	106
Figura 34 Registo alusivo à exploração do jornal.....	106
Figura 35 Registo alusivo à exploração do jornal.....	107
Figura 36 Registo alusivo à exploração do jornal.....	107
Figura 37 Ficha de consolidação alusiva ao jornal e à notícia	108
Figura 38 Texto descritivo sobre a obra "Lontra" incluído no jornal	109
Figura 39 Registo sobre a estrutura de uma entrevista e questões a fazer	110
Figura 40 Acróstico da palavra desporto incluído no jornal.....	110
Figura 41 Levantamento de dados alusivo à preferência dos desportos da turma	112
Figura 42 Registo alusivo ao levantamento de dados.....	112
Figura 43 Gráfico de barras referente à preferência dos desportos.....	113
Figura 44 Produto final alusivo à preferência dos desportos da turma ...	113
Figura 45 Produto final alusivo à preferência dos desportos da turma ...	113
Figura 46 Notícia alusiva ao projeto eco-escolas.....	115
Figura 47 Notícia alusiva à plantação de tomateiros.....	115
Figura 48 Registo sobre a rotina diária	116
Figura 49 Capas das pastas de arquivo dos grupos	120
Figura 50 Ilustrações dos alunos incluídas no jornal.....	121
Figura 51 Regras de funcionamento dos grupos	124

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Desenvolvimento de "projetos" em diferentes modelos curriculares.....	22
Tabela 2 Fases do projeto	26
Tabela 3 Visão global das etapas da Metodologia de Projeto.....	27
Tabela 4 Planificação global das sessões do projeto	59
Tabela 5 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Português	104
Tabela 6 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Matemática.....	111
Tabela 7 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Estudo do Meio	114
Tabela 8 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC.....	117
Tabela 9 Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Artes Visuais	118
Tabela 10 Dinâmicas desenvolvidas na Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento	123

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Apresentação em PowerPoint alusiva ao jornal e à notícia	137
Anexo B Ficha de consolidação referente ao jornal e à notícia	141
Anexo C Instrumento de planificação dos trabalhos de cada pequeno grupo no âmbito do projeto	142
Anexo D Jornal “O Último Capítulo”	143

INTRODUÇÃO

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da Unidade Curricular de Estágio IV. Foi desenvolvida numa turma de 4.º ano do 1.º CEB numa escola privada na região de Almada e teve como principal objetivo compreender de que forma a realização de um projeto permite articular e integrar as diversas áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Um dos motivos implícitos na escolha do tema da investigação adveio, essencialmente, do momento de estágio integrado no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado, no qual tive oportunidade de observar e, conseqüentemente, intervir em diversos projetos que foram desenvolvidos no período em que acompanhei uma turma de 1.º ano de escolaridade. Deste modo, foi crucial para o meu desenvolvimento profissional compreender que os projetos não têm apenas lugar na Educação de Infância e que se torna benéfico para os alunos que sejam desenvolvidos trabalhos em projeto no 1.º CEB. Trabalhos deste cariz distanciam-se de pedagogias transmissivas, fornecendo aos alunos competências e aprendizagens significativas para o presente e para o futuro, já que, “se é fazendo que se aprende a fazer, haverá (...) melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?” (Kilpatrick, 2006, cit. por Marques, 2016, p.5).

Contudo, com a minha permanência na turma do 4.º ano, compreendi que a dinâmica de trabalhos em projeto não era recorrente no meu último contexto de estágio, o mesmo se verificando com o trabalho em grupo que não acontecia tantas vezes quantas as que expectei. Este foi mais um aspeto que me motivou e incentivou a aprofundar o tema em questão. Deste modo, pretendi, com o meu projeto de investigação e intervenção em estágio, proporcionar aos alunos momentos de cooperação e entreajuda e, sobretudo, desencadear formas de organização do trabalho de ensino-aprendizagem em que as crianças se sentissem motivadas com o trabalho que estavam a desenvolver, construindo as suas próprias aprendizagens e saberes de modo prazeroso e significativo.

Pretendi essencialmente incidir sobre o processo de desenvolvimento de um projeto e não apenas nos resultados ou no produto final que se pôde alcançar. Isto é, tencionei evidenciar a forma como se pode trabalhar numa perspetiva de projeto com alunos do 4.º ano, debruçando-me sobre aspetos como, as características de um trabalho em projeto, o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a co-construção de conhecimentos através de uma relação cooperativa entre alunos e entre alunos-professor e, por fim, o papel do professor no desenvolvimento do processo.

Estruturalmente, procurando aprofundar a temática em questão, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico que sustenta a investigação, no qual são abordados os conceitos de projeto, metodologia de trabalho por projeto, aprofundando a utilização de projetos no modelo curricular e pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Inerente a estes conceitos, analisa-se o papel do professor/educador no desenvolvimento de projetos em contextos educativos.

O segundo capítulo corresponde à metodologia de investigação, no qual se perspectivam as opções metodológicas subjacentes ao desenvolvimento deste trabalho e são referidas as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de tratamento e análise de dados utilizados, aprofundando cada um destes. Esta foi uma investigação sobre a prática, em que fiz uso da observação e da pesquisa documental.

Relativamente ao terceiro capítulo, este refere-se à intervenção pedagógica, no qual é apresentado o contexto educativo em que foi desenvolvido o estudo e descrito todo o processo da intervenção pedagógica. Ao longo do estágio foi desenvolvido um trabalho inspirado na lógica de projeto, que surgiu da oportunidade de aprofundar uma dinâmica que já existia na turma, culminando na construção de um jornal escolar.

O quarto capítulo consiste na apresentação e interpretação da intervenção realizada, integrando os dados recolhidos e analisados na componente de investigação. Foi possível constatar que através do projeto

foram trabalhadas as várias áreas curriculares, nomeadamente, português, matemática, estudo do meio, TIC, artes visuais e cidadania e desenvolvimento.

De seguida, são apresentadas as considerações finais que dizem respeito a uma reflexão crítica alusiva a todo o processo desenvolvido, incluindo os aspetos mais significativos, bem como, as fragilidades sentidas e a contribuição do presente estudo para o meu futuro, não só profissional como pessoal. Como tal, através deste estudo, tive a oportunidade de terminar o curso com a realização de uma investigação escolhida por mim, aprofundando e alargando o meu conhecimento.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O tema central do presente estudo é o uso de projetos em educação, encontrando-se este capítulo organizado em três secções, nas quais irei apresentar o enquadramento teórico que sustenta a investigação. A primeira é referente ao uso e sentidos de projeto em contextos educativos, na segunda é abordada a metodologia de trabalho por projeto e, por fim, a utilização dos projetos no modelo curricular e pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Neste sentido, abordarei a temática geral do uso de projeto em educação, do qual diferenciarei a especificidade da metodologia de trabalho por projetos. De seguida, e para terminar o presente capítulo, apresento o uso de projetos no modelo pedagógico MEM.

1.1 Usos e sentidos de projeto em contextos educativos

“o processo é tão ou mais importante do que o produto”

(Silva, 2017, p. 40)

O conceito de *projeto* pode considerar-se um conceito polissémico, sendo que, para Katz et al. (1998) “a palavra “projecto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão” (p.91). Deste modo, um projeto baseia-se num “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (Katz et al., 1998, p.91), tornando-se assim importante salientar que quando

falamos de projetos na vida quotidiana (projectos de férias, projectos de construção de casas, projectos de lei...), e também em contextos educativos em que surgem referências a projecto educativo de

escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma, área de projecto e, ainda, de forma mais global, a trabalho de projecto e metodologia de projecto (Silva, 2005, p.1).

Como referido, este é um conceito polissémico, sendo que, por essa razão, pode assumir diversos significados, pois a sua “larga utilização não facilita a compreensão do seu sentido e origina algumas indefinições e confusões” (Katz et al., 1998, p.92).

A palavra projeto tem origem no “latim *projectu* que significa “lançar para a frente”” (Silva, 2005, p.2). Deste modo, o conceito de projeto está relacionado com a “visão de um futuro que se considera desejável, correspondendo a uma intenção que pode ser bastante vaga ou implicar uma previsão clara do que se pretende atingir e de como o conseguir” (Silva, 2005, p.2). Portanto, a noção de projeto remete-nos não só para a ideia de futuro, como também de processo, existindo uma construção gradual do mesmo. Em termos gerais, o desenvolvimento de um projeto corresponde

a um processo evolutivo que não pode ser inteiramente previsto desde o início, exigindo adaptações do plano. Assim, o plano pode ser modificado sem que por isso se abandone o projecto, ou melhor dito, o ajustamento do plano torna-se necessário para que o projecto atinja as finalidades que se propõe. (Silva, 2005, p.2)

De uma forma geral, para a construção de um projeto é fundamental que exista um ponto de partida. Este pode emergir, por exemplo, de um problema por resolver, de uma situação que precisa de ser alterada ou de uma vontade específica de quem participa no projeto, ou qualquer outra situação que se pretende transformar. Deste modo, para a escolha do tema ou questão, é essencial “refletir e debater, de preferência em conjunto com todos os interessados, sobre o que se pretende atingir e a melhor maneira de lá chegar” (Silva, 2005, p.3). Para isto, torna-se necessário que este momento tenha por base um processo comunicativo e deliberativo, “que

permita chegar a conclusões fundamentadas sobre a(s) soluções que se considera(m) mais adequada(s) à mudança de situação ou à resolução do problema e analisar a pertinência e exequibilidade dessas soluções” (Silva, 2005, p.3).

Uma característica imprescindível no desenvolvimento de qualquer projeto, para que seja possível concretizar, é a sua planificação. Torna-se fundamental “a indicação de quem será envolvido nessas acções e quais as suas responsabilidades, uma previsão do tempo da sua duração em que se situam as várias acções a realizar, isto é, uma calendarização” (Silva, 2005, p.3). Como tal, através da planificação tem-se uma visão geral do processo, sendo que, de acordo com vários autores, consoante se vai construindo o projeto, a planificação deve ser alterada e adaptada de acordo com os objetivos traçados.

A concretização de projetos abrange, segundo diversos autores, diversas tarefas organizadas em fases, fases estas que vão percorrendo o gradual desenrolar de todo o processo.

A avaliação é um aspeto inerente a todo o projeto, uma vez que desde o início é crucial que esta esteja presente na base das decisões que vão sendo tomadas ao longo do processo. Desta forma, “sabendo que não se pode avaliar tudo, importa decidir, antes de desencadear a acção, o que se vai querer saber, como recolher e registar essa informação, quem a analisa e quando” (Silva, 2005, p.3). Importa ainda salientar que, assim como todas as características gerais dos projetos, a avaliação deve ser flexível, adaptando-se à evolução da planificação e das ações que vão sendo realizadas no desencadear do processo.

Como afirma Vasconcelos et al. (2012) a organização de uma orquestra assemelha-se à importância pedagógica no desenvolvimento de projetos, uma vez que é considerada a individualidade de cada um, mas também a forma como o coletivo atua, de modo que obra de arte ganhe sentido e tenha qualidade.

Nesta linha de pensamento, o conceito de educação está diretamente relacionado com o conceito de projeto, uma vez que o objetivo

principal da escola deve ser o de preparar os alunos para o futuro e não, apenas, para o ano de escolaridade subsequente. A educação, segundo Kilpatrick (2006, cit. por Marques, 2016), devia ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida” (p.5), uma vez que é fazendo que as crianças aprendem a fazer. Assim, pode afirmar-se que em educação existe um processo evolutivo permanente, que se baseia no desenvolvimento dos alunos, sendo este progressivo e contínuo. Este é visto como um projeto que vai sendo construído à medida que as crianças crescem e se desenvolvem, tornando-se adultos.

Segundo Marques (2016), Kilpatrick definiu quatro tipos de projetos de acordo com as intencionalidades inerentes a cada um, considerando que o docente deve ter clareza nos objetivos e procedimentos a seguir. A saber:

- tipo 1 – em que a intenção é produzir algo externo a partir de alguma ideia ou plano e em que são sugeridos os seguintes passos: perspetivar, planificar, executar e avaliar;
- tipo 2 – em que se propicia o desfrutar de uma experiência estética, influenciando o desenvolvimento da apreciação, não havendo procedimentos fixados, cabendo ao educador perceber o melhor modo de os acompanhar;
- tipo 3 – em que a intenção é solucionar um problema intelectual;
- tipo 4 – para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem ou adquirir determinado conhecimento ou capacidade, em que os procedimentos são os mesmos do tipo 1. (Marques, 2016, p.5)

Os projetos vão ao encontro das abordagens da escola construtivista, em que as crianças são consideradas o “Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam” (Dewey, 2002, p.40). As aprendizagens realizadas através de projetos envolvem “ter experiências construtivas e reflexivas, que não só

alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Beane, 2003, p.94).

Torna-se importante referir que os projetos ocupam um lugar fundamental em educação, uma vez que,

a educação visa influenciar o futuro das crianças e jovens que vão frequentando, ao longo do seu percurso escolar, diferentes estabelecimentos educativos que deverão organizar-se para responder às suas necessidades e interesses e também à evolução da sociedade, fala-se muito em projectos em educação (Katz et al., 1998, p.92).

A exploração de projetos em contextos educativos é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos pois, como afirma Vasconcelos et al. (2012), “realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento (...) as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de fazer em ação”” (p.12).

As propostas de ensino relacionadas com a construção de projetos surgem em oposição a uma pedagogia transmissiva, na qual existem relevantes limitações ao nível das aprendizagens dos alunos. De acordo com Beane (2003), a organização do currículo por disciplinas surgiu numa época histórica em que o objetivo principal das escolas era o de preparar os alunos para o ensino superior. Contudo, no século XX

os activistas sociais defendiam que escolas deveriam e poderiam servir propósitos e interesses sociais mais amplos do que preparar apenas para o ensino superior. De entre tais propósitos, os dois mais importantes eram (e são) (1) contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e

as atitudes associadas com o modo de vida democrático. (Beane, 2003, p.92)

Importa evidenciar que na realização de projetos são exploradas as capacidades de cada elemento, sendo valorizada a opinião de cada um, mas também a dinâmica do coletivo. Como afirmam vários autores, nos projetos, sejam estes de que tipologia forem, a cooperação entre as crianças é valorizada e estimulada com o desenvolvimento do processo. Desde que se inicia um projeto até ao seu desfecho é fundamental que exista um ambiente de entreajuda e que se fortaleçam as relações.

Segundo Silva (2005), os projetos podem ser desenvolvidos através de diferentes modelos, apresento, então, uma tabela alusiva a estas ideias.

Tabela 1

Desenvolvimento de "projetos" em diferentes modelos curriculares

	Modelo directivo	Modelo centrado na criança	Modelo construtivista
	Projeto temático	Projeto vivencial	Projeto negociado
Abordagem	Orientada pelo professor	Emergente	Problematizante
Iniciativa	Professor	Crianças	Crianças e professor
Início do processo	Apresentação do tema pelo professor que motiva os alunos	Interesses das crianças observados pelo professor fornecem o fio condutor	Identificação conjunta do problema e recolha do que as crianças já sabem
Planeamento	Elaborado pelo professor	Definido progressivamente	Pensado pelo professor e elaborado com o grupo
Realização	Envolve todo o grupo nas tarefas previstas. O professor orienta	Envolve as crianças que forem estando interessadas. O	Cada criança/pequeno grupo realiza as actividades previamente

		professor apoia quando necessário	acordadas. O professor incentiva e disponibiliza recursos
Avaliação	Realizada pelo professor e centrada na participação e no interesse manifestado pelos alunos.	Realizada pelo professor e centrada no desenvolvimento pessoal e social dos alunos	Realizada pelo professor e alunos e centrada no processo e resultados da aprendizagem
Comunicação	Apresentação dos produtos realizados	Apresentação informal ao longo do processo	Apresentação formas no grupo e/ou a outros grupos dos saberes adquiridos

Nota. Retirado de Silva (2005, p. 9)

Observando e analisando a tabela apresentada, existe a possibilidade de que a abordagem de um projeto assente num dos três modelos, diretivo, centrado na criança ou construtivista.

O primeiro é centrado no professor, tendo este o poder de decidir o tema a explorar, a planificação do trabalho e também a avaliação final. Neste modo de abordagem, “a avaliação dos projectos incide, muitas vezes, nos produtos finais realizados, cuja elaboração constitui a intenção central do projecto” (Silva, 2005, p.10), ou seja, há uma maior valorização do produto construído do que do processo pelo qual esse produto teve de passar, isto é, as atividades e tarefas desenvolvidas.

No segundo modelo, são os interesses e motivações das crianças que originam o projeto, fazendo desencadear o mesmo. Deste modo, apesar destes aspetos, é necessário

ter consciência que, face à multiplicidade de interesses que as crianças manifestam, é sempre o educador ou professor quem escolhe os que considera mais importantes. E, por isso, uma ilusão

pensar que foram só as crianças a decidir o ponto de partida do projeto e da sua evolução. (Silva, 2005, pp. 10-11)

Ainda nesta abordagem, é pouco valorizada a planificação do projeto, portanto, é o adulto que terá de manter as crianças motivadas com o objetivo de dar continuidade ao trabalho.

No modelo construtivista, o tema do projeto pode emergir dos interesses das crianças como também de uma sugestão do adulto, sendo este discutido em coletivo. Assim,

qualquer que seja o ponto de partida, esta forma de desenvolver o projeto, assenta numa negociação que garante a autonomia de todos os participantes, não só do professor, mas também das crianças que têm um papel activo nas decisões a tomar em todas as fases do processo. (Silva, 2005, pp. 11)

A participação ativa das crianças no desenrolar do processo faz com que a motivação das mesmas esteja a ser estimulada, bem como, a promover a construção de diversas aprendizagens, que podem ou não estar diretamente relacionadas com o tema central do projeto. Segundo Silva (2005) esta abordagem “corresponde ao “verdadeiro” projeto” (p.11).

De modo a dar continuidade ao relatório, irei priorizar a minha atenção nos modelos centrados na criança e/ou construtivistas.

1.2 Metodologia de trabalho por projeto

O espírito e o sentido de projeto deram origem à definição de um modo específico de concretizar e trabalhar, ficando conhecido por Metodologia de Trabalho de Projeto.

Atualmente, ainda muitas escolas funcionam através de uma pedagogia transmissiva, assumindo que o professor transmite o conhecimento e que os alunos, apenas, recebem esse conhecimento. A metodologia de trabalho por projeto opõe-se a esta abordagem, uma vez que nesta metodologia são estimuladas a “participação e autonomia máximas por parte dos alunos” (Cosme, 2018, p.53).

Esta abordagem é utilizada, tanto no contexto de educação de infância, como no 1.º CEB. Não obstante, a partir das experiências de estágio percebeu-se que existem mais situações de trabalhos por projeto em salas pertencentes à valência de pré-escolar, do que em turmas de 1º ciclo. Ao desenvolver o presente estudo, mais precisamente este capítulo, constatei que há uma maior abundância de estudos e publicações sobre projetos realizados no contexto da educação pré-escolar, do que no 1º CEB.

1.2.1. Fases de um trabalho por projeto

A metodologia de trabalho por projeto prevê a sua organização em diferentes fases, existindo um processo gradual que se vai desenrolando à medida que o trabalho vai avançando.

Katz et al. (1998) definiu cinco fases que constituem um trabalho por projeto, especificamente no contexto da educação de infância, abordando o que acontece em cada uma. Para uma melhor compreensão das diversas fases, bem como, quais os objetivos de cada uma, elaborei a tabela apresentada a seguir:

Tabela 2
Fases do projeto

Fase 1: Definição do problema	• É definido um tema/problema através de questões realizadas pelas crianças; • As crianças partilham o que já sabem sobre o tema, com possíveis esquemas, desenhos e/ou registos escritos elaborados com a ajuda do adulto; • O papel do adulto é determinante, pois este deve apoiar o grupo a estabelecer diálogos e partilhas, para que as crianças percebam o que podem ou fazer ao longo do projeto;
Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho	• Colocam-se questões como: - O que se vai fazer? - Por onde se começa? - Como se vai fazer? • As tarefas são divididas pelos elementos do grupo, bem como, pelo período temporal disponível para o desenvolvimento do trabalho; • Compreender quais os recursos disponíveis para o desenvolvimento do projeto; • O adulto observa a organização dos grupos, orientando as crianças, dando ideias, aconselhando-as e registando o necessário e/ou pertinente.
Fase 3: Execução	• É iniciado o processo de pesquisa através de experiências vividas (visitas de estudo, entrevistas, pesquisa documental); • As crianças podem ter máquinas fotográficas, gravadores de voz, entre outros recursos pertinentes para a recolha de informação; • Quando regressam à sala elaboram registos e organizam a informação; • Aprofundam a informação adquirida e, caso seja necessário, planificam novamente as suas tarefas; • O adulto apoia as crianças a fazerem um balanço do ponto de situação.
Fase 4: Avaliação/Divulgação	• É um momento fundamental num trabalho de projeto; • Para a divulgação, as crianças devem fazer uma síntese da informação, tornando-a útil para os outros; E adequar a apresentação ao público-alvo; • Na avaliação é realizado um balanço das aprendizagens alcançadas através das questões formuladas inicialmente, do desempenho de cada elemento do grupo, das tarefas concretizadas e o nível de cooperação do grupo;

	• Mais uma vez, o adulto deve mediar as situações inerentes a esta fase, apoiando as crianças.
--	--

Nota. Consultado e adaptado de Katz et al. (1998, pp.139-144)

Analisando a tabela apresentada, na primeira fase do processo, são colocadas questões às crianças com o objetivo de encontrar uma temática a explorar. Na fase seguinte, elabora-se a planificação do trabalho de acordo e dividem-se as tarefas pelos elementos do grupo. A terceira fase diz respeito à execução do trabalho, isto é, à realização de descobertas e pesquisas, sendo, posteriormente, elaborados registos com o objetivo de aprofundar a informação recolhida. Por fim, a fase da avaliação e divulgação organiza-se em dois momentos, a partilha do projeto e a avaliação de todo o processo.

De um modo geral, o adulto ao longo de todo o processo deve assumir o papel de mediador, apoiando as crianças nas suas necessidades.

Uma outra perspetiva é a de Cosme (2018) que trabalha a metodologia no âmbito do ensino básico e secundário. A autora defende que existem cinco etapas que caracterizam o trabalho de projeto e relaciona-as com “uma questão específica, que permite identificar e compreender a Metodologia de Projeto e a dinâmica formativa que a mesma suscita” (p.53). A tabela seguinte ilustra quais as dinâmicas que acontecem em cada etapa e o que é esperado em cada uma delas, tendo como exemplo o “estudo do património cultural de uma dada região” (Cosme, 2018, p.53):

Tabela 3
Visão global das etapas da Metodologia de Projeto

Etapas da Metodologia de Projeto
O que vamos fazer?
Definição ou seleção do problema Identificar questões a discutir oralmente.

O que sabemos sobre esse assunto?
Inquirição acerca dos saberes dos protagonistas sobre o referido problema. O que sabemos sobre...
Escolha e formulação de problemas parcelares. • É possível estudar todos os assuntos subjacentes ao nosso tema? • A ter que fazer escolhas, qual seriam os aspetos a privilegiar? Porquê?
Como é que vamos fazer?
Preparação e planeamento do trabalho. Preencher o plano de trabalho.
O que é que andamos a fazer?
Avaliação intermédia Este é o tipo de avaliação que pode ocorrer ao longo do trabalho, desde que se entenda ser necessário fazê-lo. • Avaliar o grau de cumprimento das tarefas • Identificar os obstáculos e os problemas que surgiram • Avaliar o funcionamento do grupo • Tomar ou redefinir decisões
O que é que fizemos?
Avaliação final Este é o tipo de avaliação que pode ocorrer após a apresentação pública dos trabalhos. • Tomar consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos do trabalho produzido num processo de auto e de heteroavaliação • Produzir recomendações relativamente a trabalhos futuros

Nota. Adaptado de Cosme (2018, p. 54)

Analisando a tabela apresentada acima, torna-se importante referir que, para o desenvolvimento de um trabalho por projeto, é crucial que sejam respeitadas as diversas etapas desta metodologia.

No início do processo é necessário definir um tema ou problema a explorar para que se possa avançar com o trabalho. Seguidamente, pretende-se que os alunos tomem consciência do que já sabem sobre o tema escolhido para que, posteriormente, definam quais as informações que querem procurar, com vista a alargar os seus conhecimentos. De seguida, os alunos, com o apoio do professor, refletem de que forma se poderão organizar, planificando o seu trabalho, havendo a possibilidade de recorrer a outro tipo de instrumentos fornecidos pelo professor para uma melhor organização e divisão das tarefas pelos elementos do grupo.

Iniciam-se, então, as pesquisas e descobertas e, quando o trabalho já tem algum avanço, os grupos fazem um balanço do que já realizaram, concretizando uma avaliação intermédia. Esta avaliação tem como objetivo compreender em que ponto do trabalho os alunos se encontram, analisando as tarefas realizadas, os problemas que surgiram, bem como, o funcionamento do grupo. Após este balanço, os objetivos e as decisões anteriormente delineadas devem ser questionadas e, caso seja necessário, adaptadas ou alteradas. Por fim, quando o projeto se dá por terminado, é concretizada uma avaliação final com vista à compreensão, por parte dos alunos, de quais os pontos fortes e fracos ao longo do processo. Nesta etapa são também discutidas algumas hipóteses e sugestões para trabalhos futuros.

Embora as duas abordagens apresentadas acima apresentem algumas diferenças entre si, conseguem encontrar-se muitas semelhanças na sua organização e implementação, bem como, nos objetivos inerentes a ambas. Consoante o tipo de trabalho de projeto, o tema/problema a explorar e o grupo envolvido, é natural que existam diferenças, porém, estas devem ser sempre flexíveis e adaptáveis ao contexto.

1.2.2. Características do trabalho por projeto

Através de um trabalho por projeto são abrangidos diversos aspetos como os conteúdos das áreas curriculares, os valores e as capacidades de cada aluno, bem como, a relação dos estudos com a realidade do quotidiano.

Assim, é fundamental salientar a qualidade e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quando se realizam trabalhos por projeto, integrando aspetos como o interesse, o gosto e a

motivação dos mesmos. Na primeira fase de um trabalho por projeto, na escolha da temática a desenvolver, é crucial que se tenha em consideração o que a criança traz com ela, isto é, as suas vivências, gostos, preferências e, assim, beneficiar ao máximo das potencialidades de cada uma, bem como, do coletivo. De acordo com Katz e Chard (2009), “os temas dos projectos são extraídos do ambiente familiar e dos interesses das crianças, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos podem ter para elas uma relevância cultural real” (p.82).

Nesta perspetiva, como refere Dewey (2002), torna-se indispensável “a criança vir para a escola com toda a experiência que adquiriu fora dela e deixá-la com algo que pode ser imediatamente utilizado na sua vida quotidiana” (p.72). Como tal, é fundamental “aceitar que a criança, cada criança, leve para a escola os sinais da sua experiência, dos seus conhecimentos; significa acolher dentro da escola os documentos e os testemunhos do que acontece lá fora, como parte da experiência das crianças” (Tonucci, 1986, p.173).

A metodologia de trabalho por projeto integra uma pedagogia participativa, na qual é crucial que sejam estabelecidos diálogos, partilhas e comunicações em coletivo, pois

a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9)

A autonomia é uma outra característica bastante presente no desenvolvimento de um projeto. Note-se, tanto a autonomia individual como a autonomia em grupo é promovida e estimulada, uma vez que

o projecto desenvolve-se nos domínios de liberdade e de poder de decisão de um indivíduo ou grupo. Nos projectos colectivos esta autonomia está intimamente ligada à: participação - a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projecto torna-se necessária para que se traduza por uma construção colectiva. Esta colaboração num processo interactivo apoia-se em formas de negociação que permitem enriquecer e alargar o desenvolvimento do processo e conseguir melhores resultados. (Katz et al., 1998, p.96)

Como afirmam as autoras acima citadas, ao longo do processo de construção de um trabalho deste cariz, é estabelecida uma relação de cooperação e entreajuda entre os alunos. De um modo geral, os projetos realizam-se na maioria das vezes com os alunos organizados em pequenos grupos, sendo, para isto, necessário que exista uma rede de comunicação clara e simples entre os diferentes intervenientes, tanto entre os alunos, como entre o professor e os alunos. Dito isto, “o grupo constitui a referência constante para a identificação e elaboração dos conteúdos (...) cada um deve contribuir, atingir os níveis máximos possíveis” (Tonucci, 1986, p.174).

A realização de um trabalho de projeto “pode proporcionar situações de aprendizagem em que podem ocorrer interacções e conversas ricas em termos de contexto e de conteúdo sobre temas familiares às crianças” (Katz & Chard, 2009, p.82).

1.2.2.1. Sentido das aprendizagens

Uma das principais características inerentes à realização de trabalhos por projetos é o seu carácter globalizante e integrado, promovendo “um conjunto diversificado de oportunidades e experiências de

aprendizagem e mobilizando diferentes conteúdos, que se organizam em torno de uma finalidade ou questão central” (Silva, 2017, pp.35-36). Deste modo, torna-se importante evidenciar a possível articulação e integração das diferentes áreas curriculares no desenvolvimento de um trabalho desta natureza.

É, assim, fulcral compreender de que forma a elaboração de um projeto contribui positivamente para o desenvolvimento dos alunos, importando salientar o facto de que “o aluno é envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, sendo, assim, um coconstrutor da sua educação” (Formosinho, 1996, p.20). Nesta linha de pensamento, o conhecimento assume uma importância fundamental para a construção de um trabalho por projeto, sendo que este se irá tornar mais significativo e acessível para os alunos, pois estes estão envolvidos em todo o processo, desde o início até à sua conclusão.

Segundo Beane (2003), para que os alunos se desenvolvam através de aprendizagens integradoras é necessário que estes vivam experiências construtivas e reflexivas, de modo que essas aprendizagens sejam inesquecíveis. Nesta perspetiva, é fundamental o modo como está organizado o currículo, bem como, o conhecimento nele implícito.

Se o conhecimento estiver distante da realidade e do quotidiano dos alunos, este não será significativo e, por essa razão, não haverá utilidade a partir desse conhecimento. Por outro lado, se as aprendizagens forem integradoras, ganhando sentido para as crianças, estas irão usufruir dessas aprendizagens quando necessitarem, levando-as para a vida. Dito isto,

o conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. Nesta conformidade, o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas

separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. (Beane, 2003, p.97)

Deste modo, é de salientar que através de um projeto, ou seja, de uma abordagem integradora e construtiva é possível relacionar as diversas áreas curriculares e dar-lhes sentido para que os alunos aprendam, efetivamente, para a vida. Como tal, os alunos atribuem significado aos conhecimentos inerentes na exploração de um projeto. Como referem Pelizzari et al. (2001), “quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum especto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa” (p. 39).

1.3 Utilização dos projetos no modelo curricular e pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Uma vez que o presente estudo foi desenvolvido num estabelecimento de ensino que assenta as suas práticas no modelo curricular e pedagógico do MEM irei, nesta secção, abordar as especificidades da utilização de projetos inerentes a este modelo, sabendo que no âmbito deste, os projetos tendem a aproximar-se mais da abordagem construtivista proposta por Silva (2005).

De acordo com Niza (2012), no contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM) a escola é definida como

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (Niza, 2012, p.193)

Neste modelo pedagógico, as diversas decisões relacionadas com os tempos, as responsabilidades, os meios e as dinâmicas a explorar acontecem num ambiente de cooperação. É deste modo que “se vive a constituição das normas de vida do grupo, se clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interacção social” (Niza, 2012, p.193). Assim, é simultaneamente nesse contexto de interacção cooperativa que são mobilizados conhecimentos e integradas novas aprendizagens.

Através do desenvolvimento de projetos, as crianças têm oportunidade de participar ativamente na construção das suas próprias aprendizagens. Assim, no âmbito do modelo pedagógico e curricular do MEM são considerados diversos tipos de projetos, tais como: “projetos

temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (Movimento da Escola Moderna, 2021).

O desenvolvimento de projetos temáticos de estudo acontece quando as crianças se deparam com uma questão ou problema e, por essa razão, procuram informação, mobilizando as suas capacidades e conhecimentos para dar resposta à situação.

Os projetos de produção artística baseiam-se na exploração e, posterior, construção de obras de arte, que estejam relacionadas com expressão plástica, dramática, musical ou dança.

Os projetos de investigação científica assemelham-se ao tipo de projetos temáticos de estudo, mas estes requerem ainda uma validação de hipóteses recorrendo a atividades experimentais.

Os projetos de intervenção social são desenvolvidos quando existe o objetivo de alterar e/ou adaptar o meio em que as crianças estão inseridas. Deste modo, apela-se à cidadania, intervindo ativamente.

Assim, seja qual for o tipo de projeto que esteja a ser desenvolvido, a visão de projeto que os professores do MEM têm vindo a desenvolver, na prática com os seus alunos (...) assenta no pressuposto fundamental de que os alunos têm que ser autores dos seus próprios projetos, estando no centro do trabalho em todas as fases, desde o impulso criativo, passando pelo planeamento, pela execução, pela divulgação e pela avaliação. (Louseiro, 2020, p. 90)

Segundo Peças (1999), neste modelo pedagógico é estimulada uma cultura de projeto, em que está inerente uma responsabilidade para com os outros, ou seja, um compromisso social, para que desta forma se dê sentido ao mundo que nos rodeia.

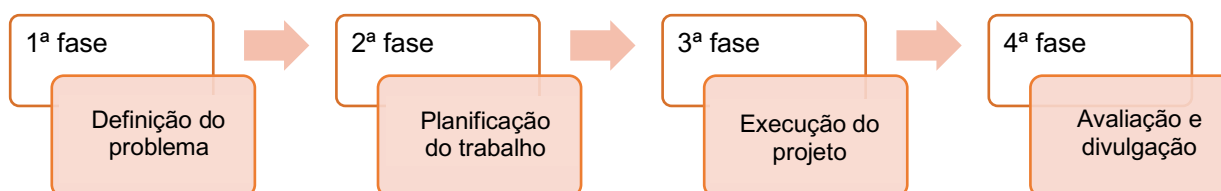
Neste sentido, para o desenvolvimento de um projeto são utilizados diversos instrumentos de apoio, isto é, recursos específicos que os alunos

vão preenchendo antes, durante e depois da concretização do mesmo. Como refere Guedes (2011) os instrumentos de pilotagem característicos desta metodologia apoiam o planeamento do trabalho, sendo alguns destes:

- (i) Diário de turma: preenchido diariamente pelas crianças, estando organizado em quatro colunas, “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos” e “queremos fazer”; é nesta última coluna que as crianças registam as suas intenções futuras e daí surgem temas/questões para serem exploradas nos projetos em possíveis projetos;
- (ii) Lista de Projetos: refere os diversos projetos que estão a ser desenvolvidos, quais os nomes das crianças de cada grupo, a data de início do respetivo projeto e a previsão de uma data de conclusão do mesmo;
- (iii) Mapa de Planeamento de Projetos e Avaliação: organiza-se em “o que queremos saber”, “o que já sabemos”, “como vamos saber”, “o que vamos fazer” (com a informação recolhida) e “avaliação”; através deste mapa, as crianças constroem a planificação do seu projeto.

Nesta perspetiva, os instrumentos de pilotagem são essenciais para que os alunos tomem consciência das dinâmicas desenvolvidas, havendo uma auto e heterorregulação do grupo. Como tal, o ambiente deve ser de partilha e cooperação, para que a tomada de decisões se torne mais consciente e que tenha como intencionalidade obter respostas para atingir os objetivos propostos.

Relativamente aos diferentes momentos que caracterizam a metodologia de trabalho por projeto no MEM, existem quatro fases essenciais, como mostra o esquema seguinte:



Primeiramente, para se dar início a um projeto é necessário definir um tema ou problema a explorar, correspondendo este momento à primeira fase do processo. Como tal, os temas podem surgir de diversas formas e/ou em diversos contextos, como com o apoio do mapa do Diário de Turma ou no momento de Mostrar, Contar e Escrever. Neste, as crianças têm oportunidade de realizar partilhas sobre algo do seu interesse, como por exemplo, mostrar um livro, fotografias, um objeto recolhido da natureza. Desta forma, o adulto deve ir registando as diversas partilhas e/ou questões que vão sendo feitas pelas crianças.

Relativamente à segunda fase, segundo Guedes (2011) “após o levantamento das questões há que organizar o trabalho, distribuir tarefas, fazer planeamento do projeto” (p.8). Portanto, neste momento são colocadas algumas questões ao grupo com o objetivo de planificar o trabalho a desenvolver, preenchendo também o mapa do Planeamento de Projetos para facilitar a organização do grupo.

Seguidamente, na terceira fase, as crianças realizam pesquisas e elaboram o registo das informações obtidas, podendo também ilustrar essas mesmas informações. Importa salientar que, no presente momento poderão surgir

alguns momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum. De forma cooperada os elementos do grupo de trabalho vão fazendo o balanço do andamento do projeto. O educador vai apoiando estes momentos de modo a clarificar todo o processo. (Guedes, 2011, p.8)

A última fase consiste na apresentação do projeto para os colegas de turma e/ou restante comunidade educativa, dependendo das vontades e necessidades quer do adulto, quer das crianças. Ainda neste momento são estabelecidos diálogos, com a intencionalidade de que sejam partilhadas as opiniões acerca do trabalho apresentado, existindo assim tempo e espaço para a avaliação coletiva. Com efeito, este é um momento fundamental do

processo pois “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que efetivamente o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8).

Na perspetiva da metodologia de trabalho por projeto, tendo sempre em consideração os conhecimentos prévios das crianças, existe uma preocupação constante para que estes investiguem, de modo a alargarem os seus saberes de forma autónoma e cooperativa, contando sempre com o apoio do professor quando necessário. Neste sentido,

a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos. (Folque, 2006, p.6)

Como tal, é fulcral que as crianças participem de forma ativa, regular e consciente no seu processo de aprendizagem, de modo que estas se sintam motivadas e entusiasmadas, originando consequentemente aprendizagens mais significativas para o seu desenvolvimento. Como refere Vigotsky (1998, cit. por Niza, 2012) a tomada de consciência, por parte dos alunos, da “apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (...) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (p.194).

Ao longo de todo o processo de construção de um projeto, o relacionamento entre os pares é, não só bastante estimulado, como fundamental, uma vez que “a criança também se desenvolve a partir de contactos sociais com os pares de diferentes idades e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade” (Folque, 2006, p.11). Assim, na mesma linha de pensamento, é importante que as crianças se sintam responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos seus pares, visto que a metodologia em questão defende que um projeto só está concluído quando

os diferentes grupos o apresentam para a restante turma/comunidade educativa e, posteriormente, é realizada uma avaliação do mesmo. Como tal, é fundamental fazer com que os alunos participem ativamente nas suas tarefas, apoiando-os na resolução de problemas e na planificação do currículo, bem como, na avaliação.

A construção de aprendizagens através de projetos, de acordo com o *site* do modelo do MEM (cit. por Gomes, 2011) implica:

- 1 – Antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.
- 2 – Clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.
- 3 – Elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.
- 4 – Conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.
- 5 – Proceder à execução do plano para:
 - a) Pesquisa documental, inquérito social, intervenção.
 - b) Tratamento da informação.
 - c) Concepção da apresentação das produções para apropriação colectiva.
 - d) Elaboração de instrumentos para obter a retroacção dos destinatários.
- 6 – Comunicar os resultados do estudo ou da intervenção alargando as formas de difusão.
- 7 – Proceder à avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica. (p.42)

Analisando as ideias acima referidas, os dois primeiros pontos estão integrados na 1ª fase de um projeto, uma vez que é neste momento que se estabelece um tema ou questão a ser respondida. Para isto, é necessário que exista uma antecipação do que se vai realizar, havendo simultaneamente, uma explicitação dos objetivos a atingir.

Os pontos três e quatro correspondem à 2ª fase do desenvolvimento de um projeto, pois é neste momento que se constrói um plano de ação, isto é, uma planificação do trabalho a desenvolver.

À 3ª fase corresponde, somente, o ponto cinco, sendo precisamente nesta que as crianças realizam pesquisas de informação, exploram-nas e constroem registos e produções alusivos ao tema do projeto.

Os últimos dois pontos estão, então, relacionados com a 4ª e última fase, sendo este momento o culminar de todo o processo de trabalho desenvolvido durante um determinado período. É na presente fase que são apresentados à turma e/ou à comunidade educativa os projetos realizados.

1.4 Papel do professor/educador

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento de um trabalho por projeto, o adulto está diretamente e pessoalmente muito envolvido, “também para ele o projecto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidade de novos saberes” (Katz et al., 1998, p.145).

O papel do professor é o de garantir “que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos” (Tonucci, 1986, p.172), sendo este um mediador, um guia e um verdadeiro apoio para as crianças. Deste modo, “o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projectos” (Vasconcelos et al., 2012, p.13).

Como é referido na tabela 2, anteriormente apresentada, alusiva às diferentes fases definidas por Katz et al. (1998), o papel do adulto é

determinante relativamente ao apoio que dá às crianças em todo o processo de construção de um projeto. Este deve assumir uma posição de observador, para que seja possível adequar e adaptar a sua intervenção, tentando intervir o menos possível com o objetivo de estimular a cooperação e a autonomia do grupo.

É necessário que o adulto incentive as crianças para a exploração de novas descobertas, não recaindo apenas sobre os conteúdos, mas também sobre toda a dinâmica a nível social. Como tal, segundo Katz et al. (1998) este

deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos.

Como atitude determinante do educador é indispensável *estar disponível e atento*. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes. Assim, os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram. (p.145)

Nesta perspetiva, é fundamental compreender que o erro faz parte de qualquer processo pedagógico, aliás, o erro faz parte da vida. Por esta razão, o professor deve encorajar os alunos a arriscar e a saírem da sua zona de conforto, mesmo que errem. É fundamental compreender

a importância do professor como tutor, intervindo em função das necessidades dos grupos de trabalho, no decurso das tarefas em que os alunos se encontram envolvidos, e, eventualmente, como um interlocutor, interpelando os alunos, de forma a estimular o seu pensamento crítico e a confrontarem-se perspetivas que potenciem a consolidação das aprendizagens. (Cosme, 2018, p.61)

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a metodologia de investigação utilizada no presente estudo, bem como, explicitadas as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados.

2.1 Principais opções metodológicas

“Fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia. Ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar”

(Coutinho, 2014, p.3)

Uma investigação consiste num amplo processo cognitivo que pode assumir diferentes formas e abordagens dependendo do objetivo da mesma. Contudo, para que uma atividade se possa considerar uma investigação, segundo Beillerot (2001, cit. por Ponte, 2002, p.4), é necessário “(i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública”.

Numa fase primordial de um trabalho investigativo, torna-se fundamental que se defina qual o método que o mesmo terá por base, uma vez que este deve auxiliar a construção do conhecimento, adequando-se ao objetivo específico da investigação.

A presente investigação é de carácter qualitativo, sendo que uma investigação qualitativa está inserida

em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo

de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas. (Aires, 2015, p.13)

Assim, numa investigação desta natureza, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

O método utilizado ao longo do presente estudo será o método de investigação sobre a prática, consistindo este num “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). Deste modo, a investigação de um profissional de educação sobre a sua própria prática é fundamental, pois

ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; (...) proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem; e (...) pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral. (Ponte, 2002, p.1)

Como referido acima, considero essencial que um professor esteja consciencializado para a possibilidade da constante melhoria da sua abordagem e do contexto em que está integrado, analisando e refletindo sobre as suas práticas. Deste modo, irá existir, consequentemente, uma procura por parte do professor, de evolução e progresso da sua própria prática, pois “o professor que investiga pode ter como ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (Ponte, 2002, p.11).

Uma das principais características inerentes à investigação sobre a própria prática consiste no processo de reflexão, pois “o conceito de prática

reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.29) e, por sua vez, tomem uma atitude de adaptação e adequação da sua prática profissional.

Neste sentido, é fundamental para o desenvolvimento deste projeto de investigação recorrer ao método de investigação sobre a própria prática, uma vez que se pretende explorar a temática de projeto numa turma do 4.º ano no 1.º CEB. Com este objetivo, houve oportunidade de colocar em prática aprendizagens e descobertas que fui e vou realizando ao longo do meu percurso. Esta é uma estratégia de trabalho curricular e pedagógico que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, as suas vivências, o que, por sua vez, faz com que eu assumo uma postura reflexiva e, simultaneamente, investigadora no decorrer do processo de investigação.

2.2 Recolha e tratamento de dados

Após o tema do projeto de investigação definido, bem como os objetivos e o método, importa também selecionar quais os procedimentos de recolha e tratamento de dados a utilizar, devendo estes adequar-se como forma de dar resposta ao que se pretende desenvolver ao longo do trabalho. Na mesma linha de pensamento,

uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objetivos, estará em condições de considerar a forma de recolha da informação de que necessita. A pergunta inicial não será «que metodologia?», mas «o que preciso de saber e porquê». Só então se questionará «qual é a melhor maneira de recolher dados?» e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?». (Bell, 1997, p.85)

2.2.1. Recolha de dados

Ao selecionarem-se diferentes técnicas de recolha de dados, pertinentes para o projeto de investigação, este tornar-se-á mais completo, uma vez que será possível analisar e comparar informações provenientes de diversas perspetivas. Por esta razão, a seleção das técnicas a utilizar no decorrer de uma investigação, segundo Aires (2015) não pode ser minimizada, uma vez que, a concretização do estudo depende destas técnicas.

Ao longo do estudo, prevejo utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, sendo estas, a observação e a pesquisa documental.

2.2.1.1 Observação

A observação consiste numa técnica de recolha de dados “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, 2014, p.91). Deste modo, este é um procedimento de recolha de dados que, no que diz respeito à posição do/a observador/a, se divide em participante ou não-participante, sendo que, no caso específico do estudo em questão, consistirá numa observação participante. Isto porque, uma vez que estou integrada na turma em que incide a investigação, irei participar ativamente no processo de construção do mesmo.

De acordo com Aires (2015) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto directo com situações específicas” (p.24). Esta, por sua vez, será qualitativa, sendo essencialmente naturalista “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler e Adler, 1994, cit. por Aires, 2015, p. 25).

Antes da observação, o investigador precisa de saber o que vai observar, quando e porquê, devendo a observação ser registada assim que possível. É fundamental ter em consideração a qualidade da observação, pois esta não deve consagrar juízos de valor, de forma que a mesma se aproxime o máximo da realidade quanto possível.

Como tal, pretendo assumir uma posição imparcial estando sempre disponível para saber mais e alargar a minha visão e, por consequência, as minhas convicções e conhecimentos. Esta estratégia de pesquisa dá origem a registos escritos - notas de campo, havendo também a possibilidade de se realizarem registos em formato de fotografia, vídeo e/ou áudio, seguindo-se da respetiva análise e reflexão.

Relativamente ao tipo de observação, esta pode ser estruturada ou não estruturada, sendo que na primeira são utilizados guiões ou grelhas e na não estruturada os registos são feitos sob a forma de notas de campo. Deste modo, na minha perspetiva, o tipo de observação estruturada torna-se um pouco mais limitativo, uma vez que requer o uso de documentos com aspetos previamente definidos. Assim, importa salientar que por vezes poderá ser necessário adaptar e adequar o olhar ao contexto e aos acontecimentos que se vão desencadeando no decorrer do processo, pois “o e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nos mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)” (Masschelein, 2008, p.36). É fundamental que exista alguma liberdade para contornar algumas questões que não sejam tão significativas para o projeto e, por outro lado, adicionar outras que façam mais sentido consoante o rumo que o mesmo está a tomar.

Através da observação procurei recolher informações relativamente à dinâmica da turma quando organizada em pequenos grupos, uma vez que é crucial para o estudo compreender quais os contributos que o desenvolvimento de um trabalho em projeto tem para a construção de aprendizagens significativas dos alunos, bem como, o desenvolvimento de relações entre os pares. Pretendo, assim, compreender quais os comportamentos dos alunos face ao desafio que lhes é proposto e, além

disso, tentar perceber quais as razões inerentes a determinado comportamento. Torna-se ainda fundamental, realçar o facto de ser tão importante estar atento, sendo que a

atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível. (Masschelein, 2008, p.42)

2.2.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental consiste na recolha de documentos significativos para o desenvolvimento do projeto, sendo que a análise desses documentos tem por objetivo extrair-lhe significado relevante para a investigação. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) esta é uma técnica que tem como objetivo selecionar, tratar e interpretar a informação recorrendo a diversos documentos. Neste estudo, os documentos recolhidos e analisados são:

- (i) as notícias escritas pelos alunos anteriormente;
- (ii) as pastas de arquivo de cada grupo, que incluem as planificações do projeto, as regras do funcionamento do grupo, os textos e apontamentos construídos pelos alunos e algumas ilustrações alusivas às diversas temáticas exploradas;
- (iii) produto final – jornal “O Último Capítulo” (Anexo D);
- (iv) planificações do par de estágio.

Este procedimento apoia a construção do conhecimento de forma reflexiva, sobretudo porque, através deste, existe a possibilidade de compreender de forma mais adequada o contexto em questão. Deste modo, a presente técnica de recolha de dados fornece ao estudo recursos que possibilitam ao investigador conhecer de forma mais aprofundada o contexto em questão.

Pelas razões referidas, esta é também uma técnica de recolha de dados à qual irei recorrer no processo de desenvolvimento da investigação, tendo sempre em consideração a pertinência dos documentos consultados e a acessibilidade dos mesmos.

2.2.2 Tratamento de dados

Subsequentemente à concretização da recolha de dados de uma investigação, estes terão de ser analisados e interpretados, de modo que o investigador seja capaz de encontrar respostas e conclusões e, por consequência, responder à questão que definiu no início da investigação.

Deste modo, existem “duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.222). No presente estudo recorri às etapas iniciais da análise de conteúdo, a qual apresento a seguir.

2.2.2.1 Análise de conteúdo

Na perspetiva da análise de conteúdo, os métodos utilizados “implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...) apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy e Campenhoudt, 1995,

p.226). Assim, ao recorrer a este tipo de análise, o investigador não se poderá deixar influenciar pelas suas convicções, uma vez que, a análise dos dados deverá não fazer juízos de valor.

Para o desenvolvimento deste estudo, a utilização desta técnica possibilitou aceder às produções dos alunos, como referi acima e, consequentemente, realizar a respetiva análise dos dados.

Importa, ainda, salientar que ao longo da análise terei sempre em consideração os objetivos definidos para o presente estudo, isto é, compreender de que forma se podem articular e integrar as diversas áreas curriculares preconizadas para o 1º Ciclo do Ensino Básico através de um projeto.

CAPÍTULO 3 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresento o contexto em que realizei o estudo, nomeadamente o colégio e a turma e, posteriormente, descrevo o desenvolvimento do processo de intervenção pedagógica.

3.1 Contexto da intervenção

O presente projeto de investigação foi desenvolvido durante o período de Estágio IV, que decorreu entre os dias 21 de março e 1 de junho de 2022, numa escola do subsistema do ensino particular e cooperativo no concelho do Seixal. O colégio tem como principal missão

proporcionar aos nossos alunos um ensino de excelência, um espaço de afetividade, apoiado por um ambiente familiar, de segurança e confiança. Estimular a criatividade de cada criança, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a sua capacidade de intervenção face a novos desafios (projeto educativo da escola cooperante, 2019).

O colégio rege-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo que é o modelo comum a todo o estabelecimento de ensino, passando desta forma por todas as crianças a que o colégio dá resposta. Este é um modelo pedagógico com o qual me identifico como futura profissional de educação, uma vez que, “o MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992 cit. por Folque, 2012, p.51). Nesta perspetiva, tendo em consideração o presente modelo pedagógico, são proporcionados à criança momentos de aprendizagem ativa,

aprender a participar no âmbito da educação escolar implica, antes de mais, que essa participação se possa instituir na escola, mesmo que por iniciativa de algum ou de alguns docentes apenas, aproveitando o direito de liberdade pedagógica que a lei nos concede. Implica ainda que para além do treino para a participação social como cidadão ativo a própria participação, numa comunidade de prática, possa promover aprendizagens. (Niza, 2018, p.7)

O estudo foi desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

No que diz respeito à turma, torna-se fundamental salientar que, ainda que o colégio assente as suas práticas educativas e pedagógicas no MEM, a professora cooperante assume que se encontra num processo de desenvolvimento ao nível da implementação e exploração do mesmo dentro da sala de aula. Assim, apesar de existirem alguns aspetos referentes a este modelo no decorrer da vida na sala, como o plano do dia, alguns mapas de regulação de grupo e o conselho de turma, é importante perceber que são utilizadas outras estratégias e instrumentos, para além daqueles que o MEM defende. Um exemplo disto é o facto de as dinâmicas de turma acontecerem, de forma regular, divididas por áreas curriculares e com uma abordagem de ensino simultâneo. Por outras palavras, existem períodos estabelecidos pela professora, para cada disciplina e, por esta razão, cada uma destas é explorada de forma atomizada, não existindo muitas vezes um trabalho globalizante e integrado. Porém, no MEM “a gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora” (Niza, 1998, p.24).

Como tal, dinâmicas organizadas por áreas curriculares, bem como, a utilização sistemática do manual são aspetos que não estão preconizados no MEM, uma vez que se acredita, ao invés, que “o conhecimento constrói-

se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações” (Niza,1998, p.23). Com efeito, o presente modelo pedagógico defende uma articulação entre as diversas áreas, bem como, o processo partilhado de planeamento e de co-construção das aprendizagens.

Relativamente ao grupo, este caracteriza-se por ser muito participativo e interessado, ainda que apresente algumas fragilidades ao nível da gestão de conflitos e do trabalho em grupo. Os diversos elementos da turma encontram-se em momentos diferentes de aprendizagem, uma vez que há alunos que demonstram alguma dificuldade na compreensão de questões e observações feitas por parte dos adultos, sendo necessário um olhar atento, perante estas fragilidades, pois um professor que esteja “consciente tanto das suas capacidades como dos seus limites, será muito mais respeitador das ricas potencialidades das crianças” (Tonucci, 1986, p.178). Ainda assim, há alunos que apresentam facilidade em dar resposta a perguntas e desafios colocados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A turma apresenta algumas fragilidades em termos de socialização, existindo diversas situações de conflito ao longo do dia, situações essas que os alunos têm dificuldade em gerir e ultrapassar, sem a intervenção dos adultos. Como tal, importa salientar que

a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

(Niza, 1998, p.4)

Contudo, as dinâmicas de trabalho em grupo são pouco exploradas na turma, sendo, por consequência, um aspeto que dificulta a socialização

entre os pares. Este aspeto está, de algum modo, associado a uma escola transmissiva, sendo que nesta “não está prevista nenhuma troca horizontal entre as crianças, pois nenhuma troca útil seria possível entre quem *não sabe*” (Tonucci, 1986, p.170). Desta forma, importa referir que ao longo da minha intervenção tentei contrariar, sempre que possível, o trabalho individual simultâneo, bem como, a exploração das áreas curriculares de forma fragmentada. Como tal, fiz questão de promover na turma o trabalho em grupo, estimulando a cooperação entre os alunos, e a exploração das diferentes áreas do currículo de forma articulada e integrada, aspeto que aprofundarei mais à frente. É necessário compreender que se pode “definir a actividade do grupo como o lugar dos diferentes pontos de vista” (Tonucci, 1986, p.174) e que estes se tornam uma mais-valia na construção do conhecimento dos alunos.

Assim, questioneei a professora cooperante se haveria possibilidade de a disposição e organização da sala se alterar nos momentos da minha intervenção, uma vez que não pretendia que, semelhante ao que acontece numa escola transmissiva, “a sala de aula [assumisse] coerentemente uma estrutura de filas de carteiras viradas para o professor” (Tonucci, 1986, p.170). A esta questão obtive uma resposta afirmativa, existindo, assim, flexibilidade ao nível da organização da sala, tanto no início como no fim de cada momento disponibilizado para o estudo, de forma a facilitar o trabalho de cooperação e, por sua vez, a comunicação entre os pares.

3.1.1 Descrição da intervenção pedagógica

3.1.1.1 Contexto e emergência do projeto

A presente intervenção pedagógica, tal como mencionado anteriormente, foi desenvolvida com uma turma de 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo compreender de que forma se podem articular e integrar as diversas áreas curriculares preconizadas para o 1º Ciclo do Ensino Básico através de um projeto, realizado com alunos do 4.º ano.

Deste modo, na presente parte do projeto vou apresentar de que forma surgiu o tema do projeto, quais as minhas preocupações iniciais, de que modo foi organizada a intervenção pedagógica e descrever cada uma das fases de desenvolvimento da mesma e as respetivas sessões.

Relativamente ao ponto de partida do projeto, como tive oportunidade de referir anteriormente, este surgiu da realização do estágio que fiz numa turma de 1.º ano do 1.º CEB. Deste modo, como iria permanecer no mesmo estabelecimento de ensino e sendo o modelo curricular e pedagógico MEM pelo qual o colégio se rege, pensei em aprofundar a metodologia de trabalho por projeto utilizado no MEM para o desenvolvimento da minha investigação. No entanto, com o decorrer do estágio apercebi-me de que as dinâmicas relacionadas com trabalhos por projeto não eram uma prática recorrente, assim como o trabalho em grupo não estava tão presente na vida da turma quanto expectei. Assim, por consequência, os alunos não tinham por hábito realizar projetos com a professora cooperante, deixando dinâmicas deste cariz para as aulas de TIC, lecionadas por outra professora. Deste modo, compreendi que talvez devesse ajustar e adaptar a minha vontade, de modo que a investigação fosse significativa e de interesse para os alunos.

Relativamente ao surgimento do projeto, na sala da turma em questão existem diversas tarefas semanais, tais como: marcação de presenças, calendário, lanches, brigada verde (recolha e contagem do lixo

produzido no colégio), atividades experimentais e repórteres da semana. Esta última tarefa suscitou em mim algum interesse e por essa razão falei com a professora cooperante sobre a mesma, questionando em que consistia, como se desenvolvia e como eram escolhidos os alunos. Percebi, então que semanalmente, na reunião de conselho, realizada à sexta-feira, são distribuídas as tarefas aos alunos, para que estes as dinamizem na semana seguinte. Os “repórteres da semana” consiste numa tarefa em que dois alunos têm como objetivo escrever semanalmente uma notícia para, posteriormente, ser lida e apresentada aos restantes colegas da turma na reunião de conselho da semana seguinte. Deste modo, o projeto e as propostas realizadas decorreram da análise que elaborei dos textos das crianças, que recolhi previamente.

Na primeira semana de estágio, a única em que o estágio decorreu ao longo da semana completa, tive oportunidade de assistir a uma das reuniões de conselho. Foi neste momento que pude observar o entusiasmo dos alunos ao apresentar a notícia que tinham escrito (Fig.1) e a vontade que os restantes demonstravam no momento de selecionar os responsáveis por essa tarefa na semana seguinte.

Figura 1

*Leitura da notícia, pelos
"repórteres da semana"*



Dessa reunião registei algumas informações:

“Repórteres da Semana” – os dois alunos leem a notícia que escreveram durante a semana.

A turma está bastante atenta ao que está a ouvir.

Os alunos aplaudem no fim da apresentação.

A T. e a M. pedem feedback à professora da sua notícia.

Texto informativo.

No fim fazem uma auto-avaliação, cada “repórter” diz o que acha que merece (bola de que cor?) e vão todos a votações.

Todos os alunos têm voz, se algum não concorda com a cor da bola diz a razão pela qual acha isso e vão a votações novamente.

Avaliação das tarefas semanais

Bola dourada: reconhecimento

Bola azul: muito bem feito

Bola verde: bem feito

Bola amarela: mais ou menos

Bola vermelha: mal feito

Nota: as bolas podem ser metade de uma cor, metade de outra.

(nota de campo, dia 25 de março)

Apesar de não concordar com a atribuição de uma cor ao desempenho dos alunos, considero que a auto-avaliação é bastante importante para os mesmos, pois desta forma é possível que tomem consciência da sua prestação, incluindo aspetos positivos e menos positivos, conseguindo melhorar semana após semana.

Após alguma reflexão e pesquisa, pensei em estabelecer uma relação entre o trabalho desenvolvido na turma (tarefa “repórteres da semana”) e o tema que escolhi para realizar o meu relatório de investigação. A ideia principal neste momento seria desenvolver um projeto e não

propriamente utilizar a metodologia de trabalho no modelo MEM. Isto porque, ainda que o colégio se regesse por este modelo e que, por consequência, se construíssem projetos noutras turmas tendo esta metodologia na sua base, o grupo em questão não estava habituado a esta dinâmica. Por esta razão, não quis deixar os alunos desconfortáveis ou até mesmo forçar algo, pois no MEM são utilizados diversos instrumentos de pilotagem, como referi no capítulo anterior, que os alunos não usavam no seu quotidiano. Ainda assim, não quis deixar de desafiar a turma a construir um trabalho recorrendo ao sentido de projeto, tal como problematizado acima, no capítulo 1.

Portanto, tendo em consideração que esta era uma dinâmica presente na vida dos alunos, a primeira estratégia de recolha e análise de dados que realizei foi sobre a tarefa “repórteres da semana”, recolhendo e analisando as notícias que, desde o princípio do ano letivo, os alunos tinham escrito e que estavam expostas numa das paredes da sala. Neste espaço encontram-se não só as notícias (Figs.2 e 3), como também uma folha explicativa sobre o que é a notícia (Fig. 4), como esta deve estar organizada, respeitando as características deste tipo de texto, bem como um exemplo de uma notícia com o título “Mulher foi resgatada do mar por agente da GNR”. Mais adiante do presente relatório irei descrever como se sucedeu a primeira abordagem perante o grupo e quais as suas respostas e reações.

Figura 2
Notícia escrita por um aluno

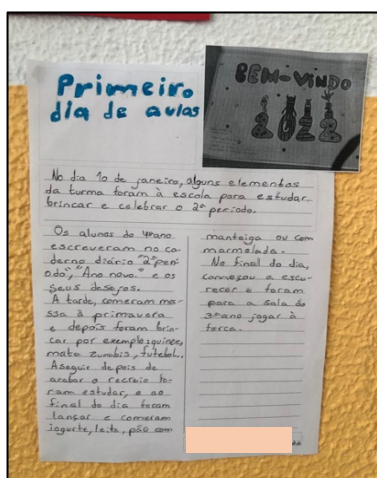
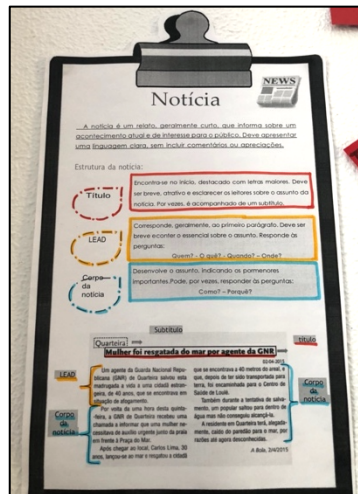


Figura 3
Notícias expostas na parede



Figura 4
Folha explicativa alusiva à estrutura da notícia



A análise que fiz, relativamente, às notícias escritas pelos alunos nas semanas anteriores é que estas, na sua maioria, recaíam sobre algum acontecimento do dia-a-dia, ou seja, consegui compreender que os alunos se interessavam por escrever sobre a sua realidade, o seu quotidiano e as peripécias ou novidades que iam surgindo. Uma outra conclusão a que cheguei após analisar os textos da turma foi o terminar o texto quase de forma súbita, isto é, senti que muitas vezes faltava uma parte final que induzisse o leitor a perceber que a notícia estava terminada. Por esta razão, em muitas notícias parecia que os textos estavam inacabados faltando como que uma espécie de desfecho.

Tendo em consideração o momento referido acima e a emergência do projeto, na sessão 2 surgiu o assunto de que a turma poderia construir um jornal escolar, sendo este o projeto que eu e os alunos abraçámos ao longo de várias semanas. Deste modo, na descrição alusiva à sessão 2 explicitarei de que forma surgiu este momento.

A intervenção pedagógica que desenvolvi dividiu-se em nove sessões, que decorreram entre os dias 27 de abril e 30 de maio de 2022. Assim, torna-se ainda fundamental salientar que no desenvolvimento deste

trabalho coletivo, o ritmo de cada aluno foi sempre respeitado e tida em consideração a individualidade de cada criança como ser único que é.

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.

Tabela 4

Planificação global das sessões do projeto

Sessões	Dinâmica	Data de execução
Sessão 1	Apresentação em PowerPoint alusiva ao jornal e à notícia Exploração de diversos jornais	27 de abril
Sessão 2	Escolha dos temas a explorar no jornal Formação e organização dos grupos Entrega das folhas de planificação do trabalho	3 de maio
Sessão 3	Partilha e pesquisa de informação	4 de maio
Sessão 4	Continuação da pesquisa de informação	9 de maio
Sessão 5	Continuação da pesquisa de informação Início da escrita dos textos em computador	11 de maio
Sessão 6	Continuação da escrita dos textos em computador Escolha do <i>layout</i> do jornal Início da montagem do jornal	16 de maio
Sessão 7	Conclusão da escrita dos textos em computador Continuação da montagem do jornal	18 de maio
Sessão 8	Conclusão da montagem do jornal Revisão do jornal	24 de maio
Sessão 9	Exploração do jornal em turma Apresentação do jornal à comunidade educativa	30 de maio

3.1.1.2 Desenvolvimento do projeto

Sessão 1 – introdução do projeto

A presente sessão, que aconteceu no dia 27 de abril, teve como objetivos principais familiarizar o grupo com a temática do jornal e compreender as concepções das crianças sobre este meio de comunicação social.

Como forma de dar início à intervenção, dirigi-me à turma afirmando que tinha reparado que numa das paredes da sala se encontravam expostos alguns textos muito interessantes. Perguntei-lhes que textos eram aqueles e porque é que os tinham escrito, ao que os alunos me responderam, de imediato, que os textos eram notícias e que todas as semanas dois alunos ficavam encarregues de escrever uma. E eu disse:

– Então todas as semanas dois de vocês escrevem uma notícia?

R. – Sim, nós decidimos na reunião de conselho quem é que fica responsável pelos “Repórteres da Semana”. Eu e a C. somos esta semana.

Eu – O que é que são os “Repórteres da Semana”?

J. – É uma tarefa que temos aqui na nossa sala, dois de nós são os repórteres durante essa semana e temos de escrever uma notícia do nosso interesse.

(nota de campo, dia 27 de abril)

Apesar de já ter conversado com a professora cooperante anteriormente e já ter conhecimento da rubrica “Repórteres da Semana”: como eram escolhidos os alunos e quais as suas funções ao longo da semana, considero fundamental que os alunos façam parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e defendo a necessidade de conhecer a perspetiva das crianças sobre os processos de ensino-aprendizagem

vividos. Como tal, fiz questão de estabelecer este diálogo com a turma para que, desde início, estivesse integrada no processo e as suas opiniões e percepções fossem tidas em conta na organização e desenvolvimento do projeto de trabalho.

Após a conversa descrita anteriormente com o grande grupo disse aos alunos que, sem eles saberem, tinha tirado fotografias aos textos para os ler em casa. Rapidamente, uma aluna mostrou-se interessada em saber mais, perguntando:

T. – Então Joana e o que é que achaste? Gostaste?

Eu – Gostei muito, têm temas muito interessantes e fiquei a saber de situações que se passaram aqui no colégio que desconhecia.

F. – Como o computador da professora que se estragou?

Eu – Sim, por exemplo.

Fiz uma pausa e depois disse-lhes:

– Mas sabem, reparei que algumas das notícias não tinham uma parte fundamental. O desfecho.

S. – O desfecho?

Eu – Sim S., a parte final do texto para que os leitores percebam que estão a chegar à parte final da notícia.

S. – Ah a parte do fim?

Eu – Sim, isso mesmo

C. – Como na carta quando nos despedimos?

Eu – Mais ou menos, não nos despedimos do leitor quando escrevemos uma notícia, mas damos a entender que o final do texto está perto. Como numa história, dos livros que lêem aqui na sala e em casa. As histórias não acabam do nada, pois não?

M. – Não, há sempre uma conclusão mais ou menos.

Eu – Exato, foi isso que eu achei que falta um pouco nos vossos textos.

(nota de campo, dia 27 de abril)

Ao longo do diálogo, fui observando e compreendendo que o grupo estava bastante envolvido e interessado no tema, uma vez que este se encontrava tranquilo e silencioso com os olhos postos em mim. Por esta razão, aproveitei para questionar os alunos sobre o local onde que as notícias costumavam aparecer. Alguns alunos, quase de forma imediata, responderam que apareciam nos jornais, na televisão e nas revistas, mas mais nos jornais. Perante o que eu perguntei:

– Mais nos jornais?

T. – Sim, os jornais têm só notícias. Na televisão há outras coisas.

C. – Não, os jornais também têm jogos.

T. – Jogos?

(nota de campo, dia 27 de abril)

Deixei que os alunos debatessem um pouco sobre este assunto, “será que os jornais só tinham notícias?”; “tinham ou não jogos?”. Seguidamente, após algumas trocas de ideias e partilhas entre o grupo, disse:

– E vocês sabiam que também há jornais escritos por alunos?

A. – A sério? Como é que conseguem escrever?

Eu – Sim, escrevem nas escolas com a ajuda dos professores.

Alguém sabe o nome desses jornais?

Os alunos responderam negativamente com a cabeça, ao que prossegui:

– Chamam-se jornais escolares.

L. – Pois faz sentido, escolares de escola.

– Agora não temos tempo, mas na próxima semana podemos ver alguns exemplos de jornais escolares, o que me dizem?

Alunos – Siiiiim.

(nota de campo, dia 27 de abril)

De seguida, sugeri ao grupo que, em conjunto, tentássemos perceber como era constituído um jornal e que, para isso tinha elaborado uma apresentação em formato PowerPoint (Anexo A). Os alunos conheciam esta ferramenta digital, uma vez que, já tinham tido oportunidade de apresentar o diário de férias recorrendo à mesma. Ainda que a apresentação em PPT tenha sido preparada previamente, fiz questão de ouvir todos os alunos e de considerar as partilhas que iam sendo feitas sobre o tema.

Em grande grupo iniciámos as descobertas sobre o que é um jornal (Fig. 5), para que serve, quais os critérios de escrita e que formatos estão disponíveis. No presente momento, apesar de recorrer a uma apresentação em PPT, não queria de maneira nenhuma que esta se tornasse numa dinâmica expositiva e pouco motivadora. Por esta razão, a dinâmica consistiu numa troca de ideias em que todos os alunos tinham oportunidade de intervir e partilhar os seus conhecimentos sobre o tema, incluindo o visionamento de um vídeo alusivo ao tema. De seguida, com o desencadeamento da dinâmica e, simultaneamente, com o avançar dos *slides*, surgiu novamente o tema da notícia. Tendo como ponto de partida as partilhas dos alunos realizadas anteriormente, incidi sobre este género textual, abordando como se organiza uma notícia, quais as suas partes constituintes, para que serve e como esta deve ser redigida, em termos de linguagem e escrita. Para isto, utilizei a mesma apresentação, tornando-se essencial a articulação entre as diferentes informações exploradas.

Figura 5
Momento de descobertas alusivo ao tema do jornal



Após este momento, consegui compreender que os alunos se encontravam envolvidos, interessados e curiosos sobre saber mais acerca do tema dos jornais, visto que estavam bastante participativos e com muita vontade de partilhar o que sabiam sobre o assunto. Por esta razão, propus que, de forma autónoma, se juntassem em grupos de três elementos, distribuindo de seguida um jornal em formato papel a cada grupo. Antes de os alunos iniciarem as suas explorações pedi-lhes que colocassem o seu caderno diário em cima das mesas, assim como o seu estojo, para que pudessem ir registando os aspetos que consideravam pertinentes, tendo em conta o momento anterior. No decorrer da dinâmica de exploração dos jornais (Figs. 6 e 7) assumi uma postura bastante observadora e atenta, tendo como principal objetivo compreender de que forma os alunos se organizavam em grupo e quais as suas fragilidades relativamente ao trabalho de cooperação. Isto porque, baseando-se o desenvolvimento do meu estudo no trabalho em projeto, era fulcral para mim perceber de que forma os alunos se relacionavam entre si, recorrendo a aspetos como: o respeito pelo próximo, a entreajuda e a comunicação. Deste modo, ao longo do presente momento fui passando pelos diversos grupos, adaptando a minha intervenção ao ritmo de cada grupo e ao ponto de situação em que cada um se encontrava. Isto é, se os alunos estivessem com mais dificuldades em realizar descobertas sobre a organização e estrutura do jornal, eu fazia questões recaindo sobre algumas informações presentes na apresentação explorada anteriormente. Alguns exemplos de questões são: “Os títulos são grandes ou pequenos?”; “Onde está o número das páginas?”; “O jornal tem imagens? Muitas? Poucas?”; “Qual é a sua periodicidade?”; “Como está organizado o jornal? Todo o jornal é sobre o mesmo tema?”; etc. De seguida, fui incentivando os alunos a registarem nos seus cadernos as respostas às questões referidas acima, bem como, outras informações que considerassem significativas (Figs.8 e 9).

Figura 6
Exploração de jornais



Figura 7
Exploração de jornais



Figura 8
Registo alusivo à exploração do jornal

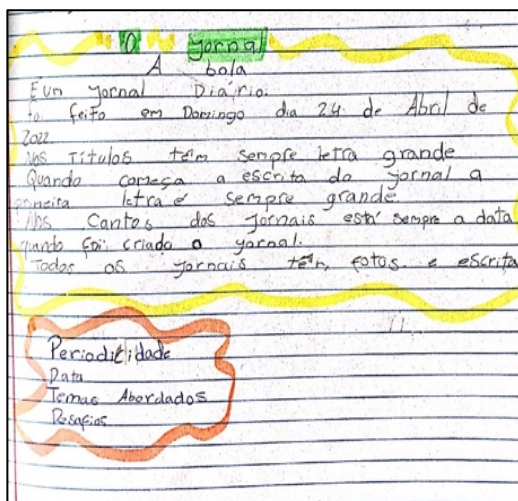
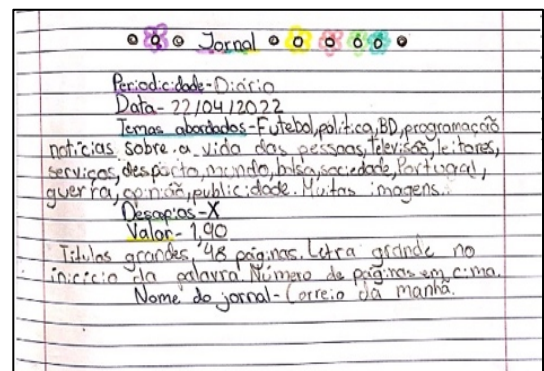


Figura 9
Registo alusivo à exploração do jornal



Após alguns minutos, os grupos foram demonstrando, de forma gradual, que tinham concluído as suas descobertas e que gostavam de as partilhar com a turma. Deste modo, cada pequeno grupo, à vez, leu os registos que escreveu no caderno diário, havendo um momento de troca de ideias no fim de cada apresentação oral. Como tal, um dos grupos apresentava o que tinha escrito sobre o jornal que explorou e os restantes colegas comentavam algo que achassem pertinente. Muitas das vezes estes comentários basearam-se em partilhas de comparação relativamente aos jornais que outros grupos consultaram.

Na minha perspetiva, este foi um momento bastante importante para a turma, uma vez que, com o desenvolvimento do mesmo os alunos tiveram oportunidade de compreender que nem todos os jornais são iguais e que existem diversos aspetos que se alteram de uns para os outros.

Para terminar a presente dinâmica, distribuí a cada aluno uma pequena folha de registo (Anexo B) como forma de consolidação das informações abordadas ao longo da sessão, tanto sobre o jornal como a notícia. Através da análise das respostas dadas pelos alunos às questões presentes na folha de registo, consegui perceber que, de forma geral, os alunos compreenderam o que é um jornal, para que serve, quais os critérios existentes para a construção do recurso em questão e quais os possíveis formatos que este pode assumir. Em relação à notícia, uma vez que este conteúdo já tinha sido abordado anteriormente, com a professora cooperante, os alunos puderam recordar este tipo textual, qual a linguagem a utilizar e, por fim, as suas partes constituintes.

De um modo geral, considero que esta sessão foi significativa para os alunos, pois a sua participação e interesse estiveram presentes do início ao fim da mesma. O ambiente na sala era de muita euforia, euforia por descobrir mais. O som que se fazia ouvir na sala de aula, apesar de um pouco elevado, era sinónimo de novas descobertas, partilhas de ideias, diálogos e muitas aprendizagens inerentes a este momento. Desta forma, compreendi que a maioria dos alunos desconhecia muitas das descobertas

realizadas e que essa talvez tenha sido uma das razões para que estes estivessem bastante atentos à exploração das diferentes dinâmicas.

Sessão 2 – formação de grupos e escolha dos temas

A segunda sessão da intervenção pedagógica foi desenvolvida no dia 3 de maio, tendo como objetivos conscienciar-se do processo de formação de um grupo de trabalho responsável por tarefas e objetivos pré-determinados, bem como, ser capaz de selecionar e aderir a um tema de trabalho, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento e concretização.

Como afirma Louseiro (2020) a formação de grupos deve ser promovida “a partir de temas de interesse, e não das amizades, embora elas imperem nos primeiros grupos, por uma questão de segurança e de identidade” (p.91).

Para a descrição da presente sessão torna-se fundamental recuar até a um momento da rotina diária dos alunos, em que o plano do dia é escrito no quadro e os mesmos o registam nos seus cadernos diários. Como tal, no dia em questão fui eu que escrevi o plano do dia, sendo que, quando chegou à parte de registar o que iríamos realizar relativamente ao meu estudo, comecei por fazer um grande suspense, ao falar baixo como se os alunos fossem meus cúmplices. Deste modo, quis estimular o entusiasmo e a motivação da turma, para que esta se sentisse curiosa sobre o que iria acontecer, então disse:

– *Hoje vamos fazer uma coisa muito interessante, na minha opinião...*

T. – O quê Joana?

Eu – Hoje vamos ter uma profissão. (a sussurrar)

Neste momento os alunos mantiveram-se em silêncio, muito atentos ao que eu lhes estava a dizer.

S. – Que profissão? (a sussurrar também)

Eu – Lembram-se do que falámos na semana passada?

Fiz uma pausa, as crianças estavam pensativas.

Eu – Sobre notícias e...

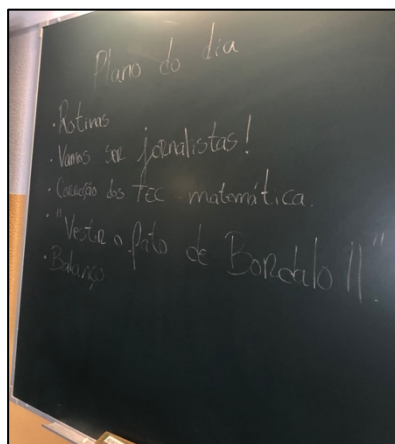
C. – Vamos ser jornalistas???

Eu – Vocês gostavam de ser jornalistas hoje?

(nota de campo, dia 3 de maio)

O grupo respondeu que “siiiiim” em uníssono e sem dar mais pormenores escrevi apenas no plano do dia “Vamos ser jornalistas!” (Fig. 10).

Figura 10
Plano do dia



Passado algum tempo, no período disponibilizado para o projeto, como forma de retomar a sessão anterior, para que o trabalho se tornasse o mais articulado possível, questionei os alunos se se lembravam qual era o nome que se dava a um jornal escrito numa escola pelos alunos, ao que eles me responderam que sim, utilizando o termo “jornal escolar”. Seguidamente, com recurso ao computador presente na sala de aula, pesquisámos, em grande grupo, diversos exemplos de jornais escolares em

formato digital (Fig.11). Com esta exploração o entusiasmo dos alunos aumentava gradualmente e eu conseguia observar a reação de surpresa nos seus olhares e expressões, sobretudo por compreenderem que aqueles jornais tinham sido, efetivamente, escritos por alunos, assim como eles são. De forma inesperada, mas muito desejada por mim, um dos alunos disse:

M. – Nós também podíamos fazer um jornal assim.

Eu – Vocês gostavam de escrever um jornal?

Alunos – Siiiiim.

(nota de campo, dia 3 de maio)

Neste momento fiquei bastante feliz pelo entusiasmo que senti por parte dos alunos para construirmos todos juntos um jornal. Demonstrando-me através da sua expressão facial e corporal, de alegria e também de alguma agitação.

Figura 11

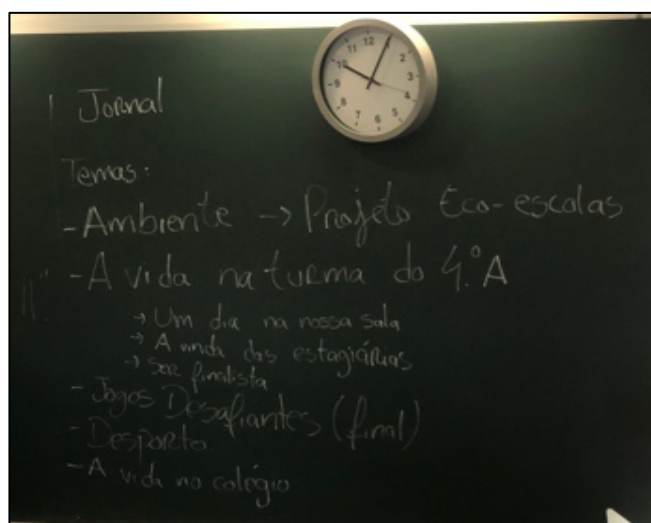
Pesquisa de diversos jornais digitais em grande grupo



Após a resposta afirmativa, por parte dos alunos, relativamente à elaboração de um jornal escolar, em conversa com os mesmos concordámos em definir os temas que poderiam ser explorados, sendo que haveria sempre a possibilidade de estes serem alterados consoante as necessidades do grupo e as suas preferências. Deste modo, peguei no giz

e, à vez, dei a palavra aos alunos que se mostraram interessados em indicar possíveis temas/assuntos a abordar. Neste momento, o meu papel foi fundamental uma vez que foi necessária uma mediação para que a estrutura do jornal se tornasse, por um lado coerente e, por outro, significativa para o grupo. Isto é, para mim foi muito importante que nenhum aluno sentisse que as suas ideias não eram válidas ou boas o suficiente para integrar no jornal, sendo igualmente importante que a estrutura fosse coerente e correspondente à de um jornal. Fui registando no quadro as ideias (Fig. 12), sendo que, algumas se baseavam em temas ditos gerais e outras eram mais específicas, induzindo mesmo títulos de notícias que os alunos queriam incluir no jornal.

Figura 12
Registo das ideias dos alunos



À medida que as crianças iam intervindo, se eu considerasse que aquele tema era pertinente, mas de um outro modo, conversava com o grupo e colocava questões com o objetivo de desconstruir aquela ideia para que chegássemos a um consenso, como demonstram os diálogos apresentados:

R. – Eu gostava de fazer uma notícia sobre como é que é ser finalista.

Eu – Boa R. e achas que esse texto se podia inserir em que tema?

R. – Talvez na vida da turma.

Eu – Eu concordo, alguém discorda?

Ninguém levantou o braço para mostrar que se opunha a esta decisão, então escrevi no quadro. De seguida uma aluna diz:

C. – Nesse tema também podíamos falar de como é passar um dia na nossa sala.

Eu – Como assim um dia na nossa sala?

C. – Dizermos o que vamos desde que chegamos até irmos embora.

S. – Eu também queria fazer essa notícia.

Eu – Ok então vamos decidir os temas e subtemas e depois já percebemos todos juntos quem quer fazer o quê. Mas sim, C. estou de acordo contigo, vou escrever aqui no tema da vida na sala. Como acham que deveria ser o título deste subtema?

T. – Podia ser “Um dia na nossa sala”.

M. – Eu acho boa ideia.

L. – Eu também, gosto muito.

Eu – Está decidido

E escrevi no quadro “Um dia na nossa sala”

J. – Podíamos ter um tema de desporto.

Eu – Acho boa ideia, mas sobre o que seriam as notícias desse tema?

J. – Falarmos de como é um desporto, como se joga ou assim.

A – Eu acho que seria melhor falarmos dos desportos preferidos da turma.

Eu – Olha que boa ideia, gosto! Mas vamos a votações: quem prefere fazer uma notícia sobre um desporto único? (os alunos que levantaram o braço foram apenas três) e quem prefere escrever uma notícia sobre a preferência dos desportos da turma? (os restantes

alunos levantaram o braço). Portanto, vamos lá saber quais os desportos preferidos da turma (e escrevi no quadro na parte dos temas “desporto”).

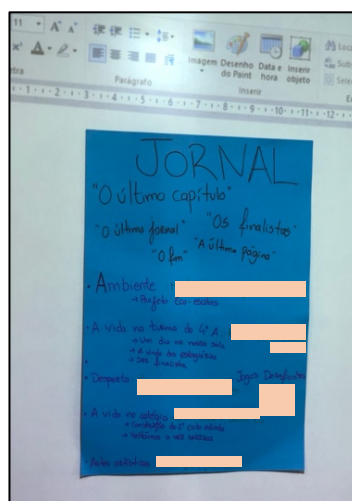
(nota de campo, dia 3 de maio)

Desta forma, o diálogo foi a estratégia que usei para mediar a organização dos temas e, por consequência, dos grupos. Os temas definidos foram: ambiente, desporto, vida na sala, vida no colégio, artes artísticas e jogos desafiantes. Tendo como subtemas: ambiente - projeto eco-escolas; a vida na turma - um dia na nossa sala, ser finalista e a vinda das estagiárias, a vida no colégio - construção do 2.º ciclo adiada e voltámos a ver sorrisos (o retirar das máscaras).

Após o momento de definição dos temas, em conjunto procurámos compreender quais os alunos que se queriam debruçar acerca de um determinado tema, e como. Peguei numa cartolina, preendi-a no quadro, para que todos conseguissem ver e posteriormente expor na sala, e questionei os alunos sobre possíveis nomes para o jornal. Surgiram diversas propostas, as quais registei na cartolina, bem como os temas e respetivos subtemas. Através de diálogo fui dizendo tema a tema e os alunos que pretendiam explorar o mesmo levantavam o braço e eu escrevia o nome deles na cartolina, atribuindo-lhes um tema. Deste modo, na cartolina ficaram registados possíveis títulos para o jornal, os temas e subtemas do mesmo e, ainda, os nomes dos alunos que faziam parte dos grupos (Fig.13).

Figura 13

Registos de possíveis títulos, temas e subtemas



Existiram alguns momentos em que os alunos tiveram de chegar a um consenso, para evitar que um grupo tivesse demasiados elementos. Considero que este momento aconteceu com uma certa leveza e autonomia, por parte dos alunos, não existindo assim momentos de tensão, exceto um. Um dos alunos ao compreender que o tema que pretendia já se encontrava com elementos suficientes ficou incomodado e com uma expressão facial triste. No momento em grande grupo quando estávamos a decidir com que tema ficaria disse-me que não se importava, como forma de “despachar” a situação perante toda a turma. Não obstante, observei que o aluno se encontrava desagradado com a situação e dirigi-me a ele. Isto porque não era minha intenção que um dos alunos não tivesse vontade de participar no jornal, mas se isso acontecesse eu nunca iria obrigá-lo a tal. Entretanto pedi à turma que se organizasse por temas, ou seja, que formasse os respetivos grupos de trabalho, alterando assim a disposição das mesas e cadeiras da sala. De seguida, fui falar com o aluno em questão, não só para tentar compreender a razão pela qual estava incomodado, mas também para lhe dizer que se não quisesse participar no projeto do jornal eu não iria obrigá-lo nem isso iria afetar a relação existente. Falámos um pouco sobre o tema que iria explorar, se quisesse integrar o respetivo grupo, e eu tentei mostrar-lhe o quão importante eram os assuntos que poderiam ser abordados através desse tema, o ambiente. Após algum diálogo chegámos a um consenso, ele disse-me que iria participar no jornal e eu pedi-lhe então que se, ao longo da construção do jornal, não estivesse a gostar do tema me dissesse para tentarmos resolver a situação da melhor maneira.

Com os alunos já organizados em pequenos grupos, entreguei-lhes uma folha que preparei previamente relativamente à planificação geral do nosso futuro trabalho (Anexo C). Deste modo, li em voz alta cada parte constituinte da planificação e questionei a turma se havia dúvidas sobre a mesma. Sendo que os alunos não demonstraram haver dúvidas,

respondendo negativamente ao que perguntei, pedi a cada grupo que escrevesse na parte de trás da folha pelo menos três regras que consideravam importantes para um bom funcionamento do grupo (Figs. 14 e 15).

Figura 14
Regras de funcionamento do grupo

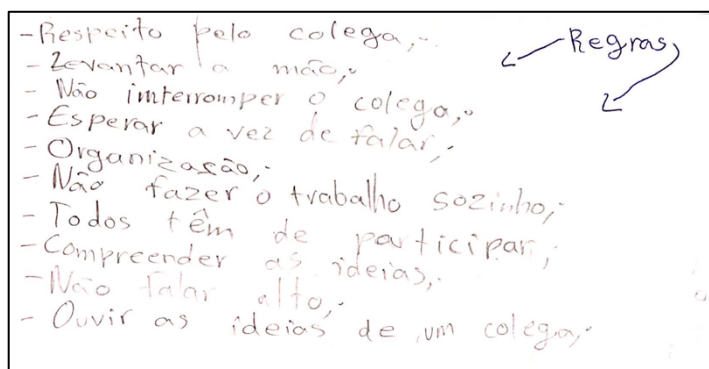
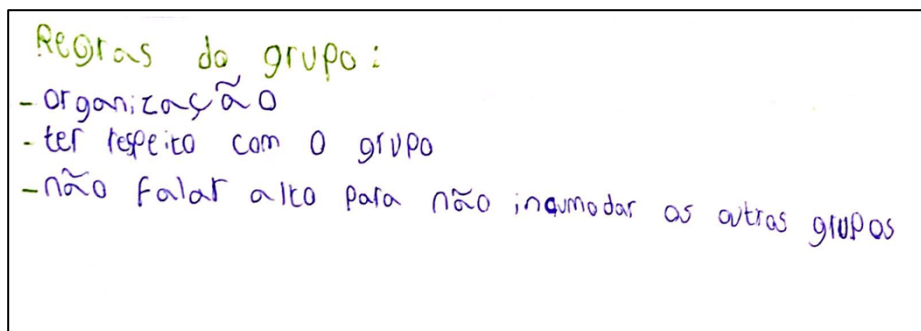


Figura 15
Regras de funcionamento do grupo



Depois do registo das regras, um elemento de cada grupo leu o que o respetivo escreveu e, em coletivo, falámos sobre quais as preocupações que todos deveríamos ter quando se trabalha em grupo e quais os comportamentos bons e menos bons em relação a este assunto. Com o presente momento, tive como objetivo consciencializar os alunos para as suas atitudes e comportamentos nos momentos de cooperação e

Dado por terminado o momento das partilhas relativamente às regras de regulação de grupo, entreguei a cada um uma folha de papel manteiga e exemplifiquei à turma como fazer uma pasta para guardar folhas, apenas com dobras. De seguida, desafiei os alunos a fazerem o mesmo, ficando cada grupo com uma pasta que os iria acompanhar ao longo das próximas sessões. Assim, sugeri que escrevessem o tema que iriam explorar na capa da mesma e, com esta tarefa concluída, pedi-lhes que, em pequeno grupo, falassem sobre o futuro jornal que iríamos construir, os assuntos que gostavam de abordar, possíveis notícias interessantes para incluir no mesmo, entre outros temas significativos para os alunos. Neste momento fui passando por todos os grupos fazendo algumas questões e/ou observações que considerei pertinentes.

Figura 16
Folha de planificação do projeto

75

Figura 17
Pastas de arquivo dos grupos



Sessão 3 – início da pesquisa

A presente sessão ocorreu dia 4 de maio, no dia seguinte à última sessão, sendo este um ponto bastante positivo para o desenvolvimento do trabalho. Deste modo, como o período entre sessões foi curto, tornou-se mais simples para os alunos retomarem as partilhas e explorações da sessão anterior. O objetivo principal desta sessão foi envolver os grupos no início das pesquisas sobre o tema a desenvolver e, por consequência, estimular o espírito de cooperação e entreajuda entre os alunos.

Uma vez que a sessão se desenvolveu no período da tarde e que os alunos precisariam de um recurso que lhes possibilitasse pesquisas e descobertas, no intervalo da manhã falei com a professora cooperante e, com a sua ajuda, dirigi-me a uma sala onde se encontravam diversos *tablets*. Deste modo, conferi um a um a sua percentagem de bateria, colocando alguns a carregar e, na minha hora de almoço, fui buscar os mesmos, levando-os para a sala.

Chegado o momento previsto no plano do dia para a implementação do projeto, sugeri à turma que se organizasse nos pequenos grupos

definidos no dia anterior, de forma a iniciarmos o trabalho. Assim, ainda que alguns alunos precisassem de mais apoio, de um modo geral a turma tornava-se mais autônoma, visto que nas dinâmicas planificadas por mim e pela minha colega de estágio era estimulado o trabalho em grupo e, por consequência, a reorganização da sala. Por esta razão, de forma autônoma e assertiva, os alunos deslocaram as mesas e cadeiras, posicionando-as nos pequenos grupos. Com os alunos sentados nos respetivos lugares, pedi que um elemento de cada grupo fosse buscar, ao local que estabelecemos na sessão anterior, a sua pasta de arquivo.

Seguidamente, informei os alunos que tinham à sua disposição os livros da sala, exemplares de jornais, folhas de papel, tanto de linhas como brancas, e *tablets* consoante as suas necessidades, tanto para pesquisar como para escrever alguns textos. Aconselhei-os também a retomarem as partilhas que tinham começado na sessão anterior sobre o tema que iriam explorar no jornal e, ainda, que definissem alguns assuntos que gostavam de abordar no mesmo.

Assim, tanto esta sessão como as seguintes fomentaram bastante a autonomia dos alunos, uma vez que eu não conseguiria permanecer somente com um grupo do início ao fim de cada sessão. Por esta razão, ao longo do presente momento fui passando por cada grupo à vez, tentando ao máximo dar a devida atenção e apoio aos seis grupos de trabalho.

Através do desenvolvimento da dinâmica observei algumas diferenças entre os diversos grupos, sobretudo a nível de organização. Isto é, enquanto alguns grupos rapidamente se organizaram e os alunos compreenderam qual o seu papel dentro dos mesmos, outros tiveram mais dificuldade em definir quais os assuntos que gostariam de abordar e o que cada elemento poderia optar por realizar. Deste modo, uma das minhas principais preocupações foi dar o devido apoio aos grupos para que estes se continuassem a sentir motivados e interessados pela dinâmica.

Alguns dos aspetos que registei nas minhas notas de campo relativamente à presente sessão foram:

A vida no colégio: o grupo pesquisou como se organizava um jornal, de modo a perceber como iria escrever o texto, preocupando-se com a parte estética.

Decidiram que queriam fazer uma entrevista à diretora e, por essa razão, pesquisaram como se realiza uma entrevista, revendo alguns aspetos que abordámos anteriormente.

Registaram todas as ideias da presente sessão numa folha, incluindo as questões que queriam fazer na entrevista. (Figs. 18 e 19)

Ambiente: um dos elementos manteve-se a ilustrar a capa da pasta. Em conversa com o grupo lembraram-me que queriam abordar o tema eco-escolas e um dos elementos disse que na entrada do colégio estavam afixados uns documentos sobre o mesmo. Perguntaram-me se podiam ir lá buscar, eu referi que tínhamos de pedir autorização à diretora e assim foi. Dirigi-me com parte do grupo à entrada do colégio para consultarmos os documentos (Fig. 20), sendo que os alunos foram ao gabinete da diretora e questionaram se poderiam levar os documentos e deixar no fim do dia no mesmo sítio. A diretora respondeu afirmativamente e os alunos voltaram para a sala.

Encontraram ainda o site do projeto eco-escolas e exploraram-no, fazendo alguns registos.

Artes artísticas: definiram em grupo que pretendiam falar de Bordallo II, relacionando alguns temas que estavam simultaneamente a explorar no projeto da Marta. Pesquisaram algumas obras do autor.

Jogos desafiantes: este grupo organizou-se de forma bastante simples e numa folha escreveram o que cada elemento iria fazer, por exemplo, Nome do aluno – “pesquisar como se organiza caça palavras” (Fig. 21).

Encontraram um site de enigmas, em que ao escolherem qual o tipo de desafio que queriam e as informações que pretendiam, automaticamente o site organizava os dados em formato digital.

Desporto: os alunos tiveram alguma dificuldade em organizar-se e perceber qual o rumo que queriam tomar. Iniciaram o registo de uma notícia que encontraram sobre o basquetebol de Coimbra, porém, lembrei-os do que tinha sido falado na sessão anterior e, após alguma partilha entre os alunos e apoio da minha parte, decidiram que não seria pertinente escrever sobre algo que lhes era tão distante e que queriam começar a organização e tratamento de dados relativamente ao desporto favorito de cada aluno da turma.

A vida na sala: os alunos tiveram alguma dificuldade em organizar-se e por essa razão sugeri que cada um dissesse o que gostava de abordar. Depois de algum diálogo, os alunos decidiram que iriam trabalhar a pares, ficando cada par encarregue de um tema. Iniciaram a escrita de dois textos: “ser finalista” e “um dia da nossa sala”.

(nota de capo, dia 4 de maio)

Figura 18
Pesquisa sobre como se realiza uma entrevista



Figura 19
Registo alusivo à entrevista

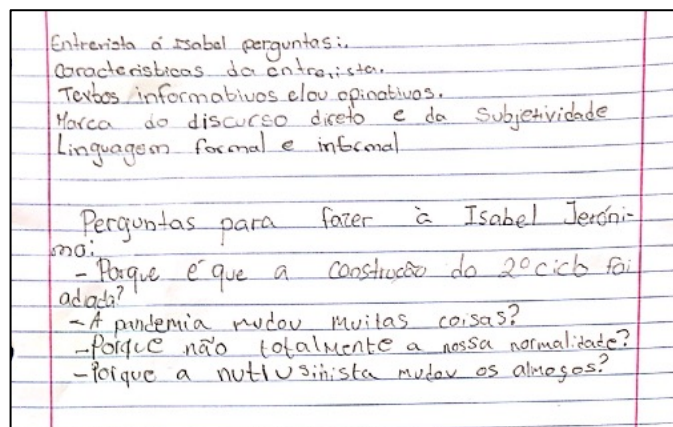


Figura 21
Alunos a consultar documentos
afixados no colégio

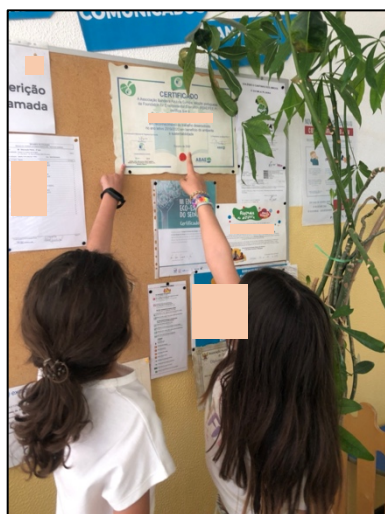
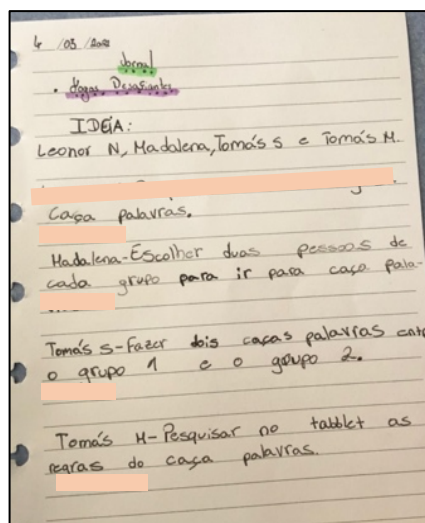


Figura 20
Registo alusivo à organização das
tarefas do grupo



Quando o tempo previsto para o desenvolvimento da presente sessão estava a terminar avisei os grupos e sugeri que preenchessem a folha de planificação, assinalando quais as tarefas que tinham ou não realizado e, caso fosse do seu interesse, registassem um comentário sobre

a dinâmica desenvolvida. Quando reforcei que o tempo estava a acabar, os alunos demonstraram o seu desagrado com alguns cometários como “já?”, “mas não podemos fazer mais um bocado?”, “amanhã podemos continuar?”. Através destas intervenções compreendi que, de um modo geral, a turma se encontrava com um nível de envolvimento muito grande nas atividades, bem como, de persistência e vontade de concretização. Percebi também que os alunos estavam muito agradados com o facto de estarem a trabalhar em grupo, visto que era uma dinâmica pouco frequente na sala. Respondi-lhes que não era possível continuar o projeto no dia seguinte, pois era uma quinta-feira e o meu estágio, como eles já sabiam, terminava à quarta-feira de cada semana. Ainda assim, aproveitei para questionar os alunos sobre se tinham ou não gostado da dinâmica, ao que me responderam, sem exceção, afirmativamente, partilhando comigo que tinham muita vontade de continuar a desenvolver o projeto.

Por fim, com os documentos de cada grupo já dentro das capas, um elemento de cada grupo foi arrumar a mesma no respetivo local. As mesas e cadeiras foram reorganizadas e, para dar seguimento ao dia, foram iniciadas outras dinâmicas.

Sessão 4 – continuação da pesquisa

A presente sessão desenvolveu-se no dia 9 de maio e foi bastante semelhante à sessão anterior, no sentido em que os grupos de trabalho continuaram as suas pesquisas e descobertas, recorrendo aos *tablets* disponibilizados pelo colégio. Deste modo, os objetivos desta sessão mantiveram-se os mesmos aos da sessão anterior: envolver os grupos em pesquisas sobre as temáticas a explorar e estimular o espírito de cooperação e entreajuda entre os alunos.

No início da sessão os alunos alteraram a disposição e organização da sala, para que se reunissem os pequenos grupos já definidos. Como

aconteceu na sessão anterior fui passando pelos grupos, de modo a compreender o ponto de situação de cada um e, consequentemente, apoiar os mesmos consoante as suas necessidades.

Os elementos constituintes do grupo responsável pelo tema *a vida no colégio* demonstraram interesse em entrevistar a diretora do colégio, como referi na descrição da sessão anterior, registando quais as questões que pretendiam fazer no momento da entrevista. Como tal, na presente sessão os alunos questionaram-me se poderiam dirigir-se ao gabinete da diretora para perceberem quando haveria disponibilidade para marcar a entrevista. Eu e os quatro elementos do grupo, descemos ao piso inferior e fomos ao encontro da diretora para que os alunos a questionassem. Neste momento, alertei os alunos para que, antes de perguntarem sobre em que dia poderiam marcar a entrevista, explicassem qual a razão da realização da mesma. Desta forma, os alunos bateram à porta do gabinete da diretora e de forma breve explicaram que estávamos a construir um jornal, que o seu tema estava relacionado com a vida no colégio e que, por essa razão, gostavam de fazer uma entrevista sobre como se fez sentir a pandemia no colégio. Após um pequeno diálogo entre os alunos e a diretora, retornámos à sala de aula com bastante entusiasmo, uma vez que a entrevista tinha ficado agendada para dia 11, dois dias depois. Este grupo, no tempo que faltava para a sessão terminar, construiu um guião com as questões que gostavam de ver respondidas pela diretora, recorrendo aos seus registos elaborados na sessão 3, os quais referi na descrição dessa sessão.

Quando regressei à sala, os restantes grupos continuavam as suas pesquisas e descobertas, de forma bastante organizada e autónoma, sendo que alguns já tinham começado a escrever textos com informações retiradas da *internet* e/ou de documentos em suporte papel. Uma reflexão que gostava de salientar, acerca deste momento, foi o facto de, no momento em que entrei na sala, compreendi que os alunos estavam muito concentrados nas diversas tarefas que estavam a desempenhar, existindo um ambiente tranquilo mas de muita entrega na sala. Com isto, senti-me bastante orgulhosa, pois no início de todo este processo a ideia de trabalhar em grupo

era uma realidade um pouco distante deste grupo. Portanto, o facto de ter entrado na sala e ter observado e absorvido aquele ambiente de trabalho e, principalmente, de cooperação, deixou-me verdadeiramente sensibilizada e pensativa relativamente ao que tínhamos construído desde o início do processo até então.

Fui, então, passando pelos diversos grupos e, consoante as necessidades apresentadas, fui apoiando os mesmos, tanto na escrita como na procura de informação através dos *tablets*. Quando o tempo estava a terminar, pedi aos alunos que preenchessem a folha de planificação que se encontrava nas respetivas capas de cada grupo e que, de seguida, voltassem a colocar as mesas e as cadeiras onde se encontravam antes do início da sessão.

Sessão 5 – continuação da pesquisa e início da escrita de textos em computador

A presente sessão ocorreu dia 11 de maio e manteve os mesmos objetivos da sessão anterior, bem como, familiarizar os alunos da utilização do computador para a escrita de textos, utilizando a ferramenta digital Word. Inicialmente eu perspetivei que nesta sessão se continuassem as pesquisa de informação e que um dos grupos realizasse a entrevista à diretora do colégio. Ainda assim, com o desenvolvimento da dinâmica, alguns grupos foram terminando as suas pesquisas e, conseqüentemente, a construção de materiais para incluir no jornal. Como tal, a meio da sessão alguns dos grupos já se encontravam preparados para escrever os textos que construíram ao longo das duas sessões anteriores, em formato digital. Neste seguimento, eu não estava à espera desta situação e por isso não requisitei previamente a sala de computadores.

Ao refletir sobre esta questão, compreendo que devia ter feito o ponto de situação de todos os grupos na sessão anterior, mas acabei por me envolver demasiado com o grupo que foi convidar a diretora do colégio para

a realização da entrevista. Este envolvimento não foi propositado, porém como o grupo precisou de um maior apoio, acabou por acontecer desta forma. Após refletir e analisar esta situação consegui construir uma aprendizagem para o meu futuro e, se fosse agora, faria de um modo diferente, adequando a minha intervenção.

Dito isto, como não tínhamos a sala de computadores disponível, tanto eu como a minha colega de estágio disponibilizámos os nossos computadores para que os alunos pudessem avançar com a escrita dos textos (Fig. 22). Percebi então, perante este acontecimento, que para a sessão seguinte teria de requisitar a sala de computadores, uma vez que a turma necessitava de mais do que dois computadores. Ainda assim, para o presente momento os dois computadores disponíveis foram suficientes, pois a maioria dos grupos ainda se encontrava na fase de pesquisa de informação e construção dos respetivos textos, gráficos, etc.

Figura 22

Aluna a escrever um texto no meu computador pessoal



A entrevista à diretora, como referi anteriormente, ocorreu no presente dia, sendo que no momento antes de acompanhar o grupo até ao gabinete da diretora questioneei o que é que os alunos consideravam ser melhor, gravar o som da entrevista ou registar as respostas. Os alunos responderam-me que seria melhor áudio, pois tinham receio de não

conseguir escrever tudo o que a diretora dissesse e assim foi. Os elementos do grupo fizeram-se acompanhar de uma folha de papel onde estavam registadas as questões que pretendiam colocar à diretora para o desenvolvimento da entrevista e, antes de darem início à mesma, perguntaram se a entrevista poderia ser gravada através de áudio, ao que a diretora respondeu afirmativamente.

A entrevista aconteceu de forma bastante tranquila, uma vez que o ambiente era propício a tal, pois estava silêncio e deste modo, foi possível que a conversa entre os elementos do grupo e a diretora ocorresse sem obstáculos à comunicação. A entrevista teve a duração de, sensivelmente, 10 minutos, em que a diretora respondeu a todas as questões colocadas, perguntando no fim se precisavam de mais alguma coisa da parte dela, ao que os alunos responderam que não, agradecendo e abandonado o gabinete. No caminho para a sala, o grupo mostrou-se bastante animado com o que acabara de acontecer e, simultaneamente, interessado em compreender qual seria o passo seguinte para avançarem com as suas produções. No caminho até à sala, com os alunos bastante atentos ao que lhes estava a dizer expliquei-lhes que, uma vez que tinham a entrevista gravada através de áudio, o melhor seria ouvirem o áudio e registarem numa folha de *Word* as respostas dadas pela diretora. Disse-lhes ainda que naquele dia já não seria possível fazer isso, pois estava a terminar o tempo disponível para o projeto.

Perto do fim da sessão, como já era habitual, pedi aos grupos que preenchessem a planificação do trabalho e arrumassem as respetivas pastas no local definido para o efeito. O preenchimento da planificação era realizado pelos alunos de forma autónoma, pois estes sabiam o que queriam registar nos devidos campos, ainda que eu os tivesse de relembrar para essa tarefa. Insisti um pouco neste aspecto, pois este é o recurso que nos dá uma visão global do que vai acontecendo no projeto à medida que este vai avançado, como referido no capítulo alusivo ao enquadramento teórico. Ainda assim, gostava que, desde o início do processo, a planificação tivesse tido um maior impacto na turma. Contudo, compreendo que possa ter sido

eu que falhei ao ter construído este documento previamente, ao em vez de o ter elaborado em conjunto com os alunos. Talvez dessa forma, este documento tivesse uma maior relevância e os alunos sentissem um maior sentido de responsabilidade no seu preenchimento.

Para dar como concluída a sessão, voltámos a modificar a disposição das mesas e cadeiras para que a organização da sala voltasse à estabelecida pela professora cooperante.

Sessão 6 – continuação da escrita de textos em computador, escolha do *layout* do jornal e início da montagem do mesmo

A presente sessão ocorreu no dia 16 de maio existindo três momentos distintos, consoante o ritmo e o ponto de situação de cada grupo de trabalho. Os objetivos inerentes foram utilizar o computador para a escrita de textos, recorrendo à ferramenta digital *Word*, como aconteceu na sessão anterior, despertar e estimular o sentido estético dos alunos e apropriar-se da ferramenta digital *canva*, através da montagem do jornal.

Assim, como referi na descrição da sessão anterior, confirmei a disponibilidade da sala de computadores do colégio e requisitei-a previamente. Uma vez que cada grupo de trabalho tem a sua dinâmica e, por consequência, o seu ritmo, nesta sessão foram bastante notórias as disparidades de cada grupo relativamente às fases de trabalho em que se encontravam.

Por sua vez, logo início da sessão liguei o computador da sala e abri o *canva*, que é uma ferramenta digital para a criação de *designs* para que, em grande grupo, fosse escolhido o *layout* do jornal. Deste modo, disponibilizei algum tempo à turma para que observasse os diversos *designs* existentes na plataforma (Fig. 23) e, de seguida, medie um diálogo entre o grupo com o objetivo de chegarmos a uma decisão final. Como existiam três *designs* favoritos procedemos a uma votação, em que os alunos tinham de colocar o braço no ar quando eu dissesse “*layout 1*”, “*layout 2*”, “*layout 3*”,

consoante a sua preferência. Através da votação, um dos *designs* foi escolhido, estando reunidas todas as condições para que os grupos retomassem as tarefas da sessão anterior.

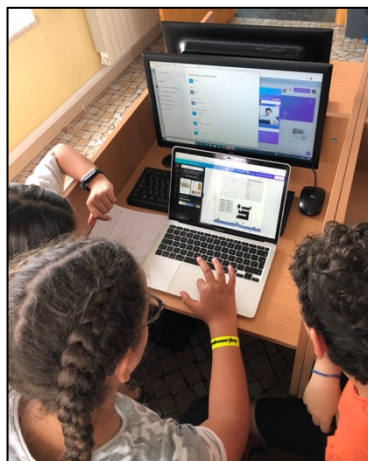
Figura 23

Escolha do layout para utilizar no jornal



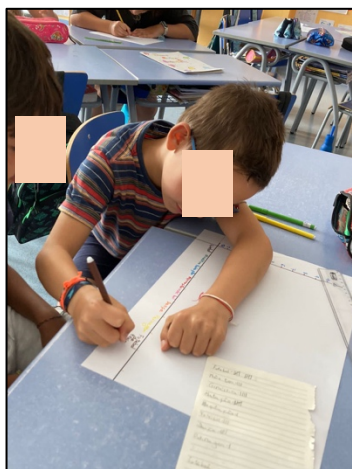
Alguns grupos e/ou parte dos mesmos dirigiram-se à sala de computadores com o objetivo de darem continuidade à escrita dos textos em formato digital, sendo que os grupos que iam terminando os textos iniciaram a montagem do jornal. Isto é, passaram o texto para o *layout* escolhido pela turma e alteraram as cores dos títulos, tamanho da fonte, entre outros aspetos pertinentes no momento (Fig. 24). Nesta fase, o meu apoio foi fundamental para que os alunos conseguissem modificar e melhorar a parte estética do jornal, pois estes não conheciam bem esta ferramenta.

Figura 24
Montagem do jornal



Na sala continuavam alguns alunos a desenvolver materiais que iriam ser incluídos no jornal, como era o caso do grupo de desporto que estava a construir um gráfico de barras com as informações recolhidas através da sua pesquisa (Fig. 25).

Figura 25
Alunos a construir um gráfico de barras



Nesta sessão, a minha colega de estágio ajudou-me bastante pois como a turma se encontrava em duas salas distintas, eu não conseguia estar nas duas em simultâneo. Como tal, apesar de me deslocar à sala de vez em quando durante a presente sessão, permaneci mais tempo na sala dos computadores, uma vez que sentia que os alunos que estavam a transcrever os seus textos para o dito jornal precisavam de um maior apoio da minha parte.

Por fim, pedi aos alunos que estavam na sala dos computadores que retornassem à sala de aula pois já estávamos em cima da hora e era necessário dar continuidade ao dia com outras dinâmicas.

Sessão 7 – conclusão da escrita dos textos e continuação da montagem do jornal

A presente sessão teve uma duração um pouco menor que as sessões anteriores e desenvolveu-se dia 18 de maio. Esta foi bastante semelhante à sessão anterior, no sentido em cada grupo realizava as suas tarefas à medida que ia terminando outras. Os objetivos inerentes a esta sessão consistiram em utilizar o computador para a escrita de textos, recorrendo à ferramenta digital Word e apropriar-se da ferramenta digital canva, através da montagem do jornal.

Já nenhum dos grupos se encontrava a escrever os textos em papel, estando os alunos numa destas três fases: escrever os textos no computador, transcrever os textos para o *layout* do jornal e, ainda, para os alunos que já tinham transcrito todos os seus textos sugeri que ilustrassem os mesmos. Deste modo, como os jornais não são só textos e como nós já tínhamos refletido e analisado esse aspeto em coletivo, dirigi-me a cada grupo e tentei motivar os alunos para que pensassem em ilustrações que fizessem sentido incluir na respetiva secção do produto final. Como tal, fui fazendo questões aos alunos sobre a sua opinião em relação às ilustrações

que gostavam de realizar para complementar os textos e recursos que tinham produzido.

Nesta fase do projeto os alunos já se encontravam bastante autónomos na execução das diversas tarefas, sendo que perto do fim de cada sessão avisava a turma do tempo restante e, ainda que tentasse passar por todos os grupos de trabalho antes do fim de cada sessão, nem sempre era possível. Não obstante, sentia que os grupos precisavam menos da minha presença, uma vez que a sua autonomia e organização aumentaram de forma progressiva desde o início do projeto. Por esta razão, fui retirando alguns “andaimes”, gradualmente, à medida que me apercebia que podia fazê-lo sem que houvesse um impacto negativo nos alunos.

Deste modo, quando a turma percebia que estávamos na reta final da sessão arrumava os seus materiais e alterava a disposição da sala. A maioria dos grupos, na presente sessão, terminou todas as suas tarefas incluindo textos e ilustrações.

Sessão 8 – conclusão da montagem do jornal e revisão do mesmo

A presente sessão ocorreu dia 24 de maio e, ao contrário das sessões anteriores, nem todos os alunos participaram na mesma, uma vez que alguns grupos já tinham terminado todas as tarefas a que se propuseram. Os objetivos desta sessão foram concluir a montagem do jornal, recorrendo à ferramenta digital canva e rever os textos, estrutura e organização do jornal.

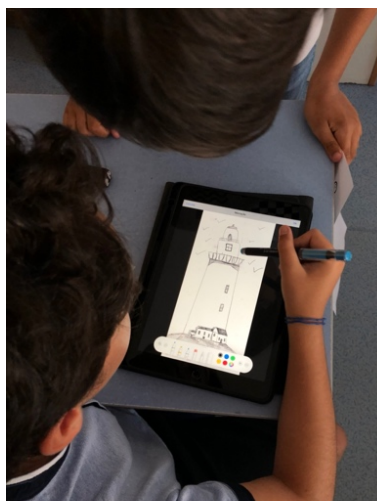
Deste modo, a professora cooperante assumiu a dinâmica com os alunos que não estavam a desenvolver trabalhos relacionados com o jornal e eu assegurei-me que os restantes grupos conseguiam concluir todas as suas tarefas até ao final da presente sessão, e assim foi.

O grupo dos “Jogos desafiantes”, responsável pelos desafios e enigmas da parte final do jornal, ainda estava a criar duas imagens para que o leitor tivesse um desafio de encontrar as diferenças. Como tal, os

alunos criaram uma ilustração e depois desta estar terminada, eu digitalizei-a para o meu iPad. Através de uma ferramenta de edição, o grupo conseguiu criar algumas diferenças nas ilustrações (Fig. 26). Este foi um momento interessante, pois como esta tarefa foi concretizada através de um recurso tecnológico, os alunos estavam muito entusiasmados e motivados. Considerei que esta era uma forma benéfica para os alunos de realizar a tarefa, uma vez que era inovadora, deixando a impressora, o papel e o lápis de fora, desta vez.

Figura 26

Alunos a criar diferenças através do iPad e da ilustração original



Perto do final da sessão pedi a atenção de todos os alunos da turma e, recorrendo ao computador e à projeção da sala, mostrei o jornal em formato digital. As reações foram de surpresa e alegria:

R. – Uau!

C. – Eu estou ali!! (com um sorriso de orelha a orelha).

T. – Olha só o meu desenho de Bordalo (apontando com o dedo).

M. – A I. está tão gira nessa foto.

F. – E a V. também!

S. – Isto parece mesmo um jornal a sério!

E. – Podemos vender?

L. – Sim! Aqui no colégio!!

(nota de capo, dia 24 de maio)

Analisando as intervenções da turma, estas foram muito positivas, na minha perspetiva, pois os alunos estavam bastante animados e eufóricos com o produto final. Assim, ainda que todos os alunos tivessem construído o jornal, criando as respetivas secções com textos e ilustrações, ainda não tinham visto, propositadamente, todas as secções juntas. Apesar de não ter registos fotográficos deste momento, este foi muito bom para mim, pois tive oportunidade de perceber que os alunos estavam muito entusiasmados para verem o jornal impresso, surgindo até a ideia de vendê-lo à comunidade escolar, como mostra a nota de campo apresentada acima. Falei com a turma e decidimos não avançar com esta ideia, sendo que eu me assegurei dos custos das impressões e encadernações do jornal.

Relativamente à capa decidi que a construiria previamente, de modo que os alunos fossem surpreendidos com uma compilação de fotografias referentes a todo o processo (Fig. 27). Deste modo, a minha intenção foi mostrá-la nesta sessão e pedir que os alunos me dissessem o que pensavam sobre a mesma para que ficasse de acordo com os gostos da turma. Ainda assim, foi unânime a decisão de manter a mesma como se encontrava, sendo que este aspeto só me leva a crer que os alunos gostaram mesmo da capa.

Figura 27
Capa do jornal "O Último Capítulo"



Nesta sessão, ainda, os alunos demostraram interesse em mostrar aos restantes colegas do 1.º ciclo a sua produção de semanas, sendo que lhes prometi que na sessão seguinte já com o jornal impresso iríamos a cada uma das salas do 1.º ciclo mostrar o nosso jornal. Alerttei-os ainda para que, em conjunto, fizéssemos a revisão do jornal com o objetivo de detetar alguns erros ou falhas, explicando-lhes que todos os jornais antes de serem publicados são revistos por pessoas especialistas nessa questão, os revisores de texto.

Sessão 9 – Exploração do jornal em turma e apresentação do mesmo à comunidade educativa

A última sessão desenvolveu-se dia 30 de maio e foi das sessões que mais me marcou, não só profissionalmente como também pessoalmente, os seus objetivos foram partilhar o jornal, apresentando-o à comunidade educativa e realizar um balanço final relativamente a todo o desenvolvimento do processo.

A presente sessão teve início com a distribuição de um jornal por cada aluno, sendo que os pousei virados ao contrário para que toda a turma o visse ao mesmo tempo. Como tal, após colocar um jornal em cada mesa contei até três e os alunos com grande curiosidade e entusiasmo viraram o jornal para si. Neste momento muitas foram as exclamações de surpresa, como:

J. – Uau

I. – Olha só

A. – Quero mostrar aos meus pais

E. – Ahhh

R. – É um para cada um?

Professora cooperante – reparem isto não é um jornal qualquer...

T. – É o nosso jornal!

Professora cooperante – Que a Joana teve o cuidado de imprimir a cores e encadernar.

Alunos – Obrigada Joana!!

(nota de campo, dia 30 de maio)

Neste momento, o ambiente na sala era de bastante emoção, euforia e felicidade, demonstrados pelos diálogos simultâneos entre os alunos, pelo levantar do lugar por parte de alguns para irem ter com outros, com o objetivo de comentar e partilhar algo que estava no jornal e era do seu

interesse (Figs. 28, 29 e 30). Esta fase foi muito importante, tanto para mim como para a turma, pois foi o culminar de um trabalho de semanas, em que todos se entregaram e participaram de forma ativa e motivada.

Figura 28
Exploração do jornal

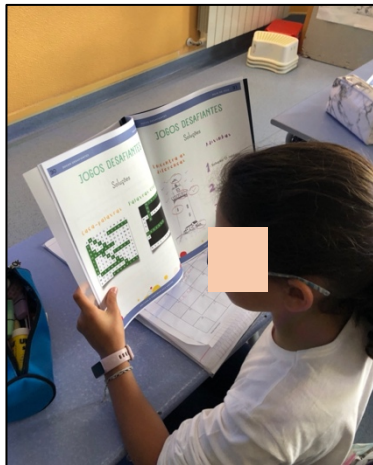
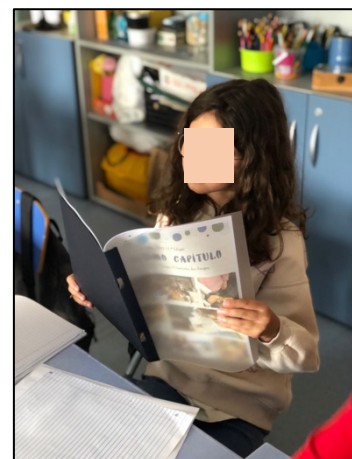


Figura 29
Exploração do jornal



Figura 30
Exploração do jornal

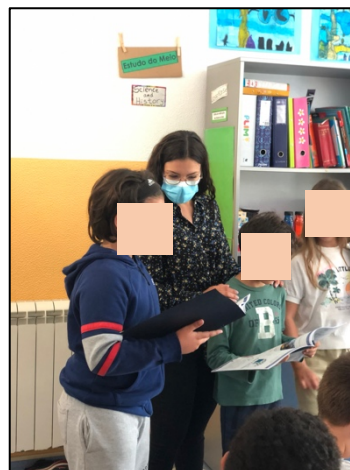


Após alguns minutos, em que existiu tempo e espaço para diversas partilhas, comentários, reparos e *feedback* dos diversos intervenientes no processo fui, à vez, com cada grupo apresentar o jornal às salas do 1.º ciclo (Figs. 31 e 32), incluindo o gabinete da diretora. Nos diferentes momentos de partilha sugeri aos alunos que fizessem como que uma apresentação do nosso jornal, referindo o seu nome, as suas partes constituintes, como se organizou o trabalho, se tinham ou não gostado de construir o jornal, bem como outras informações que considerassem pertinentes.

Figura 32
*Entrada numa sala para
apresentação do jornal*



Figura 31
*Apresentação do jornal a uma
turma de 1.º Ciclo*



A ida às salas foi muito importante, não só para os alunos como também para mim, pois através destas partilhas consegui compreender e, posteriormente, refletir sobre o que tinham significado as semanas de trabalho, dedicação e entrega para os alunos. De forma sincera, os grupos partilharam com os restantes colegas e professores do colégio se tinham ou não gostado de todo o processo desde o início até ao presente dia, referindo também alguns aspetos sobre a estrutura do jornal. Enquanto os alunos iam falando, tinham um exemplar do jornal na mão e iam folheando à medida que precisavam de fazer referência a algum aspeto pertinente para a apresentação. A nota de campo seguinte mostra uma dessas partilhas.

T. – Olá a todos, nós gostávamos de vos apresentar o jornal que construímos.

I. – O nosso jornal chama-se “o último capítulo”

D. – E tem este nome porque como somos finalistas decidimos chamar-lhe assim porque este também é o nosso último capítulo aqui no C.

M – Então, este jornal tem seis temas. Nós ficámos com o tema das artes artísticas e fizemos a biografia de Bordalo II e um texto sobre uma das obras dele, chamada “lontra”.

T. – Os outros temas são a vida na sala, vida no colégio, jogos desafiantes, ambiente e desporto.

I. – O grupo da vida no colégio fez uma entrevista à I. sobre a pandemia aqui no colégio.

D. – E o grupo do ambiente, à V. por causa do eco-escolas. O grupo dos jogos fez adivinhas e desafios para quem vê o jornal.

M. – Como nos jornais verdadeiros.

T. – Por fim, nós gostámos muito de fazer este jornal com a Joana porque trabalhámos todos juntos. Foi um projeto muito interessante de fazer.

I. – Mas deu algum trabalho! (rindo-se)

Aluno da outra turma – Mas foram mesmo vocês que escreveram isso tudo?

T. – Sim em grupos

D. – Nós estávamos divididos em grupos e cada um tinha um tema.

Outro aluno – E como é que fizeram isso?

I. – Então primeiro fizemos grupo, depois usámos os tablets para pesquisar informações, depois escrevemos nos computadores tudo e metemos no... (reticente)

Eu – No canva, que é uma plataforma para criar diversas coisas.

M – Pois exato.

(nota de campo, 30 de maio)

Deste modo, analisando a apresentação acima descrita, bem como, tudo o que vivi com a turma ao longo das diversas semanas de estágio, compreendi que este projeto os marcou, não só por trabalharem em grupo, mas também por terem dado sentido às suas convicções e gostos. Deste modo, foram integrados diversos temas no jornal, abrangendo diferentes áreas curriculares, que analisarei no próximo capítulo deste relatório. Não obstante, o trabalhar em grupo foi algo que os alunos referiram sistematicamente nas suas apresentações, dando-me a compreender o seu interesse por trabalhos desta natureza:

E. – Gostei muito de trabalhar com os colegas na mesma mesa.

A. – Quero fazer mais projetos em grupo.

C. – O que gostei mais foi de trabalhar com o S.

F. – Não pensava que conseguíamos mesmo fazer um jornal.

M. – Ainda bem que fizemos este jornal em conjunto.

(nota de campo, 30 de maio)

Numa das salas, após a apresentação de um dos grupos, a professora dirigiu-se ao mesmo referindo que gostava muito de fazer um jornal assim com a sua turma, perguntando-lhes como tudo tinha acontecido. Os alunos explicaram que eu tinha visto as notícias que estavam expostas na parede da sala pertencentes à tarefa semanal “repórteres da semana” e que, ao falarmos sobre esse assunto surgiu a ideia de escrever um jornal. No final, quando íamos regressar à sala, essa professora dirigiu-se não só aos alunos, como também a mim, dando-nos os parabéns pela iniciativa, dizendo que ficou muito feliz por aquela partilha, que tinha ficado “mais rica” a nível de conhecimento após a mesma e que, com certeza, iria construir um jornal com os seus alunos no ano seguinte, uma vez que estes seriam finalistas. Foi muito importante receber este tipo de *feedback* por parte de um docente, uma vez que durante semanas, tanto os alunos como eu,

fizemos os possíveis para que o produto final ficasse como nós idealizávamos e, após o esforço e o trabalho, o nosso mérito foi reconhecido.

De um modo geral, todos os momentos de partilha, nas salas e no gabinete da diretora, integraram um ambiente tranquilo, enriquecedor e de grande comunicação entre diversos intervenientes da comunidade escolar. Através destas partilhas os alunos apresentaram o seu trabalho ao longo das semanas anteriores recebendo feedback e comentários bastante construtivos.

Por fim, quando o jornal já tinha sido apresentado em todas as salas do 1.º ciclo, bem como no gabinete da diretora, retornei à sala com o último grupo. De seguida, estabeleci um diálogo com a turma com o objetivo de compreender quais as suas convicções, preferências, pontos negativos e positivos relativamente ao projeto que tínhamos desenvolvido, bem como ao papel que desempenhei enquanto futura professora/educadora.

Alguns aspetos menos bons que retirei das afirmações dos alunos foram sobretudo em relação ao tempo que tivemos disponível para o desenvolvimento das dinâmicas. A maioria dos alunos referiu que:

Gostava de ter mais tempo para fazer o jornal, para escrever mais notícias.

(nota de campo, 30 de maio)

Um dos aspetos que os alunos indicaram de forma sistemática e regular quando os questioneei sobre pontos positivos da construção do jornal, estes referiram, novamente, que gostavam muito de realizar trabalhos em grupo dentro da sala, uma vez que estes só estavam habituados a realizar trabalhos deste cariz nas aulas de TIC, não lecionadas pela professora cooperante.

Relativamente ao papel do professor, isto é, ao papel que desempenhei ao longo do desenvolvimento do projeto, tentei assumir uma posição de mediador, apoiando os alunos nas suas necessidades. Como referido no enquadramento teórico, segundo Vasconcelos et al. (2012) o adulto deve ser um recurso, orientado e apoiando o grupo, para que este encontre estratégias e formas de resolver os desafios com que se depara.

Nesta perspetiva, a cada sessão desafiei os alunos, de modo a enriquecer, diversificar e aprofundar as suas capacidades, bem como, a sua curiosidade. Como referi, no momento que questioneei a turma alusivamente à minha prestação, surgiram as seguintes notas de campo:

T. – Eu achei que tu estiveste bem porque nos ajudaste no que precisámos.

M. – Joana eu queria agradecer-te por fazermos o jornal porque eu nunca tinha feito um e não sabia se íamos ser capazes.

Eu – Eu já sabia que vocês iam ser capazes, basta acreditarem em vocês e conseguem fazer o que quiserem.

F. – Eu gostei que logo no início tivesses falado comigo sobre eu ficar no grupo do ambiente e também disseste que não querias que ninguém participasse no projeto se não quisesse.

Eu – E então F. depois destas semanas todas e de todo o trabalho que construímos, gostaste de fazer parte do grupo do ambiente?

F. – Sim, eu gostei muito, ainda bem que fiquei neste grupo, gostei de trabalhar com os meus colegas.

(nota de campo, 30 de maio)

Analisando as notas de campo apresentadas acima, gostaria de referir que foi muito importante para mim ouvir o que os alunos tinham a dizer, pois esta é a melhor forma de melhorar enquanto futura profissional

de Educação. E foi sempre assim que me comportei ao longo do desenvolvimento do projeto, ouvi o que os alunos tinham a dizer e tentei ir ao encontro das suas expectativas dia após dia, sessão após sessão.

Contudo, um dos aspetos que alterava relativamente ao meu papel no desenvolvimento do projeto, foi o facto de ter construído previamente uma apresentação em formato PowerPoint (Anexo A) para explorar com os alunos. Não considero que essa dinâmica tenha corrido mal ou que o grupo não estivesse interessado, muito pelo contrário, mas refletindo e analisando, não me faz sentido criar recursos sem a participação dos alunos. Por esta razão, em trabalhos futuros irei ter este aspeto em consideração para que os alunos estejam integrados o máximo possível nas dinâmicas desenvolvidas.

Uma outra situação que, olhando para trás poderia ser melhorada, foi o facto de que, a maioria dos grupos, deixou de preencher a planificação do trabalho. Tenho consciência de que isto aconteceu porque, por um lado eu não os lembrava do respetivo registo, mas por outro porque nas últimas sessões o tempo foi mais limitado e com tantas tarefas para realizar, algumas, como essa, foram deixadas por fazer.

Por fim, quando o tempo previsto para a sessão estava quase a terminar disse à turma que tinha sido um privilégio para mim trabalhar com eles neste projeto, que tinha sido um caminho muito bonito e que estavam todos, sem exceção, de parabéns! Disse-lhes ainda que quando nos esforçamos e fazemos o melhor que sabemos e conseguimos, esse trabalho é valorizado e aplaudido. Por esta razão, pedi a todos que “fechássemos” este projeto com uma salva de palmas para eles próprios, pois mereciam.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados recolhidos no desenvolvimento do estudo, a partir da estratégia apresentada no capítulo referente à metodologia da presente investigação. Deste modo, como referi no capítulo 2, recorri à observação participante e à pesquisa documental para desenvolver a análise de conteúdo inerente a este capítulo do relatório. Este procedimento de tratamento de dados consiste na análise e reflexão dos diversos documentos e evidências recolhidos ao longo da intervenção pedagógica anteriormente descrita.

O objetivo da análise dos dados é, exclusivamente, demonstrar como através da utilização de uma lógica de projeto em 1º CEB, consegue trabalhar-se de um modo integrado, abrangendo as várias áreas curriculares. Nesta abordagem, por vezes, não é possível nem suposto respeitar a separação entre elas, pelo que pretendo evidenciar as aprendizagens construídas nas diferentes áreas curriculares. Esta análise decorre do diálogo entre o enquadramento teórico e dos dados obtidos.

A seguir apresento o *corpus*, isto é, os documentos que vão ser objeto de análise:

- (i) pastas digitalizadas dos seis grupos de alunos/as que participaram no projeto acima descrito (ver capítulo 3) – estas incluem as planificações do projeto, as regras do funcionamento do grupo, os textos e apontamentos construídos pelos alunos e algumas ilustrações alusivas às diversas temáticas exploradas;
- (ii) produto final do projeto – jornal “O Último Capítulo”;
- (iii) planificações realizadas pelo par de estágio.

4.1 Articulação e integração das aprendizagens

Com o objetivo de analisar a integração e articulação das áreas curriculares que refiro mais à frente, irei realizar um exercício um pouco artificial dado o desenvolvimento da intervenção. Deste modo, através da

análise pretendo destacar e isolar quais os contributos específicos para as aprendizagens de cada área curricular. Portanto, ainda que o trabalho proposto aos alunos tenha sido de articulação e baseado numa lógica de projeto, neste capítulo, em oposição, farei uma análise fragmentada a partir da matriz curricular do 1.º CEB, de modo a evidenciar a sua presença nas várias etapas do projeto.

No 1.º CEB, torna-se fundamental alicerçar tanto quanto possível as diversas áreas de conteúdo, articulando-as entre si de forma significativa para os alunos, cumprindo assim os objetivos da monodocência. Como tal, uma vez que o presente estudo aborda a construção de um projeto, foi tida em consideração a integração das aprendizagens das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, bem como a sua articulação. Na realização de um projeto, o conhecimento deve assumir um papel fundamental, havendo a possibilidade de que os alunos sejam autores das suas aprendizagens. Tornando-se, assim, crucial que as ferramentas e estratégias utilizadas para a procura e construção do conhecimento, sejam acessíveis aos alunos, dentro e fora da sala.

Durante a construção do projeto os alunos tiveram oportunidade de realizar aprendizagens abrangendo diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, e explicitadas nas Aprendizagens Essenciais (AE) de: Português, Matemática, Estudo do Meio, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Artes Visuais e, Cidadania e Desenvolvimento.

4.1.1 Área Curricular de Português

A nível do Português, esta foi a área que esteve mais presente ao longo do desenvolvimento do projeto, uma vez que todos os textos integrados no jornal foram escritos pelos alunos.

A tabela seguinte apresenta quais as dinâmicas realizadas pelos alunos, bem como, os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português (DGE-MEC, 2018), preconizadas para o 4.º ano do 1.º CEB.

Tabela 5

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 de jornais diversos	Domínio de Leitura : - Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados; (p.7) - Explicitar ideias-chave do texto; (p.8) - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; (p.8) - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). (p.8)
Exploração do PowerPoint alusivo ao jornal e à notícia	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 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 palavras dos outros; (p.6) - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; (p.6) - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados. (pp.6-7)
Escrita dos textos	Domínio de Escrita :

	- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; (p.11) - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. (p.11)
Texto informativo - notícia	Domínio de Escrita: - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; (p.11) - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. (p.11)
Texto descritivo	Domínio de Escrita: - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; (p.11) - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. (p.11)
Realizar pesquisas Exemplo: Como se estrutura e organiza uma entrevista?	Domínio de Escrita: - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de modo individual e/ou em grupo. (p.11)
Realização de entrevistas	Domínio de Escrita: - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. (p.11) Domínio de Oralidade – Expressão: - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. (p.6)
Acróstico	Domínio de Escrita: - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita. (p.11)
Revisão de texto	Domínio de Escrita: - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão de modo individual e/ou em grupo; (p.10) - Superar problemas associados ao processo de escrita por meio de revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto. (p.11)
Apresentação do jornal à comunidade educativa	Domínio de Oralidade – Expressão: - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos; (p.6) - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados; (p.6) - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar). (p.7)

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, Português (2018)

Na primeira sessão do estudo, os alunos exploraram diversos jornais, dos quais retiraram informações pertinentes que os apoiaram ao longo do projeto, registando-as no caderno diário (Figs. 33, 34, 35 e 36).

Após a análise dos seguintes registos e, tendo em consideração os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes a esta dinâmica, compreende-se que os alunos, através da leitura e consulta dos jornais, conseguiram compreender a estrutura deste recurso, bem como o seu conteúdo, registando as ideias-chave.

Figura 33

Registo alusivo à exploração do jornal

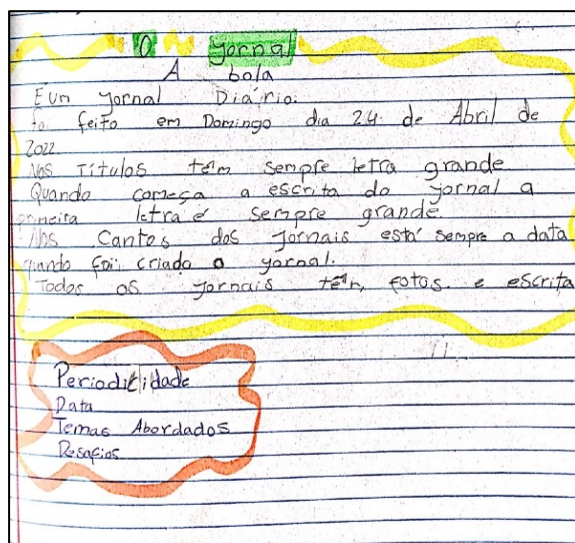


Figura 34

Registo alusivo à exploração do jornal

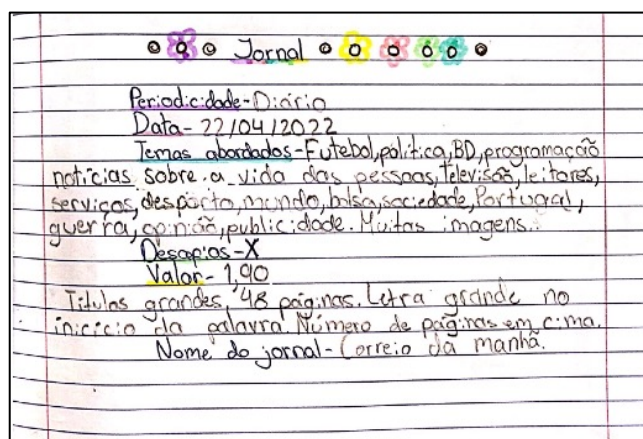


Figura 35
Registo alusivo à exploração do jornal

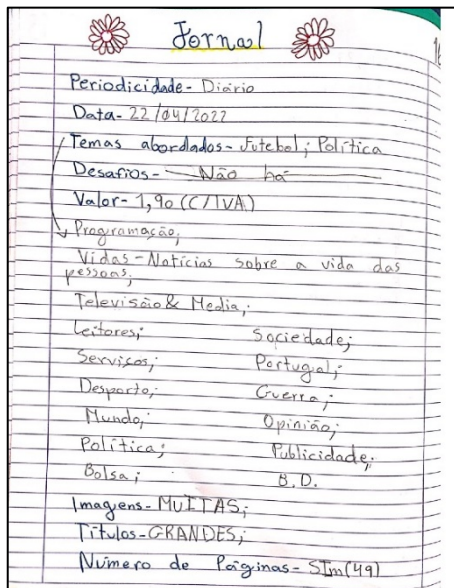
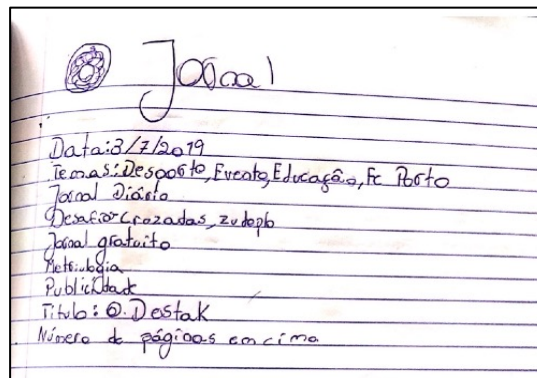


Figura 36
Registo alusivo à exploração do jornal



Em coletivo foi explorada uma apresentação em formato PowerPoint (Anexo A) relativamente ao tema do jornal, com maior incidência nas características das notícias. Dessa dinâmica surgiu o registo das informações abordadas (Fig. 37) como forma de consolidação. Para isto, os alunos tiveram de selecionar a informação relevante do recurso apresentado, consolidando-a posteriormente por meio da ficha de registo acima mencionada. Em termos de expressão oral, estes participaram de forma adequada, usando a palavra para exprimirem as suas convicções.

Figura 37

Ficha de consolidação alusiva ao jornal e à notícia

Vamos consolidar o que aprendemos!

1. Preenche os espaços em branco.

O Jornal:
é um meio de comunicação.
serve para informar ou comunicar
tem 4 critérios que são periodicidade, abrangência,
universalidade e atualidade
pode ser apresentado em papel ou em formato digital

A Notícia

2. Seleciona a opção correta pintando o ☒ adequado.

• O texto da notícia é:
descritivo ☐ informativo ☒ poético ☐

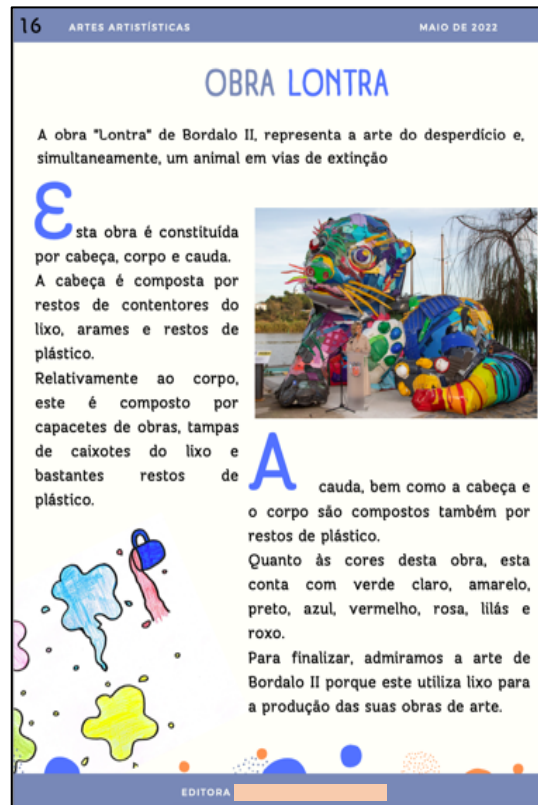
• A linguagem de uma notícia deve ser:
objetiva e clara ☒ subjetiva e persuasiva ☐

• As partes que constituem uma notícia são:
LEAD e resumo ☐ LEAD e corpo da notícia ☒

Alusivamente ao texto descritivo, este foi construído pelos alunos para incluir no jornal, sendo este baseado numa obra de Bordalo II (Fig. 38), como referi no capítulo anterior. Para o desenvolvimento da dinâmica, o grupo responsável pelo tema das artes, em termos de escrita, organizou os parágrafos de um modo coerente e com sentido, respeitando as regras deste género textual.

Figura 38

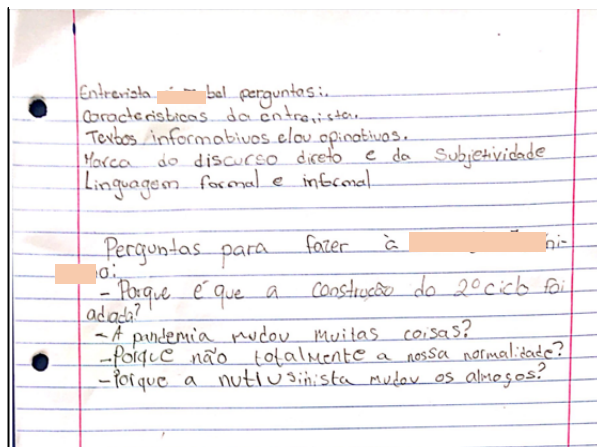
Texto descritivo sobre a obra "Lontra" incluído no jornal



Dois dos grupos realizaram entrevistas, sendo que para isto, os alunos fizeram pesquisas na *internet*, com o objetivo de aprender, efetivamente, como se estruturava uma entrevista e quais os aspetos a ter em consideração nesse momento. Posteriormente, registaram o que descobriram e, também, quais as perguntas que queriam realizar à diretora (Fig. 39). Nos momentos das entrevistas, os grupos participaram ativamente, expressando-se oralmente.

Figura 39

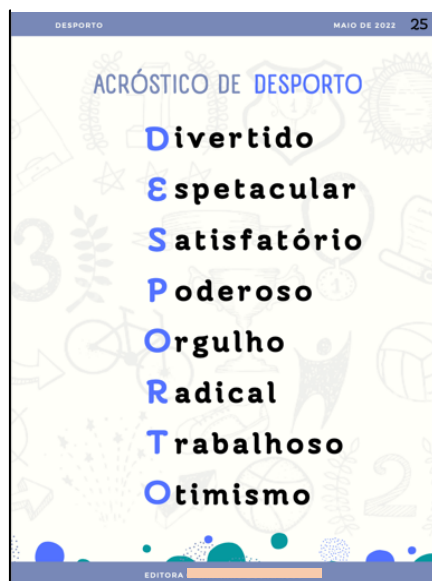
Registo sobre a estrutura de uma entrevista e questões a fazer



O grupo responsável pelo tema do desporto, construiu um acróstico com a palavra desporto (Fig. 40), incluído no jornal. Para isto, os alunos respeitaram as regras deste exercício, utilizando de forma correta as representações escritas.

Figura 40

Acróstico da palavra desporto incluído no jornal



Para finalizar a análise relativamente à área curricular do português, na conclusão do processo, através da apresentação do projeto à comunidade educativa, a turma interagiu oralmente, exprimindo partilhas e opiniões.

4.1.2 Área Curricular de Matemática

Relativamente à área curricular de Matemática, diversas foram as dinâmicas desenvolvidas ao longo do projeto.

A tabela seguinte apresenta quais as dinâmicas realizadas pelos alunos, bem como, os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (DGE-MEC, 2019), preconizadas para o 4.º ano do 1.º CEB.

Tabela 6

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Matemática

Dinâmicas desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes, segundo as Novas AE de Matemática do 4.º ano, do 1.º CEB
Levantamento de dados alusivo à preferência dos desportos favoritos da turma	Tema Dados – <u>Questões estatísticas</u>: - Formular questões sobre características qualitativas e quantitativas discretas que contribuam para um mesmo estudo; (p.36) Tema Dados – <u>Recolha de dados</u>: - Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos; (p.36) - Recolher dados através de um dado método de recolha, recorrendo a fontes primárias ou sítios credíveis na internet. (p.36)
Construção de um gráfico de barras	Tema Dados – <u>Gráficos de barras</u>: - Representar dois conjuntos de dados sobre a mesma característica através de gráficos de barras justapostas. (p.37)
Análise de um gráfico de barras	Tema Dados – <u>Análise crítica de gráficos</u>: - Analisar representações gráficas presentes nos media e discutir criticamente

	a sua adequabilidade, desenvolvendo a literacia estatística. (pp. 38-39) Tema Dados - <u>Interpretação e conclusão</u>: - Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada; (p.39) - Retirar conclusões, fundamentar decisões e colocar novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas, a perseguir em eventuais futuros estudos. (p.40)
Partilha dos dados obtidos no jornal	Tema Dados – <u>Recursos para a conclusão oral e escrita</u>: - Elaborar recursos que apoiem a apresentação de um estudo realizado, de forma rigorosa, eficaz, apelativa e não enganadora, atendendo ao público a quem será divulgado, comunicando de forma fluente. (p.40)

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, Matemática (2019)

Um dos grupos de trabalho fez um levantamento de dados relativamente aos desportos favoritos dos alunos da turma (Figs. 41 e 42), construindo posteriormente um gráfico de barras (Fig. 43). Ambas as dinâmicas têm inerente a recolha, representação e interpretação de dados.

Figura 41

Levantamento de dados alusivo à preferência dos desportos da turma

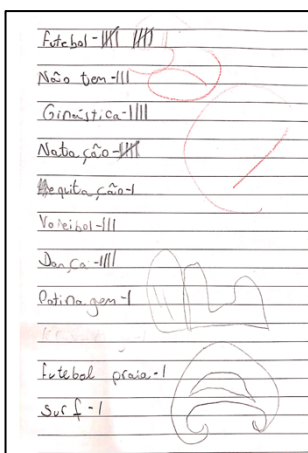


Figura 42

Registo alusivo ao levantamento de dados

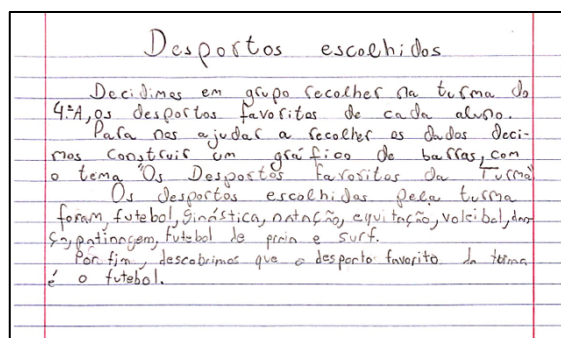
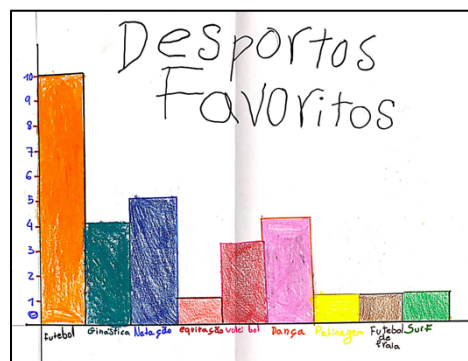


Figura 43
Gráfico de barras referente à preferência dos desportos



Como forma de partilhar os dados e conclusões obtidas, o produto final resultou da compilação do texto elaborado pelos alunos, o gráfico de barras anteriormente referido, registos fotográficos do processo e ilustrações alusivas ao tema abordado (Figs. 44 e 45).

Figura 45
Produto final alusivo à preferência dos desportos da turma

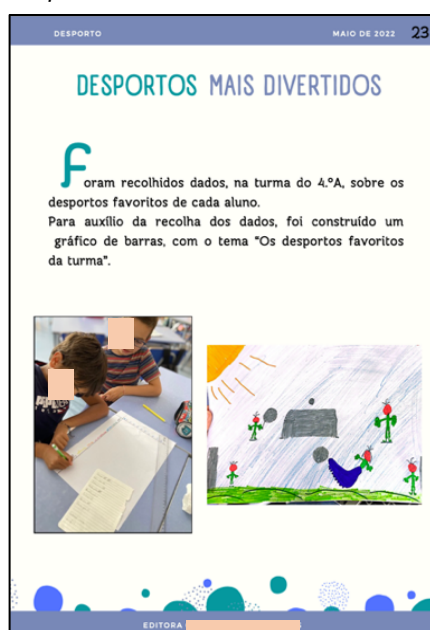
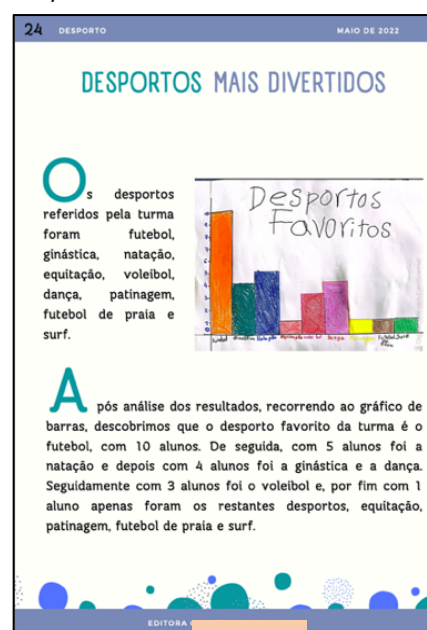


Figura 44
Produto final alusivo à preferência dos desportos da turma



4.1.2 Área Curricular de Estudo do Meio

A nível da Estudo do Meio, realizaram-se diversas dinâmicas ao longo do projeto, integradas nesta área curricular.

A tabela seguinte apresenta quais as dinâmicas realizadas pelos alunos, bem como, os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (DGE-MEC, 2018), preconizadas para o 4.º ano do 1.º CEB.

Tabela 7

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 eco-escolas	Domínio de Sociedade/Natureza/Tecnologia: - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. (p.10) Domínio de Natureza: - Reconhecer de que forma a atividade humana interfere. (p.8)
Exploração do tema plantação de tomateiros	Domínio de Sociedade/Natureza/Tecnologia: - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. (p.10) Domínio de Natureza: - Reconhecer de que forma a atividade humana interfere. (p.8)
Rotina diária dos alunos	Domínio de Sociedade/Natureza/Tecnologia: - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los,

	reconhecendo como se constrói o conhecimento. (p.10)
--	--

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, Estudo do Meio (2018)

O grupo responsável pela temática do ambiente, debruçou-se sobre o projeto eco-escolas, realizando uma entrevista e uma notícia (Fig. 46). Relativamente ao tema alusivo à plantação de tomateiros, os alunos redigiram uma notícia (Fig. 47) após observação da horta.

Figura 46
Notícia alusiva ao projeto eco-escolas

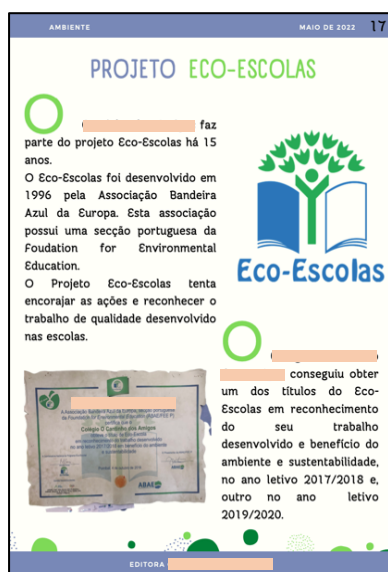
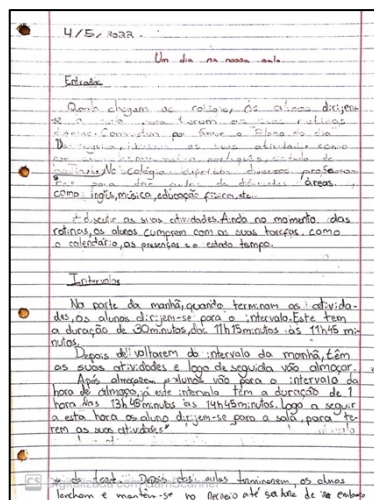


Figura 47
Notícia alusiva à plantação de tomateiros



Uma das secções do jornal recaiu sobre a rotina diária da turma e, por essa razão, os alunos tiveram de reconhecer, refletir e registar quais as diferentes partes do seu dia (Fig. 48).

Figura 48
Registo sobre a rotina diária



4.1.4. Área Curricular de Tecnologia de Informação e Comunicação

Relativamente à área curricular de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), é fundamental salientar que em grande parte do projeto, os alunos contactaram com dispositivos tecnológicos (*tablets* e computadores), bem como com ferramentas digitais (*PowerPoint*, *Word* e *Canva*).

A tabela seguinte apresenta quais as dinâmicas realizadas pelos alunos, bem como, os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de TIC (DGE-MEC, 2018), preconizadas para o 1.º CEB.

Tabela 8*Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de TIC*

Dinâmicas desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes, segundo as AE de TIC do 1.º CEB
Utilização de tablets 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) - Realizar pesquisas, utilizando os termos seleccionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver. (pp. 6-7)
Utilização de computadores para escrita de textos (Word e Canva)	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); (p.8) - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração; (p.8) - Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito. (p.8)
Construção do jornal	Domínio de Comunicar e Colaborar: - Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos, utilizando meios digitais de comunicação e colaboração; (p.8) - Interagir e colaborar com os seus pares e com a comunidade, partilhando trabalhos realizados e utilizando espaços previamente preparados para o efeito. (p.8) 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)

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, TIC (2018)

Ao longo do projeto, a turma contactou de forma permanente com o Word, para a escrita de textos, e teve acesso pela primeira vez ao Canva, a ferramenta digital utilizada para criar o jornal. Em coletivo foi escolhido o

layout a utilizar, momento que expliquei também como funcionava esta plataforma.

As pesquisas realizadas pela turma estão também integradas nas Aprendizagens Essenciais das TIC, como mostra a tabela acima, utilizando os *tablets* e os computadores como ferramenta de apoio ao processo de investigação.

Uma vez que todos os textos incluídos no jornal foram, primeiramente, escritos à mão e, de seguida, transcritos para o computador, os alunos tiveram, como já referi, contacto permanente com este dispositivo digital ao longo do processo de desenvolvimento do projeto.

4.1.5. Área Curricular de Artes Visuais

Ao nível das Artes Visuais, no decorrer do projeto esta foi uma área que esteve presente em diversos momentos.

A tabela seguinte apresenta quais as dinâmicas realizadas pelos alunos, bem como, os conhecimentos, capacidades e atitudes, inerentes às mesmas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais (DGE-MEC, 2018), preconizadas para o 1.º CEB.

Tabela 9

Dinâmicas e aprendizagens desenvolvidas na Área Curricular de Artes Visuais

Dinâmicas desenvolvidas	Conhecimentos, capacidades e atitudes, segundo as AE de Artes Visuais do 1.º CEB
Ilustração das pastas de arquivo	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)
Escolha do <i>layout</i> a utilizar para a construção do jornal	Domínio de Interpretação e Comunicação: - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leitura(s) da(s) realidade(s). (p.7)
Ilustrações complementares ao jornal	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)

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, Artes Visuais (2018)

Cada grupo de trabalho ilustrou a sua pasta de arquivo (Fig. 49), onde eram guardados os registos realizados e a planificação do projeto, como referi no capítulo anterior. Como tal, os alunos apropriaram-se dos materiais e expressaram-se consoante o objetivo proposto.

Figura 49
Capas das pastas de arquivo dos grupos



Cada grupo criou também algumas ilustrações como complemento ao jornal (Fig. 50). Desta forma, estes tiveram a oportunidade de comunicar através dos seus desenhos, expressando capacidades expressivas e criativas.

Figura 50
Ilustrações dos alunos incluídas no jornal



4.1.6. Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento

Relativamente à área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, começo por destacar que, de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e com o Dec-Lei nº 55/2018, no 1.ºCEB, ela é uma área a ser trabalhada de modo transversal, potenciando, uma “concepção não abstracta de cidadania” e “competências essenciais de formação cidadã” (Ministério da Educação, 2017, p.6). Em harmonia com o o previsto, ainda que esta seja transversal a todo o trabalho desenvolvido com crianças, é fundamental salientar a sua pertinência para a realização de um projeto.

A tabela seguinte apresenta as dinâmicas realizadas pelos alunos, sendo que, diferentemente das outras áreas curriculares não são definidos conhecimentos, capacidades e atitudes específicas. Como tal, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (DGE-MEC, 2018), “a Estratégia Nacional de 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)” (p.2).

Portanto, todas as dinâmicas mencionadas abaixo contribuíram para o desenvolvimento de “atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (DGE-MEC, 2018, p.6).

Tabela 10

Dinâmicas desenvolvidas na Área Curricular de Cidadania e Desenvolvimento

Dinâmicas desenvolvidas
Registo das regras para um bom funcionamento do grupo, ao longo do projeto
Escolha dos temas e dos grupos em coletivo
Pesquisas e entrevistas realizadas, produção de materiais, montagem do jornal
Exploração do jornal impresso
Apresentação do jornal à comunidade educativa

Nota. Consultado e adaptado de DGE-MEC, Cidadania e Desenvolvimento (2018)

Antes de se dar início ao projeto, já com os grupos formados, pedi aos alunos que registassem algumas regras que considerassem pertinentes para um bom funcionamento do grupo (Fig. 51). Através do registo das regras, os alunos tiveram de refletir em conjunto para estabelecerem algumas normas de modo que o funcionamento do grupo, bem como, o seu trabalho ocorresse da melhor forma possível.

Figura 51
Regras de funcionamento dos grupos



Para concluir o presente capítulo, é fundamental salientar que, de facto existiram dinâmicas em que diversas áreas curriculares foram mobilizadas, outras em que só uma ou outra foi mobilizada, mas que de um modo global, o desenvolvimento de projetos permite-nos trabalhar de um modo articulado, abrangendo vários conteúdos e, por consequência, diferentes áreas curriculares.

São extraordinárias as dinâmicas que podem surgir, assumindo uma abordagem baseada na construção de projetos, privilegiando sempre, os gostos das crianças, as áreas curriculares preconizadas para uma determinada faixa etária e/ou ano de escolaridade, as necessidades das crianças, entre outros aspetos, dependendo do contexto e do grupo em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançando esta etapa da investigação, torna-se fundamental salientar a pertinência do estágio e, por consequência, da intervenção pedagógica realizada.

De um modo global, os estágios que desenvolvi ao longo do meu percurso acadêmico, como futura professora-educadora, proporcionaram-me diversas experiências e desafios, os quais tive de enfrentar, tendo em consideração a prática pedagógica docente. Foi nestes momentos que tive oportunidade de ir construindo a minha identidade profissional, adequando o meu olhar, postura e comportamento consoante o modo como vivo a Educação. Este processo reflexivo, teórico e prático que tenho vindo a desenvolver até então, não ficará por aqui, pois considero que é crucial para um profissional de Educação que não exista estagnação. É necessário sair da zona de conforto, arriscar e querer sempre fazer melhor, tendo em vista a qualidade e o enriquecimento das práticas pedagógicas, bem como, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Com o desenvolvimento do estágio sobre o qual recai o presente estudo, participei ativamente na prática pedagógica de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, vivendo experiências e desafios únicos, que fizeram deste estudo o que ele é hoje. Tive, assim, oportunidade de articular as componentes teórica e prática, possibilitando o desenvolvimento de uma investigação sobre a minha própria prática.

Neste último capítulo, faço uma reflexão global do trabalho desenvolvido com os alunos, bem como, de todo o percurso percorrido enquanto estagiária e autora do presente estudo, apresentando as minhas fragilidades, preocupações e, também, conclusões.

Ao longo da construção do projeto, os alunos realizaram diversas dinâmicas tendo em consideração o objetivo principal do projeto, construir um jornal escolar, contactando com várias fontes de informação, elementos da comunidade educativa, equipamentos e ferramentas digitais, documentos, materiais, entre outros. O diálogo foi uma das estratégias de

trabalho que priorizei ao longo da investigação, tendo em consideração, por um lado, as convicções e preferências dos alunos, e por outro, as aprendizagens construídas no decorrer do processo.

Através da realização de um projeto, existe a possibilidade de integrar diversas áreas curriculares, articulando-as entre si. Como tive oportunidade de analisar no capítulo 4, com a construção do jornal, os alunos trabalharam várias áreas curriculares, sem que estas tivessem sido exploradas de uma forma fragmentada. Nesta linha de pensamento, os projetos relacionam-se com abordagens de uma escola construtivista, em que as crianças estão no centro das aprendizagens. Essas aprendizagens envolvem “ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Beane, 2003, p.94). Em oposição, na perspetiva de uma escola transmissiva as áreas curriculares são abordadas de forma isolada, por disciplinas, ocupando estas períodos estabelecidos para cada uma.

No início do projeto, quando me apercebi que a turma não tinha por hábito realizar trabalhos de grupo ou de projeto, exceto na disciplina de TIC, lecionada por outra professora, estava um pouco receosa relativamente à reação dos alunos às minhas propostas iniciais.

Como tal, ainda que eu tivesse priorizado somente um objetivo a dar resposta com a presente investigação, a integração e articulação das áreas curriculares, emergiu, com o desenrolar do processo, uma outra evidência que poderia também constar nos objetivos definidos anteriormente. No decorrer do estudo, observei e vivenciei o gosto que as crianças tinham por trabalhar em grupo, ainda que, numa fase primordial do trabalho, não tenha considerado que este fosse um aspeto significativo para a turma, uma vez que não eram utilizadas abordagens desta natureza com frequência, como já referi. Por esta razão, perspetivei que iria ser um caminho complexo a trilhar, não só ao nível do trabalho cooperativo, como também da autonomia do grupo. Em abordagens desta natureza é essencial que se “valorize a

cooperação entre pares para se encontrar uma solução e pressuponha a discussão dos processos e das soluções encontradas” (Cosme, 2018, p.57), portanto, sessão após sessão, fui surpreendida quando os alunos demonstravam o seu interesse e envolvimento no projeto. Ao longo de todo o processo o que senti foi que, quanto mais as crianças participavam ativamente no projeto, mais estas queriam participar. Era como se as suas descobertas, a relação entre os pares e o trabalho tendo em consideração os seus gostos e interesses, “alimentassem” a sua motivação e, por consequência, o seu envolvimento e entrega na construção do projeto. Assim, um dos pontos fortes, não só na minha perspetiva, como também na do grupo (como é visível no capítulo 3), foi o trabalho de cooperação entre os alunos.

No decorrer do processo foi evidente o progresso das competências sociais dos alunos, pois este era um grupo que eu considerava ter algumas fragilidades ao nível da gestão de conflitos, como referi no capítulo 3. Nas semanas anteriores ao início do estudo, foram diversas as situações em que a professora cooperante, eu ou o meu par de estágio, tivemos de intervir com o objetivo de resolver problema entre os alunos. Por esta razão, senti que o desenvolvimento do projeto fez com que a turma se comesçasse a relacionar de outra forma, indo ao encontro do que defendem diversos autores relativamente à estimulação e valorização do trabalho de cooperação inerente à construção de um projeto. Considero que, através deste trabalho as crianças aprenderam a estar juntas dentro da sala, a trabalhar em grupo umas com as outras, criando um ambiente de entreajuda e de cooperação, dentro da sala. Deste modo, compreenderam que não era apenas nos momentos de recreio e de refeitório, por exemplo, que poderia haver interação entre elas, mas que isso também devia acontecer dentro da sala.

Quero, então, reforçar a ideia de que a presente investigação permite responder à pergunta inicial “Quais as potencialidades do uso de projetos no 1.º CEB?”, tendo em consideração duas perspetivas. Uma relativamente à integração e articulação das diversas áreas curriculares, objetivo inerente

ao presente estudo, e a outra que emergiu no desenrolar do projeto, alusivamente ao trabalho em grupo e ao espírito de cooperação entre os pares.

No contexto de estágio, tendo em consideração as limitações temporais e outros aspetos que foram, de algum modo, um obstáculo, o projeto começou por ser de natureza diretiva, ainda que, alicerçado numa análise do grupo e das aprendizagens previamente construídas pelo mesmo. Invocando alguns aspetos apresentados no capítulo 1, relativamente ao desenvolvimento do jornal, não foi seguida exatamente a metodologia de trabalho de projeto. Apesar de ter sido usado o espírito de projeto, as fases preconizadas nesta metodologia, bem como, as atividades e instrumentos inerentes a cada uma não foram percorridas de forma rigorosa. De acordo com Cosme (2018) na metodologia de trabalho de projeto existe “um conjunto de dispositivos que é obrigatório utilizar como instrumentos de dinamização das iniciativas e do protagonismo dos alunos, seja ao nível do planeamento, seja ao nível da monitorização, seja ao nível da avaliação” (p.53). Por esta razão, não posso afirmar que utilizei a metodologia de trabalho de projeto, mas sim uma pedagogia de projeto, em que existiram diversas fases e instrumentos, também. Tendo em consideração a tabela 1, de acordo com Silva (2005), os projetos podem dividir-se entre diretivos, centrados na criança e construtivistas. O projeto começou por ser diretivo, mas depois ao longo do seu desenvolvimento foi-se moldando a uma abordagem mais construtivista, em que existiu um trabalho conjunto meu e dos alunos. Nesta perspetiva, ainda que a iniciativa tenha partido de mim, durante o desenrolar do processo as crianças tornaram-se protagonistas, apoderando-se e apropriando-se do projeto, como assim é expectável em trabalhos deste cariz.

À semelhança das conclusões de Tempera e Tinoca (2022), também eu me deparei com várias dificuldades durante a implementação do projeto. Um aspeto que considero relevante na formação de professores-educadores é o contacto com metodologias ativas, em que estão inerentes a escolha dos locais de estágio e, conseqüentemente, a qualidade da

formação. Portanto, como afirmam os autores, ainda que na formação existam “algumas Unidades Curriculares que utilizam esta metodologia como método de trabalho, parecem não ser suficientes para os alunos reconhecerem modelos pedagógicos que, mais tarde, poderiam replicar com os seus alunos” (Tempera & Tinoca, 2022, p.20).

Ao longo do estágio, surgiram algumas limitações, principalmente, ao nível do tempo disponível para o efeito, pois com o avançar do estágio, tanto eu como a minha colega de estágio estávamos a ver o tempo a passar, sem que conseguíssemos iniciar os nossos projetos de investigação. Por esta razão, para conseguir realizar a presente investigação, cumprindo todos os objetivos, foi essencial calendarizar as sessões de intervenção, em colaboração com a professora cooperante e com o meu par de estágio.

Ainda alusivamente às minhas inquietações ao longo do projeto, é fundamental mencionar que, por diversas vezes, senti que não estava a apoiar todos os grupos da forma que tinha perspetivado. Com seis grupos de trabalho formados e eu sendo só uma, algumas situações foram complexas de gerir, pois não conseguia estar o mesmo tempo com todos os grupos. Mesmo sabendo que para algumas dinâmicas, os alunos necessitavam mais da minha presença, do que para outras, quando as sessões terminavam eu sentia que poderia estar a falhar. Ainda assim, após reflexão, compreendo que alguns alunos tinham o trabalho mais adiantado ou que eram mais autónomos na realização das tarefas e que, por esse motivo, não precisavam tanto de mim.

Um aspeto que considero fundamental para o desenvolvimento de projetos e que, em trabalhos futuros farei com maior recorrência, é o ponto de situação à medida que as sessões vão progredindo. Deste modo, gostaria de ter tido mais tempo, para que não sentisse que o tempo estava sempre a fugir. Quando dava por mim, o tempo das sessões estava a esgotar-se, não dando este para estender, pois estando a turma em questão no último ano do 1.º CEB, existiam ainda muitos conteúdos que a professora cooperante queria lecionar antes do ano terminar.

Retomando algumas perspectivas apresentadas no capítulo 1, como afirma Katz et al. (1998), o papel do adulto torna-se determinante no apoio prestado às crianças, devendo este assumir uma posição de observador, com vista a adequar e adaptar a sua intervenção. Dito isto, numa abordagem de projeto,

o adulto deixa de ser uma figura autoritária e passa a ter um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças. O processo de ensino e aprendizagem está mais centrado na criança do que no conteúdo e no professor, pressupondo assim uma criança cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. (Kilpatrick, 2006, cit. por Marques, 2016)

Importa, ainda, salientar a pertinência do tema da investigação para a minha formação enquanto futura professora-educadora. Através do desenvolvimento deste estudo pude questionar-me relativamente aos meus valores ao nível da Educação, bem como, ao meu olhar perante um determinado contexto educativo. Assim, torna-se crucial para mim compreender onde me situo quando se abordam determinados temas e/ou contextos. Após o presente estudo, considero que tenho um olhar mais capaz, isto é, uma profundidade naquilo que observo, que foi sendo estimulado ao longo, não só deste estágio, como dos diversos que realizei durante a minha formação académica. Tenho, depois de todo este caminho, muita vontade de voltar a realizar projetos e de experienciar novas formas de abordagem, incluindo a sua estrutura e organização.

Em modo de conclusão, constato que através da construção de um projeto, os alunos se sentem motivados e envolvidos ao longo de todo o processo, fazendo com que as suas aprendizagens sejam significativas e integradas. Numa abordagem de projeto, é promovida a curiosidade dos alunos, estimulando-os a querer aprender mais, sendo estes os autores das suas aprendizagens, dando sentido ao conhecimento. Como tal, esta é uma abordagem que levarei para a vida, pois vai ao encontro das minhas

convicções pedagógicas enquanto futura profissional de educação. Tem, em si, inerente uma pedagogia centrada na criança, que valoriza e potencializa o seu desenvolvimento, tendo em consideração os seus gostos e preferência. A criança é ouvida na construção de um projeto, o que ela diz importa e é decisivo para o modo como o trabalho avança.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo*. Relógio D'Água.

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ciclo do ensino básico - Artes Visuais*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 4.º ano - 1.º ciclo do ensino básico - Estudo do Meio*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 4.º ano - 1.º ciclo do ensino básico - Português*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ciclo do ensino básico – Tecnologia da Informação e Comunicação*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

DGE-MEC. (2019). *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática - 4.º ano - 1.º ciclo do ensino básico*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

DGE-MEC. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

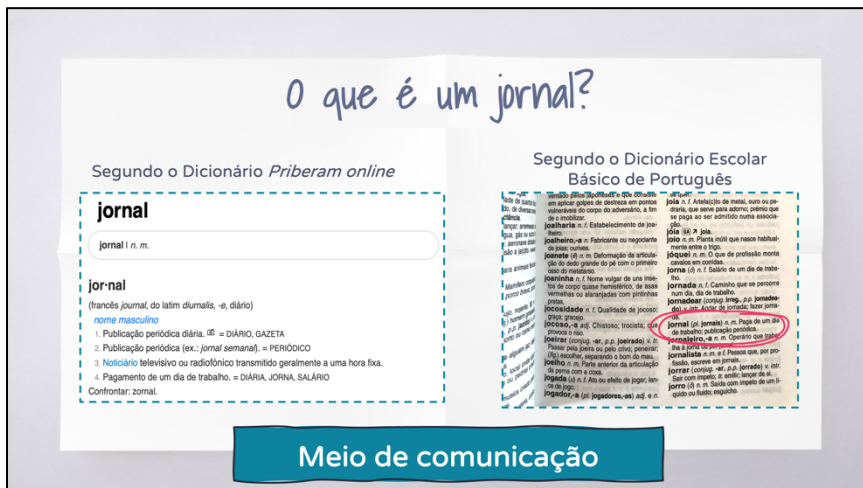
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Formosinho, J. (1996). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. Porto Editora.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *Escola Moderna*, 5(39), 41-54.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4(5), 5-12.
- Katz, L. G., Chard, S. C. (2009). A abordagem por Projectos na Educação de Infância. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Infância*, (107), 4-5.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), 35-48.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Movimento da Escola Moderna (2021). Obtido de <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

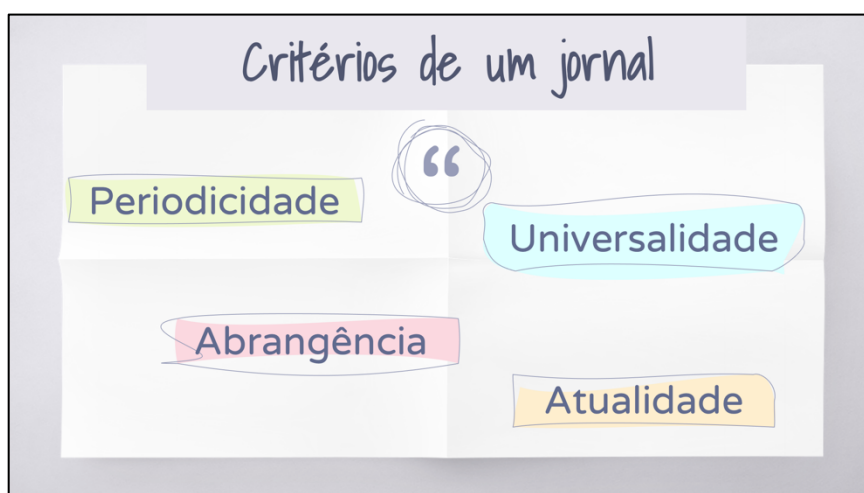
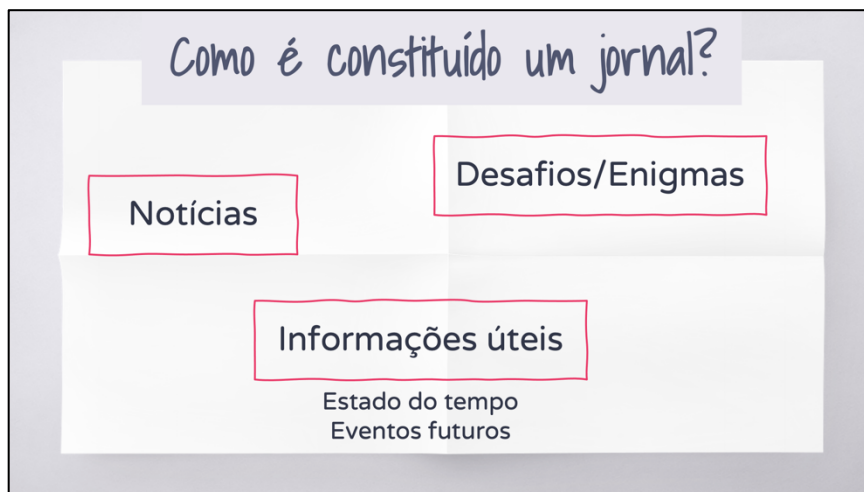
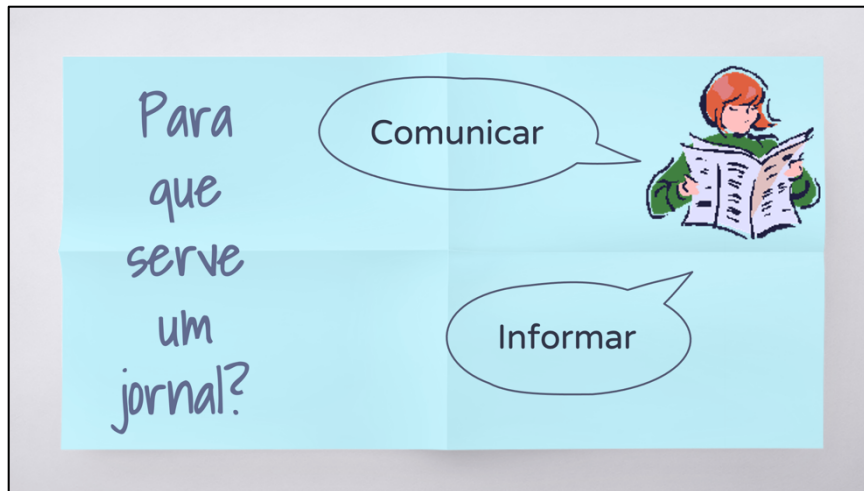
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 1-26.
- Niza, S. (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. Editorial. *Escola Moderna*, 6(6), 7-9
- Niza (2012). O modelo curricular da educação pré-escolar da escola moderna portuguesa in Nóvoa, A., Marcelino, F., do Ó, J. R. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. 190-210.
- Louseiro, M. (2020). O trabalho por projetos e a construção social da aprendizagem. *Escola Moderna*, 8(6), 89-98.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna* (6), 56-61.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Finck, N., Baron, M., & Dorocinski, S. (2001). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. PEC, Curitiba, 2(1), 37-42.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28, APM.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: *uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, PNA, 2(4), 153-180.

- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Silva, I. L. (2005). *Projetos e Aprendizagens. O projecto como "projétil" não identificado*. Actas publicadas por Areal Editores.
- Silva, I. L. (2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. *Cadernos de Infância*. (112), 34-42.
- Tempera, T., Tinoca, L. (2022). O trabalho de projeto na prática de ensino de futuros professores do ensino básico em Portugal. *Práxis Educacional*. 18(49)
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1(5), 169-178.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. L., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

ANEXOS

Anexo A - Apresentação em PowerPoint alusiva ao jornal e à notícia





Periodicidade

Diário: Todos os dias

Mensal: Uma vez por mês

Semanal: Uma vez por semana

Trimestral: Uma vez de três em três meses

Semestral: Uma vez de seis em seis meses

Anual: Uma vez por ano



Abrangência

Os conteúdos são acessíveis ao público em geral.

Universalidade

Incluem assuntos diversificados.

Atualidade

A informação é atual.



Em papel



Em digital



A NOTÍCIA

<https://ensina.rtp.pt/artigo/um-dia-quero-ser-jornalista/>

A Notícia:

- É um texto informativo;
- Relata situações ou acontecimentos da atualidade;
- Tem uma linguagem formal, simples e objetiva;
- Apresentar factos com rigor.

LEAD {

TÍTULO DA NOTÍCIA

CABEÇA DA NOTÍCIA

Quem?

O quê?

Quando?

Onde?

CORPO DA NOTÍCIA

Como?

Porquê?

TRÊS LINCES IBÉRICOS NASCEM NA ANDALUZIA

Três lincas ibéricos, uma das espécies que corre maior perigo de extinção em todo mundo, nasceram, na passada quarta-feira, na Andaluzia (Espanha).



O nascimento das três crias ocorreu no Parque Nacional Doñana, ao abrigo de um programa de recuperação da espécie, iniciado há seis anos.

De acordo com a ministra é esperado para abril o nascimento de mais 20 lincas ibéricas, classificadas pela União Internacional para a Conservação da Natureza como a espécie que está mais ameaçada, devido à perda do seu habitat natural, envenenamento, atropelamento e caça ilegal.

Na Andaluzia vivem 200 lincas em estado selvagem e 50 em cativeiro.

Desfecho/Conclusão

<https://www.escolamagica.pt/aprender-ua/praticar/generos-textuais-noticia/988>

Anexo B - Ficha de consolidação referente ao jornal e à notícia

Vamos consolidar o que aprendemos !

1. Preenche os espaços em branco.

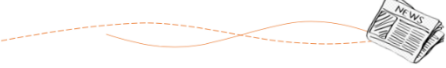
O Jornal :

é um _____ de _____.

serve para _____.

tem _____ critérios que são _____, abrangência, universalidade e _____.

pode ser apresentado em papel ou em formato _____.



A Notícia

2. Seleciona a opção correta pintando o ☐ adequado.

- O texto da notícia é:
descritivo ☐ informativo ☐ poético ☐
- A linguagem de uma notícia deve ser:
objetiva e clara ☐ subjetiva e persuasiva ☐
- As partes que constituem uma notícia são:
LEAD e resumo ☐ LEAD e corpo da notícia ☐

Anexo C - Instrumento de planificação dos trabalhos de cada pequeno grupo
no âmbito do projeto

Planificação dos trabalhos de projeto			
Nome do projeto/tema a explorar: _____		Início do trabalho: ____/____/____	
Nome dos elementos do grupo: _____		Conclusão do trabalho: ____/____/____	
1.ª sessão dia ____/____/____ ☐ Formação dos grupos ☐ Escolha dos temas ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	2.ª sessão dia ____/____/____ ☐ Partilha sobre o tema do trabalho ☐ Início da pesquisa ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	3.ª sessão dia ____/____/____ ☐ Continuação da pesquisa ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	4.ª sessão dia ____/____/____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____
5.ª sessão dia ____/____/____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	6.ª sessão dia ____/____/____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	7.ª sessão dia ____/____/____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____	8.ª sessão dia ____/____/____ ☐ _____ ☐ _____ ☐ Preenchimento da planificação Comentário: _____ _____ _____

Anexo D – Jornal “O Último Capítulo”



UM DIA NA NOSSA SALA

Quando chegam ao colégio, os alunos dirigem-se à sala para terem as suas rotinas diárias. Começam por fazer o “Plano do dia” e discutir as suas atividades. Ainda no momento das rotinas, os alunos cumprem com as suas tarefas, como o calendário, as presenças e o estado do tempo.

De seguida, iniciam as suas atividades como por exemplo: matemática, português e estudo do meio...



No colégio existem diversos professores para dar aulas de diferentes áreas como: inglês, música, educação física, entre outras. Na parte da manhã, quando terminam as atividades, os alunos dirigem-se para o intervalo, este tem a duração de 30 minutos, das 11h15min. às 11h45min. Depois de voltarem do intervalo da manhã, têm as suas atividades e logo de seguida vão almoçar.

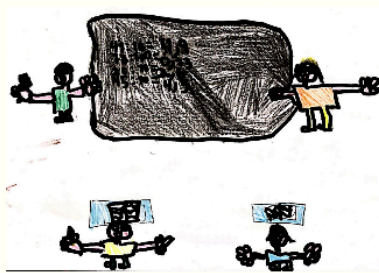
UM DIA NA NOSSA SALA



Após almoçarem, os alunos vão para o intervalo da hora de almoço, já este intervalo tem a duração de 1 hora, das 13h45min. às 14h45 min. Logo a seguir a este momento, os alunos dirigem-se para a sala, novamente para realizarem as suas atividades da tarde.

Por fim, depois das aulas terminarem, os alunos lancham e mantêm-se na sala até ser hora de ir embora.

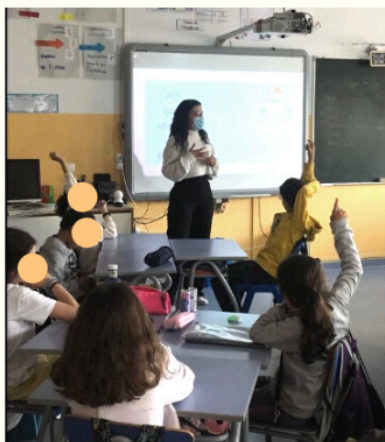
Um dia na sala do 4.º é muito divertido e importante, pois aprendem-se muitas coisas!



A VINDA DAS ESTAGIÁRIAS

No dia 21 de março as estagiárias vieram para a turma do 4.º ano. Os seus nomes são [REDACTED] e Joana e elas vieram da escola de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal.

A [REDACTED] e a Joana desenvolveram com o 4.º dois projetos, a [REDACTED] sobre as artes visuais e o texto descritivo e a Joana sobre o jornal, este que estão a ler!



As estagiárias andam a ajudar o 4.º na dança da festa de final de ano e tem sido muito divertido!!

Os alunos da turma gostaram muito da vinda das estagiárias, porque são muito divertidas e dão uma grande ajuda à professora [REDACTED].

OBRIGADA JOANA E [REDACTED]!

O QUE É SER FINALISTA?

De acordo com o Dicionário Priberam Online, ser finalista é "quem frequenta o último ano de qualquer curso ou escola".

No colégio [REDACTED], a turma do 4.º é finalista este ano. Os alunos no próximo ano estarão no 5.º ano e vão ter de mudar de escola, pois o colégio só tem até ao 4.º ano.



O QUE É SER FINALISTA?

Ser finalista para esta turma é ter a responsabilidade para com os alunos mais novos, ajudá-los de alguma forma e ter um maior cuidado em ser um bom exemplo.



Relativamente ao ano seguinte, os alunos do 4.º vão para escolas diferentes: para a escola vão doze alunos, para o colégio vão dez alunos e, tanto para a Escola, como para a da vai apenas um aluno.

Desde o 1.º ano os alunos viveram vários momentos, uns mais felizes do que outros. Infelizmente, nos 2.º e 3.º anos os alunos foram para casa devido ao covid-19. Mas este ano voltaram a ter aulas e a aprender juntos.

Que bom é ser finalista!

OS EFEITOS DA PADEMIA NO COLÉGIO

Entrevista a [REDACTED], diretora do colégio

No dia 11 de maio, quatro alunas do 4.º ano realizaram uma entrevista à diretora do colégio [REDACTED] sobre os efeitos da pandemia. A entrevista teve como recurso uma gravação de áudio, em que foram solicitadas algumas questões.



A primeira questão da entrevista foi "Porque é que a construção do 2.º ciclo foi adiada?" R: "A construção do 2.º ciclo foi adiada porque, estando em plena pandemia nós não podíamos fazer a construção, pois haveria circulação de crianças, de muitas pessoas a realizar a obra e estaríamos a aumentar muito as possibilidades de haver muitos casos de covid aqui no colégio. Por isso tivemos de esperar."

OS EFEITOS DA PADEMIA NO COLÉGIO

Entrevista a [REDACTED], diretora do colégio

A segunda pergunta foi "Porque não voltámos totalmente à normalidade?". R: "Aquilo que falta para voltarmos à normalidade vai ser a última fase, como nós tivemos de mudar os horários todos, estarmos em bolhas separadas e outras coisas, estando agora a dois meses do final, não se justificava mudarmos as medidas ainda neste ano letivo. Portanto vamos deixar ficar até ao final do ano letivo e depois então ajustamos tudo novamente."



OS EFEITOS DA PADEMIA NO COLÉGIO

Entrevista a [REDACTED], diretora do colégio



A terceira questão da entrevista foi "A pandemia mudou muitas coisas?".

R: "Mudou, tivemos de nos adaptar ao facto de termos que evitar ao máximo termos muitos casos de covid. Como é que nós podíamos fazer isso? Criando estratégias para que os meninos não estivessem todos juntos. Porque sabíamos quando houvesse um caso, todos os meninos tinham de ir para casa e ficar 14 dias em casa. Agora já não é nada assim, portanto agora fomos aligeirando as medidas."

OS EFEITOS DA PADEMIA NO COLÉGIO

Entrevista a [REDACTED], diretora do colégio

Ainda assim, a diretora fala de pontos positivos que a pandemia "trouxe".

Diretora: "A pandemia também nos trouxe coisas boas... Funciona muito melhor o horário do almoço ser desfasado. Havendo dois horários para o almoço não há tanta confusão, há muito menos barulho, é muito mais calmo. Isso nós iremos manter mesmo já não havendo covid. Houve medidas que nós implementamos durante a pandemia, que foram benéficas e como tal, nós iremos mantê-las. Esta foi uma outra forma de olhar para o nosso espaço, que é importante também."



OS EFEITOS DA PADEMIA NO COLÉGIO

Entrevista a [REDACTED], diretora do colégio

A quarta e última pergunta foi "Quais foram os piores impactos que sentiu durante a pandemia?".

R: "O afastamento das pessoas, por exemplo, não poder ver os pais como os via, os meninos estarem todos juntos, não poder haver momentos de convívio...

Para terminar, a presente entrevista cumpriu os objetivos, foi realizada com sucesso e obteve-se respostas claras.



O IMPACTO DA PANDEMIA

A pandemia mudou muitas coisas no colégio nomeadamente, os horários, as bolhas, entre outras.

Os alunos começaram a usar máscaras e deixaram de poder levar brinquedos. De manhã também não iam para a polivalente (ginásio), mas sim para o refeitório.



A pandemia foi desde o ano letivo 2019/20, até que em 2022 voltaram muitas coisas ao normal, como o facto de os alunos já não terem de usar máscaras, a junção das bolhas...

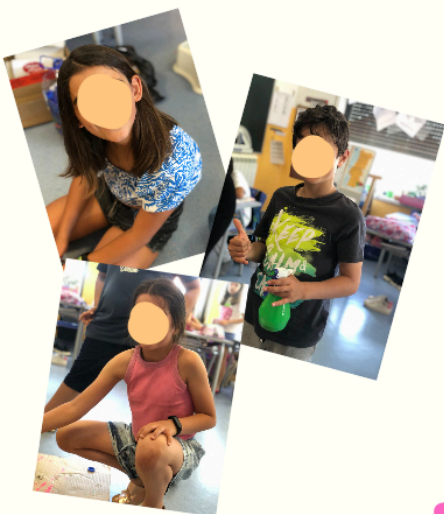
Para finalizar, estão todos felizes porque está tudo a voltar à normalidade no Colégio

VOLTÁMOS A VER SORRISOS

Após uma longa pandemia voltámos, no Colégio [redacted], a ver sorrisos.

A nível geral, todas as pessoas do colégio se sentiram muito felizes.

Os alunos do 4.º ano decidiram perceber, junto de outros alunos, o que estes sentiram com o retirar das máscaras.



Um dos alunos do 4.º ano afirmou: “Gostei de tirar a máscara e ver os casos a baixar, voltámos à normalidade, finalmente!”.

Através deste testemunho, bem como de outros, foi possível compreender o que sentiram as pessoas do colégio. Agora é novamente possível ver a cara das pessoas.

ARTISTA BORDALO II

Artur Bordalo mais conhecido como Bordalo II, é um artista plástico português.

O artista nasceu em Portugal, em 1987 em Lisboa. O seu nome artístico, "Bordalo II" foi inspirado no seu avô, que por sua vez era chamado de "Bordalo".



Neste momento o artista encontra-se com 35 anos de idade.

Artur Bordalo estudou na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

O artista trabalha com "Arte do Desperdício", sendo que esta consiste na ideia de que o que é lixo para uns é a "obra" de outros.

Artur Bordalo nas suas obras retrata sobretudo animais em vias de extinção, tendo obras espalhadas pelo mundo.

ARTISTA

pelos olhos de uma aluna



OBRA LONTRA

A obra "Lontra" de Bordalo II, representa a arte do desperdício e, simultaneamente, um animal em vias de extinção

Esta obra é constituída por cabeça, corpo e cauda. A cabeça é composta por restos de contentores do lixo, arames e restos de plástico.

Relativamente ao corpo, este é composto por capacetes de obras, tampas de caixotes do lixo e bastantes restos de plástico.



A cauda, bem como a cabeça e o corpo são compostos também por restos de plástico.

Quanto às cores desta obra, esta conta com verde claro, amarelo, preto, azul, vermelho, rosa, lilás e roxo.

Para finalizar, admiramos a arte de Bordalo II porque este utiliza lixo para a produção das suas obras de arte.



PROJETO ECO-ESCOLAS

O [redacted] faz parte do projeto Eco-Escolas há 15 anos.

O Eco-Escolas foi desenvolvido em 1996 pela [redacted] a [redacted]. Esta associação possui uma secção portuguesa da Foudation for Environmental Education.

O Projeto Eco-Escolas tenta encorajar as ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido nas escolas.



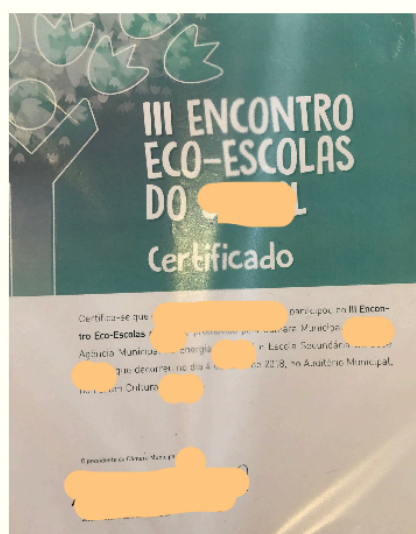
O [redacted] conseguiu obter um dos títulos do Eco-Escolas em reconhecimento do seu trabalho desenvolvido e benefício do ambiente e sustentabilidade, no ano letivo 2017/2018 e, outro no ano letivo 2019/2020.

PROJETO ECO-ESCOLAS



projeto Eco-Escolas também participou no III encontro no [redacted], promovido pela Câmara Municipal do [redacted], a Agência Municipal [redacted] e a Escola [redacted].

Este encontro decorreu no dia 4 de maio de 2018, no Auditório Municipal, no Fórum Cultural [redacted].



PROJETO ECO-ESCOLAS

Entrevista a [REDACTED], uma das responsáveis pelo eco-escolas

No dia 18 de maio, os alunos do 4.º ano realizaram uma entrevista a uma das responsáveis do projeto Eco-Escolas, a Professora [REDACTED], em que foram feitas diversas questões.



A primeira pergunta foi "Quantas pessoas coordenam o programa Eco-Escolas?". R: Somos três, sou eu, é a professora [REDACTED] e é a [REDACTED].

Seguidamente, a segunda questão foi "Como está a correr o programa Eco-Escolas?" R: "A mim parece-me que está a correr bem, portanto temos participação em concursos, temos a sensibilização aqui na escola..."

PROJETO ECO-ESCOLAS

Entrevista a [REDACTED], uma das responsáveis pelo eco-escolas

A terceira pergunta feita foi a seguinte "Os alunos interessam-se por fazer a reciclagem ou por proteger o ambiente?".

R: "Eu penso que sim, mas vocês é que poderão dizer isso melhor, porque vocês é que são os alunos."

A professora [REDACTED] acha que está a correr tudo bem, dizendo: "Em termos de todos os alunos do colégio, o pré-escolar e o 1.º Ciclo participam na reciclagem e vão registando todas as semanas o peso do lixo."



Por fim, a quarta e última questão foi "A Escola tem muito lixo que vá para a reciclagem?".

R: "Estamos a tentar que não... Um dos objetivos deste ano, é que o número de sacos que vai para a reciclagem a cada semana seja menor."

A HORTA

Como plantar tomateiros?

Na horta os alunos do 4.º observaram como se plantam tomateiros.

Primeiramente, é necessário encher um vaso com terra e de seguida cortar ao meio alguns tomates, previamente escolhidos. Com os tomates abertos ao meio, retiram-se as sementes e colocam-se as mesmas na terra do vaso.

A responsável pela dinamização da horta com os alunos do colégio, reparou que estavam a nascer tomates nos contentores para onde tinham sido deitadas as cascas dos tomates.



A HORTA

Como plantar tomateiros?

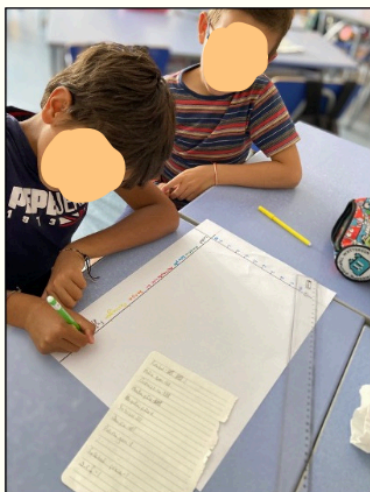


Os alunos do 4.º levaram os tomateiros para a sala de aula e foram acompanhando o seu desenvolvimento ao longo das diversas semanas. Porém, após alguns meses, os alunos repararam que os tomateiros secaram, uma vez que não foram devidamente regados e cuidados.

DESPORTOS MAIS DIVERTIDOS

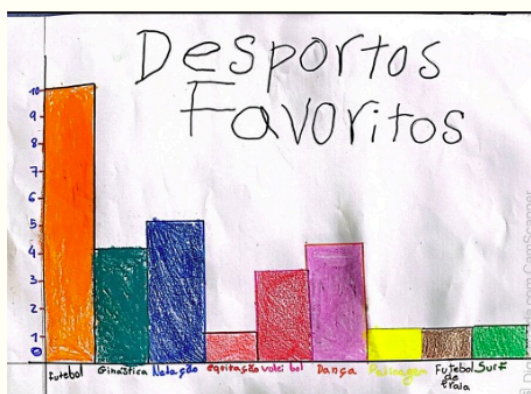
Foram recolhidos dados, na turma do 4.º, sobre os desportos favoritos de cada aluno.

Para auxílio da recolha dos dados, foi construído um gráfico de barras, com o tema “Os desportos favoritos da turma”.



DESPORTOS MAIS DIVERTIDOS

Os desportos referidos pela turma foram futebol, ginástica, natação, equitação, voleibol, dança, patinagem, futebol de praia e surf.



Após análise dos resultados, recorrendo ao gráfico de barras, descobrimos que o desporto favorito da turma é o futebol, com 10 alunos. De seguida, com 5 alunos foi a natação e depois com 4 alunos foi a ginástica e a dança. Seguidamente com 3 alunos foi o voleibol e, por fim com 1 aluno apenas foram os restantes desportos, equitação, patinagem, futebol de praia e surf.

ACRÓSTICO DE DESPORTO

Divertido**E**spetacular**S**atisfatório**P**oderoso**O**rgulho**R**adical**T**rabalhoso**O**timismo

JOGOS DESAFIANTES

Caça-palavras

Descobre os nomes escondidos

A	A	Q	Q	P	G	I	K	N	J	W	J
C	R	L	K	X	D	A	S	E	R	E	T
A	P	G	I	Y	R	G	Q	Y	I	D	V
R	M	Z	U	C	B	O	O	K	A	W	M
O	R	A	F	A	E	L	P	Z	Z	R	V
L	F	M	D	Y	V	P	I	S	X	A	V
I	J	C	F	A	A	T	O	M	Á	S	G
N	J	S	K	L	L	D	L	Z	M	X	A
A	K	F	L	K	G	E	M	Q	I	Z	O
S	L	E	O	N	O	R	N	X	H	A	N
W	O	Q	G	L	G	G	C	A	E	J	H
R	H	C	O	R	O	D	A	V	L	A	S

ENCONTRE ESSAS PALAVRAS

TOMÁS
MADALENA
RAFAEL
ALICE
LEONOR
TERESA
CAROLINA
SALVADOR

JOGOS DESAFIANTES

Palavras cruzadas

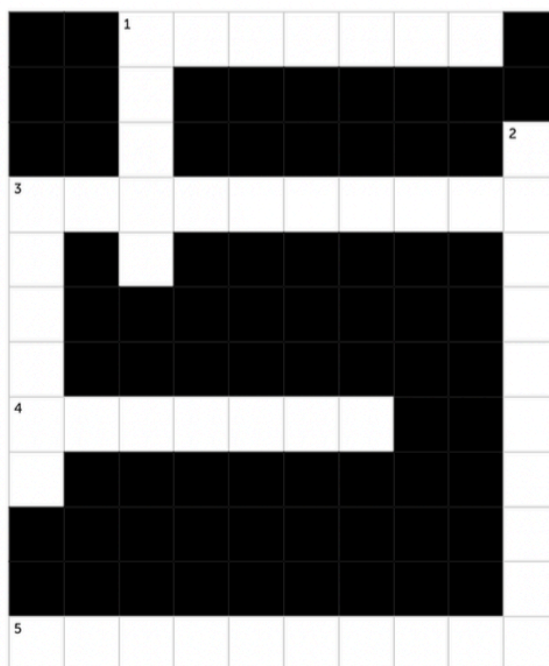
Através das pistas descubra as palavras

HORIZONTAL

- 1 Momento que os alunos realizam antes do intervalo
- 3 Disciplina onde resolvemos problemas
- 4 Objeto onde se escreve o plano do dia
- 5 Local onde realizamos as refeições

VERTICAL

- 1 Momento verde em que os alunos exploram a natureza
- 2 Objeto onde registamos as datas importantes
- 3 Nome da professora do 4º ano



JOGOS DESAFIANTES

Diferenças

Encontra as 5 diferenças e assinala com um 



JOGOS DESAFIANTES

Adivinhas

1

Qual é coisa qual é ela...
que dá muitas voltas e não sai do lugar?

Resposta:

2

Qual é coisa qual é ela...
que é tão redonda como um queijo e
ninguém lhe consegue dar um beijo?

Resposta:

3

Qual é coisa qual é ela...
que como o tempo passou, está a passar
e nunca acabará de passar?

Resposta:

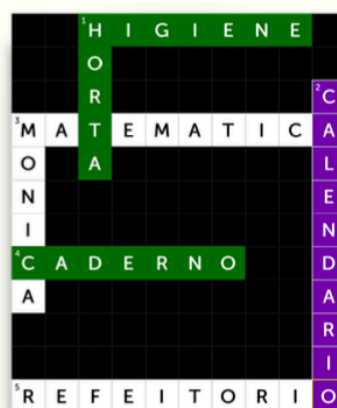
JOGOS DESAFIANTES

Soluções

Caça-palavras



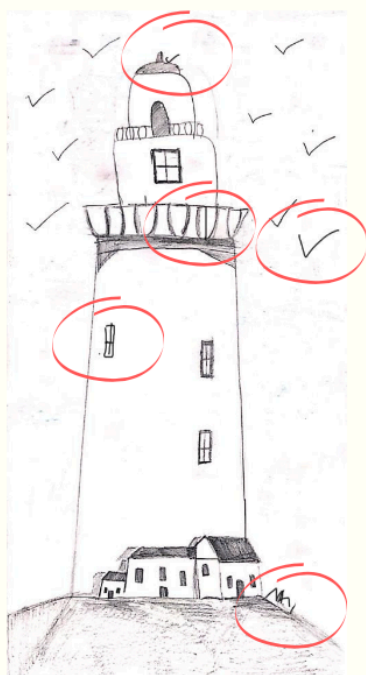
Palavras cruzadas



JOGOS DESAFIANTES

Soluções

Encontra as diferenças



Adivinhas

1

Solução: O relógio

2

Solução: A lua

3

Solução: O rio

REDATORES DO JORNAL

Page 10 of 10

14. 10. 2023

Page 10 of 10

EDITORIA