



TRABALHO POR PROJETOS NO 1.º CEB: PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Ana Lúcia Neto

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



TRABALHO POR PROJETOS NO 1.º CEB: PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Ana Lúcia Neto

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

Coorientador: Professor Luís Mestre

2020-2021

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar um agradecimento especial ao pai dos meus filhos. Obrigada por estares sempre ao meu lado, por fazeres tudo para possibilitar a concretização deste projeto. Aos meus filhos. Obrigada pelos abraços, pela compreensão e pelo amor.

À minha mãe, pelo esforço que sempre fez para me proporcionar as oportunidades que tive ao longo do meu crescimento e que me tornaram a pessoa que sou hoje.

À minha família. À minha avó por me ensinar a cuidar dos outros. Ao meu tio pelas conversas sempre tão ricas. Ao meu irmão com quem sempre tenho algo mais para aprender.

À Luísa Fernandes, pela parceria, pela partilha, pela aprendizagem, mas principalmente pela cumplicidade e pelas risadas neste caminho. À Cátia Ribeiro por toda a ajuda, apoio e pelos momentos. Valeu a pena!

Aos amigos, que estão sempre nos momentos mais difíceis, mas também nos de celebração.

Às instituições escolares por onde tenho passado ao longo da minha vida profissional e académica. Aos meus alunos, com os quais aprendo e cresço todos os dias, os meus verdadeiros inspiradores.

Às associações e coletividades que fizeram e fazem parte da minha vida, onde aprendi a importância de crescer e aprender com os outros através do desporto, da cultura e da amizade. Contribuíram para o sentimento de querer um mundo mais solidário, mais fraterno, e mais livre.

Obrigada à professora Conceição Figueira e ao professor Luís Mestre todo o apoio e disponibilidade nesta última fase tão importante.

A todos os outros professores que se cruzaram no meu caminho e foram deixando as suas sementes.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Numa primeira parte, o relatório apresenta a caracterização, descrição e análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB.

Numa segunda parte, o relatório apresenta um estudo empírico intitulado *Trabalho por projetos no 1.º ciclo: Percursos de aprendizagem*, que teve como objetivos de investigação: (i) Descrever as diferentes fases do Trabalho por projetos, (ii) descrever as regras de desenvolvimento/ planeamento do Trabalho por projetos, (iii) Descrever os instrumentos de autorregulação utilizados no Trabalho por projetos; e (iv) Descrever o processo de comunicação dos projetos. Deste modo, pretende-se caracterizar as diferentes fases de desenvolvimento de um projeto como orientadoras de uma investigação, a importância dos instrumentos de regulação do trabalho para a aquisição de autonomia dos alunos no Trabalho por projetos, bem como a importância da comunicação dos projetos como partilha de conhecimento em comunidade. O presente estudo tem as características de uma investigação-ação, recorrendo a dados de natureza qualitativa. Participaram no estudo 24 alunos de uma turma de 2.º ano. Os dados foram recolhidos através: da observação participante no decorrer da investigação, registada em notas de campo; da realização de uma entrevista semiestruturada à Orientadora Cooperante (OC); e da realização de uma entrevista *focus group* aos participantes.

As análises dos dados recolhidos indicam que os instrumentos de regulação do trabalho, bem como a implementação de rotinas de partilha, ajudam a melhorar as conceções dos alunos sobre o TP, permitindo-lhes gerir de modo mais autónomo o seu trabalho, o que permite uma maior aquisição de aprendizagens significativas, construindo a criança o seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Trabalho por projetos; Autonomia; Diferenciação pedagógica; Cooperação.

ABSTRACT

This Training Report was developed within the scope of the *Supervised Teaching Practice II* curricular unit, integrated in the Master in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Maths and Science in the 2nd Cycle of Basic Education, of the Lisbon School of Education (ESELx).

In the first part, the report characterizes, describes and reflectively analyses the pedagogical practices implemented and developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

In a second part, the report presents an empirical study titled: *Project Works in the 1st cycle: Learning pathways*, which had as research objectives: (i) to describe the different phases of a project work, (ii) describe the rules of development/planning of a project work, (iii) to describe the self-regulation instruments used in project work; and (iv) to describe the project communication process. Thus, the goal is to characterize the different stages of development of a project as guidelines to an investigation, the importance of self-regulation instruments for the acquisition of students' autonomy in Project Work, as well as demonstrating the importance of communicating projects as a means of community knowledge sharing.

The present study embodies an action-research, using data of a qualitative nature. Twenty-four students from a 2nd year class participated in the study. Data were collected through participant observation during the investigation, recorded in field notes; from conducting a semi-structured interview to the Cooperating Advisor; and from conducting a *focus group* interview with the participants.

The analysis of the collected data indicates that the instruments of work regulation, as well as the implementation of sharing routines, help to improve the students' conceptions about PW, allowing them to manage their work more autonomously, which in turn allows for a greater acquisition of meaningful learnings, giving the child a greater role as builder of their own knowledge.

Keywords: Project work; Autonomy; Pedagogical differentiation; cooperation.

ÍNDICE GERAL

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
1.1. Metodologia utilizada	18
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO.....	20
2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo	21
2.1.1. A instituição cooperante	21
2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC.....	21
2.1.3. A turma	22
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	23
2.2.1. Diagnose, problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção	23
2.2.2. Medidas implementadas	24
2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	26
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CICLO.....	28
28	
3.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo	29
3.1.1. A instituição cooperante	29
3.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica das OC	29
3.1.3. As turmas	30
3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	30
3.2.1. Diagnose, problemática, objetivos e estratégias	31
3.2.2. Medidas implementadas	32
3.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	33

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE ENSINO	35
---	----

35

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	41
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
2.1 A escola e as exigências da sociedade atual	45
2.2.Trabalho por projeto	46
2.1 O que é um Projeto?.....	46
2.2.2 Aprendizagem e atitude científica	47
2.2.3 A pedagogia dos projetos e as competências desenvolvidas	48
2.2.4 As fases de implementação dos projetos	50
2.2.5 A regulação do trabalho	51
2.2.6 O papel do professor	52
2.2.7 A diferenciação pedagógica	53
2.2.8 O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna	55
3.METODOLOGIA.....	56
.....	56
3.1.1Natureza do estudo.....	57
3.1.2 Métodos e técnicas de recolha de dados	58
3.1.3 Tratamento e análise dos dados	59
3.1.4 Caracterização dos participantes.....	60
3.1.5 Procedimentos metodológicos da intervenção	60
3.1.6 Princípios éticos	61
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
4.1. Fases de desenvolvimento/planeamento do TP	64
4.1.1. Antes do processo de intervenção pedagógica	64
4.1.2. Durante o processo de intervenção pedagógica.....	66
4.1.3. Após o processo de intervenção pedagógica	67
4.2 Regras do funcionamento nos processos de TP	67
4.2.1 Antes do processo de intervenção pedagógica	67

4.2.2 Durante o processo de intervenção pedagógica	68
4.3 Instrumentos de autorregulação no processo do TP	70
4.3.1 Antes do processo de intervenção pedagógica	70
4.3.2 Durante o processo de intervenção pedagógica	70
4.3.3 Após o processo de intervenção pedagógica	71
4.4 Processo de comunicação dos estudos do TP	72
4.4.1 Antes do processo de intervenção pedagógica	72
4.4.2 Durante o processo de intervenção pedagógica	72
4.4.3 Após o processo de intervenção pedagógica	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6. REFLEXÃO FINAL	76
7. REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	87
Trabalho realizado no TEA e no TP no 1.º CEB	88
Notas de Campo	100
Guião e transcrição da entrevista da OC	109
Guião e transcrição da entrevista <i>focus group</i> inicial e final	118
Análise de conteúdo das entrevistas à OC e aos alunos	147
Planificação do Trabalho por Projetos	178

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A

Trabalho realizado no TEA e no TP no 1.º CEB.....89

ANEXO B

Notas de Campo.....100

ANEXO C

Guião e protocolo da entrevista à OC.....109

ANEXO D

Guião e protocolo da entrevista *focus group* inicial e final.....118

ANEXO E

Análise de conteúdo das entrevistas à OC e aos alunos.....147

ANEXO F

Planificação do Trabalho por Projetos.....178

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Perspetivas dos alunos sobre o TP antes da intervenção pedagógica.....	61
Figura 2 – Perspetivas da OC sobre o TP	62
Figura 3 – Perspetivas dos alunos sobre o TP após a intervenção pedagógica.....	64
Figura 4 – O desenvolvimento do TP em sala de aula, do ponto de vista dos alunos, antes do processo de intervenção pedagógica.....	65
Figura 5 – O desenvolvimento do TP em sala de aula, do ponto de vista dos alunos, depois do processo de intervenção pedagógica.....	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Intervenção pedagógica – Estratégias desenvolvidas

Lista de Abreviaturas

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo de Ensino Básico
OC	Orientadora Cooperante
MEM	Movimento da Escola Moderna
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TP	Trabalho por Projetos
OG	Objetivos Gerais
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PE	Projeto Educativo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A UC de PES II tem como principal finalidade o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional no 1.º e no 2.º CEB, através de um tempo de ação prática que procura integrar e transformar saberes disciplinares adquiridos, em saberes profissionais.

Este relatório divide-se, numa primeira parte, na descrição, análise e avaliação, de forma reflexiva e interpretativa, dos contextos de estágios em 1.º e 2.º CEB. Numa segunda parte, apresenta-se o estudo empírico, desenvolvido numa turma de 2.º ano do 1.ºCEB, no âmbito dos percursos de aprendizagem no processo de desenvolvimento do Trabalho por projetos.

A primeira parte encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são expostas as opções metodológicas privilegiadas, a natureza da metodologia, bem como os métodos e técnicas de recolha de dados. O segundo e terceiro capítulo destinam-se à análise das intervenções pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, respetivamente. Nestes inclui-se a caracterização dos contextos, a problematização e a análise da implementação dos respetivos Planos de Intervenção (PI). O quarto capítulo apresenta uma análise crítica e comparativa da intervenção pedagógica desenvolvida em ambos os estágios.

No que diz respeito à segunda parte, esta estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à problematização da investigação. O segundo capítulo apresenta o quadro teórico que fundamenta o estudo. No terceiro capítulo caracterizam-se as opções metodológicas do estudo. Quanto ao quarto capítulo, neste são apresentados, analisado e discutidos os dados recolhidos, de acordo com os objetivos definidos para o estudo. O quinto, e último, capítulo apresenta as conclusões retiradas do estudo empírico.

Por fim, encontra-se, ainda, uma reflexão final, onde são expostos os contributos da PES II para o desenvolvimento das competências profissionais mais significativas para o autor.

I PARTE - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º CEB E NO 2.º CEB

| | | | |

1. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

|' '' | | ''

1.1. Metodologia utilizada

Tendo em conta as finalidades da prática de ensino supervisionada, quer no 1.º CEB, como no 2.º CEB, optou-se por recorrer a procedimentos próximos metodologia de investigação-ação. A investigação ação é um conjunto de metodologias de investigação que promovem uma mudança a partir da ação ao mesmo tempo que permitem compreender essa ação através de um processo cíclico alternando a prática e a reflexão. (Coutinho, 2009) Esta é uma metodologia de natureza qualitativa, que apresenta como vantagem produzir um conjunto de informações pormenorizadas acerca de um número reduzido de indivíduos ou casos, permitindo assim uma melhor compreensão das situações estudadas (Patton, 1990). O investigador posiciona-se como a própria fonte de recolha de dados, tendo em consideração os seus sentimentos, impressões e julgamentos, e interagindo de uma forma próxima e colaborativa com os participantes dos estudos (Tuckman, 2000).

Em conformidade com a metodologia escolhida utilizou-se como técnicas de recolha de dados: (i) notas de campo (notas recolhidas em situações particulares, consideradas de interesse para uma melhor perceção do contexto), (ii) entrevista semiestruturada às orientadoras cooperantes (recolha de dados sobre as competências dos alunos), (iii) análise documental (consulta dos documentos orientadores das turmas no site das Instituições) e, (iv) observação participante (recolha de dados comportamentais das interações entre alunos e professor).

A recolha de dados de diagnose na prática do 2.º CEB, particularmente através da técnica de observação participante, foi dificultada devido a alguns constrangimentos da modalidade de ensino a distância. No sentido de minimizar este tipo de constrangimentos encontrados, especificamente, no 2.º CEB, privilegiou-se como recolha de dados a entrevista semiestruturada às orientadoras cooperantes, o que permitiu obter informações sobre as aprendizagens realizadas pelas turmas, questões sobre comportamentos e interação entre os alunos, bem como aspetos importantes para a diferenciação pedagógica. A observação direta dos alunos foi registada em grelhas de observação com escalas de classificação. A avaliação teve ainda em conta os trabalhos realizados pelos alunos e os balanços, realizados após as aulas, pelas professoras estagiárias com a

colaboração das orientadoras cooperantes. Os dados recolhidos foram registados em grelhas previamente construídas para o efeito. Na prática do 1.º CEB que decorreu na modalidade de ensino presencial, a técnica de recolha de dados mais utilizadas foi a observação direta.

Tendo em conta a natureza qualitativa dos dados, estes foram tratados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO
CONTEXTO DO 1.º CICLO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

No presente subcapítulo apresenta-se a caracterização da instituição, da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), da turma e dos processos de avaliação e de regulação da aprendizagem.

2.1.1. A instituição cooperante

O estágio profissional no 1.º CEB decorreu num período de nove semanas (duas de observação e sete de intervenção), numa instituição pública, com valências entre o Ensino Pré-Escolar e o Ensino Secundário, localizada no concelho de Odivelas.

A escola está inserida numa zona de muito comércio e serviços, o que possibilita o contacto frequente dos alunos com a comunidade envolvente à escola, partindo de atividades relacionadas com projetos da turma, como a melhoria do recreio escolar ou a correspondência por correio.

Os princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2021) sustentam-se numa Pedagogia centrada na avaliação, tendo em conta a dimensão formativa no processo de ensino e aprendizagem, pretendendo-se, essencialmente, adotar a avaliação enquanto melhoria do ensino e da aprendizagem. No que respeita ao 1.º Ciclo, especificamente, a escola visa promover o desenvolvimento de capacidades nos alunos, tendo em conta os princípios do modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM), de cooperação, comunicação e participação democrática direta.

2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC

A ação pedagógica da orientadora cooperante é sustentada por alguns princípios e estratégias do modelo pedagógico MEM, considerando a cooperação, a autonomia e participação democrática direta. No que diz respeito à organização e gestão das rotinas do grupo, a turma apresenta rotinas que promovem o envolvimento de todos os alunos, procurando atribuir funções específicas, respeitar as dificuldades e necessidades de cada um através da diferenciação pedagógica, e promovendo a colaboração entre colegas.

Quanto às áreas curriculares, existe coadjuvância de outros docentes, para Expressões Artísticas e Físico-Motoras, para o apoio de alguns alunos. Importa referir que a Agenda Semanal se organiza, em torno de rotinas, tais como (i) Assembleia de turma, na qual se discutem o Diário de Turma (gestão de conflitos, atribuição de tarefas); (ii) “Ler, Contar e Mostrar”, (iii) Tempo de Estudo Autónomo (TEA), (iv) o Cálculo Mental e, (v) o Trabalho por Projetos (TP), no âmbito do Estudo do Meio.

A sala de aula organiza-se de acordo com a importância do desenvolvimento de competências de trabalho de grupo e de cooperação, isto é, as mesas encontram-se, na maioria das vezes, dispostas em quatro grupos de seis alunos, e a sala organiza-se por áreas de trabalho. Em cada uma das áreas de trabalho são disponibilizados materiais, tais como: ficheiros para o TEA, livros e recursos lógico-matemáticos. Os materiais de leitura, as grelhas de verificação, as regras de sala de aula, entre outros, encontram-se expostos nas paredes, estando organizados de acordo com as diferentes áreas, tendo em conta os produtos finais dos alunos. Estão ainda expostas na sala instrumentos essenciais à gestão das rotinas do grupo, destacando-se: a Agenda Semanal; o mapa de presenças; o mapa do tempo; mapa de Apresentação de Produções no “Ler, contar e Mostrar”; o Diário de Turma e um calendário com os dias da semana e o mês.

2.1.3. A turma

A turma, na qual decorreu a intervenção pedagógica, caracteriza-se por ser do 2.º ano de escolaridade é constituída por 24 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sem casos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Em termos etários, a turma é homogénea, com idades entre os 7 ou 8 anos, tendo, na sua maioria, a língua portuguesa como língua materna.

A avaliação diagnóstica da turma foi realizada nos diferentes domínios de competências (conhecimentos, comportamentos e atitudes). A análise dos dados de diagnose permitiu considerar que os alunos revelaram, a nível de comportamento e empenho, responsabilidade pelas tarefas, sentido de cooperação, motivação, envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados. Contudo, apresentaram as maiores fragilidades ao nível da autonomia na gestão do trabalho, e respeito pela sua vez na

participação em grande grupo. A maioria dos alunos demonstrou capacidade de ultrapassar autonomamente os conflitos que surgiram, mostrando relacionamentos saudáveis entre pares. Verificou-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades nas áreas de Português e Matemática, mais especificamente, na correção ortográfica e na autonomia da resolução de problemas matemáticos. Os alunos trabalham os conteúdos da área do Estudo do Meio através de Projetos, nos quais não se verificaram dificuldades. Relativamente às Expressões artísticas, a turma demonstrou interesse e motivação nestas áreas, e não apresentaram dificuldades.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

No presente subcapítulo, apresenta-se a problematização dos dados no sentido da identificação dos objetivos gerais, de intervenção, e respetivas estratégias globais, bem como a seleção das atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos.

2.2.1. Diagnose, problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção

A avaliação diagnóstica revelou-se imprescindível na adequação da intervenção pedagógica às necessidades e interesses dos alunos, assim como dos seus estilos e ritmos de aprendizagem. Na turma, foram identificadas como principais potencialidades o empenho, a responsabilidade pelas tarefas, o sentido de cooperação, motivação, envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados e os bons resultados académicos, de forma geral, em todas as áreas curriculares. As fragilidades identificadas situavam-se ao nível da autonomia na gestão do trabalho, e respeito pela sua vez na participação em grande grupo. A turma apresentava ainda, de um modo específico, algumas dificuldades na correção ortográfica.

De acordo com a diagnose realizada, emergiram as seguintes questões problema: *“As rotinas e a utilização de instrumentos de pilotagem permitem desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA e no Trabalho por Projetos” e “A implementação de rotinas e de revisão de texto contribui para melhorar a correção ortográfica”.*

Partindo das questões enunciadas, identificaram-se como Objetivos Gerais (OG) do Projeto de Intervenção (PI): a) Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA e no TP; (b) Melhorar a correção ortográfica. As estratégias globais de intervenção selecionadas foram, designadamente: (i) Promoção de competências e de autorregulação das aprendizagens no TEA e no TP; (ii) Criação da rotina de TEA; (iii) Implementação de momentos de partilha do ponto de situação dos Plano individual de trabalho (PIT) /projetos dos alunos; (iv) Promoção de parcerias e de trabalho em grupo; (v) Construção de instrumentos de pilotagem e autorregulação da aprendizagem (PIT, Registos coletivos do TEA e do TP, Regras, Ficheiros, Guião de planeamento do TP); (vi) Criação de momentos de revisão de texto a pares; (vii) Feedback do professor; (viii) Criação de registo para as palavras em que encontravam mais dificuldades.

2.2.2. Medidas implementadas

De acordo com os objetivos gerais e as estratégias globais anteriormente mencionadas, implementaram-se instrumentos de pilotagem, que possibilitaram a autorregulação e gestão das aprendizagens (Niza, 1998; Santana, 1999), no TEA e no TP, numa perspetiva de melhorar a autonomia dos alunos na gestão do trabalho.

No que diz respeito ao TEA foi identificado com os alunos e registado: (i) um conjunto de regras para a autorregulação do trabalho; (ii) um novo PIT, onde foram selecionadas as opções de tarefas/atividades a realizar e os seus critérios de avaliação; (iii) regras de realização dos ficheiros; (iv) um registo de parcerias; e, (v) um registo coletivo de dificuldades a trabalhar no TEA. Importa referir ainda que foram: (i) construídas grelhas coletivas de registo de ficheiros realizados; (ii) selecionados, pelas professoras estagiárias os ficheiros mais adaptados às necessidades dos alunos; (iii)

construídos novos ficheiros na componente curricular de matemática, área onde foram identificadas as maiores necessidades; (iv) realizadas correções de todos os ficheiros de modo a torná-los autocorretivos; e (v) acrescentados tempos na rotina de TEA (cf. Anexo A). Para além disso a avaliação dos PIT passou a ser semanal, dando aos alunos uma maior consciência da organização e planeamento do trabalho.

No que respeita ao TP, foi concebido com a participação dos alunos: (i) um “guião” de projetos onde se encontram enumeradas as diferentes fases de elaboração de um projeto; (ii) um conjunto de regras de respeito e cooperação entre pares, para melhorar a responsabilidade e o respeito dos alunos pelo trabalho dos colegas e do professor; (iii) um registo coletivo de projetos, onde cada grupo assinalou o tema e as questões a investigar, as diferentes fases do trabalho em que se encontravam e as datas das comunicações, de modo a que toda a turma tivesse conhecimento da fase de trabalho dos colegas; e, (iv) um conjunto de aspetos a ter em conta numa boa comunicação. Foi também implementada uma rotina de partilha de pontos de situação dos projetos, com o objetivo de responsabilizar cada grupo para o cumprimento das diferentes fases do projeto, bem como da importância da sua investigação para a aprendizagem de todos; e a necessidade de produzir textos de carácter expositivo e informativo como forma de resumir e sistematizar as informações recolhidas, através da pesquisa, para o estudo prévio dos restantes colegas, antes das comunicações (cf. Anexo A).

Relativamente à melhoria da correção ortográfica foi criada, com a participação dos alunos, uma “oficina de escrita”, onde estes selecionaram personagens, espaços e tempos, de histórias que conheciam, de modo a criar outras originais. A partir da seleção prévia dos indicadores para este momento de escrita, criaram-se três conjuntos de cartões (personagens, espaço e tempo), que foram distribuídos aleatoriamente pelos pares e se configuraram como ponto de partida para a construção de textos narrativos. Estes foram alvo de revisões a pares no TEA, com o apoio da OC. Foi feito um levantamento de erros ortográficos dos alunos encontrados nas suas produções textuais, e registado numa grelha, onde estão identificadas as regras e exceções de cada erro. Posteriormente, foi apresentada a grelha de erros ortográficos à turma, e discutido com os alunos a importância de identificar os erros como forma de os ultrapassar. No TEA os alunos realizaram, ainda, ditados a pares, com base nos erros ortográficos identificados. Importa

ainda referir que, tendo em conta a dificuldade observada no trabalhar a pares, foi construído com a turma um registo onde se identificaram os principais aspetos a ter em conta na escrita de texto a pares, tais como “pensar em conjunto” ou “respeitar as opiniões do colega”.

Deste modo, o TEA e o TP constituíram-se como rotinas de trabalho que privilegiaram os processos de diferenciação pedagógica, o que permitiu uma gestão autónoma das dificuldades e dos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Não obstante, não foi excluído o apoio e a presença da professora, uma vez que “é nestes momentos que o professor trabalha com alunos que apresentem dificuldades específicas” (Santana, 1999, p. 18). Importa ainda referir que as medidas referidas foram desenvolvidas de modo a criar momentos de aprendizagem significativos e de qualidade, possibilitando um trabalho motivador e envolvente (Lester et al., 2017). Estas medidas permitiram uma melhor gestão das aprendizagens e dos momentos de trabalho dos alunos, maximizando o sucesso dos mesmos.

2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens requer processos, instrumentos e estratégias bem definidas, pois são estas que permitem a recolha de informação necessária para verificar as aprendizagens adquiridas pelos alunos. Neste sentido, foi privilegiada uma avaliação formativa, permitindo ajustar a ação pedagógica e regular o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o às necessidades identificadas e reorientando estratégias e atividades, tal como defende Morgado (1999), tendo em conta a individualidade de cada aluno. As professoras estagiárias privilegiaram feedback constante aos alunos sobre a sua evolução, bem como das aprendizagens conquistadas ao longo do trabalho. Importa referir que, de acordo com o modelo pedagógico praticado, os alunos estiveram envolvidos em todo o processo de avaliação, participando em reflexões conjuntas sobre a evolução do trabalho, bem como na definição e alteração de estratégias ao longo da implementação do plano de intervenção pedagógica.

Pode afirmar-se que houve uma evolução significativa das aprendizagens dos alunos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de competências de

autonomia e regulação do trabalho, uma vez que se mostraram mais conscientes das suas necessidades de trabalho, utilizando mais eficientemente os registos implementados. Assim, percebe-se que os objetivos do PI foram cumpridos. De um modo global, os alunos ganharam consciência dos objetivos e finalidades dos momentos de TEA e de Trabalho por Projetos, através da discussão coletiva.

Quanto ao TEA, os alunos perceberam a importância desta rotina para melhorar as aprendizagens, para a regulação do seu trabalho, através da utilização do PIT, tendo em conta que este permite aos alunos trabalhar as suas dificuldades, através do trabalho cooperativo em parcerias.

No que respeita ao TP, a maior aprendizagem dos alunos verificou-se na identificação e cumprimento das fases de Projeto, na melhoria das comunicações e da autonomia no trabalho em pequeno grupo.

No segundo objetivo, melhorar a correção ortográfica a partir da revisão de textos escritos, verificou-se uma evolução nos alunos, na medida em que, através da identificação de erros ortográficos na revisão de textos, e da discussão dos mesmos em coletivo, tomaram consciência da sua correção ortográfica. Verificou-se, ainda, que as atividades desenvolvidas neste âmbito, como a oficina de escrita, contribuíram para uma maior motivação e interesse em colmatar as suas dificuldades, dando a possibilidade de continuação do trabalho proposto.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO
CONTEXTO DO 2.º CICLO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

Neste subcapítulo, apresentamos o contexto socioeducativo, através da caracterização da instituição, da ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes, das turmas e dos processos de avaliação e de regulação da aprendizagem dos alunos.

3.1.1. A instituição cooperante

O estágio do 2.º CEB, decorreu numa instituição pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas localizado num contexto socioeconómico em zona periférica da cidade de Lisboa. Esta divide-se em valências desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, servindo alunos de diferentes proveniências e alunos incluídos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referente à Educação Inclusiva. Este agrupamento de Escolas integra uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos.

O Projeto Educativo (PE) da Instituição Cooperante defende “uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes, aceitando o princípio da sequencialidade em espiral dos conteúdos” (p.3), destacando assim como principais metas a promoção do sucesso escolar, de comportamentos e atitudes assertivas nos alunos, a melhoria dos serviços e espaços da escola e a promoção do envolvimento dos encarregados de educação.

Quanto ao contexto educativo, importa referir que, devido à conjuntura epidémica atual, e às medidas políticas de contingência de confinamento geral, o estágio decorreu na modalidade de ensino a distância. O Agrupamento manteve a carga horária habitual, divididas em aulas síncronas e assíncronas. Em conformidade, a atividade letiva decorreu com recurso à plataforma Microsoft Teams, onde os alunos participaram em aulas síncronas com duração de 30 a 50 minutos, e realizaram tarefas autonomamente, em tempo assíncrono, com prazos de entrega das tarefas na equipa correspondente à turma e à disciplina.

3.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica das OC

As orientadoras cooperantes demonstraram particular preocupação em colmatar alguns atrasos no programa curricular, derivado das interrupções letivas causadas pelo confinamento geral do ano de 2020. Ambas privilegiam o desenvolvimento das aprendizagens essenciais. No que se refere à diferenciação pedagógica, apenas a professora de matemática afirmou fazer diferenciação nas atividades propostas em aula, enquanto que as professoras de Ciências referem que a diferenciação pedagógica é aplicada nos momentos de avaliação, sendo a prática pedagógica igual para todos. Na sua ação é evidente o recurso a uma metodologia expositiva, com ênfase nos trabalhos de casa, enquanto veículo para a consolidação de conteúdos e colmatação de fragilidades.

3.1.3. As turmas

De modo a garantir a confidencialidade dos alunos, as turmas, serão designadas por A e B. As turmas, onde ocorreu a intervenção pedagógica, contemplam alunos do 6.º ano de escolaridade. A turma A é constituída por 21 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Nesta turma, encontram-se sete crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Quanto à turma B, é composta por 22 alunos, sendo 16 alunos pertencentes ao sexo feminino e 6 ao masculino. É de referir que, nesta turma, estão integradas cinco crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

3.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

De acordo com a diagnose realizada, apresentamos a problematização dos dados recolhidos sobre o contexto, identificando os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação das aprendizagens.

3.2.1. Diagnóstico, problemática, objetivos e estratégias

No que é relativo à diagnose das aprendizagens dos alunos, esta demonstrou-se muito difícil de realizar, devido ao contexto de aulas à distância e do tempo reduzido de aulas síncronas. Quanto ao nível do aproveitamento, relativamente ao 1.º período, as turmas apresentaram níveis distintos. A turma A apresentava uma maior heterogeneidade nas classificações, enquanto que a turma B apresentava mais homogeneidade, na medida em que a maioria das classificações estão situadas entre o valor 3 e 4, em ambas as disciplinas.

Quanto ao nível de comportamento e empenho, os alunos das duas turmas demonstraram dificuldades de concentração e de comunicação, e na sua generalidade, apresentavam falta de motivação e interesse, apresentando um ritmo de trabalho lento.

Verificou-se que, em ambas as turmas, a existência de alunos que, quando estimulados, reagem positivamente, manifestando-se interessados, participativos e com capacidades para alcançar melhores resultados. A síntese das potencialidades e fragilidades dos alunos de ambas as turmas foram obtidas a partir de grelhas de dados disponibilizados pelas orientadoras cooperantes.

De acordo com a problematização dos dados de diagnose identificou-se a seguinte questão problema: «*De que modo a resolução de problemas e o trabalho de grupo podem ser facilitadores do envolvimento dos alunos nas aprendizagens matemáticas e científicas, no ensino à distância?*». Em correspondência com a questão problema enunciada, foi possível definir os seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de comunicação matemática e científica; (ii) Adquirir competências de pensamento crítico e de resolução de problemas matemáticos e científicos; (iii) Desenvolver competências de participação, nas aulas e nas decisões de grupo.

No que toca às estratégias globais de intervenção, o plano de ação apresentado pretende dar continuidade à linha do trabalho realizado com a turma, no que respeita aos conteúdos, promover uma implementação significativa de práticas centradas no aluno no sentido de motivar cada aluno da turma envolvendo-os numa perspetiva de inclusão e participação.

3.2.2. Medidas implementadas

De acordo com os objetivos gerais e as estratégias globais anteriormente mencionadas, implementaram-se atividades que possibilitaram a motivação e o envolvimento de cada um dos alunos, partindo dos seus interesses como motor para colmatar as fragilidades encontradas. Deste modo, ao longo do período de intervenção, foram promovidas discussões de pequeno e grande grupo, com o objetivo de criar aulas dinâmicas, privilegiando a participação dos alunos e com um ritmo de aprendizagem adequado, tal como a consolidar as aprendizagens estabelecendo ligações entre os diferentes conteúdos e as partilhas dos alunos.

No que diz respeito à Matemática, privilegiaram-se momentos de trabalho e discussão em pequeno e grande grupo, uma vez que os alunos aprendem melhor em situações de interação com o outro, partilhando e comunicando as suas ideias matemáticas (Merkel, Uerkwitz, & Wood, 1996), bem como a resolução de problemas que promoveram o raciocínio matemático, favorecendo a análise das relações entre números e a criação de deduções, desenvolvendo o pensamento crítico e autónomo dos alunos, promovendo a compreensão e questionamento (Pavanello, 1993).

Relativamente à disciplina de Ciências, os conteúdos abordados contemplaram o Sistema Cardiovascular e a função excretora, especificamente o Sistema Urinário. Optou-se por atividades e recursos mais apelativos, incluindo a visualização de vídeos, momentos de sistematização e consolidação de conhecimentos, bem como momentos para a discussão de grande grupo. Estabeleceram-se, também, ligações com conteúdos já abordados, bem como com a realidade dos alunos, partindo das curiosidades sobre o funcionamento do seu corpo, promovendo aprendizagens significativas. Devido ao contexto de ensino a distância, utilizou-se como recurso, para ambas as disciplinas, o programa Microsoft PowerPoint, tanto para apresentação de conteúdos como para a manipulação de imagens e texto na realização das tarefas propostas e, ainda, à aplicação Kahoot (quiz e questionário). Estes recursos permitiram uma interação mais lúdica entre os alunos e os conteúdos, o que promoveu o seu envolvimento e motivação, permitindo “criar ambientes de aprendizagem promotores de novas práticas pedagógicas, novas

metodologias e novas formas de ensinar e aprender” (Cristóvão, 2020, p.70), enriquecendo a interação e colaboração entre os alunos e promover o maior envolvimento dos mesmos.

3.2.3.Avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação foi realizada ao longo da intervenção, de forma contínua e deve ser fiável e válida, apresentando critérios justificáveis (Santos, 2001). Esta avaliação foi objeto de discussão e reflexão, o que possibilitou uma melhor adequação das estratégias aos processos de ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento de competências autonomia e reconhecimento do processo, por parte dos alunos.

Em concordância com o primeiro objetivo, desenvolver competências de comunicação matemática e científica, as estratégias e atividades na disciplina de Matemática verificaram-se bastante pertinentes tendo em conta a evolução percebida nos alunos desde o período de observação. Contudo, na avaliação final, os alunos apresentaram maior dificuldade na comunicação de raciocínios matemáticos, o que se deve, à complexidade dos conceitos abordados. Relativamente à disciplina de Ciências Naturais, verificou-se um incremento significativo nas participações dos alunos, bem como na qualidade das suas participações, mostrando-se mais curiosos e críticos face aos conteúdos abordados. Verificou-se também, uma maior participação dos alunos nas aulas, o que se acredita ter partido essencialmente do trabalho em pequeno grupo, onde os alunos ganharam segurança com os seus pares, para comunicarem em grande grupo, percebendo-se a importância da cooperação.

Quanto ao segundo objetivo, adquirir competências de pensamento crítico e de resolução de problemas matemáticos e científicos, o incentivo ao trabalho de pesquisa e dos momentos de discussão em coletivo foram essenciais ao seu desenvolvimento. Observou-se, de forma geral, uma melhoria significativa relativamente à relação entre conceitos e o seu significado, tanto na disciplina de Matemática como na de Ciências Naturais. A discussão com os colegas estimulou os alunos a encontrar alternativas, refletir sobre as opiniões dos colegas e a confrontar as suas opiniões.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, desenvolver competências de participação, verificou-se que, comparativamente com o período de observação, os alunos participaram mais, comunicando de forma mais pertinente e adequada aos temas abordados, demonstrando, mais segurança em expor as suas opiniões e questões pessoais.

A diversidade de recursos e estratégias utilizadas possibilitaram que os alunos tomassem consciência dos saberes adquiridos e das suas necessidades de formação, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de competências imprescindíveis para o crescimento pessoal dos alunos (Martins et al., 2017; Niza, 1992).

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA
OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE
ENSINO

|' '' | | ''

Em concordância com os diferentes contextos de intervenção, foram elaborados dois PI distintos que tentaram ir ao encontro das necessidades de cada grupo. Assim, através dos objetivos identificados para cada intervenção pedagógica, bem como das estratégias adotadas, procurou-se criar condições que permitissem desenvolver nos alunos atitudes e competências específicas. Relativamente ao 1.º CEB, deu-se ênfase à aquisição de competências de autonomia e regulação do trabalho. No 2.º CEB valorizou-se o trabalho colaborativo em detrimento de momentos mais expositivos, com o objetivo de promover um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, tentando diminuir a dificuldade de concentração que o contexto à distância proporcionou, tal como o facto de os alunos participarem nas aulas online a partir de cada casa.

Em ambos os períodos de intervenção, privilegiou-se a promoção de competências que permitirão, futuramente, a estes alunos tornarem-se construtores das suas próprias aprendizagens, de forma mais autónoma e significativa, considerando estas competências como essenciais no sucesso escolar. Importa referir, que os diferentes currículos, de cada contexto específico, foram trabalhados de acordo com o grau de exigência esperado, sempre suportados por estratégias que foram ao encontro dos objetivos propostos considerando sempre as necessidades específicas de cada aluno.

Os princípios pedagógicos definem a ação do professor, delineando os objetivos específicos da sua intencionalidade, pois, como afirma D'hainaut (1980), “Agir de maneira consciente é saber onde se quer ir” (p.25). Assim, os diferentes métodos e modelos de ensino têm sempre como base os princípios pedagógicos que regem a sua ação.

Durante os períodos de intervenção foram identificados dois modelos pedagógicos diferentes nos contextos de 1.º e 2.º CEB. No que se refere ao 1.º CEB, a prática pedagógica assentava num modelo pedagógico socio construtivista e interativo, centrado nos alunos, em que estes se configuravam parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem. No 2.º CEB, o modelo utilizado era de carácter mais expositivo e centrado no docente.

O estágio no 1.º ciclo, desenvolveu-se sustentado nos princípios do modelo pedagógico do MEM. A OC definiu estratégias claras, facilitadoras da cooperação entre

pares, bem como do desenvolvimento de um trabalho que possibilita ao aluno desenvolver as suas capacidades, partindo dos seus interesses e ritmos, revelando a importância atribuída à “existência de um currículo emergente (...) que se vai adaptando aos interesses e necessidades da criança” (Chousa, 2012, p. 38).

Assim, verifica-se no contexto de 1.º CEB, o currículo foi trabalhado de modo mais flexível e de modo integrado. Contudo, no 2.º CEB, os conteúdos de cada disciplina foram abordados de acordo com a sua especificidade. Assim, a organização do ensino e aprendizagem é organizada em torno de várias componentes curriculares. No 2.º CEB, os processos de diferenciação pedagógica são mais desafiantes para o professor, não só porque o currículo é mais extenso, como também as horas de trabalho são mais limitadas.

Quanto à organização da sala e às rotinas da agenda semanal, no 1.º CEB, estas possibilitam aos alunos a aquisição de competências de cooperação, a autonomia e a participação democrática direta, tendo a avaliação um papel fundamental na adequação de estratégias de modo a promover a diferenciação pedagógica necessária. O modelo pedagógico do MEM privilegia esta diferenciação a partir de uma aprendizagem orientada, de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos, promovendo a descoberta, o trabalho em grupo, a participação e principalmente a autonomia dos alunos, respeitando os seus próprios ritmos (Grave-Resendes e Soares, 2002; Heacox, 2006).

Em contrapartida, no 2.º CEB, a prática é mais centrada no professor e nos conteúdos, assumindo este uma posição “de quem sabe” e o aluno na posição de “quem, não sabe, mas que com ajuda a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber” (Chousa, 2012, p. 33). Uma prática pedagógica meramente expositiva, sem envolvimento dos alunos evidencia que o modelo “não é apropriado para o ensino da criatividade, de competências de pensamento de ordem superior, de conceitos e ideias abstratas, nem para ensinar atitudes, apreciações ou a compreensão de questões públicas importantes” (Arends, 1999, p. 343).

Neste sentido, o professor e as suas atitudes tem um forte impacto no sucesso dos modelos educativos (Sampaio e Morgado, 2014). O professor tem autonomia para adequar o currículo à turma que leciona, trabalhar de forma cooperada com outros professores, alunos e famílias (Morgado, 1999), para que este consiga chegar a todos os alunos considerando que cada aluno é detentor de especificidades e experiência de vida

própria e que é impossível dissociar a escola da vida do aluno (Freinet, 1996). Também Niza (2015) defende que o professor tem o dever de organizar o trabalho para que, partindo do mesmo currículo oficial, consiga respeitar a diversidade da turma, beneficiando de um conjunto de oportunidades que decorrem da variedade de recursos e estratégias.

Deste modo, a partir das diferentes concepções de educação, princípios e modelos pedagógicos, referidos anteriormente, o professor consegue delinear as diferentes etapas de intervenção de modo a promover o sucesso escolar através da sua prática. Na prática realizada no 1.º CEB, e tendo em conta o modelo pedagógico do MEM, o professor estagiário assumiu um papel mais orientador, construindo e discutindo com os alunos as estratégias a utilizar, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Este aspeto só foi possível devido à relação pedagógica mais próxima construída que permitiu conhecer os alunos de forma mais individual.

No que diz respeito à prática no 2.º CEB, o professor estagiário assumiu um papel de orientador que lhe permitiu acompanhar o processo realizado pelos alunos, selecionando e implementando atividades e recursos estimulantes à participação de forma ativa e consciente dos conteúdos trabalhados em aula, uma vez que a aprendizagem melhora quando o aluno é o centro do seu próprio processo (Folque, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002; Lopes & Silva, 2009). Apesar dos constrangimentos do contexto de ensino a distância, tentou-se minimizar os momentos expositivos e torná-los mais colaborativos entre pares, com o objetivo de inovar e quebrar com o modelo mais tradicional identificado na fase de observação, por se considerar mais significativo para a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o professor estagiário teve um papel relevante, na medida em que tentou ter em conta a diversidade presente na sala de aula “virtual”, mobilizando-a através da relação pedagógica criada. As aulas síncronas foram fundamentais na criação de momentos que promoveram a relação entre professor-aluno, proporcionando oportunidades para um melhor conhecimento dos alunos, uma vez que não existiram momentos de acolhimento informal entre os alunos e os professores, como em regime presencial.

Em concordância com o modelo pedagógico praticado no 1.º CEB, os alunos estavam envolvidos no processo de avaliação, participando numa reflexão conjunta da

evolução do trabalho, bem como na definição e alteração de estratégias ao longo da implementação do plano, na medida em que tiveram um contributo importante na avaliação contínua das estratégias utilizadas.

A avaliação é essencial, uma vez que se apresenta como reguladora das aprendizagens dos alunos e das práticas pedagógicas. Com base nos dados de avaliação, é possível refletir sobre todo o processo vivido – decisões tomadas, estratégias utilizadas e alterações implementadas conducente a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. A avaliação “tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo” (Abrantes et. al, 2002, p.9).

No que diz respeito aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB foi privilegiada a avaliação formativa, pois esta permite ajustar a ação pedagógica e regular o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o às necessidades identificadas e reorientando estratégias e atividades, tendo em conta a individualidade de cada aluno (Morgado, 1999). Importa referir que este tipo de avaliação foi o mais adequado tendo em conta a dificuldade em avaliar de uma forma objetiva, principalmente numa situação peculiar como o ensino a distância.

II PARTE - ESTUDO
EMPÍRICO

| " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A sociedade da globalização e do conhecimento em que vivemos atualmente conduz à necessidade de combinar o desenvolvimento intelectual com o desenvolvimento social dos indivíduos. A capacidade de aprender a aprender, partindo da compreensão, reflexão, solidariedade e colaboração, revela-se a chave para a adaptação às mudanças constantes e à complexidade social atual (Alonso, 2006). Também, a situação pandémica atual, tornou evidente a dificuldade, apresentada pelos alunos, em gerirem o seu trabalho autonomamente, não conseguindo utilizar os recursos de informação disponíveis para a aquisição de aprendizagens significativas. Em concordância pode observar-se no documento de Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens (Ministério da educação, 2020), que a autonomia surge como uma competência fundamental a ser desenvolvida para a aquisição de aprendizagens, referindo que “a insuficiente autonomia e autorregulação (...) limitaram ou mesmo impediram as aprendizagens, reduzindo o sucesso educativo de alguns alunos” (p.5). Este documento diz ainda que, “os professores devem atender às necessidades de cada aluno e privilegiar metodologias de aprendizagem diversificadas, promotoras da autonomia e da colaboração entre professor–aluno e entre alunos” (p.20).

Tendo em conta o referido anteriormente, considera-se a investigação científica como uma metodologia adequada e essencial para desenvolver as competências esperadas nos alunos. Esta é uma metodologia completa, multidimensional, incorporando conhecimentos científicos, competências, atitudes e valores sociais. A investigação científica pode ser viabilizada em sala de aula a partir do TP, devido ao seu carácter interdisciplinar e colaborativo, colocando os alunos no papel de protagonistas do seu próprio percurso de aprendizagem. O TP desenvolve nos alunos a capacidade de trabalhar autonomamente, permitindo diversificar os contextos, os conteúdos e os intervenientes, o que conduz a um envolvimento afetivo dos alunos com o seu percurso de aprendizagem.

Em concordância, o presente estudo centra-se no Trabalho por Projetos, tentando contribuir, de forma fundamentada, para uma reflexão sobre a necessidade de promover estratégias, em sala de aula, que permitam aos alunos ser construtores das suas aprendizagens, valorizando o aprender a aprender.

Neste sentido, identificou-se um conjunto de questões de partida para a investigação.

- (i) Que conceções terão os alunos e a OC sobre o TP?
- (ii) Como desenvolverão os alunos competências de pesquisa, organização e partilha de informação?
- (iii) Como desenvolverão os alunos as competências de autonomia e responsabilização no TP?

Estas questões problema conduziram à identificação do objetivo geral do estudo: Estudar o percurso de aprendizagem dos alunos numa turma de 2º ano do 1.ºCEB, no trabalho por projetos.

Em conformidade com o objetivo geral e com as questões problema identificaram-se os objetivos específicos de investigação, que serão estudados na perspetiva da OC e dos alunos. São eles designadamente:

- (i) Descrever as diferentes fases do Trabalho por projetos;
- (ii) Descrever as regras do desenvolvimento/planeamento do Trabalho por projetos;
- (iii) Caracterizar os instrumentos de autorregulação utilizados no Trabalho por projeto;
- (iv) Descrever o processo de comunicação dos projetos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentado o quadro teórico que fundamenta a investigação realizada. Neste sentido este capítulo apresenta os seguintes temas: a escola e as exigências da sociedade atual; O trabalho por projetos; a diferenciação pedagógica e o MEM.

2.1 A escola e as exigências da sociedade atual

As mudanças ocorridas nos últimos cinquenta anos, a nível económico, político e social, afetaram de modo profundo o papel da escola. A democratização e massificação da escola trouxe o desafio de combater as desigualdades sociais e a exclusão. Por outro lado, passou-se de um tempo de certezas quanto à utilidade das aprendizagens escolares, para a consciência de um futuro desconhecido e imprevisível (Canário, 2005). Atualmente, vivemos numa sociedade, com fácil acesso à informação, utilizando meios tecnológicos sofisticados, que contribuem para a formação dos indivíduos e que têm um enorme peso na formação de opiniões acerca do mundo. Contudo, apesar destes fenómenos, a escola, enquanto instituição, continua a ser o principal espaço com a responsabilidade social de difundir conhecimentos indispensáveis para a vida em sociedade (Antloga e Slongo, 2012). Esta perspetiva permite perceber a necessidade de uma escola para o futuro que, de acordo com Canário (2005), deve estar assente em três finalidades fundamentais: construir uma escola que se afaste da conceção transmissiva da aprendizagem para uma escola onde os alunos produzem saber, onde “se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho” (p.87); fazer da escola um sítio onde se estimule o prazer por aprender, atribuindo ferramentas aos alunos que lhes permitam intervir no mundo; e, transformar a escola num sítio onde se vive a democracia, aprendendo “a ser intolerante com as injustiças e exercer o direito à palavra” (p.88).

Nos dias de hoje, compete à escola a capacidade de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos técnicos que permitam aos alunos responder aos desafios profissionais. Por outro lado, espera-se também, que a escola seja capaz de criar situações e proporcionar experiências de aprendizagem conducentes à criação de competências sociais, formando cidadãos criativos, confiantes em si próprios e capazes de construir o seu caminho ao longo da vida. Neste sentido, a escola deve adotar estratégias que permitam desenvolver nos alunos atitudes de curiosidade, questionamento, reflexão,

construção e partilha de conhecimento, desenvolvendo ao mesmo tempo competências de autonomia, responsabilização, cooperação, comunicação, entre outras (Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, 2017). Torna-se, ainda, imprescindível garantir o acesso às ferramentas tecnológicas que possibilitam o acesso à informação, aspeto cada vez mais essencial para uma participação social no mundo, e na conquista de autonomia na aprendizagem. Por fim, a escola deve contribuir para o desenvolvimento da cooperação, responsabilização e solidariedade, permitindo aos alunos intervirem para a construção de um mundo mais justo.

Assim, a escola deve, na tentativa de atender a este público, cada vez mais heterogéneo e com motivações e interesses tão diferentes, demonstrando a capacidade de diferenciar as estratégias de ensino e aprendizagem e os conteúdos, como forma de responder às necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem desses alunos. Cabe ao professor adotar estratégias que lhe permitam desenvolver estas competências transversais nos alunos, podendo estes ter melhores condições para alcançar o seu sucesso.

2.2. Trabalho por projeto

2.1 O que é um Projeto?

De acordo com o dicionário Priberam projeto vem da palavra latim *projetus*, e significa “Aquilo que alguém planeia ou pretende fazer” e “esboço de trabalho que se pretende realizar”. Segundo Abrantes (2005), o termo projeto surgiu inicialmente ligado à arquitetura, na medida em que “recorreu a esboços e esquemas para começar a concretizar as ideias relativas a uma construção” (p.24). O termo apareceu, mais tarde, ligado à filosofia, na medida em que se reconheceu o homem como tendo um papel importante no desenvolvimento da história, surgindo depois projetos sociais ligados à paz, ou à liberdade. Posteriormente já no século XX, o termo projeto relaciona-se com a intencionalidade, constituindo “a revelação do ser humano no sentido em que compreender significa projectar-se em direcção às suas possibilidades” (p.24). Deste modo, de acordo com o autor, pode afirmar-se que estamos perante um projeto “quando temos um objectivo a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação

complexa e requer planeamento e desenvolvimento de um conjunto de estratégias e acções adequadas” (Abrantes 2005, p.21). Também de acordo com Formosinho (2013), os projetos implicam “um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa explícita” (p.31). Deste modo, percebe-se que um projeto necessita de ter uma intencionalidade, um objetivo, que dê sentido às ações que, por sua vez, levam à construção de um produto final, devendo este responder ao objetivo inicial e refletir todo o processo de trabalho (Abrantes, 2005). Também os projetos devem ser genuínos e originais, o que envolve alguma complexidade e incerteza, constituindo o seu objetivo um problema, e o seu desenvolvimento até (Giordain & Vecchi, 2002).

2.2.2 Aprendizagem e atitude científica

A educação científica escolar promove aprendizagens mais contextualizadas, devido ao seu carácter enquanto uma prática transversal às mais diversas áreas do quotidiano, bem como pelo potencial que têm para despertar curiosidade e interesse pelo mundo. Esta facilita um ambiente de reflexão que promove o pensamento crítico, podendo os alunos ter a oportunidade de relacionar, questionar e refletir sobre conceitos desenvolvendo e construindo o seu próprio conhecimento (Giordain & Vecchi, 2002). Assim, através do trabalho de pesquisa e do envolvimento dos alunos na tomada de decisões de forma crítica, a educação científica, desenvolve a criatividade, promove conhecimentos transversais a todas as áreas, e apresenta potencial para despertar, nos alunos, curiosidade e interesse pelo mundo, tornando as aprendizagens mais significativa, através de atividades lúdicas e diversificadas (Giordain & Vecchi, 2002). Assim, os alunos devem ter a oportunidade de questionar, relacionar e refletir sobre os conceitos científicos desenvolvendo e construindo o seu próprio conhecimento, desenvolvendo o pensamento crítico sobre o mundo que os rodeia, colocando os alunos a “pesquisar a partir das próprias questões” (Giordain & Vecchi, 2002, p.1). Deste modo, os alunos, desenvolvem a confiança em si mesmos, a criatividade e a abertura para os outros tornando-os ativos na procura de respostas, bem como criando situações significativas de resolução de problemas relacionadas com o seu quotidiano (Veiga, 2012). A atitude científica apresenta-se como promotora de um conjunto de capacidades que devem funcionar em conjunto, e que são indispensáveis, como o desejo de aprender, a

curiosidade, a confiança em si mesmo, o espírito crítico, a criatividade, a abertura aos outros através da comunicação e da cooperação (Giordain & Vecchi, 2002, p.2). Percebe-se, assim, que os alunos devem ser conduzidos de modo a desenvolverem a capacidade para compreender e explicar o mundo, bem partindo de questões genuínas que advém da observação da realidade. Os alunos devem problematizar, investigar, colocar hipóteses, tratar os dados recolhidos utilizando instrumentos adequados (Dias e Hortas, 2015). Este método investigativo promove o desenvolvimento de competências fundamentais para o trabalho colaborativo, bem como o debate de ideias.

Neste sentido, o Trabalho por projetos põe em prática os princípios da educação científica, pois permite que os alunos encontrem, em conjunto, respostas a problemas que vão ao encontro dos seus interesses e inquietações, utilizando como mecanismo de aprendizagem a cooperação entre pares (Perrenoud, 2001). Estes, permitem, ainda, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, do sentido crítico, da entreajuda, e outras competências socio comunicativas. A este respeito, Niza (2005), afirma que devemos encarar “as actividades escolares como trabalho de conhecimento e de produção cultural onde, em cooperação, se constroem as aprendizagens curriculares e de cidadania, criando condutas de projecto que façam avançar novas obras, assentes em contratos dialogados entre os que partilham o trabalho de apropriação e de criação cultural” (p.4).

2.2.3 A pedagogia dos projetos e as competências desenvolvidas

No contexto pedagógico a definição de projeto pertence à pedagogia da aprendizagem e não à pedagogia do ensino pois, de acordo com Legrand (1990), “O objeto de estudo ou de produção e a actividade que o põe em prática têm um valor afectivo para o aluno” (p.26), logo, o seu sucesso de concretização encontra-se refém do nível de “empenhamento voluntário do aluno” (p.26). Assim, para que haja um envolvimento afectivo com o projeto é necessário que haja um interesse espontâneo pela tarefa, bem como a necessidade de socialização. Neste sentido, o desenvolvimento de um projeto pressupõe iniciativa e autonomia dos que o realizam, existindo cooperação entre as pessoas envolvidas.

Como referido anteriormente, o Trabalho por projetos, desenvolve competências na área da atitude investigativa e científica (capacidade de selecionar, questionar, analisar informação e comunicar), mas também a autonomia e a cooperação, através rotinas e processos de regulação do trabalho. A autonomia dos alunos é imprescindível no processo, o que, na opinião de Cunha (2009), revela ser necessário criar condições para que os alunos participem no seu percurso de aprendizagem e nas tomadas de decisão, envolvendo-se de modo consciente e intencional, o que carece de empenho, esforço e concentração (Pinto e Gomes, 2013). Neste sentido, os alunos adquirem responsabilidade, capacidade em tomar decisões, capacidade de liderar e aprender a aprender (Ferreira, 2013).

Os projetos caracterizam-se por terem uma abordagem interdisciplinar de um determinado problema, ou situação, o que permite mobilizar e adquirir conhecimentos, associando-se habitualmente à aprendizagem cooperativa. Neste sentido, quando o projeto é assumido por vários alunos, leva à necessidade de uma divisão do trabalho, discutido entre todos, o que é favorável às aprendizagens na medida em que o grupo funciona como moderador e avaliador do trabalho desenvolvido. Também Correia (2012), afirma que o grupo envolvido no projeto “constitui a estrutura reguladora da dinâmica de projetos, desde a sua concepção até à sua comunicação, de forma a que o impulso individual se transforme num compromisso social de construção de novas aprendizagens” (p.13). Os alunos aprendem, ainda, “a escutar, a dividir tarefas, a assumir compromissos, a solicitar ajuda e a partilhar as suas dúvidas e saberes” (Correia, 2012, p.13).

Nesta perspetiva, os alunos devem sentir os projetos como seus, apropriando-se dos seus objetivos, o que apenas é possível partindo de uma pedagogia que estimula a motivação e a imaginação dos alunos (Abrantes, 2005). Os alunos têm a oportunidade de construir o conhecimento relativamente ao que pesquisam, mas também aprendem a viver em comunidade, pois “os projetos implicam socialmente a turma, de uma forma democrática, para uma mudança e um progresso na aprendizagem” (Correia, 2012,p.13).

2.2.4 As fases de implementação dos projetos

O trabalho por projetos apresenta-se organizado em diferentes fases, com objetivos e finalidades distintas, concorrendo para um fim comum. Assim, de acordo com a sequência de atividades sugeridas por Niza (2005), organizam-se as seguintes fases do Trabalho por Projetos.

Problema/ ponto de partida

Como já referido o TP surge de uma questão ou problema com significado para a criança, partindo do seu interesse e curiosidade genuíno, pois como refere Dewey (1968), o processo de aprendizagem é baseado na liberdade de expressão da criança, uma vez que é da sua motivação que se cria a problemática sobre determinado assunto. Por outro lado, os temas do TP também podem surgir de uma gestão cooperada do currículo (Niza, 1998), surgindo de um acordo entre o professor e os alunos, assumindo estes, o compromisso de desenvolver no TP, conteúdos presentes no currículo. Nesta fase, o aluno deve construir uma representação mental do “que fazer, saber ou mudar” (p.3), e clarificar a sua intenção social (Niza, 2005, p.3). O trabalho de projeto tem início com um ou vários pontos de interesse dos envolvidos o que incentiva e desencadeia o envolvimento de todos os alunos (Serralha, 2007), assumindo em si mesmo “um meio, um caminho, a autonomia e participação, que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens” (Dewey, 1968, p.16).

Planificação e Desenvolvimento do trabalho,

O início de um projeto pressupõe uma antecipação formal das diferentes fases do projeto, o que exige uma planificação que permita aos alunos construir um percurso investigativo. Assim, a atividade deve ser planeada com a flexibilidade suficiente que permita reorientações decididas pelo grupo durante o desenvolvimento do projeto. (Legrand, 1990). Deve existir ainda, um confronto inicial com os conhecimentos já existentes nas crianças sobre o tema em questão, de modo a clarificar o que pretendem aprofundar (Correia, 2012). Neste sentido, os alunos distribuem as ações no tempo, atribuem responsabilidades para que “atinjam os objetivos cooperativamente assumidos”

(Niza, 2005, p.4). Assim, num clima de cooperação, os alunos procuram hipóteses que permitam tentar responder ao problema em questão (Serralha, 2007).

Execução

O desenvolvimento de um projeto pressupõe a fase de execução da pesquisa e recolha de informação, que pode ser através de inquéritos, experiências, intervenção comunitária, entre outros (Niza, 2005). Neste sentido, as crianças pesquisam nas fontes de informação disponíveis e selecionadas de acordo com os objetivos da sua investigação. Pretende-se, assim, que os alunos organizem e analisem a informação recolhida, transformando-a numa produção do grupo, em que o produto final dá origem a uma produção com o objetivo de partilhar os conhecimentos construídos a partir do trabalho colaborativo do grupo (Legrand, 1990).

Comunicação

A comunicação tem um papel muito importante no investimento afetivo que os alunos depositam no projeto. Os projetos são realizados por um grupo, contudo todos os alunos se apropriam de todos os temas, uma vez que são avaliados e discutidos em coletivo. Os alunos da turma partilham opiniões, colaboram na planificação, e recolhem questões no momento da comunicação (Correia, 2012). Neste sentido, de acordo com este carácter cooperativo e social, a comunicação permite a “circulação e difusão do trabalho realizado” (Niza, 2005, p.4). Os projetos possibilitam, assim, a criação de uma comunidade de aprendizagem sustentada pelo sentido comum atribuído aos produtos finais quando são comunicados e partilhados, o que desenvolve nos alunos o sentido social do seu trabalho, contribuindo para a coesão e identidade do pensamento coletivo de um grupo (Correia, 2012). A comunicação pode ter, ainda, um carácter de avaliação coletiva onde todos percebem os objetivos que foram atingidos.

2.2.5 A regulação do trabalho

A aprendizagem num ambiente social, e de carácter predominantemente formativo, exige um esforço significativo de autossustentação do trabalho (Niza, 1998). A regulação do trabalho torna-se essencial para aquisição de autonomia dos alunos no processo de desenvolvimento do TP. Existe, assim, um conjunto de instrumentos de

pilotagem que permitem regular o TP, funcionando como orientadores da gestão do trabalho para os alunos. Neste sentido o planeamento dos projetos é registado inicialmente no Plano de projeto de cada grupo. Os elementos do grupo preenchem este plano, onde registam: o tema a que se propõe estudar; o que sabem sobre o tema; as questões de investigação levantadas, as fontes de informação para a pesquisa; o produto final; e a data da comunicação. Este plano é apresentado à turma e discutido em conjunto assumindo, assim, um compromisso social perante os colegas (Correia, 2012). Numa segunda fase, os grupos registam o seu tema, objetivos e fases de trabalho, num registo coletivo de projetos (Serralha, 2007). Esta visão coletiva do planeamento de cada projeto atribui um sentido social às aprendizagens escolares, consciencializando cada aluno dos percursos de trabalho de cada um, num ambiente de partilha e solidariedade (Niza, 1998).

Assim, os instrumentos de regulação do trabalho sustentam a tomada de consciência do projeto, o planeamento, e a avaliação do trabalho realizado, através de mapas, registos dos percursos e das produções, permitindo balanços do trabalho e da aprendizagem de cada um, em cooperação (Niza, 1998).

2.2.6 O papel do professor

O professor é cada vez mais crucial na promoção da mudança (Armstrong, 2014). Tem sido encarado como o detentor do conhecimento, sendo visto como um “transmissor”, contudo o papel do professor tem vindo a ser alterado a par das mudanças que vão sendo introduzidas no sistema educativo. Neste momento, o maior desafio do professor é conhecer a criança, identificar as suas capacidades, interesses e dificuldades, de modo a centrar o seu processo de ensino aprendizagem no que esta é capaz de fazer e no que ela é. Para que o professor chegue a todos os alunos é necessário que este considere que cada aluno é detentor de especificidades e experiência de vida própria, mostrando que é impossível dissociar a escola da vida do aluno (Freinet, 1996). O professor tem neste processo um papel relevante, na medida em que deve ter em conta a diversidade presente na sala de aula, e mobilizá-la enriquecendo as atividades que promove, motivando uma atitude democrática e de livre expressão, aceitando as ideias e propostas dos alunos.

Em conformidade, no que diz respeito ao Trabalho por projetos, e de acordo com Abrantes (2005), o professor deve ajudar os alunos a transformar as suas questões e desejos em objetivos capazes de serem concretizados num projeto, sugerindo propostas de trabalho ajudando-os a exercer a sua liberdade de escolha. O professor deve, também, informar e intervir quando é solicitado, ou por sua iniciativa quando sente necessidade, privilegiando sempre a vontade do grupo em detrimento da sua (Legrand,1990). Os objetivos devem ser realizáveis, assumindo o professor o papel de garantir que, através da negociação e reformulação com os alunos, o projeto seja do interesse verdadeiro dos alunos. Deste modo, o professor tem o papel de ajudar e orientar o trabalho dos alunos, de forma rotativa, desde a fase de planeamento até à comunicação, ajudando a superar as suas dificuldades encontradas, bem como clarificar informações que as crianças não compreendem sozinhas (Correia, 2012). Na fase final dos projetos, o professor deve sistematizar as informações apresentadas, e complementar com informações relevantes, sempre que for necessário, ajudando os alunos a consolidar as suas aprendizagens (Correia, 2012).

Quanto aos materiais e gestão dos espaços o professor deve fornecer materiais de consulta adequados às necessidades dos alunos, exemplificar métodos de trabalho e proporcionar experiências que consolidem as informações recolhidas (Pessoa, 1999). Neste sentido, destaca-se ainda, a importância de existir uma finalidade clara definida entre todos, uma boa organização dos espaços, a possibilidade de contacto com o exterior à escola, e a valorização das tarefas realizadas pelos alunos (Abrantes, 2005)

2.2.7 A diferenciação pedagógica

O Conceito de Diferenciação Pedagógica surge da necessidade de inclusão, não apenas como um aspeto técnico, mas como algo do domínio ético, social e político (Morgado, 1999, p.121). Tendo em conta que o Ensino Básico é definido como universal e obrigatório, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), este pretende assegurar o direito a todos os alunos, uma igualdade de oportunidades justa, tanto no acesso à educação, como ao sucesso escolar. Percebe-se que, para que se consiga garantir esta diferenciação é necessário “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não

necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 22). É, portanto, pertinente diferenciar o ensino, modificando os ritmos, os níveis e os tipos de instrução aplicados pelo professor, dando, desta forma, resposta aos interesses e às necessidades de cada aluno (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997; Heacox, 2006). O ensino diferenciado centrado nos alunos e na sua diversidade deve ser encarado como essencial, tendo em vista os seus interesses e motivações, dificuldades e necessidades, bem como os ritmos e estilos de aprendizagem, deve ser encarado como essencial.

Deste modo, de acordo com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade do Ministério da Educação (2017), a flexibilidade curricular apresenta-se como o “instrumento para explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares, possibilitando trabalho de diferenciação pedagógica, de natureza interdisciplinar, desenvolvimento de projetos, aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, alternância de tempos, trabalho em equipas pedagógicas” (p. 9). Surge, então, a necessidade de criar soluções que passem pela organização do ensino numa perspetiva de construção conjunta do saber, onde alunos e professores desenvolvem competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida (Dias & Veiga Simão, 2007; Pinto & Gomes, 2013). Para tal, é necessário “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 2000, p. 31). Os alunos são indivíduos de ideias próprias e interesses que o professor pode e deve utilizar como ponto de partida para proporcionar atividades que motivem os seus alunos, bem como que demonstrem as aprendizagens favoráveis e aplicáveis na sua vida presente e futura (Heacox, 2006). Não se pode, assim, centrar a aprendizagem dos alunos num ensino uniformizado, pois a educação deve ser considerada um processo complexo e holístico (Niza, citado por Folque, 1999). O professor apenas consegue por em prática esta diferenciação recorrendo a um currículo aberto em que a sua gestão tenha em conta as diferenças entre a comunidade, os indivíduos e o professor (Morgado, 2003).

2.2.8 O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna baseia a sua sintaxe em cinco módulos de atividades curriculares de Diferenciação pedagógica: Trabalho curricular participado pela turma; Trabalho autónomo e acompanhamento individual; Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; Circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais; e, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos (MEM). Partindo da valorização da diferenciação pedagógica na sua sintaxe, este modelo parte de uma aprendizagem orientada de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos. Este modelo expõe os alunos a um ambiente que promove a descoberta, o trabalho em grupo, a participação e principalmente a autonomia dos alunos, respeitando os seus próprios ritmos (Grave-Resendes e Soares, 2002; Heacox, 2006). Este modelo apresenta, ainda, no centro da sua sintaxe a cooperação, como a estrutura de organização do trabalho na sala de aula. A aprendizagem é feita de forma dinâmica partindo da colaboração de todos, e partilhada em comum com a turma. As crianças envolvem-se em projetos cooperados de investigação que partem das suas experiências vividas, atribuindo-lhe significado e compreensão do mundo que as rodeia (Serralha, 2007). No MEM a criança é considerada parte integrante de um grupo, o que leva à construção de saberes através da interação com os outros. O modelo parte de uma dinâmica de organização da sala de aula onde o professor e aluno são os agentes educativos das aprendizagens, organizando-se numa experiência democrática que valoriza a cooperação, a negociação e a comunicação. O trabalho desenvolvido é apoiado por um conjunto de instrumentos que permitem organizar de forma social o trabalho do grupo, o que facilita a manutenção das rotinas. Estas são planeadas em conjunto, com partilha de opiniões e experiências, assumindo um compromisso de responsabilidade por ambas as partes. A organização existente em sala de aula, bem como os instrumentos de regulação do trabalho, permitem uma maior autonomia dos alunos em relação ao professor, estimulando, assim, o seu empenho no trabalho desenvolvido, sendo desta forma fundamental o envolvimento de toda a comunidade neste processo para que a haja um trabalho conjunto de todos para a aquisição destas competências (Formosinho, 2013).

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1 Opções metodológicas

No presente capítulo serão apresentadas as opções metodológicas da investigação. Primeiramente será apresentada a natureza do estudo, seguida da caracterização dos participantes. Seguidamente serão apresentados os métodos e técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados, bem como o desenho da intervenção. Por fim, serão apresentados os princípios éticos tidos em consideração o processo de investigação.

3.1.1 Natureza do estudo

De acordo com o objeto do estudo e as finalidades a que este se propõe, a investigação realizada baseia-se numa metodologia qualitativa, de modo a tentar compreender como os intervenientes dão sentido à realidade e às suas experiências, o que pressupõe um elevado nível de envolvimento do investigador com os sujeitos (Vilelas, 2020).

O presente estudo segue uma lógica que vai ao encontro dos princípios da investigação-ação, na medida em pretende compreender o percurso de aprendizagem dos alunos de uma turma de 2.º ano, através do Trabalho por Projetos. A investigação-ação está, assim, centrada num problema e num contexto específico, onde o investigador assume um papel participativo, envolvendo-se no contexto com o objetivo de proporcionar benefícios e vantagens “quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade” (Vilelas, 2020. p.292), pois está orientada para a melhoria e aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos intervenientes, melhorando as práticas existentes. Este tipo de procedimento técnico baseia-se numa espiral de ciclos de “ação, observação e reflexão” (p.293), o que revela uma intenção de, com a colaboração dos intervenientes, encontrar a solução para um problema diagnosticado, implementar uma mudança e inovação, e obter resultados que levarão ao desenvolvimento de teoria. Deste modo, de acordo com Vilelas (2020), “a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade, ou na ação de superar a realidade atual” (p.295). Também Bogdan & Biklen (2013), afirmam que a investigação-ação é uma metodologia que “consiste na recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292), de modo a aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade (Sousa & Baptista, 2011).

3.1.2 Métodos e técnicas de recolha de dados

Para a obtenção de dados, que possibilitaram o desenvolvimento do estudo, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, designadamente (i) observação participante; (ii) notas de campo (cf. Anexo B); (iii) entrevista semiestruturada à OC (cf. Anexo C); e (iv) entrevistas *focus group* aos alunos intervenientes (cf. Anexos D).

No que respeita à observação e às notas de campo, estas tiveram como objetivo, numa fase inicial, ajudar a identificar fragilidades e potencialidades da turma no tempo de Trabalho por projeto, bem como para identificar e caracterizar esta prática em sala de aula. Assim, as primeiras notas de campo foram registadas na fase de observação inicial, com o objetivo de registar as situações observadas, para a análise e interpretação que contribuiriam para a elaboração de um diagnóstico. Após o início do estudo, as notas de campo foram realizadas em todas as sessões de TP, e contemplam as reflexões realizadas com a OC, sobre as mesmas, pois a investigação-ação implica a existência de um questionamento constante, reflexivo e coletivo, integrando os participantes no mesmo, com o objetivo de compreender e melhorar as práticas que são desenvolvidas, através do trabalho colaborativo (Vilelas, 2020). As notas de campo assumem um papel pertinente para a análise e avaliação das estratégias implementadas durante o estudo, dando a possibilidade de analisar e rever procedimentos ao longo do mesmo. Assim, a observação participante assume, na investigação, um papel importante permitindo: a identificação de fenómenos e comportamentos; a recolha, organização e interpretação objetiva da informação; e o policiamento crítico do investigador, face ao que se observa (Estrela, 1994).

No que diz respeito à entrevista semiestruturada realizada à OC, esta foi aplicada na fase inicial da observação, e as questões permitiram fazer um levantamento prévio das perspetivas da OC relativamente ao Trabalho por projetos, bem como conhecer a forma de gestão e organização do mesmo, em sala de aula. Para tal, foi construído um guião de entrevista com os seguintes objetivos: Compreender as conceções da OC sobre as características do Trabalho por Projetos; conhecer como a OC desenvolve o TP na turma; compreender os benefícios e os constrangimentos atribuídos pela OC ao TP.

Quanto à entrevista *focus group*, esta teve como objetivo recolher dados qualitativos através de uma discussão focada num tema, tendo em conta uma situação de grupo, com pessoas com características semelhantes. Este método permite obter informações sobre um tema de forma rápida a um número alargado de pessoas, o que pode contribuir para diagnosticar problemas existentes (Keating, Silva e Veloso, 2014). Deste modo, os alunos responderam às questões, organizados em grupos de quatro elementos, permitindo-lhe uma maior oportunidade de participação. Os grupos foram selecionados por ordem alfabética, garantindo heterogeneidade de cada grupo. Na fase de planeamento foi construído um guião de entrevista com os objetivos: Compreender as conceções que os alunos têm sobre o Trabalho por projetos; conhecer os interesses e dificuldades dos alunos no TP; compreender qual perceção dos alunos sobre o papel do professor no TP. A entrevista foi aplicada aos alunos da turma em dois momentos distintos, numa primeira fase, para responder aos objetivos a que a entrevista se propõe, mas também com o intuito de identificar eventuais dificuldades ou constrangimentos que contribuíssem para o delineamento de estratégias mais adequadas. Contudo, na fase final da investigação, esta teve o objetivo de fazer uma comparação das respostas dos alunos, interpretando-as, com o objetivo de avaliar o estudo.

3.1.3 Tratamento e análise dos dados

Quanto ao tratamento dos dados, procedeu-se inicialmente à transcrição das entrevistas realizadas aos alunos e à OC. Seguidamente, tendo em linha de conta a natureza qualitativa dos dados, as entrevistas foram tratadas com recurso à análise de conteúdo (cf. Anexo E), seguindo as três fases propostas por Bardin (2013): (i) fase de pré-análise - na qual se estabelecem esquemas de trabalho definido mas flexíveis, levando ao primeiro contacto com as ideias principais que ajudam na formulação de hipóteses e indicadores; (ii) fase de exploração do material – selecionando-se as unidades de codificação (unidades de registo, escolha de categorias, agregação de informação, entre outros); e, (iii) fase de tratamento dos resultados – onde se atribui significado aos resultados, através da interpretação inferencial dos mesmos. No sentido de organizar os dados recolhidos a partir das análises de conteúdo das entrevistas, foram construídas figuras que permitem observar e comparar as respostas às entrevistas realizadas,

possibilitando uma melhor análise sobre as perspetivas da OC relativamente ao TP, bem como comparar as mudanças da conceção dos alunos sobre o TP. Estes procedimentos possibilitam uma análise exigente, harmoniosa e com o rigor metodológico necessário (Quivy & Campenhoudt, 2008).

3.1.4 Caracterização dos participantes

O presente estudo foi realizado com um grupo composto por 24 alunos, pertencentes a uma turma de 2.º ano de 1.º CEB, de uma Instituição escolar de cariz público, numa zona periférica do concelho de Odivelas. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo 14 elementos do sexo masculino e 10 elementos do sexo feminino. Importa referir que o grupo desenvolve aprendizagens com base no modelo pedagógico do MEM, organizado e implementado pela OC.

3.1.5 Procedimentos metodológicos da intervenção

O desenho da intervenção do presente estudo foi pensado e delineado em colaboração com a OC de modo a melhorar o processo de desenvolvimento do TP. Neste sentido apresenta-se, tabela 1, a sistematização dos procedimentos metodológicos da intervenção:

Tabela 1

Intervenção pedagógica – Estratégias desenvolvidas

Intervenção pedagógica - Estratégias desenvolvidas
- Descrever, ordenar e registar as diferentes fases do projeto
- Construir um registo com as regras do desenvolvimento do TP
- Reforçar o preenchimento e cumprimento correto do Plano de projeto
- Implementar uma rotina de partilha de pontos de situação
- Introduzir o registo coletivo de projetos
- Introduzir a fase de produção de texto informativo
- Descrever e registar os aspetos a ter em conta para uma boa comunicação

As estratégias implementadas foram discutidas com os alunos, antes da sua implementação, permitindo-lhes uma participação ativa nos processos de decisão e uma responsabilização sobre as mudanças efetuadas. Assim, foi construído a partir da discussão com os alunos: um “guião” de projetos onde estão descritas as diferentes fases de elaboração de um projeto, que partiram das suas concessões prévias, e onde foram acrescentadas fases que todos consideraram importantes; um conjunto de regras de respeito e cooperação entre pares, para melhorar a responsabilidade e o respeito dos alunos pelo trabalho dos colegas e do professor; um registo coletivo de projetos, onde cada grupo registou o tema, as questões a investigar, e onde foram assinalando as diferentes fases do trabalho em que se encontravam, bem como as datas das comunicações, de modo a uma tomada de consciência das diferentes fases de trabalho dos colegas; e um conjunto de aspetos a ter em conta numa boa comunicação. Foi também implementado: uma rotina de partilha de pontos de situação dos projetos, com o objetivo de responsabilizar cada grupo para o cumprimento das diferentes fases do projeto, bem como da importância da sua investigação para a aprendizagem de todos; e a necessidade de produzir textos de carácter expositivo e informativo como forma de sistematizar as informações recolhidas para o estudo prévio dos restantes colegas, antes das comunicações. Importa referir que, devido ao tempo limitado de observação, esta apenas permitiu recolher dados relativos à fase de preparação das comunicações dos projetos, o que levou à escolha das estratégias de intervenção pedagógica a partir do diagnóstico feito através das entrevistas à OC e aos alunos. Todas as estratégias planeadas foram postas em prática sem constrangimentos significativos, e estão presentes na planificação das sessões de Trabalho por projetos (cf. Anexo F).

3.1.6 Princípios éticos

Tendo em conta o carácter de uma investigação social, em contextos humanos, o investigador deve respeitar e garantir um conjunto de princípios. Qualquer estudo implica que o investigador se coloque numa posição de questionamento moral e ético relativamente à sua pesquisa (SPCE, 2014). Deste modo, houve um procedimento ético que permitiu garantir o anonimato da instituição e dos alunos, de modo a proteger a

integridade dos envolvidos. Uma vez que os participantes no estudo se encontram privados da sua capacidade de decisão, por serem menores de idade, foi necessário, através da orientadora cooperante, informar os encarregados de educação sobre a natureza do trabalho, o seu objetivo e a finalidade dos seus resultados, o que levou ao consentimento da participação dos seus educandos. Os envolvidos foram, ainda, informados do carácter voluntário da sua participação, e que em qualquer momento poderiam optar por não responder a alguma questão, se assim o entendessem.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, mobilizando o quadro teórico de referência, organizado em subcapítulos, de acordo com os objetivos a que o presente estudo se propôs.

4.1. Fases de desenvolvimento/planeamento do TP

4.1.1. Antes do processo de intervenção pedagógica

Partindo do princípio que o conhecimento das fases de um projeto está intimamente ligado às conceções que os alunos e a OC possuem do mesmo, optou-se por analisar: (i) o que é para os alunos o Trabalho por projeto; (ii) o que se aprende; (iii) qual é o papel do professor nesta rotina, e (iv) quais as suas fases de desenvolvimento.

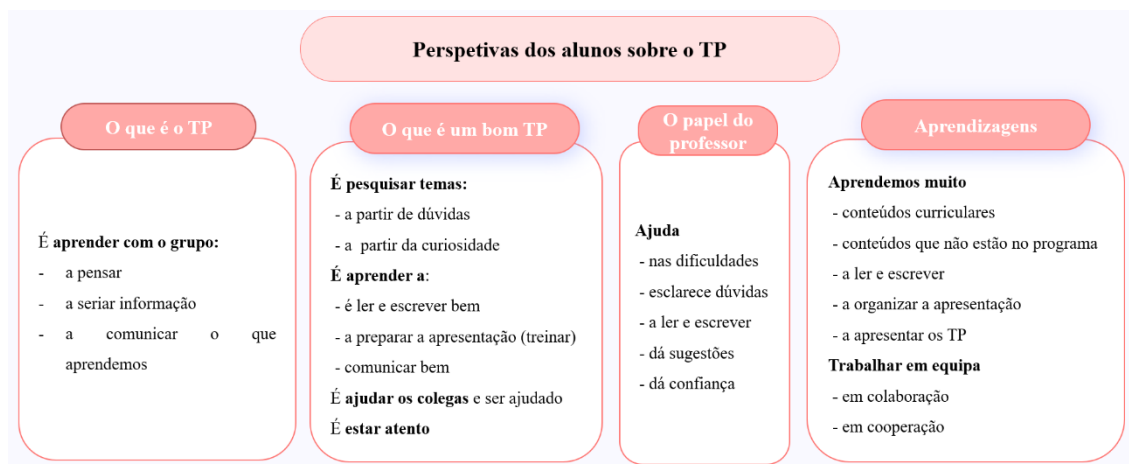


Figura 1 – Perspetivas dos alunos sobre o TP antes da intervenção pedagógica

De acordo com os dados obtidos verifica-se que os alunos apontam como principais características do TP trabalhar e aprender com o grupo, atribuindo um peso significativo à ajuda entre os pares, e à aprendizagem colaborativa. Os alunos também evidenciam o TP como uma rotina em que se aprende mais coisas sobre temas variados do interesse dos elementos de cada grupo. No que se refere às características de um bom projeto, os alunos destacam a importância da aprendizagem da leitura e escrita, e da comunicação, contudo apenas dois alunos referem o planeamento como aspeto importante, referindo “nós temos de saber tudo o que vamos fazer primeiro”.

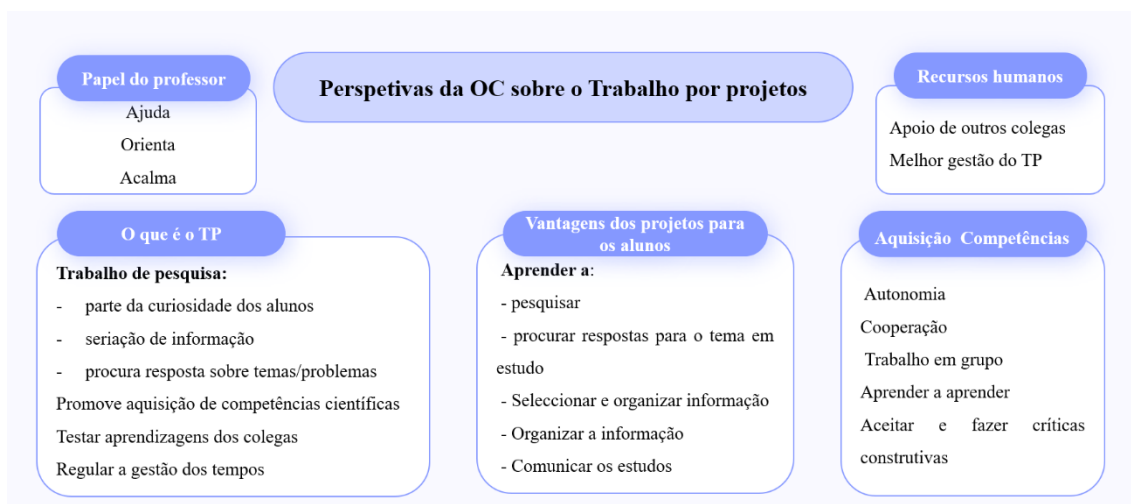


Figura 2 – Perspetivas da OC sobre o TP

Por outro lado, a OC refere o TP como “essencialmente um trabalho de pesquisa”. A OC dá, ainda relevo à ideia de que um bom projeto deve surgir de questões provenientes da curiosidade dos alunos.

No que diz respeito às aprendizagens promovidas através do TP, os alunos referem os conteúdos curriculares como o aspeto mais significativo das suas aprendizagens, seguido do trabalho em equipa, o que demonstra que estes possuem uma ideia pouco clara do que é o TP. Também a OC considera que os alunos aprendem a trabalhar em grupo, e volta a destacar a pesquisa como a principal aprendizagem do TP. Pode observar-se, quanto ao papel do professor, que tanto os alunos como a OC estão em concordância, referindo que é um papel essencialmente de ajuda e orientação do trabalho dos alunos.

Durante a recolha de dados, os alunos demonstraram identificar, contudo de modo pouco explícito, as diferentes fases do TP, referindo-as como, por exemplo, “Ler”, “Pensar”, “Escrever” e “fazer o cartaz”. Também, durante a observação foi possível verificar que os alunos não apresentavam o plano de projeto bem preenchido e organizado, atribuindo-lhe pouco significado, contribuindo para a dificuldade verificada em identificar as diferentes fases do projeto, bem como a sua sequência. Observou-se, ainda, que os alunos apresentavam dificuldades significativas na seleção e organização da informação recolhida.

4.1.2. Durante o processo de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica teve como uma das suas finalidades promover nos alunos uma maior consciência do que é o processo de TP, qual a sua função, e a importância das diferentes fases do projeto. Assim, iniciou-se este processo confrontando os alunos com as suas perspetivas sobre o TP. Promoveu-se, assim, uma discussão em grande grupo que permitiu aos alunos, em conjunto, formularem, descreverem e ordenarem as diferentes fases de elaboração de um bom projeto (cf. Anexos A). Neste sentido, foi construído um registo que ficou afixado na sala, de modo a servir de “guião” ao trabalho dos alunos no desenvolvimento dos projetos. Seguidamente fez-se, com os alunos, uma seleção dos temas registados na grelha de registo “o que quero saber”, já existente na sala, e os alunos distribuíram-se pelos grupos de acordo com os seus interesses. Deu-se seguimento ao preenchimento do plano de projeto, após uma discussão coletiva de modo a clarificar quais os aspetos que deveriam constar no plano, bem como a sua finalidade e importância no desenvolvimento do projeto. Ao longo das sessões de trabalho, no início da rotina de TP, foi realizada uma leitura e discussão sobre o registo construído com os alunos, relativo às fases do TP e às regras de trabalho, para que estes ganhassem, gradualmente, consciência das diferentes fases, e da sua sequência.

Na quarta semana de intervenção, após o início dos projetos, foi discutido e construído com os alunos, um registo coletivo de projetos, onde todos os grupos foram marcando as diferentes fases do projeto em que se encontravam, tentando assim, continuar a promover nos alunos uma maior consciência de todo o percurso investigativo até à sua finalização. Criou-se, ainda, uma rotina de partilha de pontos de situação, realizada no fim de cada momento, onde os alunos partilhavam em que fase se encontravam, o que tinham feito nessa sessão, e o que pretendiam fazer na sessão seguinte. Durante esta partilha os alunos puderam dar opiniões e sugestões sobre o trabalho dos colegas. Com o objetivo de melhorar a organização da informação recolhida pelos alunos, durante a observação, introduziu-se a fase de realização de um texto informativo, no desenvolvimento dos projetos. Estes textos construídos pelos alunos foram utilizados para o estudo prévio à apresentação dos grupos, em cada comunicação.

4.1.3. Após o processo de intervenção pedagógica

Após a conclusão dos projetos, pode afirmar-se que o processo de intervenção pedagógica se demonstrou profícuo no que diz respeito ao presente objetivo.

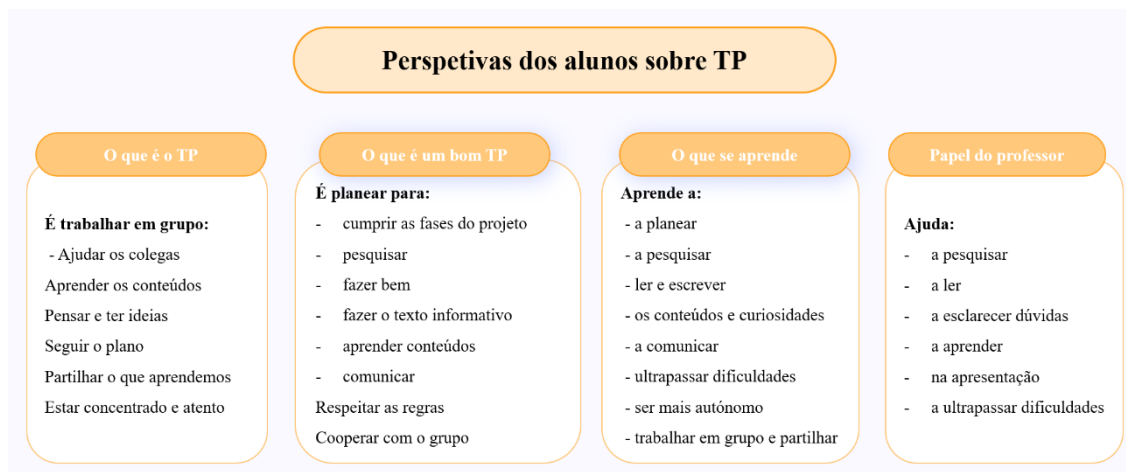


Figura 3 – Perspetivas dos alunos sobre o TP após a intervenção pedagógica

Os alunos demonstraram ter uma conceção de projeto mais aproximada ao referido no quadro teórico, quando relatam que um projeto é “Ter ideias”, “Seguir o plano”, “Trabalhar”, “aprender mais” e “fazer o cartaz e apresentar”, continuando, ao mesmo tempo, a atribuir maior significado ao “trabalhar em grupo”. Quando se referem aos aspetos a ter em conta para realizar um bom projeto, os alunos valorizam o “Planear”, referindo também o “cumprir as fases”, “respeitar as regras” e “comunicar”. Este aspeto foi observável ao longo dos diferentes momentos desta rotina, nos quais os alunos foram se apropriando dos termos corretos, referindo as fases como “Texto informativo” e “Pesquisar”. No que diz respeito às aprendizagens realizadas no TP, os alunos referem como aprendizagens realizadas no TP, planear, pesquisar e comunicar, o que revela um melhor conhecimento das fases do TP. Quanto ao papel do professor, as conceções matem-se idênticas às apresentadas antes da intervenção, verificando-se desta vez uma maior diversidade de aspetos em que o professor pode “ajudar”.

4.2 Regras do funcionamento nos processos de TP

4.2.1 Antes do processo de intervenção pedagógica

No que diz respeito às regras de funcionamento nos processos do TP, decidiu-se analisar (i) os comportamentos dos alunos; e, (ii) a autonomia;

No período de observação, durante o desenvolvimento dos TP, verificou-se a existência de barulho excessivo, identificado pelos alunos, como perturbador do trabalho. Existia na sala apenas um registo com as regras de trabalho comuns a todos os momentos e rotinas, não constando nenhum conjunto de regras específicas para o TP. As regras existentes não eram cumpridas pelos alunos de forma eficiente, o que prejudicava o ambiente de trabalho. A OC considerou, também, a falta de autonomia como um aspeto que dificulta o trabalho dos alunos em TP, na medida em que estes apresentam muita dificuldade em trabalhar sozinhos, e interrompendo a OC durante o apoio, dificultando esta tarefa.

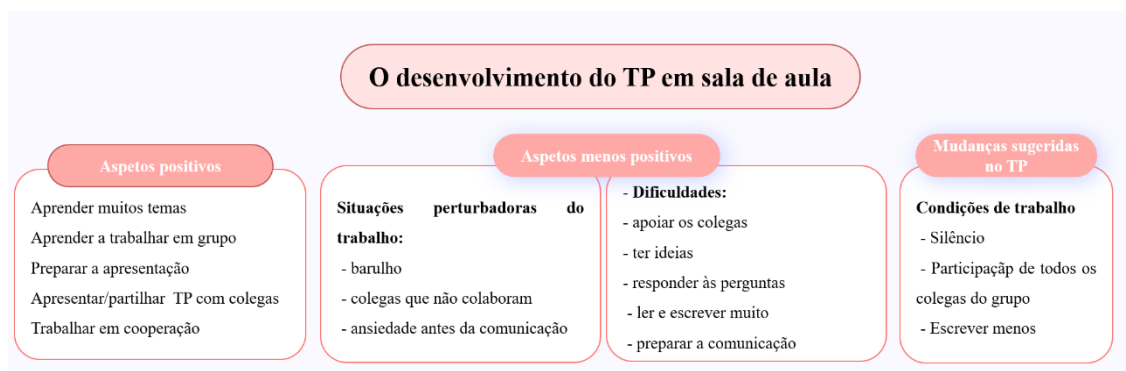


Figura 4 – O desenvolvimento do TP em sala de aula, do ponto de vista dos alunos, **antes** do processo de intervenção pedagógica.

De acordo com a Figura 4, pode verificar-se que os alunos também referiram o barulho, como um dos aspetos menos positivos, sugerindo, ainda, o “silêncio” como o principal aspeto pretendido para conseguirem boas condições de trabalho no desenvolvimento do TP. Os alunos apresentam uma baixa autonomia, e concentração no desenvolvimento dos projetos, o que se verifica quando nove alunos afirmam que não conseguem trabalhar sem a professora, e sete alunos afirmam que conseguem trabalhar sem a professora mediante algumas condicionantes. Também a OC afirma que os alunos “Não são autónomos” e “Precisam de muita orientação”. Contudo, treze alunos afirmam que conseguem trabalhar sozinhos, e a OC refere autonomia em algumas tarefas, nomeadamente na seleção de material de pesquisa.

4.2.2 Durante o processo de intervenção pedagógica

No início da intervenção pedagógica discutiu-se, com os alunos, os aspetos referidos pelos mesmos, como sendo perturbadores do trabalho. Assim, construiu-se com

os alunos, a partir da discussão em grande grupo, um registo (cf. Anexo A) onde foi descrito um conjunto de regras para o bom funcionamento das rotinas de TP, com o objetivo de criar um bom ambiente de trabalho. Estas regras estavam focadas no respeito pelo trabalho dos colegas e da professora, valorizando os momentos de silêncio na sala, bem como proceder em caso de dificuldade. Nos momentos em que se sentiu necessidade, interrompeu-se a rotina de TP para relembrar as regras afixadas e decididas por todos. No que diz respeito às rotinas de TP, os projetos passaram a ser desenvolvidos em simultâneo, com todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo e na mesma sala. Para tal, para regular o trabalho, e de modo a melhorar a autonomia dos alunos, foi definido um tempo específico, e uma sequência de rotatividade, para o apoio das professoras aos grupos. Deste modo, todos os alunos tiveram melhor perceção de quando, e por quem, seriam apoiados numa perspetiva de diminuir a ansiedade constante em ver as suas dificuldades ultrapassadas, proporcionando-lhes a oportunidade de avançarem no trabalho de forma autónoma.

4.2.3 Após o processo de intervenção pedagógica

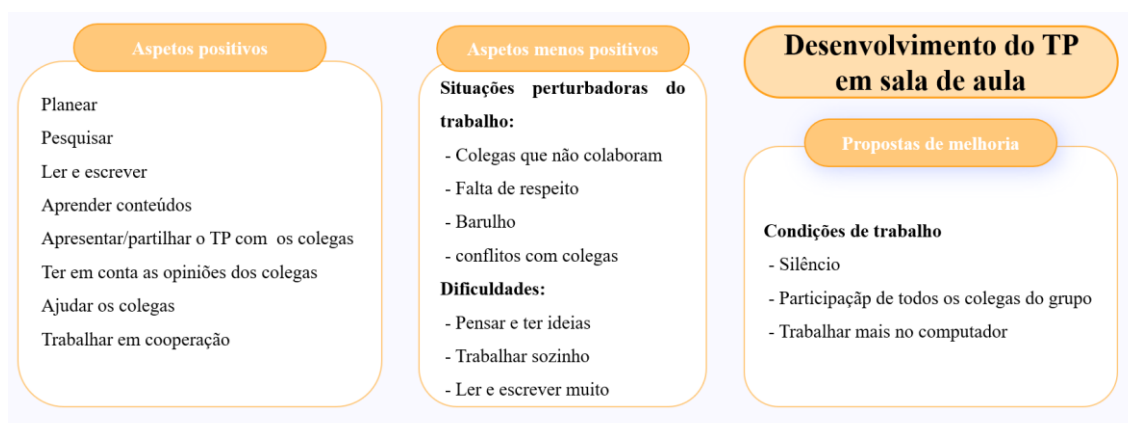


Figura 5 – O desenvolvimento do TP em sala de aula, do ponto de vista dos alunos, **depois** do processo de intervenção pedagógica.

Após a intervenção pedagógica verifica-se que os alunos, ao longo das sessões foram se apropriando das regras por eles definidas. Verificou-se uma diminuição gradual e significativa do barulho na sala de aula, e os alunos demonstraram conseguir permanecer junto dos seus grupos, a trabalhar. Em conformidade, apenas três alunos referiram o

barulho como principal dificuldade, e outros três como aspecto que menos gosta no TP. Verifica-se, ainda, que os alunos diminuíram a sua ansiedade relativamente ao apoio da professora. O fato de terem conhecimento de quando iam ser apoiados, bem como possuírem uma maior consciência das diferentes fases do TP, foi facilitador do desenvolvimento da sua autonomia. Os alunos referiram, ainda, a necessidade de aguardar a disponibilidade da professora, no caso de dúvidas ou dificuldades. Neste sentido, importa acrescentar que um aluno referiu, como uma aprendizagem, conseguir trabalhar de forma autónoma. Apesar da pouca expressividade desta afirmação, merece destaque na medida em que revela que foi perceptível ao longo do processo de desenvolvimento do TP a valorização atribuída ao trabalho autónomo. Em conformidade, percebe-se que um bom conhecimento do que é o TP, da sua importância e das suas fases, levam os alunos a confiarem em si próprios, aumentando a capacidade de iniciativa e tomada de decisão fundamentada, o que possibilita o desenvolvimento crescente de autonomia.

4.3 Instrumentos de autorregulação no processo do TP

4.3.1 Antes do processo de intervenção pedagógica

Os instrumentos de regulação no desenvolvimento do TP são imprescindíveis pois permitem a organização dos alunos e uma maior consciência do seu trabalho.

Antes do processo de intervenção pedagógica, e como já referido, existia na sala de aula uma grelha onde os alunos registavam os temas que surgiam e que despertavam interesse aos elementos da turma, para a elaboração de um projeto. Os temas eram discutidos em grande grupo, e os alunos distribuíam-se pelos temas, de acordo com os seus interesses. Após a escolha dos temas, os alunos, organizados em pequenos grupos, preenchiam o Plano de projeto (cf. Anexo A). Verificou-se que o plano era preenchido e cumprido de forma pouco eficiente, na medida em que os alunos atribuíam pouco significado ao mesmo, não utilizando as perguntas de investigação como orientadora da pesquisa. Durante o desenvolvimento dos projetos os alunos não utilizavam outro instrumento de regulação do trabalho.

4.3.2 Durante o processo de intervenção pedagógica

Durante o processo de intervenção optou-se por manter o Plano de projeto já utilizado, por considerar-se adequado. Fez-se uma discussão com os alunos de modo a promover uma melhor compreensão sobre a sua importância no desenvolvimento do seu projeto. No sentido de promover nos alunos a responsabilização pelas suas aprendizagens e organização do seu trabalho, foram implementados outros instrumentos de regulação do trabalho, tais como: (i) um registo com as diferentes fases do projeto, e afixado na sala, para os alunos seguirem como um “guião”, ajudando-os a ter conhecimento do que devem fazer em que fase distinta; (ii) um registo onde se descreveu as regras do TP (anexo); (iii) um registo coletivo de projetos, onde os alunos foram registando a fase em que se encontravam, contribuindo para uma maior responsabilização na gestão do tempo de elaboração do projeto, e no cumprimento de todas as fases do projeto; e, (iv) um registo onde se descreveu vários aspetos a ter em conta para uma boa comunicação, devido ao facto dos alunos apresentarem muitas dificuldades nesta fase.

Foram, ainda, implementadas rotinas de partilha de pontos de situação e momentos de apoio, definido previamente com os alunos, e de acordo com as necessidades de cada grupo. Quanto às regras de desenvolvimento dos TP, estas foram discutidas e lembradas sempre que necessário.

4.3.3 Após o processo de intervenção pedagógica

Após a intervenção pedagógica verifica-se que os alunos atribuem uma maior importância ao Plano de projeto como forma de organização do trabalho, o que se verifica quando referem um projeto como “Fazer o que está no plano” ou “seguir as perguntas que fizemos”. Os instrumentos introduzidos na rotina de TP, como o “guião” com as fases de trabalho, também permitiram que os alunos adquirissem maior consciência das mesmas, tornando-os mais autónomos no trabalho, pois apresentavam uma melhor perceção de todo o processo. Também, no que é relativo ao registo coletivo de projetos, percebeu-se que os alunos comparavam o ponto em que se encontravam no projeto com os dos colegas, contribuindo para uma maior responsabilização na gestão eficiente do seu trabalho. Os instrumentos de regulação do comportamento e de autonomia revelaram-se essenciais para a promoção de autonomia, na medida em que os alunos, ao longo das sessões de TP, apresentaram-se mais centrados no seu grupo, com menos dúvidas quanto

ao que fazer, e recorrendo menos vezes ao apoio da professora, referindo “Por acaso nós trabalhamos bem sem a professora”.

4.4 Processo de comunicação dos estudos do TP

4.4.1 Antes do processo de intervenção pedagógica

No que diz respeito à fase de comunicação dos projetos, observou-se que os alunos apresentavam dificuldades em transmitir as suas aprendizagens aos colegas, na medida em que não falavam de forma audível, nem o discurso era organizado de modo a que todos entendessem. Verificou-se dificuldade um desconhecimento sobre as características de uma boa apresentação. De acordo com a figura 4, verifica-se que a fase de comunicação foi apontada como uma das principais dificuldades no desenvolvimento do TP, referindo ainda a ansiedade acusada pela insegurança nos seus conhecimentos. Contudo, importa referir que se observou que, apesar desta dificuldade sentida, foi a fase do desenvolvimento do TP em que os alunos se demonstraram mais envolvidos. Foi, ainda, possível apurar que os alunos não atribuíam à comunicação um peso significativo no que diz respeito à aprendizagem dos colegas, referindo o TP como um momento de aprendizagem pessoal.

4.4.2 Durante o processo de intervenção pedagógica

Durante a intervenção pedagógica foi criado com os alunos um registo (cf. Anexo A) onde foram descritos os aspetos a ter em conta para uma boa comunicação. Os alunos identificaram aspetos como, a necessidade de falar de modo mais audível e perceptível, apresentar bem o cartaz, explicar as imagens, entre outros. Este registo serviu, também, como regulador de outros momentos de interação dos alunos com a restante turma, nomeadamente nas rotinas de partilha de pontos de situação dos projetos, realizadas em todas as sessões de TP. Nesta rotina de partilha, todos os grupos explicavam à turma em que fase do trabalho se encontravam e o que pretendiam fazer na aula em questão. Estes momentos tornam-se importantes como orientadores do trabalho, na medida em que os colegas, poderiam dar sugestões ou fazer comentários ao trabalho que estava a ser desenvolvido por todos. Foi ainda necessário, fazer uma demonstração de uma apresentação que contemple os aspetos discutidos em grupo, para que os alunos pudessem observar e perceber a importância dos mesmos.

4.4.3 Após o processo de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica permitiu introduzir rotinas que permitiram a melhoria da comunicação dos alunos. Neste sentido, observou-se que os alunos, ao longo das apresentações forma apresentando melhorias significativas no que diz respeito aos aspetos necessários para uma boa comunicação, discutidos em conjunto. Os alunos referem que aprenderam coisas sobre a comunicação quando afirmam “aprendemos como se fala” ou “a fazer o cartaz”. Importa referir que, também, os comentários e sugestões que os colegas forma fazendo ao longo das comunicações demonstraram uma maior consciência da apropriação dos aspetos de uma boa comunicação, o que se verifica quando comentam “Houve partes em que não percebi se estavam a apresentar ou só a falar entre vocês, estavam numa roda de costas para nós a ver o cartaz, e não podem”, ou “Falaram para nós”. Também este aspeto, ajudou os alunos a sentirem-se mais confiantes e a compreenderem a importância do que comunicam para a aprendizagem dos colegas, referindo estes que “aprenderam mais”.

De acordo com a figura 5, verifica-se que os alunos, após a intervenção pedagógica, apontaram a fase da comunicação como um aspeto positivo do TP, referindo “Apresentar/partilhar os TP com os colegas”.

Verifica-se que a discussão coletiva sobre as características de uma boa comunicação, bem como a sua descrição no registo afixado em sala, demonstraram-se profícuas pois os alunos apropriaram-se desta informação estando mais atentos à sua comunicação como à comunicação dos colegas, como se pode observar nos comentários.

Por fim, pode afirmar-se que, também a OC valorizou a introdução das rotinas de partilha de pontos de situação, bem como da demonstração da comunicação, como essencial para promover nos alunos a consciência do seu significado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo compreender a análise dos dados realizada anteriormente, retirando algumas conclusões. Para uma melhor leitura retomam-se os objetivos específicos definidos: Descrever as diferentes fases do Trabalho por projetos; (i) Descrever as regras do desenvolvimento/planeamento do Trabalho por projetos; (ii) Descrever as regras do desenvolvimento/planeamento do Trabalho por projetos; (ii) Caracterizar os instrumentos de autorregulação utilizados no Trabalho por projeto; (iii) Descrever o processo de comunicação dos projetos.

Neste sentido, relativamente às concepções dos alunos sobre o TP, percebe-se que os alunos não apresentavam uma consciência deste processo, na medida em que não lhe atribuíam a importância devida, nem reconheciam as suas fases de desenvolvimento. Os alunos apresentavam dificuldade em promover um bom ambiente de trabalho na medida em que existia ausência de instrumentos reguladores dos mesmos. Após o dispositivo de intervenção pedagógica com os alunos verificou-se uma progressão neste sentido, uma vez que existiu uma tomada de consciência, não só nas fases do TP, como também nas regras necessárias para a criação de um bom ambiente de trabalho. Os alunos revelaram uma melhoria gradual no respeito pelos colegas, e pelas regras de desenvolvimento do TP. No que diz respeito aos instrumentos de regulação do trabalho e às rotinas implementadas, pode afirmar-se que foram muito significativas no desenvolvimento das competências de autonomia e responsabilização pelo trabalho. Os alunos apropriaram-se dos instrumentos, atribuindo-lhes significado, o que permitiu melhorar competências como, levantar questões, pesquisar, organizar a informação e comunicar. Quanto a este último, as estratégias utilizadas mostraram-se essenciais, não só para melhoria deste processo, mas principalmente, para a tomada de consciência da sua importância na aprendizagem de todos.

6. REFLEXÃO FINAL

| " " | | " "

“As escolas são, também, o lugar onde os professores aprendem e aprendem com os alunos, num processo de permanente socialização profissional e construção identitária.”

(Canário, 2005, p.148)

A unidade curricular de PES II tem como objetivo ligar a formação acadêmica à prática profissional, possibilitando aos formandos pôr em prática os conhecimentos que foram adquiridos em toda a sua formação acadêmica anterior, num contexto prático, bem como crescer profissionalmente através da experiência. Assim, de acordo com os objetivos da FUC da PES II, pode afirmar-se que, de um modo geral, os objetivos desta UC foram cumpridos, na medida em que o estágio permitiu conhecer o funcionamento das escolas de 1º e 2º ciclo, perceber as diferenças existentes na gestão curricular que é feita pelo professor nestes diferentes contextos, bem como a relação estabelecida entre os diferentes agentes pedagógicos e os alunos. A diversidade de estratégias encontradas, nos diferentes contextos, contribuiu para me tornar mais consciente, por um lado, das dificuldades encontradas pelos professores ao longo da sua carreira profissional, nos diferentes contextos em que se inserem, mas por outro da aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de cooperação entre pares e aprendizagem mútua através das diferentes experiências.

No que diz respeito ao trabalho de sala de aula, torna-se importante referir que o estágio proporcionou a aquisição de competências de observação, identificação, reflexão e avaliação das diferentes situações pedagógicas, o que possibilitou criar projetos de intervenção adequados a cada contexto, tendo em conta as especificidades de cada turma e de cada aluno. Percebe-se, também, que este processo é muitas vezes acompanhado por alguns receios e ambições do formando, que podem condicionar as suas tomadas de decisão, pois este não abandona a pessoa que é enquanto cidadão carregado de experiências e vivências que influenciam o seu comportamento. Também, todo este processo que decorreu do tempo de estágio foi composto de avanços e recuos, de atuação e avaliação, de preparação e reformulação.

Relativamente aos desafios da PES II, é incontornável referir o contexto de Ensino à distância, no 2º ciclo, como o principal desafio encontrado. A relação pretendida com os alunos, bem como a observação de potencialidades e fragilidades dos alunos verificou-se um constrangimento na medida em que, neste contexto, é possível observar muito

pouco dos alunos, do seu trabalho e das suas dificuldades. Contudo, apesar destes constrangimentos encontrados, foi possível criar uma relação de empatia com os alunos, o que promoveu um maior envolvimento destes nas atividades propostas em aula, e levou ao cumprimento dos objetivos com sucesso.

Outro desafio encontrado, em ambos os contextos de intervenção, foi a vontade de propor atividades que, de certa forma, viessem inovar a prática pedagógica, contribuindo para um ambiente de ensino-aprendizagem mais diversificado, onde os alunos pudessem explorar os conteúdos de forma diferente, com outras estratégias às quais não estavam tão familiarizados. Tentou-se, acima de tudo, encontrar uma continuidade entre o passado e o futuro dos alunos, colmatando as suas necessidades e ao mesmo tempo proporcionar atividades que abrissem portas para novas aprendizagens.

Assim, de um modo geral, considero que estes desafios trouxeram uma aprendizagem muito significativa, na medida em que houve um grande investimento pessoal em ultrapassar as dificuldades encontradas. Neste processo foram imprescindíveis a ajuda e o apoio do par de estágio, nos momentos mais dilemáticos, reforçando a ideia da necessidade de cooperação e aprendizagem conjunta, como fundamental no meu crescimento profissional e pessoal. Foi através da partilha de opiniões e experiências, bem como a troca de críticas construtivas, que foi possível readaptar a prática contribuindo para uma melhor formação enquanto futura docente, tornando os contributos de cada um, uma mais-valia para todos.

Considero, deste modo, que a aprendizagem retirada deste momento prático da minha formação foi fundamental na tomada de consciência das dificuldades encontradas ao longo do percurso da profissão docente, bem como da motivação e entusiasmo pessoal para encontrar soluções e caminhos todos os dias. Segundo Felício e Oliveira (2008), “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 217). Também, a este propósito Niza (1992), refere que “formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (p. 115).

Concluindo, pretende-se realçar o quão difícil poderá ser a profissão docente, na medida em que o seu papel vai muito para além de ensinar. A profissão exige uma atitude consciente no sentido de relacionar a teoria com a prática, um enorme sentido de observação e avaliação dos contextos em que se insere, bem como a necessidade de formação contínua. A observação e avaliação de situações pedagógicas, bem como a criação de estratégias pedagógicas permite ao professor desenvolver um trabalho coerente com as necessidades de cada aluno, procurando assim promover dinâmicas, relações e aprendizagens contextualizadas, para uma diferenciação pedagógica necessária e cada vez mais urgente.

7. REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Abrantes, P. (2005). *Trabalho de projeto na escola e no currículo*. Novas áreas curriculares, reorganização curricular. Ministério da educação, departamento da educação básica
- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica
- Alonso, L (2006) *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Debate Nacional sobre educação. Contributos pessoais. Universidade do Minho.
- Antloga, D., Slongo, I. (2012) *Ensino de Ciências e Literatura Infantil: Uma articulação possível e necessária*. Seminário de pesquisa em educação da Região do Sul. Brasil
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto Editora (Obra original publicada em 1994).
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto Editora
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa]. https://moodle1.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2922557/mod_resource/content/1/disserta__Sala%20de%20aula%20inclusiva%20-%20práticas%20de%20diferenciação%20pedagógica.pdf

Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, nº43, 5ª série. Pp 12-35.

Coutinho, C; Sousa, A; Dias, A; Bessa, F.;Ferreira, M; Vieira, S.(2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e cultura*. Vol. XIII, nº2, pp455-479

Cristovão, A. (2020). *Dinâmicas inovadoras e promotoras de ambientes de Aprendizagem para o Bem-Estar: o caso das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. Universidade de Évora

D´hainaut (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Livraria Almedina

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – Nº 129.

Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-201.

Dias, D. & Veiga Simão, A. M. (2007). *O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente*. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva & I. Sá (Orgs.), *Autoregulação da aprendizagem. Das conceções às práticas* (pp. 93-130). : Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

Ferreira, C.(2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto, *Educar em Revista*, nº48, pp. 309-328

- Folque, M. (1999). A influência de Vigostky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5) 5.^a, 5-12.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5) 5.^a, 5-12.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da criança*. Fundação Aga Khan.
- Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Estampa.
- Giordain, A.; Vecchi, G. (2002) *Dar prioridade a uma atitude científica*.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora, S.A
- Keating, J.; Siilva, I; Veloso, A (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp.175-190
- Legrand, L. (1990) *A pedagogia do projeto*.
- Lester, R., Allanson, P., Notar, C. (2017). Routines Are the Foundation of Classroom Management. *Education*, 137(4), 398-412.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa em sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Ucha, L., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Merkel, G., Uerkwitz, J., Wood, T. (1996). *Criar um ambiente na aula para falar sobre a matemática*. Educação e Matemática. Nr 40. (39-43)
- (MEM). Sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Consultado em: www.movimentodaescolamoderna.pt
- Ministério da Educação (2020). Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de Formação e de Trans-formação. In Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. (pp. 111-140). Porto Editora
- Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (1992). *Em comum assumimos uma educação democrática*. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna 98 Portuguesa* (pp. 39-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Cadernos de Formação Cooperada – 1).

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*. 11, 77-98.
- Niza, S. (2005). Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola Moderna*, (24), 5.ª série, 3-4.
- Niza, S. (2015). *A diferenciação pedagógica nas práticas educativas*. Consultado a 3 de março de 2019, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/espaco_entrevistas/sergioniza_jl4fev2015.pd
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evolution and Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Pavanello, Regina Maria (1993). O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, v. 1, n. 1, p. 7-17.
- Perrenoud, P (2001) *Porquê construir competências a partir de escola?*. Cadernos CRIAP. Texto 28. Pp. 109-121. ASA
- Pessoa, A. (1999), *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Universidade de Lisboa –Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (Tese de mestrado, policopiada)
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo: Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. EDICÕESECOPY.
- Projeto Educativo Agrupamento (2018-2021). – 2º ciclo
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva

Sampaio, C., Morgado, J. (2014). *As Atitudes dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico face à Educação Inclusiva de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. *Interações*, (33), 163-188.

Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, (5), 5.^a, 15-24.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.

Santos, L. (2001). *Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?*. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável* (pp. 155-166). Editora Melo.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sousa, M. & Baptista, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lidel

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vilelas, J. (2020). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A

Trabalho realizado no TEA e no
TP no 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Trabalho por Projetos:

Trabalho por projetos

- 1- Devemos prestar mais atenção os projetos.
- 2- Devemos falar com um tom de voz mais baixo.
- 3- Quando temos uma dúvida, devemos perguntar aos colegas, podemos pesquisar e se não encontrarmos a resposta, perguntamos à professora.
- 4- Enquanto esperarmos pela ajuda da professora devemos avançar no trabalho.

Plano de projeto

- 1º- Escolher o tema do projeto.
- 2º- Organizar os grupos
- 3º- Escrever o que já sabemos sobre o tema.
- 4º- Fazer perguntas sobre o tema - o que queremos saber?
- 5º- Escolher os materiais onde vamos pesquisar.
- 6º- Pesquisar para recolher informações
- 7º- Escrever um texto informativo sobre o tema.
- 8º- Preparar os materiais para a apresentação.
- 9º- Preparar a comunicação do projeto.
- 10º- Apresentar o projeto.

REGISTO COLETIVO DE PROJETOS																				
Tema	Grupo	Perguntas para pesquisar	Tratamento de informação	Texto informativo	Preparar a comunicação	Data da comunicação														
		1. ... existiu? Como se faz?				21 Maio 4 Junho														
Plano de projeto																				
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> MF2B Autores: Wilson - Enzo e João </div>																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Tema</th> <th>Fontes de informação</th> <th>Produtos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A Internet</td> <td> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Livros</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Internet</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Expositores</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Quadrinhos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> </td> <td>Portifólio</td> </tr> </tbody> </table>							Tema	Fontes de informação	Produtos	A Internet	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Livros</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Internet</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Expositores</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Quadrinhos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Expositores	<input checked="" type="checkbox"/>	Quadrinhos	<input type="checkbox"/>	Portifólio
Tema	Fontes de informação	Produtos																		
A Internet	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Livros</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Internet</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Expositores</td><td><input checked="" type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Quadrinhos</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Expositores	<input checked="" type="checkbox"/>	Quadrinhos	<input type="checkbox"/>	Portifólio										
Livros	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Expositores	<input checked="" type="checkbox"/>																			
Quadrinhos	<input type="checkbox"/>																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>O que sabemos deste assunto</th> <th>O que queremos saber</th> <th>Data</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>wifi - fi que quer dizer? Magistral e outras muitas coisas</td> <td>1. Para que serve a wifi? 2. Porque a wifi vem em vez de fios e cabos? 3. De onde vem a internet? 4. Para onde vai a internet? 5. Como as pessoas usam a internet?</td> <td>Inicio 29/04/2021 Fim: Comunicação: Realização de trabalho:</td> </tr> </tbody> </table>							O que sabemos deste assunto	O que queremos saber	Data	wifi - fi que quer dizer? Magistral e outras muitas coisas	1. Para que serve a wifi? 2. Porque a wifi vem em vez de fios e cabos? 3. De onde vem a internet? 4. Para onde vai a internet? 5. Como as pessoas usam a internet?	Inicio 29/04/2021 Fim: Comunicação: Realização de trabalho:								
O que sabemos deste assunto	O que queremos saber	Data																		
wifi - fi que quer dizer? Magistral e outras muitas coisas	1. Para que serve a wifi? 2. Porque a wifi vem em vez de fios e cabos? 3. De onde vem a internet? 4. Para onde vai a internet? 5. Como as pessoas usam a internet?	Inicio 29/04/2021 Fim: Comunicação: Realização de trabalho:																		
						31 Maio 4 Junho														
			X	X		31 Maio 4 Junho														
				X		31 Maio 4 Junho														
				X		31 Maio 4 Junho														

REGISTO COLETIVO DE PROJETOS

Tema	Grupo	Perguntas para pesquisar	Tratamento de informação	Texto informativo	Preparar a comunicação	Data de comunicação
Livro de História	Carlina, Mafalda, Miguel	Como se faz? Sa todos feitos da mesma forma?	X	X		31 Maio 16 Junho
Arquitetura	Tomás, Mariana	1) Qual o tipo de planta? 2) Qual a importância da planta? 3) Qual a importância da planta?	X	X		
Os tipos de plantas	Beatriz, Mariana, Mariana	1) Qual o nome da planta? 2) Qual o nome da planta? 3) Qual o nome da planta?	X	X		
Arquitetura	Luís, Mariana, Mariana	Porque foi a sua planta do tipo?	X	X		31 de Maio 16 de Junho
Arquitetura	Maria, Mariana, Mariana	1) Qual o tipo de planta? 2) Qual o nome da planta? 3) Qual o nome da planta?	X	X		31 de Maio 16 de Junho
Arquitetura	Maria, Mariana, Mariana	1) Qual o tipo de planta? 2) Qual o nome da planta? 3) Qual o nome da planta?	X	X	X	31 de Maio 16 de Junho
Arquitetura	Maria, Mariana, Mariana	1) Qual o tipo de planta? 2) Qual o nome da planta? 3) Qual o nome da planta?	X	X		31 de Maio 16 de Junho

MF2B

Plano de projeto

Tema
As flores

Autores
Mariana, Elaine, Tomás

O que pensamos deste assunto	Fontes de informação	Produtos
Priseiro da água. Ele tem Priseiro do sol. muitas Priseiro da Terra. cores.	Livros X Internet X Entrevistas Questionários	água Sol Terra.
O que queremos estudar	Datas	
1) Quantas cores tem as flores? ✓	Início: 29.04 2021	
2) Quando se ^{como se} alimentam as flores? ✓	Fim:	
3) Quantos anos vivem? ✓	Comunicação:	
	Sessões de trabalho:	

O que é fazer uma boa comunicação?

- Apresentar o título e os autores.
- Apresentar as questões do projeto.
- Falar audível e para a frente.
- Explicar o cartaz e as imagens.
- Estar atentos às perguntas dos colegas.

Os Livros

Papel

Impressão

origem unifolha

A encadernação é a arte de unir as páginas de um livro.

A evolução dos livros ficou ligada à igreja Católica.

Existem vários tipos de livros: Colossel, pop-up, didático, BD, Científico.

Invenção da imprensa

Invenção da imprensa

A invenção da imprensa revolucionou a produção de livros.

AS FLORES

As flores alimentam-se pelos Raízes e pelas folhas.

As flores podem ser de todas as cores.

As flores podem viver muitas cores e formas.

FOTOSÍNTESE

Energia CO_2 O_2

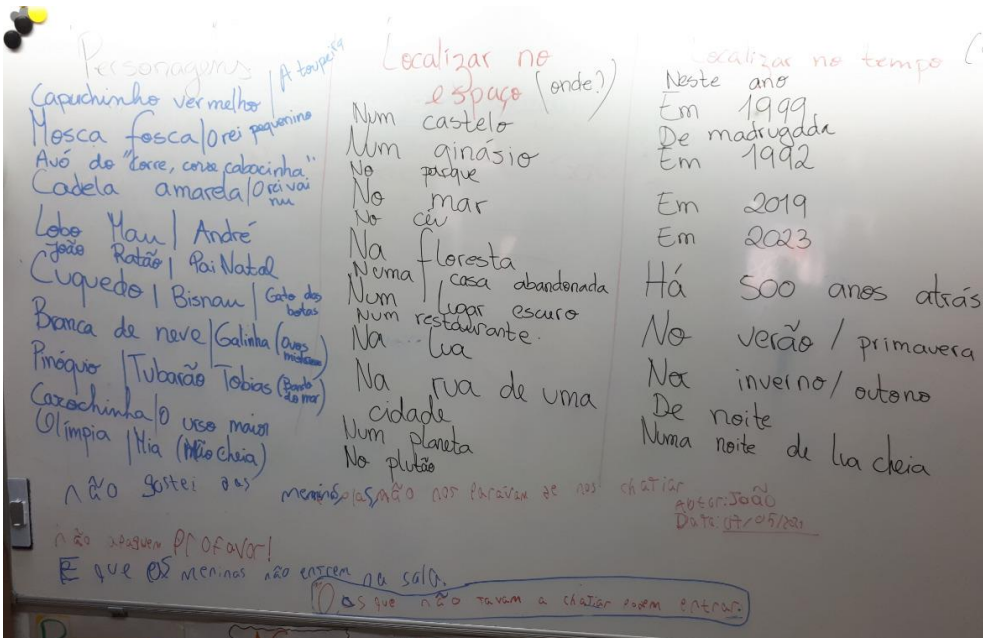
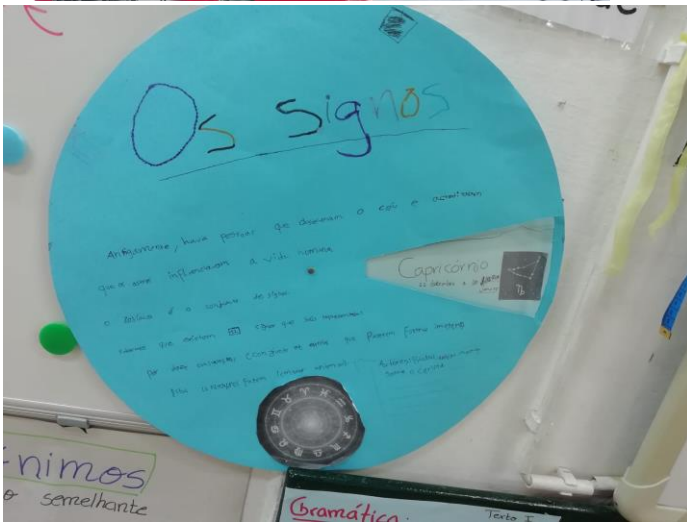
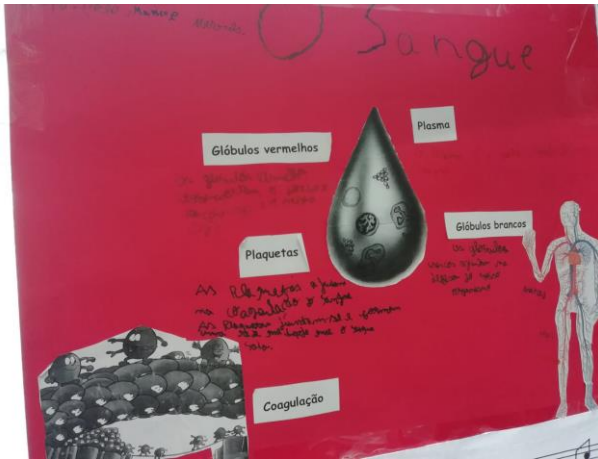
H_2O

OS SUPER-HEROIS

Os heróis inventados a partir de Deus ou elementos da terra, pareceram primeiro em bandas desenhadas.

em inteligência aplicada e velocidade, poder de controlar todos os elementos da Terra, a capacidade de voar, são alguns dos poderes dos heróis.

MARVEL	DC
<ul style="list-style-type: none"> * Homem de Ferro (armadura) * Capitã Marvel (super-herói) * Capitão América (cultura e valores) * Deadpool (humor e jump) 	<ul style="list-style-type: none"> * Homem de Aço (super-herói) * Batman (super-inteligência) * Aquaman (controlando o oceano) * Flash (super-velocidade) <p>Mãe, Batman, Mulher-Maravilha, Superman, Starman</p> <p>Grupo: Luis, Milton e Raulo</p>



Materiais construídos com os alunos – Tempo de Estudo Autónomo

Quem precisa de ajuda?	Em quê?	Quem vai ajudar?	Quando?
Inês	Matemática	Maria	25/5/2021
R. Machado	Português - Escrita/Ortografia	P. Marques	23/5/2021
Tomás	Tabalada	Ferreira	25/5/2021
Carlota/Luis	Português - Escrita	Prof. Susana	25/5/2021
Elaine	Ficheros - Problemas	David	25/5/2021
Beatriz?	Matemática	Tiago	25/5/2021
Lara	Português	Luisa	25/5/2021
Maria	Português		26/5/2021
com Maria	Português - Passos Textos	Prof. Susana	26/5/2021

as nos restantes 364 dias temos de

	Escrita livre	Ficheros de ortografia	Leitura	Ficheros de números	Ficheros de Problemas	Cálculo mental/estratégias ou tabuadas	Tangrams
Beatriz	X						
Carlota	X						
Cristiana		X	X				
David					X		
Elaine		X					
Enzo							
Gabriel F							
Gabriel W							
Inês					X		
João	X						
Lara		X	X				
Luis	X			X			
Luna							
Maria		X					
Matilde							
Marco	X		X			X	
Martim		X					
Miguel							
Rodrigo Amarante							
Rodrigo Mach.	X	X		X			
Rodrigo Mar.							
Soraia					X	X	
Tiago	X						
Tomás				X		X	

planeadas mas variadas.

Regras dos ficheiros

Escrita livre - data / escrever texto no caderno

Ficheiro ortografia - data / n.º do ficheiro / copiar e resolver

Leitura - Data / escrever título e autor

Ficheiros números problemas data / n.º do ficheiro / copiar e resolver

Cálculo - ficheiros / escrever tabuada / cálculos no caderno

Tangrams - fazer formas com peças / desenhar no caderno / legendar

Ficheiros de Números 1

1. Lê os seguintes números para a professora.

325 547 211 101 999
 410 870 87 90 53
 36 664 22 784 48

2. Completa com o antes e o depois.

____ 456 ____ ____ 642 ____
 ____ 300 ____ ____ 69 ____
 ____ 109 ____ ____ 200 ____
 ____ 510 ____ ____ 999 ____
 ____ 814 ____ ____ 777 ____
 ____ 90 ____ ____ 40 ____

Ficheiros de Números 2

1. Completa a tabela:

550									
	561								
						577			
			583						
								599	
				614					
						616			

2. Escreve em algarismos os números que estão em extenso:

Novocentos e trinta e quatro	
Selecetos e sessenta e dois	
Duzentos e oitenta e seis	
Cento e nove	

Ficheiros de Números 3

1. Completa desenhando as peças do MAB correspondentes a cada quantidade.

547

950

1.1. Observa o número 950:

- quantas centenas _____
- quantas dezenas _____
- quantas unidades _____

Ficheiros de Números 4

1. Completa a tabela de acordo com o exemplo.

1.º	primeiro	11.º	
2.º		12.º	
3.º		13.º	
	quarto	14.º	
5.º			décimo quinto
6.º		16.º	
	sétimo	17.º	
8.º		18.º	
9.º			décimo nono
	décimo	20.º	

Observa a imagem e rodeia os veículos, de acordo com as instruções.

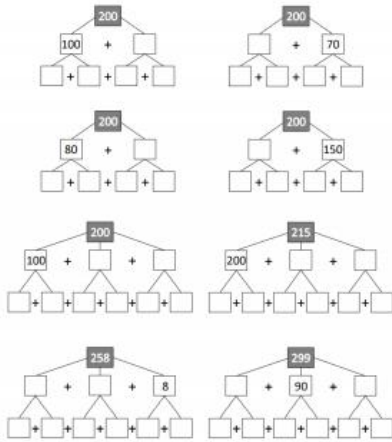
2.
 - o 1.º de vermelho; - o 3.º de azul; - o 5.º de castanho; - o 8.º de amarelo.

3. Lê o texto e completa com os números ordinais corretos.

O prédio onde a Luísa vive tem _____ andares.
 O elevador parou no _____ andar, é o andar onde ela vive.
 O João, amigo da Luísa, vive 4 andares acima dela. Ele vive no _____ andar.
 A senhora Maria vive 7 andares abaixo do João. Ela vive

15 ▲
 10 20
 5 15
 8 18
 7 17
 6 16

1. **Decompõe** os números, seguindo os exemplos.



5. **Observa** o quadro. Descobre a sequência de números e completa-os.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	200	205	210												270
2	275				300										345
3			360					390		400					
4				445								485			
5	500														570

a. **Escreve** por extenso o número que se encontra na posição **5K**.

6. **Completa** a reta graduada com os números que faltam.



7. **Completa** a sequência.



Plano de Trabalho Individual nº

Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Nome: _____

	O que posso fazer?	Plano de trabalho	Total
Português	Escrita livre		
	Ficheiros de ortografia		
	Leitura		
Matemática	Ficheiros de números		
	Ficheiros de Problemas		
	Cálculo mental/estratégias ou tabuadas		
Outros	Acabar trabalhos		
	Tangrams		

Esta semana penso fazer _____ trabalhos

A minha tarefa da semana é _____

Trabalho a pares

Com quem? O quê?

Legenda

	Sempre
	Às vezes
	Nunca

Avaliação do Plano

Organizei bem o caderno	Comentários da turma:
Cumpri o plano/Fiz todas as atividades	
Trabalhei muito	
Trabalhei as minhas dificuldades	Comentário da professora:
Cumpri as regras de diamante e de esmeralda	
Cumpri a minha tarefa	

ANEXO B
Notas de Campo

Notas de campo - Observação

<p>Notas de campo: 1ª Observação – Trabalho por projeto</p> <p>Intervenientes: Turma e professora</p>	
<p>Após a conclusão de uma atividade de Estudo do Meio sobre “Os planetas”, a professora distribuiu tarefas pelos alunos. Dois grupos foram encaminhados para os projetos enquanto os restantes alunos iniciaram o TEA. Os alunos movimentaram-se autonomamente pela sala, recolheram o material necessário para a tarefa atribuída e organizaram-se em pares e em grupos consoante a atividade a desenvolver.</p> <p>Os grupos que foram desenvolver o TP, já se encontram na fase de preparação da comunicação e estiveram a preparar o cartaz com pinturas e recortes. A informação essencial do seu tema já estava escrita no cartaz, logo não foi possível observar a fase de pesquisa e seleção de informação.</p>	<p>Observações:</p> <p>Porque que é que alguns alunos foram fazer TEA enquanto outros foram fazer TP? Será mais vantajoso?</p>

<p>Notas de campo: 2ª Observação – Trabalho por projeto (Fase Comunicação)</p> <p>Intervenientes: Turma e professora</p>	
<p>Durante 15 minutos a OC destinou TEA a todos os alunos enquanto um grupo terminou o cartaz para fazer a sua comunicação de seguida.</p> <p>Os alunos apresentaram o projeto “a alimentação dos animais”, limitando-se a ler o que escreveram no cartaz. As informações que deram aos colegas foram pouco perceptíveis. Os comentários e sugestões dos colegas foram pouco diversificados, o que não promoveu melhorias quanto à comunicação, nem promoveram aprendizagens. A OC levantou questões pertinentes e fez avançar os alunos no seu conhecimento. A discussão criada pela professora consolidou os conhecimentos, através da reflexão.</p> <p>Nota: Os projetos trabalhados e apresentados durante o período de observação estavam pendentes desde janeiro, devido ao confinamento. Durante o período de ensino à distância os alunos desenvolveram outros projetos.</p>	<p>Observações:</p> <p>Não houve estudo prévio; a OC enviou como TPC um <i>quiz</i> sobre o tema do grupo que apresentou. O grupo não testou os colegas na sua aprendizagem.</p>

<p>Notas de campo: 3ª Observação – Trabalho por projeto</p> <p>Intervenientes: Turma e professora</p>	
<p>Esta observação incidiu sobre um grupo que esteve a finalizar o seu projeto e a treinar a comunicação do mesmo. Este grupo saiu da sala e esteve a trabalhar</p>	<p>Observações:</p> <p>Os alunos apresentaram uma</p>

<p>numa sala de apoio ao lado da sala da turma, enquanto outros dois grupos ficaram a trabalhar na sala e os restantes colegas estiveram a realizar atividades de TEA. O grupo apresentou muita dificuldade em iniciar o trabalho. Os alunos estiveram a conversar sobre outros assuntos durante cerca de 10 minutos e só começaram a trabalhar quando foram orientados pelas estagiárias. Verificou-se que os alunos não utilizaram o plano de projeto como orientação, revelando não saber o que era necessário apresentar aos colegas. Tiveram dificuldade em colocar questões finais sobre o seu tema. As questões registadas não estavam relacionadas com a sua informação.</p> <p>Após o apoio da estagiária, os alunos conseguiram perceber que as questões deveriam estar estritamente relacionadas com os conteúdos da comunicação.</p>	<p>baixa autonomia; falta de perceção do que é o TP, das suas fases e que tarefas a executar em cada momento distinto. Os alunos atribuem pouco valor ao plano de projeto. Necessitam de estratégias para ganharem autonomia.</p>
--	---

<p>Notas de campo: 4ª Observação – Trabalho de projeto (Fase comunicação) Intervenientes: Turma e professora</p>	
<p>Neste momento foram apresentados três projetos por três grupos diferentes. Os três grupos tiveram em comum a dificuldade em explicar as aprendizagens, tal como observado no grupo que apresentou na sessão anterior.</p> <p>Em certos momentos todo o grupo estava virado para o quadro, tapando o cartaz e a lerem com um tom de voz muito baixo. Os alunos limitaram-se a ler o que estava no cartaz e não souberam explicar por outras palavras a informação contida no mesmo.</p>	<p>Observações: São necessárias estratégias para melhorar as aprendizagens e a comunicação.</p>

Notas de campo - Intervenção

<p>Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos</p>
<p>1º sessão – 22 abril</p>
<p>Iniciei a rotina de TP apresentando algumas respostas recolhidas pelos alunos na entrevista realizadas sobre o mesmo e promovi uma discussão, em grupo sobre: o que é um projeto, o que devemos ter em conta para fazer um bom projeto, quais as fases de elaboração do projeto, e qual a sua finalidade.</p> <p>Os alunos demonstraram não ter a devida consciência sobre a importância do TP para a sua aprendizagem e a dos colegas. Desta forma, discutimos sobre a finalidade da realização dos projetos.</p> <p>A discussão foi muito rica e construímos em conjunto, através de sugestões dos alunos, um registo coletivo com as diferentes fases do TP, bem como as regras de comportamento e respeito necessárias</p>

para os alunos conseguirem trabalhar (que ficaram expostas na sala) de modo tentar diminuir o barulho excessivo referido pela maioria dos alunos, na entrevista.

Por fim, selecionamos os temas e os alunos organizaram-se em sete grupos de trabalho, de acordo com os seus interesses.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

A OC referiu que a sessão correu bem, os alunos demonstraram perceber a importância do cumprimento das regras para que existam condições de trabalho na sala de aula. Referiu ainda que sentiu os alunos receptivos às nossas sugestões de organização do TP. Discutimos ainda a importância de ir reforçando em todos os momentos, a necessidade de cumprir o que ficou definido. Por fim, apresentei à OC o conjunto de estratégias que pretendo ir implementando ao longo do estudo, com as quais a mesma concordou.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

2º sessão – 29 abril

Começamos por relembrar as decisões tomadas na aula anterior e as regras que ficaram definidas e registadas. Os grupos organizaram-se e começaram por preencher o plano de projeto. Iniciaram a escolha dos materiais para pesquisa na biblioteca da sala e na biblioteca da escola. Alguns grupos pesquisaram na Internet.

Dificuldades:

Verificou-se nesta sessão que os alunos não sabem colocar questões sobre um tema e não respeitam a sequência registada no plano. Quando sugeri que colocassem certas questões no plano, alguns alunos responderam que já sabiam e não precisavam procurar essa informação.

Um grupo ainda não tinha preenchido o plano e já estava a construir uma entrevista, sem saber a quem se destinava. Durante todo o tempo da sessão existiu um barulho excessivo e os alunos não estavam sentados a trabalhar, entravam e saiam da sala de aula. Os alunos durante a sessão, interromperam as professoras constantemente, sem aguardar que a professora fosse ao grupo ajudar.

Terminei a rotina do TP dez minutos antes do planeado para discutirmos em conjunto o que não estava a correr bem. Os alunos referiram que havia muito barulho e que não conseguiam trabalhar sozinhos sem a professora. Voltámos a rever as regras e dar sentido à sua importância para o bem de todos, reforçando que cada grupo precisa estar junto e concentrado no que está a fazer.

No final, cada grupo apresentou à turma o seu plano de projeto. As apresentações correram bem e alguns colegas fizeram sugestões de questões pertinentes sobre os temas dos outros grupos.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

A OC sugeriu dividir cada professora por 2 ou 3 grupos apenas, de modo a estarmos por dentro do trabalho de cada grupo, no apoio. Referiu também a necessidade de parar a atividade e reforçar a importância das regras quando se perde o controlo na turma e perceber com os alunos o porquê de esta não estar a funcionar.

Decidimos em conjunto que cada professora irá destinar 30 minutos a cada grupo, apresentando no início de cada sessão a ordem de apoio a cada grupo, para que cada um saiba quando a professora vai apoiar e

decidir o que pode avançar no projeto até lá. Decidiu-se também reforçar nos alunos a ideia de que não se pode interromper a professora quando está com outro grupo, e que as professoras irão procurar trazer algum material de pesquisa para os grupos que tenham temas com menos informação disponível.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

3º sessão – 6 maio

Iniciamos por relembrar as regras de comportamento no tempo de TP e as diferentes fases do plano. Os grupos foram divididos pelas professoras sendo o tempo de apoio disponibilizado a cada grupo de 30 minutos, como combinado na reunião com a OC. A sessão correu bem, ainda com alguns momentos de barulho excessivo. Os alunos, de um modo geral, mantiveram-se a trabalhar em grupo e diminuíram as entradas e saídas da sala de aula, demonstrando uma melhor organização. Os alunos pesquisaram em livros e na internet (tablets da escola). Alguns grupos conseguiram começar a selecionar informações pertinentes para o seu tema, autonomamente.

Por observar que alguns grupos pesquisavam informação sobre o seu tema, mas não de acordo com as questões colocadas no plano, senti a necessidade de parar a sessão por alguns minutos, para reforçar a ideia de que a pesquisa deve ir no sentido de encontrar as respostas para as questões registadas no plano. Ainda não há uma valorização significativa do plano de projeto.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

A OC referiu que a sessão correu muito melhor desta vez, e que o fato de ficar registado no quadro a ordem de apoio aos grupos, e saberem que teriam 30 minutos de apoio, ajudou neste processo. Referiu ainda a vantagem em ter parado a sessão para relembrar a importância de seguir e respeitar o plano. Decidiu-se que serão marcadas algumas comunicações, na próxima sessão.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

4º sessão – 13 maio

Iniciamos a rotina por relembrar as regras de comportamento no TP, e as diferentes fases do plano valorizando-as como um meio de alcançarmos um bom projeto.

Seguidamente, todos os grupos fizeram uma partilha do ponto de situação, referindo em que fase do trabalho se encontram e o que pretendem fazer na presente sessão. Também conversamos sobre a importância de ter um registo coletivo, onde todos os grupos pudessem ir registando a fase em que se encontram, e construímos em conjunto o mesmo, que foi preenchido no final da sessão. Manteve-se a mesma organização da aula anterior relativamente à gestão de tempo e do apoio aos grupos. A sessão decorreu com tranquilidade. Os alunos estão progressivamente a melhorar o seu comportamento, pois verifica-se menos barulho nas sessões e uma maior concentração dos alunos no seu trabalho. Alguns grupos continuam sem conseguir avançar no trabalho, sem o apoio da professora, pois no momento em que a professora vai dar apoio a outro grupo os alunos ficam a conversar e a ver vídeos no tablet, e não

avançam no ponto de situação. Contudo três grupos começam a conseguir avançar no trabalho sozinhos, demonstrando mais alguma autonomia.

Os alunos continuam a apresentar dificuldade em seguir as questões que estão no plano de projeto, havendo sempre a necessidade da professora responsável alertar para o seguimento do mesmo. Relativamente à utilização dos tablets, sente-se que os alunos não sabem utilizar esta ferramenta, pois rapidamente deixam de pesquisar o que pretendem e distraem-se com outras informações. No fim da sessão, foi feito o registo das datas de comunicação de três projetos que já se encontram na fase do texto informativo.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

A OC referiu que a sessão correu bem, e que sente que os alunos estão a melhorar no comportamento, e mais focados no seu trabalho. Referiu também que sente que os mesmo estão a conseguir perceber melhor as fases do TP, na medida em que perguntam se podem passar para a fase seguinte. Foi discutida a dificuldade de utilização dos tablets e a OC referiu que eles estavam habituados, mas com o auxílio dos Encarregado de educação no ensino à distância. Ficou também decidido que na próxima sessão as professoras não irão ajudar na organização dos grupos e dos materiais permitindo-lhe começar a ganhar mais alguma autonomia.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

5º sessão – 19 maio

Nesta sessão optou-se por iniciar sem referir as regras e as fases do projeto, por se sentir que os alunos já as reconhecem. A sessão iniciou-se com a partilha do ponto de situação de cada grupo. Como combinado na reunião com a OC, os grupos organizaram as mesas e os materiais sozinhos. Verificou-se que não colocaram questões nem vieram pedir auxílio. Os grupos iniciaram o seu trabalho e as professoras iniciaram o apoio aos grupos estipulados. A sessão correu bem.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

Foi discutido na reunião o fato de se sentir que, relativamente à gestão dos grupos e do apoio, que os alunos se demonstram mais seguros, mais confiantes, por saberem quando vão ser apoiados e por quem, conseguindo aguardar a sua vez, e trabalhar de forma mais autónoma. Também a OC reforçou que eles estão mais concentrados nos seus trabalhos, e que o barulho diminuiu consideravelmente.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

6º sessão – 25 maio

A sessão iniciou-se com a partilha dos pontos de situação de cada grupo. Alguns grupos iniciaram a fase de preparação dos cartazes e das comunicações. Os alunos demonstraram-se muito entusiasmados nesta fase do projeto o que se verificou no barulho excessivo na sala, devido ao seu entusiasmo, e devidas às movimentações para organizar o material necessário. Contudo, os alunos demonstraram mais autonomia

nesta fase, iniciando as construções dos cartazes sozinhos. Os alunos organizaram-se e planearam os seus cartazes inicialmente em folhas A4 como já costumavam fazer.

Um dos grupos avançou para a preparação da comunicação, onde se verificou novamente que os alunos não sabem como fazer uma apresentação. Deste modo, parei a sessão, e discutimos em grupo o que é necessário ter em conta para fazermos uma boa comunicação aos colegas. Os alunos referiram vários aspetos, como falar de forma a que todos consigam ouvir, saber explicar aos colegas o que aprenderam, demonstrando uma visão redutora do que é uma comunicação. Após a discussão coletiva, com a nossa orientação e da OC, construímos em conjunto uma lista com os aspetos a ter em conta para uma boa comunicação, que ficou afixada no local dos registos do TP.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

A OC referiu o quão importante foi a discussão sobre a comunicação, na medida em que os alunos precisavam de reforçar essa ideia, pois desde o início do ano que não falavam sobre a comunicação especificamente. A OC referiu ainda, que na próxima sessão, onde irá ocorrer a primeira apresentação, teremos de ter assertividade nos comentários depois da comunicação para que esta informação se vá consolidando.

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos

7º sessão – 27 maio

A sessão iniciou-se por relembrar o que tínhamos discutido na sessão anterior sobre a comunicação. Voltámos a reler o que todos tinham sugerido, focando em pontos chave, para que a comunicação fosse melhor transmitida aos colegas. Os grupos tiveram um tempo para avançar e concluir os projetos, sendo destinado o último tempo da sessão para a apresentação do grupo que finalizou o projeto. O grupo que apresentou mostrou-se muito inseguro. Apresentaram o mesmo comportamento identificado nas comunicações da fase de observação.

Na fase final, os comentários dos colegas referiram alguns aspetos que não foram cumpridos, discutidos anteriormente, o que aumentaram a insegurança do grupo, e geraram alguma desmotivação. Este momento foi gerido com cuidado, tentando sempre valorizar o esforço que os alunos do grupo fizeram. Partindo dos comentários da turma, fez-se novamente uma sistematização dos aspetos a ter em conta numa boa comunicação e na sua importância para todos. Os alunos mostraram perceber a mensagem da comunicação, e discutiu-se a importância das imagens e das cores na construção do cartaz.

Ata da reunião de Reflexão com a OC:

Na reunião, referi a necessidade sentida de mostrar aos alunos como se faz uma boa comunicação, pois percebeu-se que os alunos sabem o que tem sido discutido, mas nunca viram uma comunicação feita por um adulto, bem como a importância da construção do cartaz.

Deste modo ficou decidido que iria apresentar um projeto, de modo a demonstrar os aspetos discutidos até ao momento. Ficou decidido, ainda, que após esta apresentação, seria dada a oportunidade ao primeiro grupo de voltar a estudar a sua comunicação, e apresenta-la novamente à turma, de modo a transmitir aos alunos uma maior confiança nas suas capacidades. (O projeto será sobre os instrumentos musicais, por ter sido um tema do interesse dos alunos após a ida a um concerto na escola)

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos
8º sessão – 31 maio
<p>Nota: Após a minha comunicação sobre os instrumentos musicais, os alunos fizeram comentários muito pertinentes, referiram aspetos importantes para uma boa comunicação e revelaram a importância daquele momento para perceberem melhor como comunicar.</p> <p>A sessão iniciou-se com a apresentação do grupo que já tinha apresentado na sessão anterior, e verificaram-se melhorias muito significativas, nomeadamente em falarem virados para os colegas, tentarem explicar os conteúdos por palavras próprias, e falar em bom tom para que todos ouvissem.</p> <p>No final da sessão e das apresentações os colegas fizeram comentários como:</p> <p>“Estiveram melhor” – “Explicaram mais coisas” – “Falaram de forma audível” – “Falaram para nós”</p> <p>Uma das comunicações não foi tão bem-sucedida, mas a discussão e os comentários finais foram positivos, o que revelou que a turma estava mais atenta aos aspetos discutidos, havendo comentários como: “Houve partes em que não percebi se estavam a apresentar ou só a falar entre vocês, estavam numa roda de costas para nós a ver o cartaz, e não podem” – “Não ouvi o que disseram” – “Continuaram de costas para nós”.</p>
<p><u>Ata da reunião de Reflexão com a OC:</u></p> <p>A OC referiu estar muito satisfeita com as melhorias apresentadas e referiu a comunicação do projeto dos instrumentos como decisiva para a melhoria observada. Referiu ainda, que os alunos demonstram estar a ganhar mais consciência da importância das suas comunicações para a aprendizagem dos colegas.</p>

Notas de campo/Reflexões semanais – Trabalho por projetos
9º e 10ª sessões – 2 junho/ 4 de junho
<p>As sessões destinaram-se às comunicações sendo disponibilizado sempre um tempo inicial de preparação das mesmas.</p> <p>Nestas últimas apresentações dos grupos foi se sentindo, gradualmente, uma melhoria significativa nas comunicações, na forma como os alunos falaram, na postura corporal perante a turma, e até na forma como explicavam o cartaz. Um dos grupos não leu a informação contida no cartaz e apenas explicou por palavras próprias as aprendizagens, o que foi muito valorizado pelos colegas no momento dos comentários.</p>
<p><u>Ata da reunião de Reflexão com a OC:</u></p> <p>(Esta reunião assumiu-se como uma avaliação global de todo o percurso de TP desde o início do estudo)</p> <p>A OC iniciou a reunião referindo que o balanço global da implementação das estratégias para o TP é muito positivo, pois verifica que os alunos estão mais conscientes do que é o um trabalho por projetos, e que foram demonstrando essa aprendizagem ao longo das sessões. A OC valorizou a forma como as sessões foram geridas pela aluna estagiária, por esta valorizar sempre a opinião dos alunos e construir com eles os instrumentos, tornando-os mais significativos. Por fim, referiu que é necessário mais tempo para se conseguir observar mais melhorias, e que estas vão surgindo com a rotina e a repetição. Contudo,</p>

afirma que as estratégias utilizadas foram um importante ponto de partida para que os alunos realizem projetos mais significativos no futuro.

Foi discutida a importância de manter os instrumentos de regulação do trabalho de modo a que os alunos consolidem gradualmente as ideias chave do TP e que consigam cada vez mais ser autónomos no seu trabalho.

ANEXO C
Guião e protocolo da
entrevista à OC

Objetivos gerais:

1. Compreender as conceções da OC sobre as características do Trabalho por Projetos;
2. Conhecer como a OC desenvolve o TP na turma;
3. Compreender os benefícios e os constrangimentos atribuídos pela OC ao TP.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Tópicos
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar a entrevistada	- Esta entrevista tem como objetivo compreender as conceções sobre o Trabalho por Projeto - Os dados recolhidos só serão apresentados em trabalho escrito. - De forma a facilitar a recolha de informação e tratamento dos dados recolhidos, gostaria de solicitar, se possível, a gravação da presente entrevista.	
Conceções da OC sobre Trabalho de projeto (Organização e gestão)	-Caracterizar as conceções do professor sobre as principais características do Trabalho por Projeto; -Conhecer o papel do professor no Trabalho por projeto;	P1 - O que é para si o trabalho por projeto? P2 - O que é uma boa prática de Trabalho por projeto? P3 – Qual o papel do professor no desenvolvimento do Trabalho por Projeto?	- Ideias sobre o trabalho por projeto - Papel do professor - Boas práticas de TP - Autonomia dos alunos no T. por projeto

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar principais aprendizagens dos alunos; - Compreender o nível de autonomia dos alunos - Conhecer as estratégias adequadas para alcançar o T. Por projeto desejado - Conhecer as expectativas do professor relativamente ao Trabalho por projeto. 	<p>P4- Qual a importância do T. por Projeto para os alunos?</p> <p>P5 - O que é um aluno autónomo no Trabalho por projeto?</p> <p>P6 - Como gostava de ter o Trabalho por projeto organizado?</p> <p>P7 - Quais as estratégias adequadas para ter um T. por projeto como desejava?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias adequadas - Importância do T. por Projeto para os alunos. - Aprendizagens dos alunos com o Trabalho por Projetos. - Expectativas sobre o trabalho de projeto
<p>Estratégias da OC para desenvolver o Trabalho por projeto em sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a organização do TP em sala de aula - Identificar dificuldades nas diversas fases do TP. - Conhecer como é feita a gestão do grupo - Perceber como é gerido o tempo de TP 	<p>P8 - Como planeia/organiza o trabalho por projetos em sala de aula?</p> <p>P9 - Como gere a dinâmica dos grupos em T. por projeto?</p> <p>P10 – Os alunos são autónomos na gestão do trabalho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização prévia do trabalho de projeto (escolha de temas, de grupos, etc.) - Organização dos espaços da sala. - Organização dos alunos, e grupos. - Gestão de tempo, conflitos, dificuldades. - Nível de autonomia dos alunos nas diferentes fases do TP.

Gestão das dificuldades e aspetos a melhorar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as principais dificuldades - Perceber estratégias de resolução de problemas. - Identificar aspetos a melhorar 	<p>P11- Quais as principais dificuldades encontradas na implementação do TP?</p> <p>P12- Como gere as dificuldades?</p> <p>P13- O que sente que poderia melhorar no T. por projetos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as dificuldades encontradas na gestão do TP. - Quais as estratégias de resolução. - Que melhorias considera que poderiam ocorrer.
Agradecimento	<p>Agradecer à docente pela disponibilidade</p>	<p>“Obrigada pela entrevista e por toda a disponibilidade e acessibilidade demonstradas”.</p>	

Protocolo da entrevista à Orientadora cooperante

Legitimação da entrevista - A presente entrevista tem como. A entrevista iniciou-se com uma breve apresentação da entrevistadora. De seguida informou-se a entrevistada que o objetivo da entrevista era conhecer as suas conceções sobre o Trabalho por projeto. Foi, ainda, assegurada a confidencialidade da informação prestada e o anonimato da mesma, bem como foi pedida a autorização para gravar a entrevista de forma a facilitar a recolha de informação e tratamento dos dados recolhidos

E1 – O que é para si o trabalho por projeto?

OC - É essencialmente um trabalho de pesquisa, que lhes dê a oportunidade de pesquisar e procurar as respostas ao que eles querem, e que vá ao encontro dos interesses deles e que lhes dê mecanismos... A mim, o que me interessa essencialmente no trabalho de projeto é a parte de pesquisa, da seriação da informação e eles conseguirem comunicar, é o essencial para mim. O trabalho de equipa também, mas isso eles vão fazendo em todas as áreas, não só no trabalho de projeto. Eles devem conseguir ter uma questão um problema, e conseguir pesquisar sobre essa questão, e o mais difícil, que é transmitir os conhecimentos que adquiriram com a pesquisa e com as informações que recolheram. É basicamente isso.

E1 – O que é uma boa prática de Trabalho por projeto?

OC - É partir da questão problema, sempre que for possível, pois há alturas em que temos de os ajudar a criar uma questão problema ou as várias questões, curiosidades, que eles queiram pesquisar, mas a base tem de ser sempre pela curiosidade e pelo interesse deles. Acho que é basicamente por aí... ajudá-los a orientar as questões, e seguir sempre para aquilo que eles conseguem comunicar. Aquela parte de testar o que os outros aprenderam, também é importante para eles sentirem o que conseguiram comunicar, mas se eles conseguirem transmitir os conhecimentos acho que é o essencial na prática do Trabalho por projeto. Também mantê-los calmos e ordenados, saberem cumprir os tempos, essas coisas também.

E1 – Qual o papel do professor no desenvolvimento do Trabalho por projetos?

OC - Orientador. Só para ajudar.

E1 – Qual a importância do TP para os alunos?

E2 - Primeiro é eles poderem pesquisar aquilo que querem, o trabalho de grupo, e mesmo o interesse deles é irem pesquisar uma coisa que querem, fazerem um trabalho de grupo e depois apresentar. Isto é o que eles percebem. Eles sabem que o TP tem de resultar numa apresentação à turma, e vão explicar à turma, eles sabem que é ali que vão aprender coisas. O fato de eu lhes dar essa autonomia, poderem pesquisar e verem outros livros, essa autonomia que eu lhes dou, é o que eles gostam.

E1 – O que é um aluno autónomo no Trabalho por projeto?

OC - Um aluno autónomo no trabalho por projetos é conseguir trabalhar com os outros sem impor as suas regras, ou seja, ele conseguir estar num trabalho de grupo, não estar sozinho a cumprir a sua tarefa. Eles têm de conseguir conciliar as suas opiniões com as do restante grupo, perceber qual é a questão e procurar a resposta para a questão, conseguirem em conjunto organizar a informação de forma a transmiti-la, a comunica-la.

E1- Como gostava de ter o trabalho por projeto organizado, e que estratégias poderia utilizar nesse sentido?

OC - Este ano, devido a estes “entras e saís” ... eles estavam sempre organizados à quinta feira. Todas as quintas feiras era o dia em que eu tinha mais pessoas, a coadjuvação da professora A., e ainda tinha mais duas voluntarias, à força (risos), para me irem ajudar, ou seja, o ideal era eu conseguir ter pelo menos mais duas ou três pessoa comigo na sala, de forma a termos os cinco ou seis grupos a trabalhar ao mesmo tempo. Nesta fase em que eles ainda são um “primeiro ano e meio”, precisava de ajuda humana para orientar o trabalho, e manter sempre o mesmo dia, tinha realmente sempre a quinta feira, eles até traziam o tablet, mas agora mediante os atestados, as substituições, eu tenho de andar a trocar na agenda os dias em que fazemos os projetos, o que não ajuda na organização deles. É isso e o tempo, definir quando começa e quando acaba, e agora devido ao confinamento e faltas, não foi possível. Por isso é que o Trabalho de projeto, no ensino à distância, correu muito melhor, definimos quatro semanas, começamos e acabámos, e tinham os dias definidos para cada grupo de trabalho, eram dois dias por semana e eles sabiam perfeitamente quais eram os grupos e o horário que tinham, e o dia em que tinham

de comunicar. Tinham quatro semanas para concluir cada um o seu trabalho. Por isso resultou muito melhor, não havia faltas, isolamentos, não havia nada.

E1 – Como planeia/organiza o Trabalho por Projeto em sala de aula?

OC – Como planeio?... eles vão tendo normalmente, as questões que vão surgindo, ou de alguma coisa da sala de aula, ou que trazem de casa, ou que deixam nas sugestões do diário de turma, e eu vou colocando naquela grelha do que eu quero saber. O que vai acontecer agora quando fizermos as novas distribuições, vamos ver aquelas perguntas, perceber se ainda querem pesquisar aquilo, ou já não querem, vou colocando no quadro para saber se há mais alguma questão que alguém quer saber e que não esteja lá. Depois dentro de cada questão eu vejo, em grande grupo, o que eles querem mesmo saber ao certo sobre cada tema. Por isso é que eles sabiam as perguntas de cada grupo. Só depois é que fiz a distribuição dos grupos. Por exemplo o GF queria saber sobre o corpo humano, mas não dizia o que queria saber do corpo humano, depois acabou por dizer que queria conhecer o cérebro, e só depois dessas questões é que fizemos a distribuição dos grupos, só depois de saber ao certo o que é que cada um queria, é que distribuimos os grupos. Mas dizia... fazíamos uma vez por semana, e o ideal era ter sempre alguém que ajude a orientar cada grupo. Foi muito complicado, a prof A. esteve muitas vezes de atestado, às vezes lá arranjava alguém que me ajudasse, até a miss L. chegou a ir ajudar-me. Mas, como tinham no ensino à distância, a tabela para organizar cada sessão, as questões problema, acabou por se perder nos presenciais por não haver uma continuidade no acompanhamento. Ah... e eu decido logo com eles qual o produto, o que eles vão produzir para comunicar, e eles começam. Cada grupo têm um revisteiro onde guardam tudo. Depois vamos à biblioteca, e eles pesquisam, trazem os tablets e utilizam os computadores da sala para fazerem as pesquisas, e têm folhas pautadas soltas para irem registando as pesquisas ou as coisas importantes, até fazem às vezes primeiro o esquema nas folhas, para verem como vão dividir o cartaz. Têm esse material, guardam esse material no armário, e na hora do projeto eles já sabem que vão lá buscar, aquele espaço, tem o revisteiro de cada grupo e cada grupo orienta-se com o que têm. Também utilizam o manual do segundo ano para perceberem se há lá alguma coisa sobre o tema que vão trabalhar ou não, até para que vá surgindo algum tema do currículo que ainda não foi trabalhado e que lhes suscite curiosidade.

E1 – Como gere a dinâmica dos grupos em TP?

E2 - Na parte da gestão do grupo, não tenho tido ninguém que tenha posto entraves em trabalhar com ninguém, eu também nunca fiz grupos. Claro que se eu vejo que está um grupo a ficar com meninos que não são muito autónomos, na leitura e na escrita, tento sempre ver se consigo gerir alguma coisa. Mas normalmente eles não escolhem os grupos pelos amigos, escolhem mesmo pelos interesses deles. Também sabem que não pode ser um projeto para cada um, porque eles têm de crescer em comunidade e não pode ser um para cada um, pois já sabemos que cada um tem uma pergunta diferente.

E1 – Os alunos são autónomos na gestão do trabalho?

E2 - Não, eles ainda precisam de muita orientação, precisam da primeira parte. Eu fiz com todos no início, sentar-me grupo a grupo, perceber com cada um o que vão produzir, o que querem mesmo saber, e onde vamos procurar. A parte da ida à biblioteca, eles já vão sozinhos, vou com eles grupo a grupo, e eles escolhem o que está lá que eles precisam. Mas gerirem sozinhos, ainda não. Eles depois até conseguem, no projeto da água trouxeram um livro com muitas experiências, e conseguiram escolher no meio daquelas experiências todas uma que explicava o ciclo da água. Conseguiram perceber no meio daquilo o que queriam, conseguiram ter esta perceção. Também trazem coisas de casa que estão adequadas aos temas deles. Alguns trouxeram catos para o projeto, por exemplo, o GW trouxe muito material que pesquisou no fim de semana em casa, alguns também trazem imagens a cores, porque sabem que não há impressões a cores na escola. Essa parte, os tablets, eles já sabem, sabem que não precisam trazer quatro tablets, porque não vão estar todos a pesquisar quatro assuntos diferentes, isso eles conseguem. Mas ser totalmente autónomos, não. O que eles estão a sentir mais falta de ajuda é na preparação para a comunicação. Eles sabem que precisam. Neste momento a professora A. não está tanto tempo e eles sentem essa falta de apoio. Sou só eu.

E1 – Quais as principais dificuldades encontradas na implementação do TP?

E2 - É essa, a falta de recursos humanos, principalmente num 1º e num 2º ano, depois vai sendo cada vez mais fácil, mas assim é muito difícil. Eles recolhem informação, mas depois é preciso apoio. Ou seja, com mais pessoas as coisas fluem de outra forma. E eles tiveram ainda mais essa perceção no ensino à distância, viram como correu de uma forma e como correu de outra. É mesmo essa a dificuldade, recursos humanos. Nós até temos bastantes recursos na escola, tablets, materiais, eles trabalham bem em grupo, mas há

momentos em que eu deixo de conseguir saber o que eles estão a fazer. No grupo dos catos, houve um momento em que eu não sabia o que eles andavam a fazer, e como eram um bocadinho mais autónomos eu pensava “vou lá depois”. E o tempo foi passando. Mas isto ajudou-os nisso... tiveram de se desenrascar.

E1 - Como gere as dificuldades?

Esta questão da falta de recursos humanos é muito difícil, não consigo gerir (risos) quando tenho alguém disponível para me vir ajudar a aproveitar, quando não tenho... é como se consegue. O que me facilita é que eu não ponho todos os alunos a trabalhar em projetos ao mesmo tempo, é impossível. Muitas vezes uns ficam a fazer tarefas de TEA enquanto eu consigo dar apoio a um ou dois grupos, senão eles não conseguem. Em relação aos tablets e à gestão do material não têm muita dificuldade, sabem procurar sozinhos... depois eu ajudo na seleção do que é mesmo importante e do que não é, porque isso eles têm alguma dificuldade ainda..., mas vão fazendo.

E2 - O que sente que poderia melhorar no TP?

É como já disse, precisava de mais pessoas na sala. Enquanto vocês estão por cá as coisas funcionam melhor porque há sempre mais gente para apoiar, mas quando estou sozinha é impossível, eles ainda não se conseguem organizar, precisam muito de ajuda e eu não consigo ajudar os grupos todos ao mesmo tempo, depois as aprendizagens também acabam por não ficar tão bem... E também eles terem um dia certinho todas as semanas em que eles saibam que naquele dia é dia de projetos, sem alterações de última hora... que este ano também está difícil. Quando eles começarem a ser mais autónomos, conseguirem pesquisar sem mim, e seguirem tudo direitinho, aí claro, acaba por ser mais fácil porque vão trabalhando sem mim.

ANEXO D

Guião e protocolo da
entrevista *focus group* inicial
e final

Objetivos gerais:

1. Compreender as concepções que os alunos têm sobre o Trabalho por projetos;
2. Conhecer os interesses e dificuldades dos alunos no Trabalho por Projetos;
3. Compreender qual percepção dos alunos sobre o papel do professor no T. por projetos.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Indicadores
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar a entrevistada</p>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo compreender as vossas opiniões sobre o Trabalho de Projeto</p> <p>- A entrevista será gravada para recolha de informação e análise das respostas.</p>	
O Trabalho por projeto	<p>- Identificar ideias principais sobre o TP;</p> <p>- Identificar aspetos positivos e negativos do TP;</p> <p>- Perceber quais as principais dificuldades encontradas.</p> <p>- Identificar estratégias de resolução de problemas.</p>	<p>P1- O que é para ti o trabalho de projeto?</p> <p>P2- O que é trabalhar bem por projetos?</p> <p>P3 – O que mais gostas no trabalho de Projeto? Porquê?</p> <p>P4- O que menos gostas no Trabalho de Projeto? Porquê?</p>	<p>- Ideias sobre o trabalho de projeto</p> <p>- Aspetos positivos e aspetos negativos</p> <p>- Quais as principais dificuldades encontradas.</p> <p>- Quais as estratégias de resolução de problemas.</p>

		<p>P5 - O que se aprende com o Trabalho por projeto?</p> <p>P6 - Como preferes fazer o T. por projeto? Todos a trabalharem ao mesmo tempo ou um grupo de cada vez?</p> <p>P7 – O que o professor faz no T. por projeto?</p> <p>P8 – O que mudavas no TP?</p> <p>P9– Conseguem trabalhar sem a ajuda da professora?</p> <p>P10– Quais as principais dificuldades durante o TP?</p> <p>P111 – Durante os momentos de Trabalho de projeto, o que fazes quando tens dúvidas ou dificuldades?</p>	
Agradecimento	Agradecer aos alunos a disponibilidade	“Obrigada pela entrevista e por toda a disponibilidade”.	

Protocolo da entrevista *Focus Group* inicial – Antes da intervenção pedagógica

Grupo 1 – B, C, Cr, Dv

Grupo 2 – Ez, GF, W, El

Grupo 3 – In, Jo, Lu, Mr

Grupo 4 – Lr, Ls, Mt, Mc

Grupo 5 – Mg, RA, RM, Mch

Grupo 6 – Mtl, Sr, Ts

P1 - O que é para ti o trabalho de projeto?

G1 - O trabalho de projeto para mim, eu acho que é estarmos em conjunto e em grupo, e fazermos os trabalhos. (Cr)

- Para mim eu acho que é bom aprender com projetos, não sei explicar, eu gosto de fazer grupos com as pessoas, em conjunto e gosto de partilhar com os outros (B)

- Acho o mesmo que a Cr. (Dv)

- Também acho o mesmo que a Cr. (C)

G2 – Normal, é bom. Um projeto é uma coisa que informa as pessoas, como se eu escrevesse um texto que tivesse informações, isso podia ser um texto informativo, eu acho que os projetos são isso. (Ez)

- Para mim um projeto é um grupo que aprende mais coisas todos juntos. (GF)

- Um projeto é um trabalho que agente faz para os nossos amigos saberem mais e agente também aprender mais coisas sobre o planeta terra e sobre o mundo. (W)

- É trabalhar em equipa (El)

G3 - Os projetos é para fazer o Tangram, copiar textos... na hora dos projetos quando não estamos a fazer isso agente faz coisas como se fosse jogar ou ler... (In)

- Para mim é trabalhar em grupo... (J)

- pessoas, 3 ou 4 pessoas... num projeto há um tema e quando acabamos apresentamos o projeto... temos de treinar, mostrar e apresentar o projeto. (Mr)

G4 - Um projeto é ir aprendendo mais coisas (Ls)

- Ler (Lr)

- Ler? Eu acho que não... (Ls)

- Sim um projeto é para ler (Lr)

- Não! Só se for um projeto de ler... um projeto de ler é que se lê...
imagina num projeto de leitura é que se vai ler (Mt)

- Nem todo o projeto é isso, é só praticamente um ou dois... (Ls)

- Projeto para mim ... eu gosto (Lr)

- Para mim é só um trabalho em equipa (Mt)

- Um projeto é um trabalho em equipa para descobirmos mais para
depois irmos apresentar à turma também para a turma saber mais.
(Mc)

- Eu adoro (Lr)

G5 - Eu já sei, para mim o trabalho de projeto é um trabalho em grupo
que nós trabalhamos sobre alguma coisa que nós dissermos, por
exemplo se for uma coisa história vamos trabalhar coisas sobre
história por exemplo o que for necessário, se for de água vamos falar

da água, por exemplo coisas que têm a ver com água, temos de saber
certas coisas. (Mg)

- Para mim é uma inspiração (RA)

- É fazer... eu gosto- (Mch)

- É escrever as coisas que fizemos (RM)

G6 - Vou pensar...é fixe. (Sr)

- Dá-nos confiança (Ts)

- Pensar. (Mtl)

- Um projeto é construir ou pensar uma coisa (Ts)

- Trabalhar (Mtl)

- Escrever e pensar (Sr)

P2 -O que é trabalhar bem por projetos?

G1 - É a ajuda dos que não têm os projetos comigo, é ajudar (C)

- É aprendermos muitas coisas, e fazermos muitas coisas (B)

- É ajudar os colegas, e também depois apresentar bem (Cr)

- Sim, para todos saberem (Dv)

G2 – Eu acho que é estramos atentos, sabermos escrever e ler bem (Ez)

- É isso (El)

- Eu acho que fazer bem um projeto é pensarmos muito sobre um assunto, e aí depois podemos escrever coisas, fazer um cartaz, essas coisas (W)

- Sim, fazer o cartaz (GF)

G3 – Treinar, ler mais vezes para agente não se enganar nas palavras. (In)

- Escrever muito bem (Mr)

- Para mim é estudar o projeto e escrever e ler também (Lu)

- Para mim fazer um projeto é ler muito bem (J)

- Eu adoro ler porque ler é para agente ficar esperto, muito esperto (In)

G4 – É escrevermos muitas coisas que aprendemos, e explicar aos colegas (Mt)

- Ler muito bem (Lr)

- Não é só ler Lr. Eu acho que é estar muito atento e saber as coisas do nosso tema. (Ls)

- Sim, tens razão, temos de saber muitas coisas (Mt)

G5 – Para mim fazer um bom projeto é estarmos todos juntos, pensarmos muito sobre uma coisa, escrever muito bem, essas coisas, porque é muito importante (Mg)

- Sim, e escrever também (RA)

- Para fazer um projeto bem feito nós temos de saber tudo o que vamos fazer primeiro, por exemplo temos de saber o que vamos falar na apresentação, a coisa que mais gostaram, a parte do projeto que entenderam melhor, coisas assim, e também, temos de saber o que vamos trabalhar. (Mg)

- É por exemplo escrevermos. Por exemplo, eu escrevo até aqui, o M. escreve até ali, é isso (RM)

G6 - às vezes temos de pedir ajuda (Sr)

- Sim, ir pesquisar e pensar muito bem (Ts)
- É perguntar coisas que queremos saber (Mtl)
- Falar direito (Sr)
- Apresentar direito e falar audível (Ts)

P3 – O que mais gostas no trabalho por Projeto? Porquê?

G1- Eu gosto mais de estarmos em conjunto e fazer os trabalhos...
(Cr)

- Eu concordo, em conjunto, mas eu também gosto de partilhar (B)
- de fazer o projeto, e trabalhar em conjunto (C)

G2 -- No trabalho de projeto eu gosto de acrescentar mais informações
(Ez)

- Eu gosto de contar as coisas, apresentar (GF)
- Eu gosto de fazer os objetos que agente mostra nas apresentações, porque é divertido e agente aprende coisas a mais do que estamos acostumados (W)
- Eu gosto de ler (El)

G3 - Eu gosto de ver os livros (Lu)

- Eu gosto de ler (In)
- Gosto mais de treinar projetos e ler (Mr)
- O meu favorito é ler (In)
- Ler e ver as imagens dos livros... algumas são engraçadas (Lu)

G4 - Ler (Lr)

- Fazer as coisas com o nosso grupo, fazermos atividades, estarmos a descobrir mais coisas (Mt)
- Eu gosto de fazer, e também gosto de ver vídeos para aprender o que é que temos de fazer e gosto de escrever nos projetos (Mc)
- Eu gosto de estar com o meu grupo e estar feliz (Lr)

G5 - O que eu mais gosto de fazer no projeto é fazer os preparativos para apresentar, quando fazes isso tens de trabalhar muito, fazer um esforço, mas depois quando chegas ao fim valeu a pena. (Mg)

- Apresentar e escrever (RA)
- O mesmo que o RA disse (Mch)

G6 - Apresentar (Sr)

- Escrever (Ts)

P4- O que menos gostas no Trabalho de Projeto? Porquê?

G1- Nada. (Cr)

- Nada (C)

- Do barulho, quando incomodam quando estamos a fazer (Dv)

- Os do nosso grupo (B)

- Já sei, eu vou falar do meu dos catos, por causa das palhaçadas que os outros fazem, não gosto das palhaçadas. (Cr)

G2 - O que gosto menos é de escrever, porque se escrevermos muito vamos ficar cansados, e se a minha mão fica cansada a outra mão vai errar um bocadinho (Ez)

- Eu também não gosto muito de escrever (GF)

- Eu não gosto muito quando fica discussão nos projetos e depois alguém tem de ir lá resolver, e alguém tem de mandar calar a boca e blá blá blá (W)

- Eu não gosto de ler (El)

G3 - Trabalhar em grupo e escrever (Jo)

- De ficar a planear coisas (In)

- Eu gosto menos de fazer... nada (Lu)

- O barulho (In) (Jo)

- Sim, eu gosto menos é quando eles não param sossegados e não fazem silêncio, que nem consigo ler com o barulho todo (In)

- Eu menos gostar nos projetos é treinar no último dia. Eu não gostei porque é muito rápido e é o último dia. (Mr)

G4 - De apresentar. É horrível, temos de estar lá a ler e a tentar explicar coisas (Mt)

- Para mim não é, para mim é nada... gosto de tudo (Ls)

- Agora quando eu apresentei este projeto eu fiquei a tremer... não li nada, só li os grupos. (Lr)

. Eu gosto de tudo também (Mc)

G5 - O que eu menos gosto no Trabalho de projeto é aqueles alunos que não estão a ajudar muito, e quando eles não estão a ajudar muita dá tanta vontade, tanta vontade de eles saírem. Mas como eu não quero ser mau eu direi a eles, se não souberem ler ou assim, que vão para outro projeto ou leiam o que é preciso nós fazermos, para eles conseguirem fazer melhor. (Mg)

- É quando eles estão a fazer barulho, quando nós estamos a apresentar (RA)

- Quando há aquelas pessoas que estavam a fazer o projeto todo e eu não estavam a fazer nada (RM)

- É a mesma coisa que eu, ele também não gosta dos que não ajudam (Mg)

- Eu não gosto que as pessoas falem por cima de nós (Mch)

G6 - Escrever (Mtl)

- Ter de pensar muito (Ts)

- Sim, fico cansada (Sr)

P5 - O que se aprende com o Trabalho por projeto?

G1 - Que é bom trabalhar em conjunto (Dv)

- E aprendemos um bocadinho mais uns com os outros (B)

- Pois, O mesmo que a B disse (Cr)

G2 – Aprendemos muitas coisas sobre os temas, como os planetas, os países (Ez)

- Sim, aprendemos sobre várias coisas (W)

- A ler (EL)

- Eu também aprendi sobre os gatos (GF)

G3 - Aprendemos a trabalhar todos juntos (In)

- Aprendemos todas as coisas que queremos saber (Mr)

- E a escrever tudo no cartaz para apresentarmos (Jo)

- E também aprendemos a organizar tudo, para ficar muito bonito (Mr)

- Eu não aprendo nada (Lu)

G4 - Ler (Lr)

- Trabalho em equipa (Mt)

- A estudar mais (Mc)

- A escrever, a ler e acho que mais nada (Ls)

G5 - Nós aprendemos o que escolhemos para fazer, quando nós escolhemos um projeto nós aprendemos sobre essa coisa que vamos apresentar. Então nós aprendemos sobre a água, sobre os dentes, aprendemos sobre o corpo humano, aprendemos outras coisas (Mg)

- Se aprende mais coisas que nós não sabíamos... países... (RA)

- Nós também aprendemos a trabalhar em equipa a sermos amigos... juntos somos mais fortes... (Mg)

- Também aprendemos a partilhar (RM)

G6- Pode se aprender com aquilo que se faz, podemos aprender mais alguma coisa (Sr)

- Sim, aprendemos muitas coisas como o sistema solar... (Ts)

- Só aprendemos isso (Mtl)

P6 - Como preferes fazer o T. por projeto? Todos a trabalharem ao mesmo tempo ou um grupo de cada vez?

G1 - Um grupo a trabalhar de cada vez, porque é uma confusão (Dv, B)

- Todos ao mesmo tempo (Cr)

- E não conseguimos ouvir, e também pode ser noutra sítio porque fazem muito barulho na sala (B)

- Porque eles falam do que vão escrever e depois assim estragam (B)

G2 - Todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo (Ez)

- Um grupo só porque assim podem fazer menos barulho, e assim não há confusões. (GF)

- Um grupo também (W)

- Sim só um grupo (El)

G3 - Só um grupo porque fica muito barulho (Jo)

G4 - Todos os grupos (Mt) (Mc)

- Um grupo só (Lr)

- Então é um grupo de cada vez Lr.. imagina agora é o meu grupo, depois é outros, e outros e o teu é o último.. eu não gosto disso. (Mt)

- É melhor estarmos todos juntos porque assim já podem estar a fazer os projetos e assim já não tem de noutro dia quando já é para brincar depois não fazem nada. (Mc)

- Também concordo (Mt) (Lr) (Ls)

G5 - Todos a trabalhar (RA)

- Eu prefiro quando estão todos a trabalhar e eu fico feliz, vejo os outros a trabalhar, tranquilamente, no seu espaço, cada um na sua parte, é tão maravilhoso, tão tranquilo, ajuda-me a dormir. (Mg)

- Quando estão todos a trabalhar porque, quando não há muita barulheira, e quando estão todos a brincar e só uns a fazer projetos nós não conseguimos trabalhar. (RM)

- Às vezes eles podiam ir brincar para outro lado. Às vezes quando estão a brincar, a fazer barulho, lêem demasiado alto e não nos conseguimos ouvir uns aos outros. (RA)

- Só um projeto (Mch)

- Eu só prefiro todos juntos a contar com os que não fazem barulho.. porque os que fazem barulho é um inferno (Mg)

G6 - Só um grupo a trabalhar (Mtld)

- Só um grupo porque assim a professora tem de estar assim, o que é? O que é? O que é? E assim a professora fica confundida. (Sr)

- Eu prefiro os grupos ao mesmo tempo para ninguém chatear a professora. (Ts)

P7 – O que o professor faz no T. por projeto?

G1- Ajuda (B) (Cr)

- Ajuda a ler as respostas difíceis (Dv)

- Acho que também faz mais um bocadinho só que não sei o quê. (B)

- Ajuda a trabalhar (Cr)

G2 - Ajuda (Ez) (GF) (W)

- E revê as palavras que agente faz, e também ajuda para agente escrever. (W)

- Ajuda nos erros (Ez)

- E também ajuda a ler (El)

G3 - Fica a ajudar (Lu)

- Ajuda (J) (In)

- Ajuda nos projetos como se fosse no meu projeto do ciclo da água (In)

- Professora ajuda com ideias (Mr)

- No dos países, no outro dia a professora de Inglês estava a ajudar, a mostrar um mapa. (J)

G4 - Ajuda (Ls)

- Ajuda-nos (Mt) (Mc)

- Ajuda a ler, ajuda agente a não ter medo (Lr)

- E também ajuda quando temos algumas dúvidas de uma coisa (Ls)

- Ajuda com coisas que nós precisamos (Mc)

G5 - O professor vai de grupo em grupo ajudar porque assim os grupos vão ficar com os projetos melhor, porque como sabem que são melhores de idade, sabem que não iam conseguir fazer tudo sozinhos, também precisam de uma ajuda... uma auxiliação ou assim (Mg)

- Nos ajuda muito e também diz se está errado ou certo e corrige (RA)

- Ajuda às vezes (Mch)

- Os professores ajudam e já sabem onde nós estamos. Ajudam muito e o nosso texto fica muito melhor (RM)

G6 - A professora corrige e nos ajuda quando estamos com dificuldades e dúvidas (Ts)

- Sim (Sr)

P8 – O que mudavas no T. por projeto?

G1 - Nada. (B), (Dv) (Cr)

- Eu não (C)

G2 - Não sei (Ez)

- Eu quero mudar uma coisa. Estar tudo caladinho assim (GF)

- Eu mudava a Lr. Sempre quando estamos a fazer projetos a Lr. está a brincar, e era para escrever e ela não escreve. (Ez)

G3 - O barulho (Lu)

- Como no jogo do silêncio (J)

- Só o barulho (In)

G4 - Eu mudava para os gatos (Lr)

- A Lr não está a perceber... não é mudar o projeto... o que ela quer dizer é mudar de grupo e não é isso (Mt)

- Não podes mudar para outro grupo (Mc)

- Eu mudava o barulho (Ls)

G5 - Eu queria mudar aqueles colegas que não sabiam ler bem para uma coisa mais fácil para eles conseguirem apresentar, sabem como é que se lê (RA)

- Eu queria mudar as coisas que eram de mal, as pessoas que não eram tão boas. Eu dizia: façam a parte mais simples do projeto, nós fazemos a parte mais difícil do projeto. Se um deles ficasse sempre a fazer a mesma coisa eu acrescentava alguma coisa na cabeça dele para ele melhorar. (Mg)

G6 – Ter de escrever (Ts)

- Escrever é muito chato (Sr)

- É muito chato quando os colegas estão a fazer muito barulho (Ts)

- Quando estão todos a gritar (Mtl)

P9 – Conseguem trabalhar sem a ajuda da professora?

G1 - Sim! (B) (C) (Cr) (Dv)

G2 - Não (Ez)

- Sim. Eu consigo (GM)

- Mais ou menos (Ez)

- Eu consigo também (W) (GF)

G3 – Não. (J) (In) (Mr)

- Sim (J)

- Não, nunca (Lu)

- Se tiver o barulho é que não dá, se não tiver barulho aí dá. Eu consigo fazer (J)

- Não porque a professora pede silêncio, para outros grupos não falar, senão não dá. (Mr)

G4 - Sim, até conseguimos (Mt)

- É complicado (Ls)

- Não Ls até é fácil... tu tens o Youtube, vais ao Youtube, vais ao o Google e pesquisas várias coisas (Mt)

- Sim, mas às vezes nós podemos ter dúvidas, ou uma coisa muito importante que no google não diz... ou podemos não ter internet e temos de perguntar à professora se ela sabe (Ls)

- Então trazes telemóvel com dados móveis e pões dados móveis (Mt)

- Eu concordo com o Ls porque se nós não temos a internet da escola, e nós precisamos da internet da escola, então temos de perguntar à professora (Mc)

- Não, mas o Google pode não ter net (Mt)

- Para mim é preciso internet em casa (Ls)

G5 - Sim (RA) (RM)

- Nós conseguimos só que é assim, alguns grupos que não sabem muito bem, alguns dos outros podem ajudar, então nós conseguimos, dizem algumas coisas mais específicas porque aprenderam mais ou aprenderam menos (Mg)

- Conseguimos, mas, com a professora aprendemos mais (RM)

G6 - às vezes sim, outras vezes não (Sr)

- Quando é uma coisa difícil não (Ts)

P10– Quais as principais dificuldades durante o TP?

G1 - o mais difícil é os outros estarem a fazer barulho e não conseguirmos ouvir os outros (B)

- Sim, depois não conseguimos ouvir as sugestões dos outros, percebemos mal (Cr)

G2 - O que é mais difícil para mim é quando eu estou trabalhando em grupo e alguém erra uma coisa e depois eu tenho de ir lá corrigir e é uma confusão (W)

- Para mim é responder às perguntas, há perguntas que às vezes nem fazem sentido e todos têm de apagar (GF)

- Quando eu estou a apresentar todos fazem barulhos, é o mais difícil para mim. (El)

G3 - Escrever com uma letra bonita (Lu)

- A mim é escrever coisas grandes (In)

- Apresentar porque os outros estão a falar mais alto... outros alunos falar mais baixo (Mr)

G4 - para mim não é nada (Ls)

- Para mim é ler... tenho dificuldades a ler (Lr)

- Para mim quando há uma coisa para cortar é complicado (Mc)

- Para mim não é nada difícil (Mt)

G5 – Encontrar algumas coisas que eu não sei (Mch)

- Ter ideias, e preparar o trabalho (RM)

- Para mim é mais difícil quando, sabes quando os projetos têm sempre aqueles problemas, esses problemas são a parte mais chata para mim, sempre temos de fazer aquilo e de ajudar e ficar de um lado para o outro... (Mg)

G6 - As pessoas gritam e nós não conseguimos pensar. (Sr)

- E quando é muita coisa para escrever cansa a mão (Ts)

- Falar (Mtl)

- Sim ela é muito tímida. (RM)

P11 – Durante os momentos de Trabalho de projeto, o que fazes quando tens dúvidas ou dificuldades?

G1 - peço ajuda à professora, ou peço ajuda aos outros que estão a fazer comigo projetos (B)

- Sim. (Dv)

- Sim, também concordo (Cr) (C)

- Pedimos ajuda aos amigos, à professora (Cr)

- Mas e se a professora não estiver?? (B)

- Eu peço aos colegas, mas a professora pode ajudar sempre (Cr)

G2 - Vamos à professora por alguma razão, como se eu errar um trabalho de matemática, é um exemplo, e eu ir à professora a professora também corrige. (Ez)

- Eu vou à professora, e quando não tenho a professora por perto eu penso o que tenho pra fazer e vejo o que tem à minha volta e depois começa a sair ideias. (W)

G3 - Pergunto à professora (Lu)

- Levanto a mão e depois digo à professora se ela pode ir ajudar na dificuldade. (J)

- Se a professora não puder eu me viro sozinha (Lu)

G4 - Pedimos ajuda à professora, ou senão vamos agarrar no nosso projeto e fazer qualquer coisa (Mt)

- Ou vamos aos nosso colegas se podem ajudar-nos porque nós não estamos a conseguir muito bem (Ls)

G5 - Acho que a única coisa que tenho de dúvidas é..., eu simplesmente digo à professora ou digo a algum colega para ver se ele sabe bem... ou do meu grupo para ver se eles sabem bem (Mg)

- Quando tenho dúvidas eu chamo a professora (RM)

- Quando ela esta ocupada há grupos que sabem mais então eu pediria a esses grupos se eles me ajudavam (Mg)

- Eu me lembrava de fazer primeiro aquela coisa e se eu errasse depois pedia à professora. (RM)

G6 - Chamamos a professora (Mtl)

- Ou entao ajudamo nos uns aos outros (Ts)

- Ou pedimos ajuda aos estagiários... tambem podemos perguntar aos colegas que sabem (Sr)

- Quando a professora puder a professora ajuda (Ts)

Protocolo da Entrevista Focus Group final – depois da intervenção pedagógica

Transcrição do *focus group* 2 – fim

Grupo 1 – B, C, Cr, Dv

Grupo 2 – Ez, GF, W, El

Grupo 3 – In, Jo, Lu, Mr

Grupo 4 – Lr, Ls, Mt, Mc

Grupo 5 – Mg, RA, RM, Mch

Grupo 6 – Mtl, Sr, Ts, Tg

P1 – O que é para vocês trabalhar por projetos?

G1 - Trabalhar com os amigos (Dv)

- sim, trabalhar com os colegas (Cr)

- Trabalhar muito (B)

- Trabalhar com os nossos amigos e estar concentrado no projeto (C)

- Estar atento (B)

G2 - Para mim é um trabalho onde trabalhamos todos juntos (GF)

- É um grupo que se ajuda para conseguir ficar ainda melhor (Ez)

- Eu acho que é um grupo que trabalha em equipa... e ajuda os outros (El)

- Sim, ajudamos os colegas do nosso grupo (Ez)

- Eu acho que um trabalho por projeto é específico para agente aprender mais e para os nosso colegas também aprenderem com agente... aprendemos primeiro e depois temos de explicar o que agente aprendeu. (W)

G3 - Um projeto é trabalhar sobre alguma coisa... tipo o projeto da abelha, como ela é (In)

- É fazer coisas com as outras pessoas e depois quando já sabem vão apresentar (Mr)

- Trabalhar em grupo e fazer as coisas que escrevermos no projeto (Jo)

- Não gosto de fazer projetos (Lu)

G4- Trabalhar por projetos é muito fixe, mas às vezes é complicado pensar o que vamos escrever no texto (Mc)

- É fazer o cartaz, o plano... ter ideias e pensar nas perguntas para respondermos e apresentar para todos os colegas saberem (Ls)

- Para mim é trabalharmos em equipa, termos novas ideias, aprendermos o que não sabemos... as coisas todas, as coisas que uns sabem e outros não (Mt)

- Trabalhar em conjunto e treinar a leitura... porque eu tenho dificuldades a ler (Lr)

G5 - Para mim trabalhar em projeto é trabalhar em algo que os amigos escolheram e seguir o plano... não focar noutra coisa senão no que escolhemos para ensinar aos outros alunos (Mg)

- É fazer coisas a pares... (Mch)

- A pares? Em grupo (Mg)

- Aí sim, fazer coisas em grupo (Mch)

- Fazer um projeto é fazer uma coisa que nós temos dúvidas, aprendermos... descobrir coisas em conjunto (RA)

- Engraçado... eu até percebi uma coisa, todos falaram de uma parte do projeto, eu falei da primeira parte do projeto ele falou a outra e assim... (Mg)

G6 - Bem para mim é ter ideias para fazer o nosso próprio projeto e trabalhar com os colegas (Tg)

- Trabalhar em equipa (Mtl)

- Para mim é estarmos a trabalhar, mas também a divertir para sabermos mais coisas (Sr)

- Ainda por cima podemos apresentar mais coisas (Tg)

- Para mim fazer um projeto é trabalhar em equipa e aprender com os outros (Ts)

P2 – E o que é fazer um bom projeto?

G1- É fazer as coisas bem (Cr)

- Pois (Dv)

- Temos de fazer várias coisas para ficar bem feito... escolher o tema... (Cr)

- Sim.. pesquisar, temos de encontrar livros.. (Dv)

- na internet (C)
 - Fazer um texto informativo (B)
 - e apresentar (C)
 - a comunicação (CR)
 - sim.. como está lá.. temos de fazer as fases.. (Dv)
- G2 - Eu acho que temos de respeitar os outros e também pensar bem no que vamos escrever (W)
- Temos de ter letra legível... ler para a frente, virados para os colegas... (GF)
 - Não... isso é na apresentação, não é no projeto (Ez)
 - Ah sim... temos de escrever o tema, escrever os autores, o que nós sabemos (GF)
 - E o que queremos estudar (Ez)
 - **Estão a falar do plano de projeto é isso?**
 - Sim... e depois o que vamos usar para apresentar (GF)
 - Mas temos de fazer o texto informativo (Ez)

- Mas só fazemos o texto informativo quando temos muitas informações (El)
 - Também temos de ter paciência e respeitar os colegas na hora de falar (Ez)
- G3 - É fazer tudo do projeto, todas as fases bem (Jo)
- As instruções... (In)
 - Sim, as regras que estão no armário (Mr)
 - Sim, agente tem de preencher o plano, pesquisar... (In)
 - Fazer o texto... temos de seguir as fases... fazer a comunicação (Jo)
- G4 - Seguir o plano (Ls)
- Os colegas ajudarem-nos e não serem chatos (Mt)
 - Fazer o que está no plano e seguir as perguntas que fizemos... (Mc)
- G5 - Acho que temos de pensar... se queremos um trabalho perfeito temos de trabalhar mais tempo para adiantarmos a maior parte do trabalho e vamos aprendendo mais coisas sobre o que queremos obter (Mg)

- Eles têm de fazer bem e eu também... respeitar os outros, temos de fazer o melhor possível e organizar as coisas, planejar muitas vezes... ler com os amigos (RA)

- Sim, nós usamos o plano para planejar o projeto, planeamos as perguntas o que vamos fazer... (Mg)

- Escrevemos no plano (RA)

- Mas para fazermos um ótimo projeto temos de saber trabalhar em grupo, é dizer as coisas da nossa palavra sem estar so a ler e é aprender o que não sabemos (RM)

- Pensarmos... fazer tudo bem com os amigos (Mch)

G6 - Para fazer bem, e os outros também, temos de fazer bem, temos de respeitar os colegas (Sr)

- Temos de pensar na organização... escolhemos as perguntas, o tema, o grupo... (Sr)

- Depois a pesquisar e a escrever e no fim apresentamos ... são so 10 passos (Tg)~

- Sim é isso (Mtl)

P3 – E o que vocês menos gostam de fazer no trabalho de projeto?

G1 - Eu nada (C)

- Que os meus amigos não estejam atentos quando estamos a trabalhar (Dv)

- Não ouvirem as nossas ideias (C)

- Pois... e eu não gosto do barulho (B)

G2 - Barulho (Ez)

- Ler (El)

- Quando estão a falar e queremos dar uma informação (GF)

- Eu não gosto quando falam uns por cima dos outros (W)

- Ainda por cima quando estamos a trabalhar e quando vem perturbar (Ez)

G3 - De tudo... eu não gosto (Lu)

- Eu gosto (In)

- Eu também (Jo)

G4 - Quando temos de ler as pessoas ficam com medo... eu fiquei nervosa (Lr)

Estas a falar da comunicação?

- Sim (Lr)

- Eu também não gosto quando alguém já esta a pesquisar e outro vem dizer coisas e não nos deixam fazer (Mt)

- Eu gosto de tudo (Mc)

G5 - O que eu gosto menos é quando eu ouço muito barulho e fazemos tudo errado (Mg)

- Do barulho... fica muito barulho (RA)

- Eu gosto de tudo (RM)

- Eu também gosto (Mch)

G6 - Eu é de escrever (Tg)

- Eu não gosto de ler... é muita coisa (Sr)

- De quando há muito barulho (Ts)

P4 – E o que mais gostam?

G1 - Ahaha .. tudo! a comunicação (Cr)

- Sim apresentar (C)

- De descobrir coisas novas sobre o que escolhemos (Dv)

- Sim, eu também (B)

G2 - Ler as coisas (GF)

- A coisa que eu mais gosto é ler e ajudar os outros (W)

- Eu gosto que todos deem a sua opinião para se formar um projeto (Ez)

G3 - Eu gosto mais de ler (In)

- Apresentar (Mr)

- A pesquisa e a comunicação (Jo)

- A experiência (Lu)

G4 - Aí... eu gosto de fazer o cartaz, pesquisar, escrever e a apresentação (Mc)

- Eu gosto de pesquisar e aprender coisas novas... fazer o cartaz... e gosto de desenhar no cartaz (Mt)

- Escrever e trabalhar com os meus colegas na sala (Lr)

G5 - O que eu mais gosto no trabalho por projetos é quando nós trabalhamos juntos e aprendemos coisas que nós não aprendemos na sala de aula porque a professora ela tem de seguir o plano da escola e nós não precisamos, nós somos crianças, não somos adultos e nós podemos fazer outras coisas como os projetos (Mg)

- Eu gosto mais de planear tudo bem com os colegas e para todos aprenderem mais e terem mais ideias no cérebro (RA)

- Eu gosto de explicar as coisas aos outros para todos saberem mais (RM)

- O mesmo que ele (Mch)

G6 - De fazer nos projetos... e escrever o texto informativo (Sr)

- Eu é a pesquisa (Tg)

- Trabalhar com os amigos (Mtl)

- O que eu mais gosto é pesquisar (Ts)

P5 – o que se aprende no TP?

G1 - Coisas que agente não sabe esse tema (Dv)

- As curiosidades (Cr)

- Também aprendemos a pesquisar (C)

- Ah sim... e a escrever no plano, como devemos fazer (B)

- e a planear... escrevemos o que íamos fazer no plano (Cr)

- Sim, e escrevemos como devíamos falar... essas coisas... (Dv)

Estás a falar da comunicação?

- Sim... aprendemos como se fala... que temos de explicar os desenhos. (Dv)

G2- Agente aprende que... projeto sobre animais, aprendemos se são herbívoros, carnívoros, essas coisas (W)

- Sim.. mas também aprendemos a trabalhar melhor quando temos de escrever tudo no plano (GF)

- Sim, organizamos melhor (El)

- Também aprendemos a apresentar... temos de falar audível... (Ez)

G3 – Aprendemos sobre os projetos e isso (Jo)

- Eu aprendo muitas coisas... a trabalhar juntos, a fazer cartaz, a escrever, muitas coisas (Mr)

- Sim, porque temos de fazer muitas coisas, e escrever no plano (In)

G4 - Coisas novas... coisas que ainda não sabíamos (Mt)

- Também podemos ensinar aos nossos pais (Ls)

- Também aprendemos a organizar e a trabalhar em equipa (Mc)

- Sim e aprendemos a trabalhar sozinhos (Mt)

G5 - Aprendemos sobre as nossas dificuldades, sim porque a pessoa diz que tem dificuldade em saber coisas assim fazem um projeto e aprendem (Mg)

- o que eu acho que aprendo é quando pesquisamos uma coisa que não sabemos ate chegar a uma conclusão.. podemos procurar, perguntar a alguém e depois aprendemos (RA)

- É sobre o tema do projeto que eu estou... e aprendemos também a ler, a trabalhar com os colegas (RM)

- Sim, e aprendemos organizar tudo e assim... temos de escrever o que vamos fazer (Mg)

G6- Sobre o tema (Sr)

- Eu aprendo a treinar a minha imaginação (Ts)

- Eu gosto de quando aprendo outras coisas que não são do meu tema... por acaso, e isso aí deixa-me feliz, por exemplo, eu tenho o tema dos instrumentos e depois há uma coisa sobre planetas e eu aprendo essa coisas novas... uma surpresa (Tg)

- Eu aprendi a pesquisar na internet (Ts)

- Eu já sabia, mas aprendi coisas da comunicação, aquilo que está no armário (Tg)

P6 – E o que é que o professor faz no TP?

G1 - Ajuda! (Dv) (Cr) (C) (B)

- E dá ideias (B)

- Sim, ajuda, dá ideias... (C)

- E faz coisas que são mais difíceis (B)

G2 - Ajuda (El) (DF) (W)

- E organiza às vezes o projeto... porque às vezes nós deixamos ele desorganizado e o professor ajuda (Ez)

G3 - Ajuda (In)

- Tira as dúvidas (Jo)

- O professor ajuda a preparar a comunicação e a fazer o projeto (Mr)

G4 - Ajuda (Mt) (Ls)

- Ajuda a pesquisar (Lr)

- Ensina-nos coisas que não sabemos do projeto (Mc)

G5 - Eles ajudam... dizem coisas, às vezes escrevem por nós (RA)

- A ler o que está escrito (RM)

- O professor nos ajuda em certas coisas que não sabemos para sabermos igual a ela (Mg)

- Ajudam a aprender ainda mais (Mch)

G6 - Ajuda (Tg)

- E às vezes diz-nos as respostas (Sr)

- Sim, indica-nos coisas no projeto(Ts)

P7 – O que é que mudavam no TP?

G1 - Nada (B) (C)

- Os colegas do grupo (C)

- Sim... porque eles às vezes não querem trabalhar (Cr)

G2 - Nada (Todos)

G3 - O barulho (Jo) (Lu)

- Pois alguns não cumprem a regra de falar mais baixo (Mr)

G4 - Mudava o barulho (Mt)

- Sim e os colegas do grupo... não me deixaram trabalhar (Ls)

G5 - Eu mudaria totalmente... os alunos que não prestam atenção, o barulho... eu mudaria também trabalharmos mais no computador (Mg)

- O barulho (RA)

- Mudava as pessoas que falam muito e não querem trabalhar... eu escrevi tudo sozinho (RM)

- O mesmo que ele (Mch)

G6 - O barulho (Tg) (Sr)

P8 – Sentiram que conseguiram trabalhar sem a ajuda da professora??

G1 - Sim! (Cr)

- Nós sim (C)

- Sim, nós também, porque não podíamos ficar à espera, e nós sabíamos o que era para fazer (Cr)

- Mais ou menos, às vezes tínhamos de esperar (Dv)

G2 - Sim (EL)

- Eu sim, a professora não vinha tive de me virar (W)

- Mais ou menos, o tablet às vezes não dava (Ez) (GF)

G3 - Eu precisei sempre dos professores ao pé de mim porque o meu tema era muito complicado (Jo)

- Eu não porque eu gosto de trabalhar com o meu grupo (Mr)

G4 - Sim. (Ls) (Mc) (Lr)

- Sim conseguimos, e estivemos às vezes sozinhos, a professora uma aula nem teve no nosso grupo (Ls)

- E conseguimos trabalhar sozinhos (Mt)

- O meu tema era muito difícil, mas conseguimos (Mc)

G5 - Por acaso nós trabalhamos bem sem a professora... num momento não estávamos a avançar mas depois correu bem e enquanto ela não vinha estávamos a trabalhar muito bem, fizemos um plano bom, precisamos um pouco de ajuda mas ficou bom (Mg)

- Sim nós também (RM) (RA)

G6 - Sim (Sr)

- Eu também, no meu grupo sabíamos que tínhamos de acabar o texto informativo para fazer o cartaz, eu fui logo buscar a cartolina.. não ficamos à espera (Tg)

- Eu também consegui (Ts)

P9 – O que é para vocês mais difícil no TP?

G1 - Escrever (B)

- Sim, o texto informativo (C)

- Ter ideias ... Ah e também fazer as perguntas (Dv)

- Eu não acho nada difícil (Cr)

G2 - A comunicação e como se apresenta (W)

- A minha maior dificuldade é trabalhar sozinho... (Ez)

- Fazer o cartaz (GF)

- Eu não gosto de ler (El)

G3 - Nada (Mr)

- Sim, nada (In)

- É difícil pesquisar... (Jo)

G4 – Para mim é quando há aqueles colegas que não querem fazer nada (Mt)

- Sim, que só brincam (Lr)

- Foi um bocado difícil trabalharmos sozinhos, a professora até teve uma aula que nem foi ao pé de nós (Ls)

- Pois foi, mas eu não achei difícil porque fizemos na mesma (Mt)

- No meu grupo a professora ajudou, mas o sangue era muito difícil (Mc)

G5 - O mais difícil é trabalhar no computador (Mg)

- Quando é para escrever muita coisa (RM)

- Planear sozinho é o mais difícil (RA)

- Pensar (Mch)

G6 - A minha maior dificuldade é escrever muito, com o texto informativo fiquei logo cansado (Tg)

- Ler (Ts)

- A minha é pesquisar as coisas e o grupo não me deixar fazer o que tenho para fazer (Sr)

P10 – Quando sentem dificuldades o que vocês fazem?

G1 - Perguntamos aos colegas, e só depois perguntamos à professora (Dv)

- Não... primeiro perguntamos aos colegas do grupo, depois pesquisamos e só depois perguntamos à professora (C)

- Mas só se não houver na internet (Cr)

- E se a professora não estiver disponível nesse momento?

- Vamos adiantando o trabalho (Cr)

- Sim é isso... não podemos interromper (Dv)

G2 - Perguntamos aos nossos colegas, depois se não souberem vamos pesquisar... e se não encontrarmos a pesquisa temos de ir à professora e esperar o momento de quando a professora estiver disponível... mas vamos avançar no trabalho, mas não é a parte que nós não sabemos é a que sabemos. (Ez)

- Sim é isso (GF) (W) (El)

G3 - Perguntamos ao grupo e à professora (Mr)

- O que agente faz é, ficamos a trabalhar em grupo, passo à frente (In)

- Acho a mesma coisa (Jo)

G4 - Pesquisamos, se não encontrarmos perguntamos aos colegas, e se eles não souberem, ninguém da turma.. perguntamos à professora (Mt)

- Podemos ver na net (Ls)

G5 - Nós perguntamos à professora (RA)

- Mas podemos pesquisar no google (Mg)

- Sim, mas se não encontrarmos a resposta perguntamos aos colegas e se os colegas não souberem vamos perguntar à professora... e temos de esperar (RM)

G6 - Perguntar à professora (Sr) (Ts)

- Não... primeiro pesquisar, e se não obtivermos respostas perguntamos à professora (Tg)

- Sim e temos de esperar e ir avançando no trabalho (Ts)

- E depois quando a professora estiver livre perguntamos... ou aos colegas (Tg)

P11 - preferem fazer projetos todos juntos ou uns a fazer projetos e outros a fazer outras coisas?

G1 – Todos a fazer projetos (Cr)

- Sim, eu gostei porque à vezes víamos as coisas dos outros, os cartazes (B)

. Todos ao mesmo tempo (Dv)

- Sim todos juntos, mas às vezes há muito barulho (Cr)

G2 - Eu gosto todos ao mesmo tempo porque assim estão todos a fazer a mesma coisa e não andam de um lado para o outro (Ez)

- Sim, e ficamos ali só a trabalhar (W)

- Eu prefiro um grupo de cada vez, há menos confusão (El)

- Todos juntos (GF)

G3- Uns a fazer projetos e outros a fazer outras coisas (Lu)

- Todos ao mesmo tempo porque estão todos a trabalhar (Mr)

- Gosto mais de um grupo de cada vez porque assim fica muito barulho (Jo)

G4 - Eu acho que o melhor era todos a fazer os projetos senão uns terminavam numa altura e outros noutra altura e depois não sabíamos como apresentar... se um grupo termina em janeiro e o outro ainda estava no TEA, depois para apresentar ele não estava pronto, tinha de apresentar outros dias (Ls)

- Sim... também prefiro todos juntos ao mesmo tempo (Mt)

G5 - Eu prefiro que todos estejam a fazer o projeto mas não todos ao mesmo tempo porque há muito barulho (Mg)

- Eu prefiro todos ao mesmo tempo (RM)

- Todos juntos... mas ninguém a brincar (RA)

G6 - Quando está tudo com projetos (Sr) (Tg)

- Eu também (Ts)

- Sim, juntos (Mtl)

ANEXO E

Análise de conteúdo das
entrevistas à OC e aos alunos

Protocolo entrevista OC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Perspetivas da OC sobre o Trabalho por projeto	Definição do TP	Trabalho de pesquisa	“(…) É essencialmente um trabalho de pesquisa” “é a parte de pesquisa” “conseguir pesquisar sobre essa questão” “que lhes dê a oportunidade pesquisar” “que adquiriram com a pesquisa e com as informações que recolheram”	5
		Procurar respostas	“procurar as respostas ao que eles querem”	1
		Seriação da informação	“seriação da informação”	1
	Definição de um bom T. por projeto	Partir de questões problema	“devem conseguir ter uma questão problema” “É partir da questão problema” “ajudar a criar uma questão problema ou as várias questões”	3
		Partir da curiosidade dos alunos	“a base tem de ser sempre pela curiosidade e pelo interesse deles.” “vá ao encontro dos interesses deles” “Curiosidades”	3
		Transmitir conhecimentos	“consequirem transmitir os conhecimentos acho que é o essencial” “é transmitir os conhecimentos” “para eles sentirem o que conseguiram comunicar”	3
		Testar as aprendizagens dos colegas	“Aquela parte de testar o que os outros aprenderam, também é importante”	1
		Cumprir os tempos	“saberem cumprir os tempos”	1

Definição do papel do professor	Orientador	“Orientador.” “orientar as questões”	2
	Ajuda	“Só para ajudar” “ajudá-los” “Eu ajudo na seleção do que é mesmo importante e do que não é”	3
	Manter os alunos calmos	“mante-los calmos e ordenados”	1
Estratégias adequadas para alcançar um TP desejado	Ter mais pessoas na sala para ajudar	“conseguir ter pelo menos mais duas ou três pessoa comigo na sala” “precisava de ajuda humana para orientar o trabalho” “o dia em que eu tinha mais pessoas” “coadjuvação da professora A.” “tinha mais duas voluntarias” “o ideal era ter sempre alguém que ajude a orientar cada grupo” “às vezes lá arranjava alguém que me ajudasse”	7
	Manter uma rotina	“manter sempre o mesmo dia” “o tempo, definir quando começa e quando acaba” “estavam sempre organizados à quinta feira” “Todas as quintas feiras” “tinha realmente sempre a quinta feira” “eu tenho de andar a trocar na agenda os dias em que fazemos os projetos, o que não ajuda na organização deles”	6
Definição de autonomia do aluno	Trabalhar em grupo	“é conseguir trabalhar com os outros” “ele conseguir estar num trabalho de grupo” “não estar sozinho a cumprir a sua tarefa”	3
	Não impor regras	“sem impor as suas regras”	1

		Conciliar opiniões	“conseguir conciliar as suas opiniões com as do restante grupo”	1
		Perceber a questão e encontrar a resposta	“perceber qual é a questão e procurar a resposta para a questão”	1
		Organizar a informação	“conseguirem em conjunto organizar a informação”	1
		Comunicar	“de forma a transmiti-la a comunica-la.”	1
	Identificação das vantagens dos projetos para os alunos	Pesquisarem o que gostam	“é eles poderem pesquisar aquilo que querem” “o interesse deles é irem pesquisar uma coisa que querem”	2
		Trabalhar em grupo	“o trabalho de grupo” “fazerem um trabalho de grupo”	5
		Apresentar	“depois apresentar” “sabem que o TP tem de resultar numa apresentação à turma” “vão explicar à turma”	
		Aprendem coisas	“é ali que vão aprender coisas”	2
		Terem mais autonomia	“essa autonomia que eu lhes dou, é o que eles gostam” “O fato de eu lhes dar essa autonomia”	2
Estratégias da OC para desenvolver o Trabalho por projeto em sala de aula	Organização e gestão do TP e dos materiais	Recursos diversificados para pesquisa	“vamos à biblioteca” “poderem pesquisar e verem outros livros” “eles pesquisam, trazem os tablets e utilizam os computadores da sala para fazerem as pesquisas” “utilizam o manual do segundo ano”	4
		Ter tempos definidos	- “o tempo, definir quando começa e quando acaba” - “uma vez por semana”	2
		Registo na grelha “o que quero saber”	“(…) eu vou colocando naquela grelha do que eu quero saber”	1

		Perceber as perguntas que querem pesquisar	“vamos ver aquelas perguntas, perceber se ainda querem pesquisar aquilo” “saber se há mais alguma questão que alguém quer saber”	2
		Material dividido por grupo	“Cada grupo têm um revisteiro onde guardam tudo” “guardam esse material no armário, e na hora do projeto eles já sabem que vão la buscar” “aquele espaço, tem o revisteiro de cada grupo” “cada grupo orienta-se com o que têm”	4
		Decidir o produto final	“decido logo com eles qual o produto, o que eles vão produzir para comunicar” “para verem como vão dividir o cartaz”	2
		Planear o projeto	“a tabela para organizar cada sessão, as questões problema” “fazem às vezes primeiro o esquema nas folhas”	2
	Gestão dos grupos	Distribuição dos grupos de acordo com as questões de interesse	“eles não escolhem os grupos pelos amigos, escolhem mesmo pelos interesses deles” “Só depois (selecionar questões) é que fiz a distribuição dos grupos” “só depois dessas questões é que fizemos a distribuição dos grupos” “só depois de saber ao certo o que é que cada um queria, é que distribuimos os grupos”	4
		Não existem constrangimentos na constituição dos grupo	“não tenho tido ninguém que tenha posto entraves em trabalhar com ninguém” “eu também nunca fiz grupos” (Se os grupos estiverem muito desequilibrados) “tento sempre ver se consigo gerir alguma coisa” “Também sabem que não pode ser um projeto para cada um”	4
	Autonomia dos alunos	Não são autónomos	“Não” “Mas gerirem sozinhos, ainda não”	4

			<p>“Mas ser totalmente autónomos, não”</p> <p>“eles ainda não se conseguem organizar, precisam muito de ajuda”</p>	
		Precisam de muita orientação	<p>“precisam de muita orientação”</p> <p>“precisam da primeira parte”</p> <p>“Eu fiz com todos no início, sentar-me grupo a grupo, perceber com cada um o que vão produzir, o que querem mesmo saber, e onde vamos procurar”</p>	3
		Fazem algumas tarefas sozinhos	<p>“parte da ida à biblioteca, eles já vão sozinhos”</p> <p>“conseguiram escolher no meio daquelas experiências todas uma que explicava o ciclo da água”</p> <p>“Conseguiram perceber no meio daquilo o que queriam”</p> <p>“vou com eles grupo a grupo, e eles escolhem o que está lá que eles precisam”</p> <p>“Eles depois até conseguem”</p> <p>“tiveram de se desenrascar”</p>	6
		Têm alguma autonomia na gestão dos materiais para pesquisa	<p>“Também trazem coisas de casa que estão adequadas aos temas deles”</p> <p>“Essa parte, os tablets, eles já sabem, sabem que não precisam trazer quatro tablets”</p> <p>“isso eles conseguem”</p> <p>“Em relação aos tablets e à gestão do material não têm muita dificuldade”</p> <p>“sabem procurar sozinhos”</p>	5
		Precisam de ajuda na comunicação	<p>“O que eles estão a sentir mais falta de ajuda é na preparação para a comunicação”</p> <p>“Eles sabem que precisam”</p>	2
	Principais dificuldades	Falta de recursos humanos	“falta de recursos humanos”	6

Gestão das dificuldades e aspetos a melhorar			<p>“com mais pessoas as coisas fluem de outra forma</p> <p>“recursos humanos”</p> <p>“É mesmo essa a dificuldade”</p> <p>“Esta questão da falta de recursos humanos é muito difícil”</p> <p>“mas quando estou sozinha é impossível”</p>	
		Não conseguir acompanhar/gerir o trabalho dos alunos	<p>“há momentos em que eu deixo de conseguir saber o que eles estão a fazer”</p> <p>“não consigo gerir”</p> <p>“houve um momento em que eu não sabia o que eles andavam a fazer”</p> <p>“eu não consigo ajudar os grupos todos ao mesmo tempo”</p>	4
		Aprendizagens pouco consolidadas	“depois as aprendizagens também acabam por não ficarem tão bem”	1
	Estratégias para ultrapassar dificuldades	Apenas alguns alunos a desenvolver projetos	<p>“O que me facilita é que eu não ponho todos os alunos a trabalhar em projetos ao mesmo tempo, é impossível”</p> <p>“Muitas vezes uns ficam a fazer tarefas de TEA enquanto eu consigo dar apoio a um ou dois grupos”</p>	2
	Aspetos a melhorar	Mais pessoas na sala para ajudar	<p>“precisava de mais pessoas na sala”</p> <p>“as coisas funcionam melhor porque há sempre mais gente para apoiar”</p>	2
		Rotinas	<p>“terem um dia certinho todas as semanas”</p> <p>“sem alterações de última hora”</p>	2
		Alunos mais autónomos	<p>“Quando eles começarem a ser mais autónomos”</p> <p>“acaba por ser mais fácil porque vão trabalhando sem mim”</p>	2

Análise de conteúdo da entrevista *Focus group* inicial

Tema: Trabalho por projetos

Categoria	Sub-Categ.	Indic.	Unidades de registo	Freq.
Perspetivas dos alunos sobre o Trabalho por projeto	Definição do Trabalho por projetos	Trabalhar em grupo	<p>“é estarmos em conjunto e em grupo, e fazermos os trabalhos” P1G1 (Cr) (Dv) (C)</p> <p>“É trabalhar em equipa” P1G2 (El) P1G4 (Mc)</p> <p>“é trabalhar em grupo” P1G3 (J)</p> <p>“é só um trabalho em equipa” P1G4 (Mt)</p> <p>“é um trabalho em grupo que nós trabalhamos sobre alguma coisa que nós dissermos, P1G5 (Mg)</p>	8
		Satisfação no trabalho	<p>“é bom aprender com projetos” P1G1 (Dv)</p> <p>“é bom” P1G2 (Ez)</p> <p>“é uma inspiração” P1G5 (RA)</p> <p>“é fixe” P1G6 (Sr)</p>	4
		Fazer tangram	<p>“é para fazer o Tangram, copiar textos” P1G2 (El)</p>	1
		Aprender mais com o grupo	<p>“para descobriremos mais” P1G4 (Mc)</p> <p>“é ir aprendendo mais coisas” P1G4 (Ls)</p> <p>“é um grupo que aprende mais coisas todos juntos” P1G2 (GF)</p> <p>“é um trabalho que agente faz para os nossos amigos saberem mais e agente também aprender mais coisas” P1G2 (W)</p> <p>“também para a turma saber mais.” P1G4 (Mc)</p>	6

	Informar	“é uma coisa que informa as pessoas” P1G2 (Ez)	1
	Ler e escrever	“Ler” P1G4 (Lr) “um projeto é para ler” P1G4 (Lr) “É escrever as coisas que fizemos” P1G5 (RM) “Escrever” P1G6 (Sr)	4
	Pensar	“Pensar” P1G6 (Mtl) “ou pensar uma coisa” P1G6 (Ts) “pensar” P1G6 (Sr)	3
	Fazer/construir/ trabalhar	“É fazer.. eu gosto” P1G5 (Mch) “Trabalhar” P1G6 (Mtl) “é construir” P1G6 (Ts) “quando fazes isso tens de trabalhar muito” P3G5 (Mg)	4
	Apresentar	“num projeto há um tema e quando acabamos apresentamos o projeto... temos de treinar, mostrar e apresentar o projeto” P1G3 (Mr) “irmos apresentar à turma” P1G4 (Mc) “projeto é fazer os preparativos para apresentar” P3G5 (Mg)	3
Definição de um bom projeto	Ajudar os colegas	“É a ajuda dos que não têm os projetos comigo, é ajudar” P2G1 (C) “É ajudar os colegas” P2G3 (Cr)	2
	Ser ajudado	“às vezes temos de pedir ajuda” P2G6 (Sr)	1
	Preparar/ Planear	“é estarmos todos juntos, pensarmos muito sobre uma coisa” P2G5 (Mg) “nós temos de saber tudo o que vamos fazer primeiro” P2G5 (Mg) “temos de saber o que vamos trabalhar” P2G5 (Mg) “é perguntar coisas que queremos saber” P2G6 (Mtl)	4
	Aprender muitas coisas	“É aprendermos muitas coisas” P2G1 (B)	3

		<p>“e saber as coisas do nosso tema.” P2G4 (Ls)</p> <p>“temos de saber muitas coisas” P2G4 (Mt)</p>	
	Fazer muitas coisas	“e fazemos muitas coisas” P2G1 (B)	1
	Estar atentos	<p>“é estramos atentos” P2G2 (Ez)</p> <p>“é estar muito atento” P2G4 (Ls)</p>	2
	Ler e escrever bem	<p>“sabermos escrever e ler bem” P2G2 (Ez)</p> <p>“ler mais vezes para agente não se enganar nas palavras” P2G3 (In)</p> <p>“Escrever muito bem” P2G3 (Mr)</p> <p>“é estudar o projeto e escrever e ler também” P2G3 (Lu)</p> <p>“é ler muito bem” P2G3 (J) P2G4 (Lr)</p> <p>“É escrevermos muitas coisas que aprendemos” P2G4 (Mt)</p> <p>“escrever muito bem.” P2G5 (Mg)</p> <p>“Sim, e escrever também” P2G5 (RA)</p> <p>“É por exemplo escrevermos” P2G5 (RM)</p> <p>“pensar muito bem” P2G6 (Ts)</p>	11
	Treinar	“Treinar” P2G3 (In)	1
	Pesquisar	“ir pesquisar” P2G6 (Ts)	1
	Fazer bem o cartaz	<p>“escrever coisas, fazer um cartaz” P2G2 (W)</p> <p>“Sim, fazer o cartaz” (GF)</p>	2
	Apresentar bem	<p>“Falar direito” P2G6 (Sr)</p> <p>“Apresentar direito e falar audível” P2G6 (Ts)</p> <p>“e também depois apresentar bem” P2G3 (Cr)</p> <p>“temos de saber o que vamos falar na apresentação” P2G5 (Mg)</p> <p>“explicar aos colegas” P2G4 (Mt)</p>	5

	O que se aprende	A trabalhar em grupo e a partilhar	<p>“E aprendemos um bocadinho mais uns com os outros” P5G1 (B)</p> <p>“Pois, O mesmo que a B disse” P5G1(Cr)</p> <p>“Aprendemos a trabalhar todos juntos” P5G3 (In)</p> <p>“Trabalho em equipa” P5G4 (Mt)</p> <p>“aprendemos a trabalhar em equipa a sermos amigos” P5G5 (Mg)</p> <p>“Também aprendemos a partilhar” P5G5 (RM)</p>	6
		Os temas seleccionados	<p>“Aprendemos muitas coisas sobre os temas” P5G2 (Ez)</p> <p>“Aprendemos todas as coisas que queremos saber” P5G3 (Mr)</p> <p>“Nós aprendemos o que escolhemos para fazer” P5G5 (Mg)</p> <p>“nós aprendemos sobre a água, sobre os dentes, aprendemos sobre o corpo humano, aprendemos outras coisas” P5G5 (Mg)</p> <p>“mais coisas que nós não sabíamos” P5G5 (RA)</p> <p>“Aprendemos muitas coisas” P5G6 (Ts)</p> <p>“Pode se aprender com aquilo que se faz, podemos aprender mais alguma coisa” P5G6 (Sr)</p> <p>“Só aprendemos isso” P5G6 (Mtl)</p>	8
		A estudar	“A estudar mais” P5G4 (Mc)	1
		A apresentar	“a escrever tudo no cartaz para apresentarmos” P5G3 (Jo)	1
		Ler e escrever	<p>“Ler” P5G4 (Lr)</p> <p>“A escrever, a ler” P5G4 (Ls)</p>	2
		Organizar	“aprendemos a organizar tudo, para ficar muito bonito” P5G3 (Mr)	1
		Não se aprende	“Eu não aprendo nada” P5G3 (Lu)	1
	Definição do papel do	Ajuda	<p>“Ajuda” P7G1 (B) (Cr) P7G2 (Ez) (GF) (W) P7G3 (J) (In) P7G4 (Ls)</p> <p>“Acho que também faz mais um bocadinho” P7G1 (B)</p> <p>“Fica a ajudar” P7G3 (Lu)</p>	21

	professor		<p>“Ajuda-nos” P7G4 (Mt) (Mc)</p> <p>“Ajuda com coisas que nós precisamos” P7G4 (Mc)</p> <p>“O professor vai de grupo em grupo ajudar” P7G5 (Mg)</p> <p>“Nos ajuda muito” P7G5 (RA)</p> <p>“Ajuda às vezes” P7G5 (Mch)</p> <p>“Os professores ajudam” P7G5 (RM)</p> <p>“Ajuda a ler, ajuda agente a não ter medo” P7G4 (Lr)</p> <p>“Ajuda a trabalhar” P7G1 (Cr)</p> <p>“ajuda com ideias” P7G3 (Mr)</p> <p>Ajuda nos projetos” P7G3 (In)</p>	
		Ajuda a ler e a escrever	<p>“Ajuda a ler as respostas difíceis” P7G1 (Dv)</p> <p>“E revê as palavras” P7G2 (W)</p> <p>“ajuda para agente escrever” P7G2 (W)</p> <p>“Ajuda nos erros” P7G2 (Ez)</p> <p>“também ajuda a ler” P7G2 (El)</p> <p>“Ajudam muito e o nosso texto fica muito melhor” P7G5 (RM)</p>	6
		Esclarece dúvidas	<p>“nos ajuda quando estamos com dificuldades e duvidas” P7G6 (Ts)</p> <p>“ajuda quando temos algumas dúvidas de uma coisa” P7G4 (Ls)</p>	2
		Corrige	<p>“diz se está errado ou certo e corrige” P7G5 (RA)</p> <p>“A professora corrige” P7G6(Ts)</p>	2
A prática em sala de aula	Aspetos que mais gostam	Trabalhar em grupo	<p>“de estarmos em conjunto e fazer os trabalhos” P3G1 (Cr)</p> <p>“de fazer o projeto, e trabalhar em conjunto” P3G1 (C)</p> <p>“fazer as coisas com o nosso grupo” P3G4 (Mt)</p> <p>“de estar com o meu grupo e estar feliz” P3G4 (Lr)</p>	5

			“é bom trabalhar em conjunto” P5G1 (Dv)	
	Ler e Escrever		<p>“Eu gosto de ler” P3G2 (El)</p> <p>“de ver os livros” P3G3 (Lu)</p> <p>“Eu gosto de ler” P3G3 (In)</p> <p>“de treinar projetos e ler” P3G3 (Mr)</p> <p>“é ler” P3G3 (In) P3G4 (Lr)</p> <p>“Ler e ver as imagens dos livros” P3G3 (Lu)</p> <p>“e gosto de escrever nos projetos” P3G4 (Mc)</p> <p>“escrever” P3G5 (RA)</p> <p>“O mesmo que o RA disse” P3G5 (Mch)</p> <p>“Escrever” P3G6 (Ts)</p>	10
	Apresentar		<p>“de contar as coisas, apresentar” P2G2 (GF)</p> <p>“de fazer os objetos que agente mostra nas apresentações porque é divertido” P3G2 (W)</p> <p>“Apresentar” P3G5 (RA)</p> <p>“Apresentar” P3G6 (Sr)</p>	4
	Aprender mais coisas		<p>“gosto de acrescentar mais informações” P3G2 (Ez)</p> <p>“e agente aprende coisas a mais do que estamos acostumados” P3G2 (W)</p> <p>“fazermos atividades, estarmos a descobrir mais coisas” P3G4 (Mt)</p> <p>“de ver vídeos para aprender o que é que temos de fazer” P3G4 (Mc)</p>	4
	Aspetos que menos gostam	Situações que perturbam o trabalho	<p>“não gosto das palhaçadas” (Cr)</p> <p>“não gosto muito quando fica discussão nos projetos” P4G2 (W)</p> <p>“Eu não gosto que as pessoas falem por cima de nós” P4G5 (Mch)</p>	3
		Barulho	<p>“do barulho, quando incomodam quando estamos a fazer” P4G1(Dv)</p> <p>“O barulho” P4G3 (In) (Jo)</p>	5

		<p>“É quando eles estão a fazer barulho, quando nós estamos a apresentar” P4G5 (RA)</p> <p>“eu gosto menos é quando eles não param sossegados e não fazem silêncio, que nem consigo ler com o barulho todo” P4G3 (In)</p>	
	Pensar, Ler e escrever	<p>“é de escrever, porque se escrevermos muito” P4G2 (Ez)</p> <p>“não gosto muito de escrever” P4G2(GF)</p> <p>“escrever” P4G3 (Jo) P4G6 (Mtl)</p> <p>“Eu não gosto de ler” P4G2 (El)</p> <p>“Ter de pensar muito” P4G6 (Ts)</p>	5
	Colegas do grupo que não trabalham	<p>“os do nosso grupo” P4G1(B)</p> <p>“é aqueles alunos que não estão a ajudar” P4G5 (Mg)</p> <p>“Quando há aquelas pessoas que estavam a fazer o projeto todo e eles não estavam a fazer nada” P4G5(RM)</p> <p>“É a mesma coisa que eu, ele também não gosta dos que não ajudam” P4G5 (Mg)</p>	4
	Preparar a comunicação e apresentar	<p>“é treinar no último dia” P4G3 (Mr)</p> <p>“De apresentar. É horrível, temos de estar lá a ler e a tentar explicar coisas” P4G4 (Mt)</p> <p>“Agora quando eu apresentei este projeto eu fiquei a tremer... não li nada” P4G4 (Lr)</p>	3
	Trabalhar em grupo	<p>“Trabalhar em grupo” P4G3 (Jo)</p>	1
	Planear o projeto	<p>“De ficar a planear coisas” P4G3 (In)</p>	1
	Não tem aspetos que não gosta	<p>“Nada” P4G1(Cr) P4G1(C)</p> <p>“Eu gosto menos de fazer... nada” P4G3 (Lu)</p> <p>“para mim é nada... gosto de tudo” P4G4 (Ls)</p> <p>“Eu gosto de tudo também” P4G4 (Mc)</p>	5
	Todos os grupos a fazer projetos ao mesmo tempo	<p>“Todos ao mesmo tempo” P6G1 (Cr)</p> <p>“Todos os grupos a trabalhar ao mesmo tempo” P6G2 (Ez)</p>	11

	Gestão do trabalho		<p>“Todos os grupos” P6G4 (Mt) (Mc)</p> <p>“É melhor estarmos todos juntos” P6G4 (Mc)</p> <p>“Também concordo” P6G4 (Mt) (Lr) (Ls)</p> <p>“Todos a trabalhar” P6G5 (RA)</p> <p>“quando estão todos a trabalhar” P6G5 (Mg)</p> <p>“Eu prefiro os grupos ao mesmo tempo para ninguém chatear a professora” P6G6 (Ts)</p>	
		Todos os grupos a fazer projetos ao mesmo tempo sem barulho	“Eu só prefiro todos juntos a contar com os que não fazem barulho” P6G5 (Mg)	1
		Apenas um grupo a fazer projeto de cada vez	<p>“Um grupo a trabalhar de cada vez” P6G1(DV) (B)</p> <p>“Um grupo também” P6G2 (W)</p> <p>“Só um projeto” P6G5 (Mch)</p> <p>“Só um grupo a trabalhar” P6G6 (Mtd) P6G6 (Sr) P6G2 (El) P6G4 (Lr)</p>	10
		Apenas um grupo a fazer projeto para não haver barulho	<p>“Um grupo só porque assim podem fazer menos barulho” P6G2 (GF)</p> <p>“Só um grupo porque fica muito barulho” P6G3 (Jo)</p>	2
	Resolução de problemas	Pede ajuda à professora	<p>“peço ajuda à professora” P11G1 (B)</p> <p>“à professora” P11G1 (Cr)</p> <p>“a professora pode ajudar sempre” P11G1 (Cr)</p> <p>“Vamos à professora” P11G2 (Ez)</p> <p>“Eu vou à professora” P11G2 (W)</p> <p>“Pergunto à professora” P11G3 (Lu)</p> <p>“Levanto a mão e depois digo à professora se ela pode ir ajudar na dificuldade” P11G3 (J)</p> <p>“Pedimos ajuda à professora” P11G4 (Mt)</p>	14

		<p>“simplesmente digo à professora” P11G5 (Mg)</p> <p>“Quando tenho dúvidas eu chamo a professora” P11G5 (RM)</p> <p>“se eu errasse depois pedia à professora” P11G5 (RM)</p> <p>“Chamamos a professora” P11G6 (Mtl)</p> <p>“Ou pedimos ajuda aos estagiários” P11G6 (Sr)</p> <p>“a professora ajuda” P11G6 (Ts)</p>	
	Peço ajuda aos colegas	<p>“digo a algum colega para ver se ele sabe bem” P11G5 (Mg)</p> <p>“Eu peço aos colegas” P11G1 (Cr)</p> <p>“peço ajuda aos outros que estão a fazer comigo projetos” P11G1 (B)</p> <p>“Pedimos ajuda aos amigos” P11G1(Cr)</p> <p>“vamos aos nosso colegas” P11G4 (Ls)</p> <p>“eu pediria a esses grupos se eles me ajudavam” P11G5 (Mg)</p> <p>“ajudamo-nos uns aos outros” P11G6 (Ts)</p> <p>“também podemos perguntar aos colegas que sabem” P11G6 (Sr)</p>	8
	Tento resolver sozinho	<p>“e quando não tenho a professora por perto eu penso o que tenho para fazer e vejo o que tem à minha volta e depois começa a sair ideias” P11G2 (W)</p> <p>“Se a professora não puder eu me viro sozinha” P11G3 (Lu)</p> <p>“senão vamos agarrar no nosso projeto e fazer qualquer coisa” P11G4 (Mt)</p> <p>“Eu me lembrava de fazer primeiro aquela coisa” P11G5 (RM)</p>	4
	Principais dificuldades	O barulho <p>“o mais difícil é os outros estarem a fazer barulho e não conseguirmos ouvir os outros” P10G1 (B)</p> <p>“Sim, depois não conseguimos ouvir as sugestões dos outros” P10G1(Cr)</p> <p>“Quando eu estou a apresentar todos fazem barulhos” P10G2 (El)</p> <p>“os outros estão a falar mais alto” P10G3 (MR)</p>	5

			“As pessoas gritam e nós não conseguimos pensar” P10G6 (Sr)	
		Apoiar os colegas na resolução de problemas	“é quando eu estou trabalhando em grupo e alguém erra uma coisa e depois eu tenho de ir lá corrigir e é uma confusão” P10G2 (W) “Para mim é mais difícil quando (...) os projetos têm sempre aqueles problemas (...) sempre temos de fazer aquilo e de ajudar e ficar de um lado para o outro” P10G5 (Mg)	2
		Ler e Escrever	“Escrever com uma letra bonita” P10G3 (Lu) “A mim é escrever coisas grandes” P10G3 (In) “Para mim é ler... tenho dificuldades a ler” P10G4 (Lr) “E quando é muita coisa para escrever cansa a mão” P10G6 (Ts)	4
		Cortar	“quando há uma coisa para cortar é complicado” P10G4 (Mc)	1
		Pesquisar e Responder às perguntas	“para mim é responder às perguntas” P10G2 (GF) “Encontrar algumas coisas que eu não sei” P10G5(Mch)	2
		Apresentar	“Apresentar” P10G3 (MR) “Falar” P10G6 (Mtl)	2
		Ter ideias	“Ter ideias” P10G5 (RM)	1
		Preparar o trabalho	“preparar o trabalho” P10G5 (RM)	1
		Não tem dificuldades	“Para mim não é nada difícil” P10G4 (Mt) P10G4 (Ls)	2
	Autonomia no trabalho	Consegue trabalhar sem a professora	“Sim!” P9G1(B) (C) (Cr) (Dv) P9G3 (J) P9G5 (RA) (RM) “Sim. Eu consigo” P9G2 (GM) (W) (GF) “Sim, até conseguimos” P9G4 (Mt) “Não Ls, até é fácil” (Mt) “Nós conseguimos” P9G5 (Mg)	13

		Consegue trabalhar sem a professora se não houver barulho	“Se tiver o barulho é que não dá, se não tiver barulho aí dá” P9G3 (J)	1
		Consegue, mas aprende mais com a professora	“Conseguimos, mas com a professora aprendemos mais” P9G5 (RM)	1
		Consegue trabalhar sem a professora às vezes	“às vezes sim, outras vezes não” P9G6 (Sr) “Mais ou menos” P9G2 (Ez) “Sim, mas às vezes nós podemos ter dúvidas, (...) e temos de perguntar à professora se ela sabe” P9G4 (Ls) “Eu concordo com o Ls porque se nós não temos a internet da escola (...) então temos de perguntar à professora” P9G4 (Mc) “Quando é uma coisa difícil não” P9G6 (Ts)	5
		Não consegue trabalhar sem a professora	“Não” P9G2 (Ez) P9G3 (J) (In) (Mr) “Não, nunca” P9G3 (Lu) “É complicado” P9G4 (Ls)	6
	Mudanç as pretendi das	Menos barulho	“Estar tudo caladinho” P8G2 (GF) “O barulho” P8G3 (Lu) “Só o barulho” P8G3 (In) “Eu mudava o barulho” P8G4 (Ls) “quando os colegas estão a fazer muito barulho” P8G6 (Ts) “Quando estão todos a gritar” P8G6 (Mtl)	6
		Os colegas do grupo	“Eu queria mudar aqueles colegas que não sabiam ler bem” P8G5 (RA) “as pessoas que não eram tão boas” P8G5 (Mg) “Eu mudava a Lr” P8G2 (Ez)	3

		Escrever	“Ter de escrever” P8G6 (Ts)	1
		Não sabe	“Não sei” P8G2 (Ez)	1
		Não mudava nada	“Nada” P8G1 (B) (Dv) (Cr)	3
		Tema do projeto	“Eu mudava para os catos” P8G4 (Lr)	1

Análise de conteúdo da entrevista *Focus group* final

Tema: Trabalho por projetos

Categorias	Sub-categ.	Indic.	Unidades de registo	Freq.
Perspetivas dos alunos sobre o Trabalho por projeto	Definição do Trabalho por projetos	Trabalhar em grupo	“Trabalhar com os amigos” P1G1 (Dv) “sim, trabalhar com os colegas” P1G1 (Cr) “Trabalhar com os nossos amigos” P1G1 (C) “é um trabalho onde trabalhamos todos juntos” P1G2 (GF) “é um grupo que trabalha em equipa” P1G2 (El) “É fazer coisas com as outras pessoas” P1G3 (Mr) “Trabalhar em grupo” P1G3 (Jo) “Trabalhar em conjunto” P1G4 (Lr) “fazer coisas em grupo” P1G5 (Mch) “trabalhar com os colegas” P1G6 (Tg) “Trabalhar em equipa” P1G6 (Mtl) P1G6 (Ts) P1G4 (Mt)	13
		Ajudar os colegas	“ajudamos os colegas do nosso grupo” P1G2 (Ez) “e ajuda os outros” P1G2 (El)	3

			“É um grupo que se ajuda para conseguir ficar ainda melhor” P1G2 (Ez)	
	Ter ideias		“termos novas ideias” P1G4 (Mt) “ter ideias” P1G4 (Ls) “é ter ideias para fazer o nosso próprio projeto” P1G6 (Tg)	3
	Trabalhar		“Trabalhar muito” P1G1 (B) “é estarmos a trabalhar” P1G6 (Sr) “é trabalhar em algo que os amigos escolheram” P1G5 (Mg) “é trabalhar sobre alguma coisa” P1G3 (In)	4
	Pensar		“e pensar nas perguntas para respondermos” P1G4 (Ls) “às vezes é complicado pensar o que vamos escrever no texto” P1G4 (Mc)	2
	Seguir o plano		“e seguir o plano” P1G5 (Mg) “o plano” P1G4 (Ls) “fazer as coisas que escrevermos no projeto” P1G3 (Jo)	2
	Estar atento e concentrado		“estar concentrado no projeto” P1G1 (C) “Estar atento” P1G1 (B) “não focar noutra coisa senão no que escolhemos” P1G5 (Mg)	3
	Aprender mais		“para sabermos mais coisas” P1G6 (Sr) “é fazer uma coisa que nós temos dúvida, aprendermos” P1G5 (RA) “as coisas todas, as coisas que uns sabem e outros não” P1G4 (Mt) “aprendermos o que não sabemos” P1G4 (Mt) “Aprendemos primeiro” P1G2 (W) “é específico para agente aprender mais e para os nosso colegas também aprenderem com agente” P1G2 (W) “para sabermos mais coisas” P1G6 (Sr)	7

		Aprender mais com os outros	<p>“e aprender com os outros” P1G6 (Ts)</p> <p>“descobrir coisas em conjunto” P1G5 (RA)</p>	2
		Fazer o cartaz e apresentar	<p>“podemos apresentar mais coisas” P1G6 (Tg)</p> <p>“apresentar para todos os colegas saberem” P1G4 (Ls)</p> <p>“e depois quando já sabem vão apresentar” P1G3 (Mr)</p> <p>“É fazer o cartaz” P1G4 (Ls)</p> <p>“depois temos de explicar o que agente aprendeu” P1G2 (W)</p> <p>“para ensinar aos outros alunos” P1G5 (Mg)</p>	6
		Ler	“e treinar a leitura” P1G4 (Lr)	1
Definição de um bom projeto		Ajudar os colegas e ser ajudado	“Os colegas ajudarem-nos” P2G4 (Mt)	1
		Trabalhar em grupo	<p>“temos de saber trabalhar em grupo” P2G5 (RM)</p> <p>“com os amigos” P2G5 (Mch)</p>	2
		Fazer bem	<p>“Eles têm de fazer bem e eu também” P2G5 (RA)</p> <p>“temos de fazer o melhor possível” P2G5 (RA)</p> <p>“fazer tudo bem” P2G5 (Mch)</p> <p>“É fazer as coisas bem” P2G1(Cr)</p> <p>“Temos de fazer várias coisas para ficar bem feito” P2G1 (Cr)</p>	5
		Ter tempo	“se queremos um trabalho perfeito temos de trabalhar mais tempo” P2G5 (Mg)	1
		Planear	<p>“escolhemos as perguntas, o tema, o grupo” P2G6 (Sr)</p> <p>“Temos de pensar na organização” P2G6 (Sr)</p> <p>“Sim, agente tem de preencher o plano” P2G3 (In)</p> <p>“nós usamos o plano para planear o projeto, planeamos as perguntas o que vamos fazer” P2G5 (Mg)</p>	13

		<p>“Escrevemos no plano” P2G5 (RA)</p> <p>“e organizar as coisas, planejar muitas vezes” P2G5 (RA)</p> <p>“Fazer o que está no plano” P2G4 (Mc)</p> <p>“seguir as perguntas que fizemos” P2G4 (Mc)</p> <p>“Seguir o plano” P2G4 (Ls)</p> <p>“temos de escrever o tema” P2G2 (GF)</p> <p>“escrever os autores” P2G2 (GF)</p> <p>“o que nós sabemos” P2G2 (GF)</p> <p>“E o que queremos estudar” P2G2 (Ez)</p>	
	Cumprir as fases	<p>“são so 10 passos” P2G6 (Tg)</p> <p>“temos de fazer as fases...” P2G1 (Dv)</p> <p>“temos de seguir as fases” P2G3 (Jo)</p> <p>“As instruções” P2G3 (In)</p> <p>“É fazer tudo do projeto, todas as fases bem” P2G3 (Jo)</p> <p>“escolher o tema” P2G1 (Cr)</p>	6
	Pesquisar	<p>“pesquisar” P2G1 (Dv) P2G3 (In)</p> <p>“temos de encontrar livros” P2G1 (Dv)</p> <p>“Depois a pesquisar” P2G6 (Tg)</p>	4
	Respeitar as regras	<p>“Sim, as regras que estão no armário” P2G3 (Mr)</p> <p>“temos de ter paciência e respeitar os colegas na hora de falar” P2G2 (Ez)</p> <p>“temos de respeitar os outros” P2G2 (W) P2G6 (Sr) P2G5 (RA)</p>	5
	Fazer texto informativo	<p>“Mas só fazemos o texto informativo quando temos muitas informações” P2G2 (El)</p> <p>“Fazer um texto informativo” P2G1 (B) P2G2 (Ez) P2G3 (Jo)</p>	4
	Pensar	<p>“Pensarmos” P2G5 (Mch)</p>	2

			“Acho que temos de pensar” P2G5 (Mg)	
		Aprender muitas coisas	“é aprender o que não sabemos” P2G5 (RM) “vamos aprendendo mais coisas sobre o que queremos obter” P2G5 (Mg)	2
		Ler e escrever bem	“e a escrever” P2G6 (Tg) “também pensar bem no que vamos escrever” P2G2 (W) “ter letra legível” P2G2 (GF) “ler com os amigos” P2G5 (RA)	4
		Comunicar	“e no fim apresentamos” P2G6 (Tg) “apresentar” P2G1 (C) “a comunicação” P2G1 (CR) “é dizer as coisas da nossa palavra sem estar so a ler” P2G5 (RM) “fazer a comunicação” P2G3 (Jo) “depois o que vamos usar para apresentar” P2G2 (GF) “ler para a frente, virados para os colegas” P2G2 (GF)	7
	O que se aprende	A trabalhar em grupo e a partilhar	“a trabalhar com os colegas” P5G5(RM) “a trabalhar em equipa” P5G4 (Mc) “a trabalhar juntos” P5G3 (Mr)	3
		Treinar a imaginação	“Eu aprendo a treinar a minha imaginação” P5G6 (Ts)	1
		Curiosidades	“As curiosidades” P5G1 (Cr)	1
		Muitas coisas que não sabiam	“Eu aprendo muitas coisas” P5G3 (Mr) P5G3 (Mr) “Coisas novas” P5G4 (Mt) “coisas que ainda não sabemos” P5G4 (Mt) “aprendo outras coisas que não são do meu tema” P5G6 (Tg)	5
		Pesquisar	“Também aprendemos a pesquisar” P5G1 (C)	4

		<p>“podemos procurar, perguntar a alguém e depois aprendemos” P5G5 (RA)</p> <p>“Eu aprendi a pesquisar na internet” P5G6 (Ts)</p> <p>“é quando pesquisamos uma coisa que não sabemos até chegar a uma conclusão” P5G5 (RA)</p>	
	Os temas selecionados	<p>“eu aprendo essas coisas novas” P5G6 (Tg)</p> <p>“Sobre o tema” P5G6 (Sr)</p> <p>“Coisas que agente não sabe esse tema” P5G1(Dv)</p> <p>“sobre o tema do projeto que eu estou” P5G5(RM)</p> <p>“Agente aprende que... tipo, projeto sobre animais, aprendemos se são herbívoros, carnívoros” P5G2 (W)</p> <p>“Aprendemos sobre os projetos e isso” P5G3 (Jo)</p>	6
	Trabalhar sozinho	<p>“aprendemos a trabalhar sozinhos” P5G4 (Mt)</p>	1
	Planear	<p>“aprendemos organizar tudo” P5G5 (Mg)</p> <p>“temos de escrever o que vamos fazer” P5G5 (Mg)</p> <p>“Também aprendemos a organizar” P5G4 (Mc)</p> <p>“e escrever no plano” P5G3 (In)</p> <p>“aprendemos a trabalhar melhor quando temos de escrever tudo no plano” P5G2 (GF)</p> <p>“Sim, organizamos melhor” P5G2 (El)</p> <p>“e a escrever no plano, como devemos fazer” P5G1 (B)</p> <p>“e a planear” P5G1 (Cr)</p> <p>“escrevemos o que vamos fazer no plano” P5G1 (Cr)</p>	9
	Apresentar/ comunicar	<p>“aprendi coisas da comunicação, aquilo que está no armário” P5G6 (Tg)</p> <p>“a fazer cartaz” P5G3 (Mr)</p> <p>“Também aprendemos a apresentar” P5G2 (Ez)</p> <p>“aprendemos como se fala” P5G1 (Dv)</p>	6

			“que temos de explicar os desenhos” P5G1 (Dv) “escrevemos como devíamos falar” P5G1 (Dv)	
		Ler e escrever	“e aprendemos também a ler” P5G5(RM) “a escrever” P5G3 (Mr)	2
		Ultrapassar dificuldades	“Aprendemos sobre as nossas dificuldades” P5G5 (Mg) “a pessoa diz que tem dificuldade em saber coisas assim fazem um projeto e aprendem” P5G5 (Mg)	2
	Definição do papel do professor	Ajuda	“Ajuda” P6G1(Dv) (Cr) (C) (B) P6G2 (El) (DF) (W) (Ez) P6G3 (In) P6G4 (Mt) (Ls) P6G6 (Tg) P6G5 (RA) “ajuda em certas coisas que não sabemos para sabermos igual a ela” P6G5 (Mg)	14
		Ajuda a pesquisar	“Ajuda a pesquisar” P6G4 (Lr)	1
		Ajuda a fazer o projeto	“organiza às vezes o projeto” P6G2 (Ez) “(ajuda) a fazer o projeto” P6G3 (Mr) “Sim, indica-nos coisas no projeto” P6G6 (Ts)	3
		Ajuda no que os alunos não conseguem	“E faz coisas que são mais difíceis” P6G1 (B) “às vezes escrevem por nós” P6G5 (RA) “E às vezes diz-nos as respostas” P6G6 (Sr)	3
		Ajuda a aprender	“ajudam a aprender ainda mais” P6G5 (Mch)	1
		Ensina	“Ensina-nos coisas que não sabemos do projeto” P6G4 (Mc)	1
		Dá ideias	“dá ideias” P6G1 (C) “E dá ideias” P6G1 (B)	2
		Tira dúvidas	“Tira as dúvidas” P6G3 (Jo)	1
		Ajuda na apresentação	“O professor ajuda a preparar a comunicação” P6G3 (Mr)	1
		Ajuda a ler	“A ler o que está escrito” P6G5 (RM)	1

A prática em sala de aula	Aspetos que mais gostam	Trabalhar em grupo	“trabalhar com os meus colegas na sala” P4G4 (Lr) “é quando nós trabalhamos juntos” P4G5 (Mg) “Trabalhar com os amigos” P4G6 (Mtl)	3
		Ajudar os colegas	“ajudar os outros” P4G2 (W)	1
		Gosta de tudo e é divertido	“Eu gosto de tudo” P4G1 (Cr) P3G5 (RM) P3G3 (Lu) (In) (Jo) P3G4 (Mc) “eu também gosto” P3G5 (Mch) “nada (que não gosta)” P3G1 (C) “é muito fixe” P1G4 (Mc) “também a divertir” P1G6 (Sr)	10
		Opinião dos colegas	“todos dêem a sua opinião para se formar um projeto” P4G2 (Ez)	1
		Escrever texto informativo	“é escrever o texto informativo” P4G6 (Sr)	1
		Aprender sobre os temas escolhidos	“De descobrir coisas novas sobre o que escolhemos” P4G1 (Dv) “Sim, eu também” P4G1 (B)	2
		Planear	“de planear tudo bem com os colegas” P4G5 (RA)	1
		Ler e Escrever	“Escrever” P4G4 (Lr) “escrever” P4G4 (Mc) “de ler” P4G3 (In) “Ler as coisas” P4G2 (GF) “é ler” P4G2 (W)	5
		Fazer o cartaz e apresentar	“Eu gosto de explicar as coisas aos outros para todos saberem mais” P4G5 (RM) (Mch) “e a apresentação” P4G1 (C) P4G3 (Mr)P4G4 (Mc) “a comunicação” P4G1 (Cr) P4G3 (Jo) “fazer o cartaz” P4G4 (Mt) (Mc)	11

			<p>“e gosto de desenhar no cartaz” P4G4 (Mt)</p> <p>“A experiência” P4G3 (Lu)</p>	
		Aprender mais coisas	<p>“aprendemos coisas que nós não aprendemos na sala de aula” P4G5 (Mg)</p> <p>“todos aprenderem mais e terem mais ideias no cérebro” P4G5 (RA)</p> <p>“e aprender coisas novas” P4G4 (Mt)</p>	3
		Pesquisar	“pesquisar” P4G3 (Jo) P4G4 (Mc) (Mt) P4G6 (Ts) (Tg)	5
Aspetos que menos gostam		Amigos desatentos	“Que os meus amigos não estejam atentos quando estamos a trabalhar” P3G1 (Dv)	1
		Falta de respeito pelo trabalho	<p>“não gosto quando alguém já está a pesquisar e outro vem dizer coisas e não nos deixam fazer” P3G4 (Mt)</p> <p>“quando estamos a trabalhar e quando vem perturbar” P3G2 (Ez)</p> <p>“Não ouvirem as nossas ideias” P3G1 (C)</p> <p>“Quando estão a falar e queremos dar uma informação” P3G2 (GF)</p>	4
		Barulho	<p>“é quando eu ouço muito barulho e fazemos tudo errado” P3G5 (Mg)</p> <p>“Do barulho” P3G1 (B) P3G2 (Ez) P3G5 (RA) P3G6 (Ts)</p> <p>“Eu não gosto quando falam uns por cima dos outros” P3G2 (W)</p>	6
		Ler e escrever	<p>“Eu é de escrever” P3G6 (Tg)</p> <p>“Eu não gosto de ler... é muita coisa” P3G6 (Sr)</p> <p>“Ler” (El)</p>	3
		Apresentar	“Quando temos de ler as pessoas ficam com medo...eu fiquei nervosa” P3G4 (Lr)	1
		Não gosta	<p>“eu não gosto” P3G3 (Lu)</p> <p>“Não gosto de fazer projetos” P1G3 (Lu)</p>	2
Gestão do trabalho		Todos os grupos a fazer projetos ao mesmo tempo	<p>“Todos a fazer projetos” P11G1 (Cr) P11G6 (Sr) (Tg) (Ts)</p> <p>“Todos ao mesmo tempo” P11G1 (Dv) P11G5 (RM)</p> <p>“Sim todos juntos, mas às vezes há muito barulho” P11G1 (Cr)</p>	15

		<p>“Eu gosto todos ao mesmo tempo porque assim estão todos a fazer a mesma coisa e não andam de um lado para o outro” P11G2 (Ez)</p> <p>“Sim, e ficamos ali só a trabalhar” P11G2 (W)</p> <p>“Todos juntos P11G2” (GF) P11G6 (Mtl)</p> <p>“Eu acho que o melhor era todos a fazer os projetos” P11G4 (Ls)</p> <p>“também prefiro todos juntos ao mesmo tempo” P11G4 (Mt)</p> <p>“Todos ao mesmo tempo porque estão todos a trabalhar” P11G3 (Mr)</p> <p>“Todos juntos..., mas ninguém a brincar” P11G5 (RA)</p>	
	Todos ao mesmo tempo porque podem ver os trabalhos uns dos outros	“eu gostei porque às vezes víamos as coisas dos outros, os cartazes” P11G1 (B)	1
	Todos a fazer projetos, mas em tempos diferentes	<p>“Uns a fazer projetos e outros a fazer outras coisas” P11G3 (Lu)</p> <p>“Eu prefiro que todos estejam a fazer o projeto, mas não todos ao mesmo tempo porque há muito barulho” P11G5 (Mg)</p>	2
	Apenas um grupo a fazer projeto para não haver barulho	<p>“Gosto mais de um grupo de cada vez porque assim fica muito barulho” P11G3 (Jo)</p> <p>“Eu prefiro um grupo de cada vez, há menos confusão” P11G2 (El)</p>	2
Resolução de problemas	Pede ajuda à professora	“à professora” P10G3 (Mr) P10G5 (RA) P10G6 (Sr) (Ts)	3
	Pede ajuda à professora depois de tentar resolver de outra forma	<p>“se não obtivermos respostas perguntamos à professora” P10G6 (Tg)</p> <p>“e se não encontrarmos a pesquisa temos de ir à professora” P10G2 (Ez)</p> <p>“e se eles não souberem, ninguém da turma.. perguntamos à professora” P10G4 (Mt)</p> <p>“só depois perguntamos à professora” P10G1 (Dv) (C)</p> <p>“e se os colegas não souberem vamos perguntar à professora” P10G5 (RM)</p>	7
	Pesquisa	“Mas podemos pesquisar no google” P10G5 (Mg)	6

		<p>“Podemos ver na net” P10G4 (Ls)</p> <p>“Pesquisamos” P10G4 (Mt)</p> <p>“primeiro pesquisar” P10G6 (Tg)</p> <p>“depois se não souberem vamos pesquisar” P10G2 (Ez)</p> <p>“depois pesquisamos” P10G1 (C)</p>	
	Esperar pela ajuda	<p>“temos de esperar” P10G6 (Ts) P10G5 (RM)</p> <p>“esperar o momento de quando a professora estiver disponível” P10G2 (Ez)</p> <p>“quando a professora estiver livre perguntamos” P10G6 (Tg)</p>	4
	Peço ajuda aos colegas	<p>“Perguntamos aos colegas” P10G1 (Dv) P10G4 (Mt) P10G2 (Ez) P10G6 (Tg)</p> <p>“Perguntamos ao grupo” P10G3 (Mr)</p> <p>“primeiro perguntamos aos colegas do grupo” P10G1 (C)</p> <p>“se não encontrarmos a resposta perguntamos aos colegas” P10G5 (RM)</p>	7
	Tenta resolver sozinho	<p>“ficamos a trabalhar em grupo, passo à frente” P10G3 (In) (Jo)</p> <p>“mas vamos avançar no trabalho” P10G2 (Ez) (GF) (W) (El) P10G6 (Ts)</p> <p>“Vamos adiantando o trabalho” P10G1 (Cr)</p> <p>“Sim é isso... não podemos interromper” P10G1 (Dv)</p>	9
Principais dificuldades	Não tem dificuldades	<p>“Eu não acho nada difícil” P9G1 (Cr)</p> <p>“Nada” P9G3 (Mr) (In)</p>	3
	Conflitos com colegas	<p>“o grupo não me deixar fazer o que tenho para fazer” P9G6 (Sr)</p> <p>“Para mim é quando há aqueles colegas que não querem fazer nada” P9G4 (Mt)</p> <p>“Sim, que só brincam” P9G4 (Lr)</p>	3
	Trabalhar no computador	<p>“O mais difícil é trabalhar no computador” P9G5 (Mg)</p>	1
	Pensar e ter ideias	<p>“Ter ideias” P9G1 (Dv)</p>	3

			<p>“Pensar” P9G5 (Mch)</p> <p>“também fazer as perguntas” P9G1 (Dv)</p>	
		Fazer o texto informativo	<p>“o texto informativo” P9G1 (C)</p>	1
		Trabalhar sozinho	<p>“Foi um bocado difícil trabalharmos sozinhos” P9G4 (Ls)</p> <p>“é trabalhar sozinho” P9G2 (Ez)</p> <p>“Planear sozinho é o mais difícil” P9G5 (RA)</p>	3
		Ler e Escrever	<p>“Ler” P9G6 (Ts)</p> <p>“Eu não gosto de ler” P9G2 (El)</p> <p>“Quando é para escrever muita coisa” P9G5 (RM)</p> <p>“Escrever” P9G1 (B)</p> <p>“é escrever muito, com o texto informativo fiquei logo cansado” P9G6 (Tg)</p>	5
		Pesquisar	<p>“É difícil pesquisar” P9G3 (Jo)</p> <p>“é pesquisar as coisas” P9G6 (Sr)</p>	2
		Fazer o cartaz e apresentar	<p>“A comunicação e como se apresenta” P9G2 (W)</p> <p>“Fazer o cartaz” P9G2 (GF)</p>	2
	Autonomi a no trabalho	Consegue trabalhar sem a professora	<p>“Sim” P8G1(C) (Cr) P8G2 (EL) P8G4 (Ls) (Mc) (Lr) P8G6 (Sr) (Tg)</p> <p>“a professora até teve uma aula que nem foi ao pé de nós” P9G4 (Ls)</p> <p>“mas eu não achei difícil porque fizemos na mesma” P9G4 (Mt)</p> <p>“Eu sim, a professora não vinha tive de me virar” P8G2 (W)</p> <p>“Eu não (precisei da professora) porque eu gosto de trabalhar com o meu grupo” P8G3 (Mr)</p> <p>“estivemos às vezes sozinhos” P8G4 (Ls)</p> <p>“a professora uma aula nem teve no nosso grupo” P8G4 (Ls)</p> <p>“conseguimos trabalhar sozinhos” P8G4 (Mt)</p>	20

		<p>“O meu tema era muito difícil, mas conseguimos” P8G4 (Mc)</p> <p>“Por acaso nós trabalhamos bem sem a professora” P8G5 (Mg)</p> <p>“enquanto ela não vinha estávamos a trabalhar muito bem” P8G5 (Mg) (RM) (RA)</p>	
	Mais ou menos	<p>“Mais ou menos, às vezes tínhamos de esperar” P8G1 (Dv)</p> <p>“Mais ou menos, o tablet às vezes não dava” P8G2 (Ez) (GF)</p>	2
	Consegue porque não pode ficar à espera	<p>“não ficamos à espera” P8G6 (Tg)</p> <p>“Sim, nós também, porque não podíamos ficar à espera” P8G1 (Cr)</p>	2
	Consegue porque sabe o que tem para fazer	<p>“no meu grupo sabíamos que tínhamos de acabar o texto informativo para fazer o cartaz, eu fui logo buscar a cartolina” P8G6 (Tg)</p> <p>“nós sabíamos o que era para fazer” P8G1 (Cr)</p>	2
	Não consegue trabalhar sem a professora	<p>“Eu precisei sempre dos professores ao pé de mim porque o meu tema era muito complicado” P8G3 (Jo)</p> <p>“No meu grupo a professora ajudou, mas o sangue era muito difícil” P9G4 (Mc)</p>	2
	Alterações ambicion.		
	Menos barulho	<p>“Pois alguns não cumprem a regra de falar mais baixo” P7G3 (Mr)</p> <p>“o barulho” P7G3 (Jo) (Lu) P7G4 (Mt) P7G5(Mg) (RA) P7G6 (Tg) (Sr)</p>	8
	Os colegas do grupo	<p>“Os colegas do grupo” P7G1 (C)</p> <p>“Sim... porque eles às vezes não querem trabalhar” P7G1 (Cr)</p> <p>“Sim e os colegas do grupo... não me deixaram trabalhar” P7G4 (Ls)</p> <p>“Eu mudaria totalmente... os alunos que não prestam atenção” P7G5(Mg)</p> <p>“Mudava as pessoas que falam muito e não querem trabalhar” P7G5 (RM) (Mch)</p>	6
	Trabalhar mais no computador	<p>“eu mudaria também trabalharmos mais no computador” P7G5(Mg)</p>	1
	Não mudava nada	<p>“Nada” P7G1 (B) (C) P7G2 (Ez) (GF) (W) (El)</p>	6

ANEXO F
Planificação do Trabalho por Projetos

Planificações Trabalho por Projeto

2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Turma: 24 alunos

Perfil do aluno:

- Adquirir um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança;
- Utilizar processos científicos simples na realização de atividades experimentais;
- Reconhecer o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida;
- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do quotidiano
- Assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica;
- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos;
- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros.

Aprendizagens Essenciais:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.
- Comparar meios de comunicação e informação, atribuindo-lhes relevância pessoal e social.

Conceitos Objetivos Específicos	Atividades	Tempo (min.)	Recursos	Avaliação	
				Instrumentos	Indicadores
1. Identificar regras de cooperação entre colegas.	<u>Sessão 1</u> O professor inicia o momento de Trabalho por projeto apresentando aos alunos os resultados principais das	30	-Material de pesquisa: livros, jornais,	-Grelha de observação -Produções dos alunos	1.1 Identifica necessidade de silêncio para trabalhar 1.2 Identifica a importância da ajuda entre pares

<p>2. Identificar passos para a realização de um bom Projeto.</p> <p>3. Identificar aspetos importantes para uma boa comunicação.</p> <p>4. Escolher tema para novo projeto.</p> <p>5. Planificar o Trabalho por projeto.</p>	<p>entrevistas realizada, mostrando uma sistematização das opiniões recolhidas acerca do Trabalho por Projeto.</p> <p>Faz-se uma breve discussão com os alunos sobre as principais dificuldades encontradas e sobre os aspetos a melhorar, pedindo sugestões dos alunos de modo a encontrar as estratégias para melhorar o Trabalho por Projeto.</p> <p>O professor constrói com os alunos “As regras do Trabalho por projeto” para afixar na sala, bem como os aspetos necessários para se realizar um bom Trabalho por projeto. Será afixado na sala um registo coletivo, onde todos os grupos irão colocar qual o projeto que está a fazer, e qual a data de apresentação, de modo a que todos os alunos saibam em que parte do Projeto está cada grupo.</p> <p>Relativamente à comunicação dos Projetos, será reforçado o sentido de responsabilidade de todos para a aprendizagem de todos.</p> <p>O professor reforça a importância de preencher o Plano de projeto do grupo e utilizá-lo sempre que desenvolverem os Projetos, como um guião do trabalho.</p> <p>Seguidamente os alunos escolhem os temas dos próximos projetos consoante as propostas registadas pela turma, ou novos temas. Os alunos dividem-se pelos grupos consoante</p>	<p>15</p>	<p>computador, tablet, etc.</p> <p>- Impressora</p> <p>- Acesso a internet</p> <p>- Cartolinas</p> <p>- Material de escrita</p> <p>- Outro material específico a cada tema e projeto.</p>		<p>1.3</p> <p>2.1 Identifica diferentes fases do Trabalho por Projeto.</p> <p>2.2 Organiza as diferentes fases do Trabalho por Projeto</p> <p>3.1 Identifica a necessidade de falar de forma audível</p> <p>3.2 Identifica a importância de informar os colegas das questões de partida e das respostas encontradas</p> <p>3.3 Identifica a importância de conseguir responder a dúvidas sobre o tema</p> <p>4.1 Escolhe um tema para um projeto.</p> <p>4.2 Reformula uma questão de acordo com o que pretende estudar</p> <p>5.1 Organiza as diferentes fases do Trabalho por projeto</p> <p>5.2 Define um objetivo final de comunicação e uma data.</p>
---	--	-----------	---	--	--

	os temas que querem trabalhar, e iniciam o registo do Plano de projeto.				
<p>1. Planear o Projeto</p> <p>2. Colocar questões.</p> <p>3. Levantar hipóteses</p> <p>4. Fazer inferências.</p> <p>5. Pesquisar informação.</p> <p>6. Selecionar e organizar informação.</p> <p>7. Cooperar com os colegas.</p> <p>8. Comunicar informação.</p>	<p><u>Sessão 2, 3, 4 (...)</u></p> <p>Os alunos iniciam o trabalho colocando questões sobre o que pretendem saber sobre o tema em questão, e seguidamente registam o que pensam que já conhecem sobre o tema, no plano de projeto. Os alunos pesquisam informação de acordo com o tema de cada grupo, selecionam e organizam os conteúdos mais importantes, e necessários para responder às questões e comunicar aos colegas.</p> <p>Por fim os alunos organizam e preparam a apresentação do seu projeto aos colegas, de modo a que os colegas aprendam os mesmos conteúdos que o grupo pesquisou.</p> <p>O grupo que apresenta o projeto prepara, previamente, questões para colocar aos colegas de modo a verificar se os colegas compreenderam o tema apresentado.</p>	2h		<p>- Grelha de observação</p> <p>- Produções dos alunos</p> <p>- Comunicação dos projetos</p>	<p>1.1 Respeita as diferentes fases do trabalho por projeto</p> <p>2.1 Coloca questões pertinentes sobre o tema</p> <p>3.1 Formula hipóteses explicativas para as questões colocadas</p> <p>4.1 Faz inferências</p> <p>5.1 Pesquisa informação</p> <p>5.2 Recorre a diferentes meios de informação</p> <p>6.1 Seleciona informação pertinente para responder às questões levantadas</p> <p>6.2 Organiza a informação recolhida</p> <p>6.3 Resume a informação de acordo com as necessidades</p> <p>7.1 Ajuda os colegas</p> <p>7.2 Procura ajuda dos colegas quando precisa</p> <p>7.3 Respeita os momentos de silêncio</p> <p>7.4 Partilha materiais</p> <p>8.1 Fala de forma audível e perceptível</p> <p>8.2 Apresenta informação de forma lógica e organizada</p>

Nota: Os projetos que estão a ser desenvolvidos à quarta-feira, são projetos de intervenção no recreio da escola. Os alunos pretendem melhorar o recreio da escola e para isso estão a contactar algumas entidades da comunidade local de modo a adquirirem alguns materiais necessários para a construção de canteiros, ecoponto para reciclagem, bancos e jogos. Deste modo, o apoio será dado no mesmo sentido dos restantes projetos que se irão iniciar, tentando que se apliquem as mesmas estratégias de trabalho sempre que possível.