



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS - ESTUDO SOBRE A
PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS DO 1.º CICLO NUM
PROJETO ESCOLAR - UMA ESCOLA DA REGIÃO DE LEIRIA**

Dissertação de Mestrado

Sara Margarida Rufino Santos Henriques

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, março de 2025

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AS LÁGRIMAS BROTAM POR ALGUMA RAZÃO, E ELAS NÃO SÃO
A TUA FRAQUEZA, SÃO A TUA FORÇA (MARCKESY, 2019)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio demonstrado durante todo o percurso deste mestrado. Agradeço também aos meus amigos pela motivação constante e pelas palavras de incentivo. Um agradecimento também a todos os professores e orientadores que contribuíram para o meu crescimento académico que culminou na apresentação deste trabalho. Agradeço também a toda a comunidade pela receptividade e participação neste projeto.

RESUMO

Esta investigação surge da prática profissional em Escola Pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com a valência do Pré-escolar, onde se observa um empenho da Comunidade Local em fazer parte do processo educativo das crianças. A motivação para a realização deste estudo surgiu do facto de na minha prática profissional, enquanto professora do 1.º CEB, verificar que a Escola tem uma forte relação com a comunidade local. Um grupo de pais e encarregados de educação criou em 2018 uma Associação, para desenvolver atividades e atrair crianças das zonas periféricas, com o objetivo de garantir o número mínimo de alunos para manter a escola em funcionamento. Neste sentido, a comunidade local, participa de forma ativa com a comunidade educativa em diferentes atividades dentro e fora da escola. Esta investigação tem por objetivo perceber de que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto a desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial e se as crianças apresentam um maior envolvimento nas atividades escolhidas por elas. Este trabalho é inspirado no documento *Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa* (CoE) (Crowley, et al. 2023) e no artigo **12.º da Convenção dos Direitos da Criança** (UNICEF, C. P. 2019). Esta Intervenção Pedagógica foi desenvolvida com alunos dos 7 aos 9 anos de idade do 2.º e 3.º anos de escolaridade do 1.º CEB num Agrupamento de Escolas de Leiria. O projeto foi desenvolvido de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. Para a recolha de dados na investigação recorreu-se, para a definição do projeto ao Diário de Bordo e ao *Focus Group* e Inquéritos por Questionário para perceber o impacto do projeto nas crianças. A Intervenção Pedagógica culminou na montagem de uma Biblioteca Comunitária dentro do Café da Aldeia, onde está situada a escola. Os resultados da pesquisa revelam a compreensão do impacto da participação ativa das crianças na definição do projeto para: o seu envolvimento nas tarefas, a concretização e conclusão das mesmas através de uma atitude de compromisso com a atividade proposta e para o desenvolvimento psicossocial e cívico, através da perceção que as crianças, os professores e a comunidade têm na aquisição das atividades

e valores, como a colaboração e o respeito pelos outros e para o aumento do senso de responsabilidade na concretização de projetos.

Palavras-chave: desenvolvimento psicossocial; participação ativa das crianças; trabalho em projeto.

ABSTRACT

This research stems from professional practice in a Public Primary School (1st Cycle of Basic Education - 1st CEB) with a Preschool component, where there is a noticeable commitment from the Local Community to be part of the children's educational process. The motivation for conducting this study arose from the fact that in my professional practice, as a teacher in the 1st CEB, I observed that the School has a strong relationship with the local community. A group of parents and guardians established an association in 2018 to organize activities and attract children from peripheral areas, with the aim of ensuring the minimum number of students to keep the school operational. In this regard, the local community actively participates with the educational community in various activities inside and outside the school. This research aims to understand how the active participation of children in the development of a project with the community impacts their psychosocial development and whether the children show greater involvement in the activities they choose. This work is inspired by the document Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa (Crowley et al., 2023) and Article 12 of the Convention on the Rights of the Child (UNICEF, C.P. 2019). This Pedagogical Intervention was developed with students aged 7 to 9 years old from the 2nd and 3rd grades of the 1st Cycle of Basic Education in a School Cluster in Leiria. The project was carried out from October 2023 to February 2024. For data collection in the research, the project was defined using the Logbook, Focus Group, and Questionnaire Surveys to understand the impact of the project on the children. The Pedagogical Intervention culminated in the creation of a Community Library inside the Village Café, where the school is located. The research results reveal an understanding of the impact of children's active participation in defining the project on: their involvement in tasks, the completion and fulfillment of these tasks through a commitment to the proposed activity, and their psychosocial and civic development, based on the perception of children, teachers, and the community regarding the acquisition of activities and values, such as

collaboration and respect for others, as well as the increased sense of responsibility in the execution of projects.

Keywords: psychosocial development; active participation of children; project-based work.

Índice Geral

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | iv |
| Abstract..... | vi |
| Índice de Figuras..... | x |
| Índice de Tabelas..... | xi |
| Introdução..... | 1 |
| Questão de Investigação..... | 4 |
| Contribuições Científicas..... | 5 |
| Estrutura do Documento..... | 5 |
| 1. Desenvolvimento Psicossocial da Criança..... | 6 |
| 1.1. Desenvolvimento da Criança Durante a Terceira Infância (6 aos 11 anos)..... | 7 |
| 1.2. Principais Características do Desenvolvimento Psicossocial da Criança na Terceira Infância..... | 11 |
| 1.2.1. <i>Formação da Identidade</i> | 11 |
| 1.2.2. <i>A Relação da Criança com a Família e o Grupo de Pares</i> | 13 |
| 1.2.3. <i>A Saúde Mental</i> | 15 |
| 2. Aprendizagem por Projeto..... | 17 |
| 2.1. Legislação..... | 17 |
| 2.2. Trabalho em Projeto..... | 19 |
| 2.3. Principais Características da Aprendizagem por Projeto..... | 23 |
| 2.4. A Criança como Sujeito e Agente do Processo Educativo..... | 24 |
| 3. Metodologia..... | 31 |
| 3.1 Tipo de Estudo..... | 32 |
| 3.2 Questão de Investigação..... | 33 |
| 3.3 Caracterização da Amostra..... | 33 |
| 3.4 Recolha de Dados, Técnicas e Instrumentos..... | 35 |
| 3.5 Planificação da Intervenção..... | 37 |
| 3.6 Procedimentos..... | 39 |
| 4. Apresentação e Discussão dos Dados..... | 43 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Análises dos Questionários Aplicados às Crianças Envolvidas no Projeto.... | 50 |
| 4.2 | Análise dos Questionários Realizados aos Professores | 58 |
| 4.3 | Análise dos Questionários Realizados à Comunidade Educativa..... | 63 |
| | Conclusão | 74 |
| | Bibliografia..... | 76 |
| | Anexos | 85 |
| | Anexo 1. Inquérito aos Alunos Participantes na Intervenção Pedagógica | 86 |
| | Anexo 2. Inquérito aos Professores Participantes na Intervenção Pedagógica | 90 |
| | Anexo 3. Inquérito à Comunidade Participante na Intervenção Pedagógica | 93 |
| | Anexo 4. Diário de Campo..... | 96 |
| | Apêndice..... | 111 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Fases da participação das crianças em projetos | 40 |
|---|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Desenvolvimento a nível psicossocial durante a Terceira Infância, segundo (Papalia & Martorell, 2022, pp. 6 e 7)..... | 8 |
| Tabela 2 - Dois dos estágios psicossociais, segundo Erik Erikson (Papalia & Martorell, 2022, p.26)..... | 9 |
| Tabela 3 - Caracterização dos alunos que participaram na Intervenção Pedagógica. | 34 |
| Tabela 4 - Relação de proximidade com quem partilhou o projeto..... | 53 |
| Tabela 5 - Partilha de informação sobre o projeto..... | 54 |
| Tabela 6 - Partilha de outras informações sobre o projeto | 54 |
| Tabela 7 - Tarefas preferidas realizadas ao longo do projeto..... | 55 |
| Tabela 8 - O que a criança sentiu no final da realização da intervenção pedagógica..... | 57 |
| Tabela 9 - Mudanças observadas no comportamento dos alunos durante o desenvolvimento do projeto..... | 59 |
| Tabela 10 - Como os projetos comunitários contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos..... | 60 |
| Tabela 11 - Como a participação ativa das crianças em projetos comunitários pode influenciar o seu desenvolvimento psicossocial..... | 61 |
| Tabela 12 - Demonstrações de um maior envolvimento nos projetos comunitários..... | 62 |
| Tabela 13 - Distribuição de participantes por faixa etária..... | 63 |
| Tabela 14 - Relação dos participantes com as crianças envolvidas no projeto | 63 |
| Tabela 15 - Comportamentos observados pelos adultos desde o início do projeto | 65 |
| Tabela 16 – Influência dos projetos no desenvolvimento psicossocial da criança..... | 66 |
| Tabela 17 – Como a comunidade esteve envolvida no projeto | 67 |
| Tabela 18 - Impacto do projeto na comunidade | 68 |
| Tabela 19 - Envolvimento das crianças neste projeto | 70 |

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste estudo surgiu do facto de na minha prática profissional enquanto professora do 1.º CEB, verificar que a Escola, onde decorre esta investigação, tem uma forte relação com a comunidade local. Um grupo de pais e encarregados de educação criou em 2018 uma Associação, para desenvolver atividades e atrair crianças das zonas periféricas, com o fim, de garantir o número mínimo de alunos para manter a Escola em funcionamento. Neste sentido, a comunidade local, participa de forma ativa com a comunidade educativa em diferentes atividades dentro e fora da Escola. Este café é uma referência no meio, sendo o dono colaborante com a Escola em diferentes atividades. Em frente ao café existe um largo, onde já é hábito as crianças apresentarem canções temáticas, fazerem desfiles e outras atividades ao longo do ano letivo. Esta Escola desenvolve desde o ano letivo (2023/2024) um Plano de Inovação Pedagógico (para 4 anos) onde se pretende privilegiar uma Metodologia de Trabalho em Projeto, com os alicerces em aprendizagens ativas e significativas, intensificando a relação de proximidade com as famílias e o reforço da interação com a Comunidade Local. Assim, escutar as crianças e desenvolver trabalho em projeto, são pontos de partida para uma gestão curricular, onde as crianças desempenham um papel importante (Calado, 2023).

A criança deve ser vista enquanto sujeito e agente do processo educativo e logicamente um elemento ativo e participativo. Deve fazer parte ativamente na escolha de atividades sendo respeitadas as suas necessidades e direitos de forma a se tornar um agente principal no seu processo de formação (Sarmiento et al., 2007). Quando as crianças são envolvidas e participam no processo de aprendizagem desenvolvem a autonomia, a entajuda e o apoio mútuo (Carvalho, 2022). É durante a terceira infância, e, no desenvolvimento psicossocial da criança, que é observado um padrão de mudanças nas emoções, na personalidade e nas relações sociais (Papalia & Martorell, 2022). As autoras estudam os três principais domínios ou aspetos do ser humano: **Desenvolvimento Físico**, **Desenvolvimento Cognitivo** e **Desenvolvimento Psicossocial**. Neste contexto, observar o desempenho dos alunos do 1.º CEB nas suas relações interpessoais com os colegas, pode fornecer dados sobre como essas experiências promovem ou afetam o desenvolvimento social destas. É, ainda importante referir que, durante esta fase do desenvolvimento, as crianças devem aprender habilidades que lhes permitam desenvolver

a sua autoestima e autoeficácia sendo estas habilidades valorizadas pela comunidade. Devem assumir responsabilidades de acordo com as capacidades dando-lhes motivação para progredirem. Assim, a criança, sente-se capaz para realizar determinadas tarefas, dominar determinadas habilidades e sente-se pronta para progredir (Papalia & Martorell, 2022). O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho veio estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, definiu os termos e as condições em que as Escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de Planos de Inovação.

A Escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação, desenvolve um Plano de Inovação, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as Competências Previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ambiciona-se intensificar a relação de proximidade com as famílias e reforçar a interação com a comunidade local. Atualmente, enquanto professores, verificamos que o ensino está mais exigente e desafiador. Os professores tendem cada vez mais a ir ao encontro das necessidades atuais dos alunos que lhes chegam todos os anos. Tornam-se agentes dinâmicos numa era onde a Inovação Pedagógica será necessária nas diferentes dimensões da vida escolar (Costa & Almeida, 2019). A Escola é constantemente (re)inventada pelos professores no seu trabalho diário com os alunos. Pode (re)pensar-se o currículo escolar, as práticas pedagógicas, as estratégias de aprendizagem, os recursos educativos, as formas de gestão, as relações pedagógicas, a participação dos alunos, as interações com o meio, com a comunidade e com o espaço da sala de aula. Um contexto de sala de aula é repleto de tradições que podem influenciar inovações de continuidade inspiradas em tradições culturais, comunitárias e nos valores da sociedade onde reside a forma educativa. A Inovação Pedagógica envolve fazer diferente e ter uma alternativa (Pintassilgo & Marques, 2019) ao comumente praticado. Ainda, segundo estes autores, a Inovação Pedagógica apresenta características educativas que procuram questionar, relativizar ou subverter uma ou um conjunto de práticas já implementadas em formas educativas diversas. As estratégias de Inovação Pedagógica transformam-se com o passar das décadas e são baseadas nas diferentes culturas, nas diferentes comunidades e nos diversos contextos.

A Inovação Pedagógica pode conter várias dimensões da vida escolar. Este contexto, pode incluir várias vertentes do currículo escolar, diferentes práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, assim como, múltiplos recursos educativos e formas de gestão (Sousa et al., 2024, pp. 155-175). Do mesmo modo, prioriza as relações pedagógicas, a participação dos alunos, as interações com o meio, com a comunidade e o espaço da sala de aula (Friedberg, 1995 citado Pintassilgo & Marques Coords, 2019). Ouvir as crianças torna-se uma prática necessária para garantir o exercício dos direitos destas, dando-lhes oportunidade de serem escutadas e participarem nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016).

Com este estudo pretende-se observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões, o seu envolvimento nas tarefas e de que forma esse envolvimento influencia o seu sentido de responsabilidade. Será importante verificar como a participação ativa das crianças em novos projetos promove as capacidades para o envolvimento cívico e o respeito pelos outros, influenciando o seu desenvolvimento psicossocial. Procura-se perceber como a participação ativa das crianças se estende para além da sala de aula, impactando a comunidade educativa. Pretende-se ainda perceber se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, motivando e envolvendo-as de forma significativa (Sousa et al., 2024, pp. 155-175).

Este trabalho teve como referência o documento *Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa* (CoE) (Crowley et al., 2023) e no **artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança** (UNICEF, C. P. 2019). O documento (Crowley et al., 2023) é concebido para profissionais que trabalham para e com crianças, em escolas, em hospitais, nos serviços de proteção a crianças, para juízes, para advogados, para profissionais dos serviços de imigração, para psicólogos entre outros profissionais. O manual oferece abordagens práticas para “concretizar” a participação das crianças e para ajudar os profissionais que utilizam este Manual onde são convidados a melhorar as suas capacidades e competências para “ouvir” as crianças, “agir” sobre as lições aprendidas e “mudar” qualquer tomada de decisão que envolva ou diga respeito a estas. Pretende, assim, perceber como a participação ativa das crianças na definição das atividades e em projetos que envolvam a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, desenvolvendo uma

maior capacidade de envolvimento, uma vez que as crianças participam e são tidas em conta para as tomadas de decisão.

O **artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança** refere que os Estados Membros garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional. (UNICEF, 2019, p. 13).

A Convenção dos Direitos da Criança confere validade a estas o direito de participação na decisão de assuntos relacionados com a sua vida (Sarmiento et al., 2007). Sobre a opinião da criança, o **artigo 12.º da referida Convenção**, menciona ainda que, “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2019, p. 13). A promoção deste direito é considerada um investimento no bem-estar das crianças, para além de contribuir para sociedades mais justas e democráticas. Deste modo, Instituições, como o Conselho da Europa, as Nações Unidas e a União Europeia, recomendam que estes direitos sejam encorajados desde as idades mais precoces. O contexto de educação da infância é um ambiente privilegiado para a promoção da participação, sendo esta descrita como um indicador importante da qualidade destes contextos (Correia, 2022).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

“De que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto que vão desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, apresentando estas um maior envolvimento nas atividades?”

Para responder a esta questão formulamos os seguintes objetivos:

1. Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas;
2. Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico;

3. Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS

Este trabalho foi apresentado na 4ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens Colaborativas e Participação em Espaços Educativos, que decorreu na Escola Superior de Educação e Ciência Sociais (ESECS) em Leiria de 17 a 18 de abril de 2024.

Esta apresentação culminou num artigo publicado no Livro das Atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos (Sousa et al., 2024, pp. 90-93) <http://hdl.handle.net/10400.8/9738> e no livro “ Emoções, Arte e Intervenção – Abordagens Colaborativas e Participação em espaços Educativos” editado pela Almedina Edições (Sousa et al., 2024, pp. 155-175) - ISBN 978-989-35497-9-7 <http://hdl.handle.net/10400.8/10228> .

ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Este documento está organizado em 4 partes: Enquadramento Teórico, Metodologia, Apresentação e Discussão de Resultados e Conclusão.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico, com dois subcapítulos: o primeiro subcapítulo sobre o Desenvolvimento Psicossocial da Criança e o segundo subcapítulo sobre a Aprendizagem por Projeto.

Capítulo 2 - Metodologia, são apresentadas as opções referentes ao tipo de estudo, pergunta de partida e objetivos da investigação. Neste ponto foi caracterizado o contexto de implementação, bem como a caracterização da amostra em estudo, técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos.

Capítulo 3 - Apresentação e Discussão dos Resultados obtidos.

Este trabalho contempla as Conclusões onde identifica os resultados que nos permitiram responder à pergunta de partida e concretizar os objetivos.

1. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA

Os cientistas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano reconhecem processos de mudança e de estabilidade em todos os períodos dos ciclos da vida. O desenvolvimento humano pode ser abordado tendo por referência três principais domínios: **Desenvolvimento Físico**, **Desenvolvimento Cognitivo** e **Desenvolvimento Psicossocial**. O crescimento do corpo e do cérebro faz parte do Desenvolvimento Físico (Papalia & Martorell, 2022). A aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a criatividade compõem o Desenvolvimento Cognitivo. As emoções, a personalidade e as relações sociais são aspetos do Desenvolvimento Psicossocial (Papalia & Martorell, 2022). Os autores Formosinho & Machado (2009) discutem o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva que integra diferentes áreas do conhecimento, com ênfase nas interações entre a criança e o ambiente em que ela está inserida. Para estes, o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e interativo, que envolve tanto aspetos biológicos quanto culturais e sociais. Destacam que o desenvolvimento infantil não pode ser visto de maneira isolada, mas deve ser compreendido dentro de um contexto que inclui a família, a escola e a sociedade. Acrescentam, que as interações sociais, especialmente com os cuidadores primários e outros adultos significativos, desempenham um papel fundamental na formação da identidade e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Neste enquadramento, os autores abordam a importância do brincar e das experiências significativas no processo de aprendizagem, ressaltando que o desenvolvimento não é apenas um processo de aquisição de habilidades, mas também de construção de significados, no qual a criança é ativa e protagonista. As experiências vividas na fase inicial da vida das crianças influenciam diretamente o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. A essência do Desenvolvimento Psicossocial da Criança, no que respeita à formação do cidadão e à transformação da sociedade, é responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento das competências necessárias para a atuação do indivíduo na sua comunidade (Céu, 2024). As Escolas devem proporcionar a aquisição e o domínio de saberes, os instrumentos, as capacidades, as atitudes e os valores indispensáveis para o desenvolvimento psicossocial da criança (Céu, 2024).

Quando o ser humano se desenvolve ou é estimulado devidamente no que diz respeito aos fatores da educação, da vida social, aos fatores ambientais e na família, pode influenciar a forma como vai assimilar o conhecimento ao longo da infância (Céu, 2024).

Segundo Papalia e Martorell (2022), nesta fase do desenvolvimento humano, observa-se um padrão de mudanças nas emoções, na personalidade e nas relações sociais. Deste modo, podemos observar nesta fase, alterações na estruturação do autoconceito e da autoestima: “A autoestima é a parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre o seu valor geral” (Papalia & Martorell, 2022. p. 230). Deste modo, faz a diferença na vida das crianças, as instituições de ensino desempenharem um papel de extrema relevância no processo de Desenvolvimento Psicossocial. É na Escola que a criança tem a oportunidade mais eficaz de socializar com colegas de outras turmas, de aprender a conviver com os mais próximos e com as diferenças dos outros. É na Escola que as crianças terão uma vida cheia de experiências, de estímulos e de respostas que podem influenciar o seu percurso à frente em determinadas situações da sua vida diária (Céu, 2024).

1.1. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DURANTE A TERCEIRA INFÂNCIA (6 AOS 11 ANOS)

A divisão do ciclo de vida em diferentes fases pode ser entendida como uma construção social, ou seja, como um conceito ou prática que resulta da invenção e adaptação de uma sociedade ou cultura específica. Não existe, portanto, um momento objetivamente determinado em que uma criança se transforma em jovem, nem em que um adulto se torna idoso (Papalia & Martorell, 2022). Ainda, de acordo com Papalia e Martorell (2022), o desenvolvimento humano pode ser compreendido através de uma sequência de oito períodos, amplamente aceites nas sociedades industriais ocidentais. Estes períodos são: 1.º o Período Pré-Natal, que abrange desde a concepção até o nascimento; 2.º a Primeira Infância, do nascimento aos três anos; 3.º a Segunda Infância, dos três aos seis anos; 4.º a Terceira Infância, dos seis aos onze anos; 5.º a Adolescência, que vai aproximadamente dos onze aos vinte anos; 6.º o Adulto Jovem, dos vinte aos quarenta anos; 7.º a Vida Adulta Intermédia, dos quarenta aos sessenta e cinco anos; e, por fim, 8.º a Vida Adulta Tardia, que se estende a partir dos sessenta e cinco anos em diante (Papalia & Martorell, 2022, pp. 6 e 7).

Nesta investigação, vamos centrar-nos no desenvolvimento psicossocial da criança na terceira infância, por este ser o que enquadramento o nosso estudo. O desenvolvimento psicossocial da criança é um processo complexo que envolve a maturação de habilidades sociais, emocionais e comportamentais ao longo da infância. Este desenvolvimento é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo a interação da criança com a família, com a escola e com a comunidade onde vive. Segundo Erikson (1902-1994), citado por (Papalia & Martorell, 2022) cada fase é caracterizada por uma crise específica que deve ser resolvida para que o indivíduo se desenvolva de forma saudável. Nesse estágio, durante a terceira infância, a principal tarefa psicossocial é desenvolver um senso de competências e de habilidades. As crianças esforçam-se para adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam ser produtivas e bem-sucedidas nas suas atividades diárias. Elas envolvem-se em tarefas e em desafios, tanto na escola como em outras áreas, e começam a comparar as suas capacidades com as dos colegas (Papalia & Martorell, 2022).

Na Tabela 1 encontramos, de uma forma resumida, as principais partes do desenvolvimento psicossocial, durante a terceira infância, segundo Papalia e Martorell, 2022, pp. 6 e 7.

Tabela 1 - Desenvolvimento a nível psicossocial durante a Terceira Infância.

| Faixa etária | Desenvolvimento psicossocial |
|---|---|
| Terceira infância (6 aos 11 anos) | O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima. O estabelecimento de regras e normas reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança. Os colegas assumem uma importância fundamental. |

Na terceira infância a **autoestima** torna-se mais realista. As crianças devem ser elogiadas pelos esforços ao realizarem as tarefas e acreditam que terão mais sucesso se tentarem. É um período crítico para o desenvolvimento da autoestima e da identidade da personalidade, ou seja, é um tempo em que a criança é mais responsiva ao desenvolvimento desta competência. As crianças começam a avaliar as suas habilidades e competências em comparação com os as dos outros.

A forma como são valorizadas na escola e no círculo social influencia diretamente sua **autoimagem**. Gostam de desafios e tendem a crescer com os elogios que são dados pelos seus esforços (Papalia & Martorell, 2022). À medida que as crianças se afastam da influência dos pais, os colegas de escola ajudam-nas a aprender e a ajustar as suas necessidades e os seus desejos. Aprendem a conhecer os desejos dos outros, aprendem a ceder e a permanecer firmes nos seus próprios desejos. Com os amigos aprendem a comunicar, a cooperar e aprendem gradualmente a resolver conflitos (Papalia & Martorell, 2022). Erikson, 1994, citado por, Papalia e Feldman, 2013, compreende o desenvolvimento psicossocial, como o processo do desenvolvimento do *eu* ou do *self*, influenciado social e culturalmente, e que consiste em oito estádios ao longo do ciclo de vida. Cada um dos quais desenvolve-se em torno de uma crise específica ou ponto de viragem em que o indivíduo é confrontado com desafios e procura alcançar um equilíbrio saudável entre características alternativas positivas e negativas. Erik Erikson, 1994, citado por Papalia e Martorell, 2022. p. 26, acreditava que a resolução bem-sucedida de um estágio preparava as crianças para enfrentarem os desafios dos estádios seguintes da vida, estabelecendo uma base sólida de confiança nas suas habilidades e uma sensação positiva de identidade e competência (Tabela 2).

Tabela 2 - Dois dos estádios psicossociais, segundo Erik Erikson (Papalia & Martorell, 2022, p. 26).

| Faixa etária | Estádios psicossociais |
|-----------------------------------|---|
| Dos 3 aos 6 anos | A criança desenvolve a capacidade de iniciativa quando experimenta novas atividades e não é dominada pela culpa. Virtude: propósito. |
| Dos 6 anos até à puberdade | A criança deve aprender as habilidades da cultura ou enfrentar sentimentos de incompetência. Virtude: habilidade. |

Neste estágio há lugar para que a criança desenvolva as suas capacidades produtivas. Ela tem uma oportunidade de crescer e de se sentir produtiva perante o grupo de pares. Caso não consiga receber elogios dos adultos ou dos colegas, pode desenvolver um sentido de baixa autoestima e um sentimento de inferioridade. Pode ser um fator problemático, pois, durante a terceira infância, as crianças devem aprender habilidades valorizadas em sociedade (Papalia & Martorell, 2022).

Na terceira infância, o grupo de pares surge de forma espontânea. Os grupos formam-se naturalmente entre as crianças que vivem próximas ou até que vão juntas para a escola. Estes grupos ajudam as crianças a aprender, a ajustar os seus desejos e necessidades, e, as dos pares. Aprendem a perceber quando ceder e quando permanecer firme. Com os seus amigos, as crianças aprendem a comunicar e a cooperar umas com as outras. O grupo de pares torna-se um lugar importante na vida destas. Ajuda-as a desenvolver habilidades sociais, permite que esta teste e adote valores de forma independente dos pais, ajuda a desenvolver o seu autoconceito e a identidade de género (Papalia & Martorell, 2022).

No desenvolvimento psicossocial, segundo Veríssimo (2002), em cada estágio do desenvolvimento, as pessoas podem modificar o seu comportamento, rejeitando padrões fixos e imutáveis, desde que submetidas a experiências favoráveis. Os primeiros anos de escolaridade coincidem com a fase de desenvolvimento psicossocial, a qual, segundo Erikson, é marcada pela crise “produtividade *versos* inferioridade”, onde a criança sente a necessidade de realizar tarefas valorizadas na sua comunidade (Papalia & Martorell, 2022). O sucesso escolar, nesta fase, contribui para uma resolução adequada dessa crise. O fracasso escolar, por sua vez, pode gerar na criança um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento (Medeiros et al., 2000).

O início da adaptação escolar é um processo caracterizado por comportamentos diversificados, que exigem maior capacidade cognitiva e emocional por parte da criança. Nesse período, as expectativas da comunidade em relação à criança aumentam, a tolerância à dependência diminui, as regras de convívio social tornam-se mais complexas e o suporte dos adultos torna-se menos disponível (Bento et al., 2016). Esse momento de transição é refletido também no desenvolvimento psicossocial da criança durante a terceira infância, quando o autoconceito se torna mais complexo, impactando diretamente a autoestima. Nesse contexto, ocorre uma transferência gradual do controle dos pais para a criança, sendo que, nesta fase, os amigos assumem um papel central nas interações sociais (Papalia & Martorell, 2022).

1.2. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA NA TERCEIRA INFÂNCIA

Neste subcapítulo vamos apresentar as principais características do desenvolvimento Psicossocial da Criança na Terceira Infância. Segundo (Papalia & Martorell, 2022), as principais características, desta fase do desenvolvimento, estão relacionadas com a **formação da identidade, a relação com a família e com o grupo de pares** e a qualidade da sua **saúde mental**.

1.2.1. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Na formação da Identidade Social e Escolar as crianças começam a desenvolver um senso mais definido de quem são, explorando as suas próprias habilidades e interesses. Durante a terceira infância, a criança começa a integrar e a organizar as experiências e as interações com o meio, desenvolvendo uma noção mais clara do "eu" e da sua posição no contexto social. Nesta fase, a criança começa a identificar-se com modelos de comportamento e a entender os seus próprios sentimentos, capacidades e limitações. A partir dos 6 anos, a compreensão do "eu" passa a ser mais influenciada pelas comparações sociais e pela avaliação de si própria em relação aos outros. As interações com os pares e o reconhecimento social tornam-se determinantes no desenvolvimento da autoestima, uma vez que as crianças começam a integrar a avaliação dos outros na sua própria autoimagem (Harter, 2015).

A Escola torna-se o principal ambiente social da criança em complemento ao núcleo familiar desta. A criança começa a desenvolver habilidades sociais importantes, como trabalhar em grupo, seguir regras e respeitar a autoridade de professores e de outros adultos. Começam a formar uma identidade mais definida e a compreender melhor o seu papel na sociedade. Para a criança existe a oportunidade de crescimento, representada pelo sentimento de produtividade, contribuindo para o desenvolvimento da identidade social e escolar (Papalia & Martorell, 2022). As crianças aprendem a cooperar, a partilhar e a resolver conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Durante esse período, as crianças procuram o reconhecimento pelas suas realizações, aumentam a **autoestima** e as **competências**, tanto no âmbito académico, como no desportivo ou na vida social.

O feedback positivo dos pais, dos professores e dos colegas revela-se essencial para o fortalecimento da autoestima da criança. Nesta fase do desenvolvimento, as críticas constantes ou fracassos frequentes, podem levar à sensação de inferioridade. De acordo com Erik Erikson (1902-1994), segundo (Papalia & Martorell, 2022), a principal fonte de autoestima é como a criança vê a sua competência produtiva. Essa capacidade desenvolve-se por meio da resolução de problemas – produtividade *versus* inferioridade. É determinante para a **autoestima** da criança a ideia que estas têm do seu trabalho produtivo. A **competência** desenvolve-se com o êxito na resolução de problemas e na ideia de como a criança vê a capacidade que tem para resolver crises e a capacidade que tem para concluir tarefas (Papalia & Martorell, 2022). As crianças tornam-se mais independentes, assumindo responsabilidades e tomando decisões por conta própria. É um período em que desenvolvem habilidades sociais importantes, como a cooperação, a empatia e a capacidade de resolver conflitos. Compreender esses processos pode contribuir para a criação de programas educacionais e de intervenções mais eficazes.

À medida que o tempo passa, as crianças ganham a consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. Sabem controlar melhor a sua expressão emocional em situações sociais e sabem responder à perturbação emocional dos outros (Saarni et al., 2001). Durante esta fase do desenvolvimento, as crianças começam a identificar e compreender as emoções negativas, como raiva, medo e tristeza. Aprendem a reconhecer os gatilhos que provocam estas emoções e desenvolvem estratégias para as gerir de forma adequada. A capacidade de controlar emoções negativas é essencial para a construção de relações interpessoais saudáveis e para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes. Quando uma criança é capaz de controlar as suas emoções, ela consegue lidar melhor com situações de stresse, conflitos e frustrações, contribuindo para o seu bem-estar emocional e social (Bento & Almeida, 2016).

Paralelamente, as crianças começam a desenvolver a capacidade de entender e respeitar os sentimentos e as perspetivas dos outros. Este desenvolvimento da empatia é fundamental para a construção de relações sociais positivas e para o desenvolvimento de competências socio emocionais. Aprendem a colocar-se no lugar do outro, reconhecendo e valorizando as emoções e necessidades alheias. Promover a empatia é, portanto, essencial para o desenvolvimento socio emocional das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais compreensivos e respeitosos (Saarni et al., 2001).

Além de tudo isto, começam a formar um senso do certo e do errado, influenciado pelas suas interações sociais e culturais. Este desenvolvimento moral é influenciado por diversos fatores, incluindo as práticas parentais, a educação escolar e as normas culturais. A interiorização de normas e valores sociais contribui para a formação de uma identidade moral sólida, orientando o comportamento da criança em contextos sociais diversos. A influência dos pais no desenvolvimento da empatia e da moralidade das crianças é significativa, uma vez que as práticas parentais desempenham um papel crucial na formação de competências emocionais e sociais essenciais (Harter, 2015).

1.2.2. A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A FAMÍLIA E O GRUPO DE PARES

A família é o primeiro contexto social da criança e exerce uma influência significativa no seu desenvolvimento emocional e na formação de valores. Estudos indicam que uma dinâmica familiar saudável, pautada pelo afeto, comunicação aberta e suporte emocional, contribui para um desenvolvimento infantil mais positivo, promovendo o bem-estar, a autoestima, as habilidades sociais e o desempenho acadêmico (Oliveira et al., 2020). Embora as amizades ganhem maior importância, a **família** ainda desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e na formação de valores. Pais que oferecem suporte emocional e incentivam a independência da criança, contribuem positivamente para a confiança e para a autonomia desta. As crianças que procuram dominar e controlar, podem ser especialmente sensíveis a contrariedades, a provocações ou a outras ameaças à sua condição. Os adultos podem ajudar as crianças a controlar a agressividade ensinando-lhes a reconhecer quando estão com raiva e como controlá-la. A agressão instrumental tende a cessar se não for recompensada. Acima de tudo, as crianças agressivas precisam de ajuda para alterar o modo como processam as informações sociais, de modo que não interpretem a agressão como justificada ou útil (Oliveira et al., 2020). Embora as amizades ganhem maior importância, a **influência da família** passa a desempenhar ainda um papel crucial no desenvolvimento emocional e na formação de valores.

Deste modo, pais que oferecem suporte emocional e incentivam a independência dos filhos contribuem positivamente para a confiança e autonomia destes (Papalia & Martorell, 2022). À medida que a vida das crianças evolui, as questões com os pais e o modo como são resolvidas também se transformam. Na terceira infância é a idade da transição da correlação, em que os pais e os filhos dividem o poder: os pais

supervisionam, mas as crianças exercem uma autorregulação do momento. As crianças são mais inclinadas a seguir os desejos ou o conselho dos pais quando reconhecem que estes são justos e que se preocupam com seu bem-estar, e, que podem "saber mais" devido à sua experiência. Também é útil que os pais respeitem o julgamento amadurecido das crianças e só se posicionem fortemente em questões importantes (Maccoby, 1984). Contudo, os processos pelos quais pais e crianças resolvem os conflitos podem ser mais importantes do que os resultados específicos. Através do conflito familiar, as crianças aprendem sobre as regras e os padrões de comportamento. Também aprendem sobre que tipos de questões vale a pena discutir e que estratégias podem ser eficazes para resolver os problemas (Oliveira et al., 2020). As **relações com os pares e as amizades** tornam-se mais profundas e baseadas em interesses e valores compartilhados, ao invés de proximidade geográfica ou simples conveniência. É comum que as crianças comecem a formar grupos, desenvolvendo um sentido de pertença. Deste modo, as amizades tornam-se mais importantes, e, as crianças, começam a valorizar a opinião dos colegas (Papalia & Martorell, 2022).

Os conceitos que as crianças têm de amizade e sua forma de agir com os amigos mudam com a idade, refletindo o desenvolvimento cognitivo e emocional. Neste sentido, não podem ser ou ter verdadeiros amigos antes de adquirirem maturidade cognitiva, para considerar as opiniões e as necessidades das outras pessoas bem como as suas (Newcomb & Bagwell, 1995). É na terceira infância que o grupo de amigos começam a ser revelado. Os grupos formam-se naturalmente entre crianças que moram perto umas das outras ou que frequentam a mesma escola. Assim, os grupos de amigos costumam ser compostos por crianças de mesma origem racial ou étnica e de condições socioeconômicas semelhantes. As crianças que brincam juntas geralmente têm idades semelhantes, embora um grupo de amigos possa incluir idades mistas (Sousa et al., 2024, pp. 155-175). Passam a entender o desenvolvimento moral e ético, o conceito de justiça, a equidade e a empatia. Interiorizam regras e valores muitas vezes refletindo os ensinamentos dos adultos envolvidos no seu processo educativo. A capacidade de regular emoções cresce significativamente. Aprendem a lidar melhor com as frustrações e a expressar sentimentos de forma mais adequada (Papalia & Martorell, 2022).

1.2.3. A SAÚDE MENTAL

As crianças durante a terceira infância passam a entender o conceito de justiça, de equidade e de empatia. Interiorizam regras e valores, muitas vezes refletindo o que foi passado pelos adultos envolvidos no seu processo educativo. No comportamento pró-social verificam-se modificações no que diz respeito às **emoções e aos sentimentos**, torna-se incontornável focar a empatia – a aptidão intrínseca ao ser humano enquanto agente social eficaz. Ainda, trata-se de uma capacidade afetiva e cognitiva, através da qual as crianças partilham as suas emoções, os sentimentos e os pensamentos. Entendem os sentimentos dos outros, colocando-se no seu lugar destes (Silva et al., 2012).

À medida que crescem, tornam-se mais atentas aos pares, capazes de, progressivamente, desenvolver esta capacidade essencial para a vida em sociedade, tornam-se, por isso, mais empáticas. Enquanto agentes sociais eficazes, nestas idades demonstram, igualmente, um crescente comportamento pró-social que lhes permite agir de forma correta e adequada em diferentes situações sociais, bem como uma evolução no que diz respeito à sua capacidade de lidar com os problemas de forma construtiva (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996, citados por Papalia et al., 2022). A capacidade de **regular emoções** cresce significativamente. Aprendem a lidar melhor com as frustrações e a expressar os sentimentos de forma mais adequada. De acordo com (Webster & Bywater, 2019), as crianças em idade escolar tornam-se mais autónomas e assumem a responsabilidade de gerir e regular as suas emoções. Essa regulação é caracterizada pela reflexão, partindo do que observam de si e do meio que as envolve. Os sentimentos das crianças evidenciam uma maior consciência face aos seus sentimentos, assim como aos sentimentos dos pares. Por conseguinte, acontece um desenvolvimento inerente à empatia, compreendendo melhor as suas atitudes e as dos outros. Compreendem como se sentem, adequando, perante isso, o seu comportamento.

Em síntese, este capítulo explorou o desenvolvimento psicossocial da criança durante a Terceira Infância (6-11 anos), um período crucial para a formação da identidade, da autoestima e de competências sociais. Foi destacada a importância do sucesso escolar para a construção do senso de competência, enquanto o fracasso pode gerar sentimentos de inferioridade. As relações familiares e com os pares foram analisadas como fatores determinantes para um desenvolvimento saudável.

A comunicação aberta e o respeito mútuo na família, assim como as amizades e interações sociais, promovem habilidades essenciais como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Sublinhou-se ainda o papel da participação ativa das crianças em projetos educativos e comunitários, como uma ferramenta eficaz para desenvolver a autonomia, o apoio mútuo e o envolvimento social. Estabeleceu-se assim as bases teóricas para compreender como ambientes educativos e experiências colaborativas, podem promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, servindo de fundamentação para a análise apresentada nos capítulos seguintes.

2. APRENDIZAGEM POR PROJETO

Esse método é uma aplicação prática de teorias que priorizam a participação ativa das crianças no processo de ensino aprendizagem (Rohden & Martins, 2014). O trabalho por projeto é uma metodologia pedagógica que coloca os alunos no centro do processo de ensino - aprendizagem, incentivando-os a investigar, a debater e a criar soluções para problemas reais. Promove a interação social e prepara os alunos para situações reais e desafios no mundo contemporâneo. Esta abordagem promove uma aprendizagem ativa e colaborativa, onde os alunos trabalham em projetos que integram várias disciplinas e aplicam os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos. As metodologias ativas do ensino focadas em promover a integração dos agentes envolvidos, podem fazer a diferença no processo de ensino - aprendizagem. Portanto, os estudantes mobilizam capacidades cognitivas e comportamentais, apresentando uma melhor evolução do que com os resultados obtidos pela via tradicional de ensino onde há apenas transmissão de conhecimento (Almeida, 2014).

2.1. LEGISLAÇÃO

O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de Julho veio estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. A Portaria n.º 306/2021, de 17 de Dezembro procedeu à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, definindo os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação. A autonomia curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, materializa, entre outras, a possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Ao longo dos anos as escolas têm vindo a implementar processo que alicerçam o seu desenvolvimento numa aposta crescente em respostas curriculares e pedagógicas específicas e adequadas a cada contexto (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro).

A possibilidade de um gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, consagrada na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, tem vindo a ser exercida por um número crescente de escolas, que, conjugando três elementos fundamentais - autonomia, confiança e responsabilidade, desenham os seus Planos de Inovação, convocando as opções curriculares que melhor respondem às necessidades e ambições dos seus alunos, que envolvam todos e especialmente os que são mais vulneráveis, reorientando as comunidades educativas para uma rota de sucesso, com aprendizagens de qualidade, orientadas por compromissos inscritos nos seus planos e sistematicamente monitorizados (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro). Efetivamente, são diversos os exemplos de Planos de Inovação que revelam uma apropriação significativa do currículo, estabelecendo eixos curriculares organizadores, que ganham um sentido especial no projeto curricular de uma escola, desenhando uma organização diversa de turmas e de grupos de alunos, sob a escolha de critérios pedagógicos, envolvendo, enquanto agentes, alunos, pais e encarregados de educação, e desenvolvendo práticas cada vez mais sofisticadas de avaliação do impacto dos seus planos na qualidade das aprendizagens dos seus alunos (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro). Esse processo de inovação curricular tem vindo a ser monitorizado a partir dos dados quantitativos e qualitativos reunidos por todos os intervenientes, e sistematizados pela equipa de coordenação nacional e pelas equipas regionais, que, nos termos do Despacho 9726/2018, de 17 de outubro, têm a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro).

Neste quadro, com o propósito de melhor adequar este instrumento de autonomia e flexibilidade curricular aos resultados da sua implementação nos últimos anos, procede-se à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com vista à sua consolidação através de uma maior flexibilização na conceção de percursos formativos próprios nas ofertas educativas e formativas do ensino secundário, da simplificação do processo de tramitação das propostas de planos de inovação das escolas, da clarificação de algumas das opções de organização curricular e pedagógica, bem como da definição de regras de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos abrangidos por planos de inovação, adequando-as aos procedimentos instituídos pela Portaria n.º 194/2021, de

17 de setembro, que define os modelos de diplomas e de certificados em formato eletrônico das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro).

Como já referido anteriormente, a Escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, desenvolve um Plano de Inovação, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as Competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), respeitando os descritores de desempenho do Perfil do Aluno, a saber: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

2.2. TRABALHO EM PROJETO

Os projetos devem reunir condições para as crianças aprenderem, onde se podem reunir para falar, para dialogar e para partilhar histórias através de relações sociais (Dahlberg et al., 2021). O mundo obriga-nos ao confronto de desafios de toda a ordem. No entanto, a construção e a convivência social, são as características que têm maior urgência em serem exploradas e desenvolvidas. Assim, procurar soluções que permitam trazer mais equilíbrio e harmonia entre os atores sociais, respeitando as necessidades básicas dos indivíduos, das instituições e das organizações, são fatores importantes para contribuir para o respeito por todos e ajudar na forma de lidar com os desafios. Precisamos da participação de todos, uma vez que, viver de forma coletiva pressupõe a mobilização de esforços e de recursos para manter eficientes as estruturas da sociedade. A manutenção destas estruturas pressupõe atitudes e comportamentos cooperativos (Reis, 2019). É ainda importante não esquecer que, como ninguém ensina ninguém, as pessoas é que aprendem e os alunos precisam, antes de investirem em projetos escolares, serem capazes de lutar para os cumprir com serenidade e sucesso, e de adquirir equilíbrio interior (Branco, 2010, p. 391).

A palavra projeto remete para a ideia do que vamos realizar no futuro. Algo intencional e que envolve a construção de um plano. Nesta linha de pensamento, o produto é a projeção mental do trabalho, a qual se antecipa à planificação e à execução do mesmo. Assim sendo, o plano é constituído pelas tarefas e ações que temos de realizar, repartidas pelo tempo e por quem constitui o grupo (Gomes, 2011, p. 41). Como já referido, os profissionais têm a responsabilidade de preparar e planear a participação coletiva das crianças. Devem traçar os objetivos a alcançar, definir o público-alvo e os recursos que podem assegurar para facilitar este trabalho. Desde o início, as crianças podem estar envolvidas na definição dos objetivos, na preparação e no planeamento das atividades.

Os processos de participação das crianças têm mais sucesso quando apoiados por membros da comunidade local. Os profissionais devem refletir sobre quem poderia e deveria estar envolvido para maximizar o potencial de uma participação impactante e inclusiva (Crowley et al., 2023). Correia (2012) enfatiza uma abordagem da aprendizagem através de projetos colaborativos onde a abordagem pedagógica passa pela exploração ativa dos alunos. Estes são incentivados a investigar, a criar e a apresentar projetos que integrem várias disciplinas. Ainda, segundo o autor, a metodologia de projeto aumenta o envolvimento dos alunos, pois, estes trabalham temas do seu interesse. Os alunos, através do trabalho de projeto, desenvolvem competências como a resolução de problemas, o sentido e o pensamento crítico e as habilidades de comunicação.

Desta maneira, Figueiredo (2014) sugere a implementação do trabalho por projeto no contexto educacional promovendo os benefícios desta abordagem. Deve ser integrado no currículo escolar promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa. Os alunos devem explorar temas do interesse pessoal desenvolvendo as habilidades práticas de cada um. O trabalho de projeto incentiva a colaboração entre os alunos promovendo habilidades de comunicação e o trabalho em equipa. Desta forma, os currículos são explorados nas diferentes áreas promovendo uma aprendizagem holística. Os alunos assumem uma maior responsabilidade pelas aprendizagens e temas trabalhados promovendo e desenvolvendo a autonomia. A avaliação dos projetos é feita ao longo de todo o processo criativo e não apenas no produto final (Correia, 2012). O papel do professor na construção do plano para o projeto é muito importante. Portanto, os alunos devem ajudados a estruturar o seu plano mental e a escrevê-lo, tendo sempre como referência as perguntas de partida (Gomes, 2011).

O autor ainda refere que, a realização de projetos cooperativos a partir da negociação e gestão cooperada do currículo, atribuíram um sentido social às aprendizagens realizadas pelos alunos.

Por outro lado, continua por referir que a escola de hoje tem um papel essencial na preparação dos alunos para a vida e também na partilha do conhecimento e da cultura. As crianças criam também referências para a vida em sociedade, na escola, com os professores e com a comunidade educativa. Todos temos a responsabilidade de colocar os alunos no papel de verdadeiros produtores de conteúdos culturais (Gomes, 2011).

Frequentemente as escolas, os professores e os alunos são convidados a participar em projetos, com legítimo potencial pedagógico, no âmbito nacional, regional ou local. No entanto, algumas dessas propostas já são apresentados numa redação planeada muito fechada, onde raramente os alunos são envolvidos na sua conceção (Louseiro, 2020). Neste sentido, os alunos são envolvidos em diferentes dinâmicas muitas vezes obedecendo a uma sequência de procedimentos que não lhes permite criar e desenvolver um projeto de raiz. A sua participação surge numa fase exclusiva de execução sem serem envolvidos na idealização e no planeamento dos projetos escolares (Louseiro, 2020).

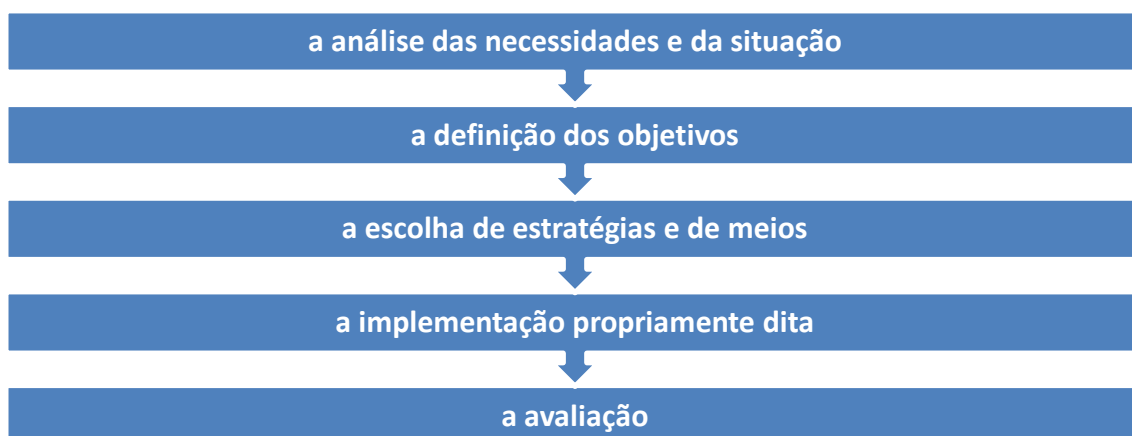
Para um bom projeto são necessárias boas questões. Estas devem surgir naturalmente pela curiosidade dos alunos ou pela provocação intelectual do professor (Louseiro, 2020). Segundo a autora, o trabalho de projeto, deve conferir um sentido de conduta dos envolvidos, e não como uma metodologia a seguir. Devem existir fases cíclicas no desenvolvimento de um projeto onde deve ser incentivado o questionamento, potenciar a curiosidade natural das crianças, observar o ambiente que as rodeia construindo uma cultura de produção da obra. Todos os instrumentos utilizados devem ser adequados às necessidades dos alunos (Louseiro, 2020). O currículo escolar deve ser apropriado ao longo do projeto, onde são vivenciadas aprendizagens ricas e os alunos devem ter sucesso escolar que passa pela motivação e pelo desenvolvimento de competências transversais de acesso ao conhecimento.

Na cultura do trabalho de projeto deve existir sempre uma dimensão social de partilha e de divulgação para a comunidade do trabalho realizado (Louseiro, 2020). O professor que pretende trabalhar com os seus alunos em projetos de forma autêntica, esforça-se por conhecer o currículo criando pontes para o conhecimento utilizando as vivências do dia-

a-dia. É um professor que apoia, que acompanha, que estimula, que sugere e que se esforça por projetar nos alunos um papel de aliado na construção do conhecimento (Louseiro, 2020). As crianças aprendem quando debatem ideias e projetos entrando em processos de negociação. Todos se reconhecem e ouvem-se mutuamente (Sarmiento et al., 2009).

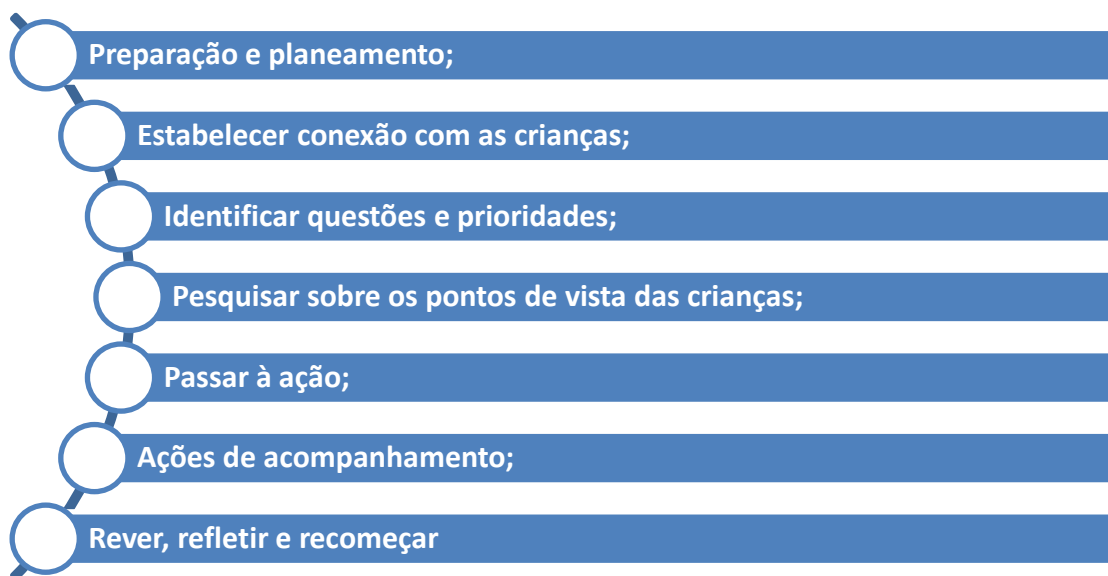
O trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica que envolve a realização de um trabalho específico, geralmente em grupo, com o objetivo de investigar, de criar e de resolver problemas de forma prática e aplicada. A construção de um trabalho participativo por parte das crianças prende o investimento da participação destas na planificação, na execução e na avaliação de atividades realizadas na sala de aula ou fora desta (Sarmiento et al., 2007). Ainda de acordo com este autor, o termo projeto engloba a ideia de um objeto que se deseja atingir e para o qual se devam indicar os meios apropriados e as estratégias a aplicar. Importa igualmente que se tenha a certeza de que estas estratégias são eficazes e concorrem para um objetivo pretendido.

No manual de referência, *Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa* (CoE) (Crowley et al., 2023) o projeto constrói-se ao longo de um determinado número de etapas (Arenilla et al., 2013, p. 464):



Como referido anteriormente no manual de referência, a participação coletiva em projetos comunitários aparece como uma mais-valia para que as crianças se expressem na comunidade. Apela para que lhes seja dado espaço para que tomem partido nas decisões que as impactam. Crowley (Crowley et al., 2023, pp. 51 a 63) descreve, com exemplos já

testados, como se podem desenvolver as sete fases sugeridas para atividades de participação coletiva, utilizadas neste trabalho de investigação durante a Intervenção Pedagógica:



Neste sentido, o manual de referência (Crowley et al., 2023) sublinha a importância de rever, de refletir e de aprender com a prática. Os profissionais facilitadores das aprendizagens devem ter em conta a forma como as crianças estão envolvidas nas atividades, se estas devem ser modificadas para serem mais inclusivas e quais os estilos de comunicação que estão a ser mais eficazes. Os profissionais devem questionar as crianças sobre a sua satisfação com os processos participativos. As suas opiniões devem ser levadas em conta para melhorar os procedimentos.

2.3. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM POR PROJETO

Apresentamos de seguida algumas características da aprendizagem baseada em projeto segundo outros autores. Segundo Perrenoud (2001), o trabalho baseado em projeto promove o **desenvolvimento de competências essenciais para a vida**, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração entre pares e a autonomia. Este autor enfatiza que esta abordagem promove competências que preparam melhor os alunos para os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho. A abordagem por projeto aumenta a motivação e a aprendizagem dos alunos, pois eles trabalham em temas do seu interesse e com relevância pessoal e social aplicado a problemas ou questões reais.

Os projetos permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento e proporcionam uma aprendizagem mais holística e significativa.

Os alunos assumem maior responsabilidade pelo seu próprio conhecimento, desenvolvendo autonomia e habilidades de gestão de projetos (Perrenoud, 2001). Estes são desafiados a **resolver problemas autênticos**, o que aumenta a aprendizagem e a motivação. O aluno é o protagonista no processo da produção do conhecimento (Reis, 2019). Promove a **colaboração entre os alunos**, desenvolvendo habilidades de comunicação e trabalho em equipa (Louseiro, 2020). O trabalho em grupo é essencial para compartilhar ideias e desenvolver habilidades sociais. Esta metodologia promove a colaboração entre os alunos, desenvolvendo habilidades de comunicação e o trabalho em equipa (Louseiro, 2020). Os projetos permitem a **integração de diferentes áreas do conhecimento**, proporcionando uma aprendizagem mais holística. Esta forma de trabalho integra diferentes áreas do conhecimento (Sarmiento et al., 2007). A **avaliação é contínua e formativa** focada no processo de aprendizagem e não apenas no produto final (Sarmiento et al., 2007). Os alunos geralmente produzem **algo concreto** (relatórios, protótipos, apresentações, entre outros produtos) (Louseiro, 2020).

2.4. A CRIANÇA COMO SUJEITO E AGENTE DO PROCESSO EDUCATIVO

As crianças nem sempre participam na tomada de decisões nos contextos da sua vida. As atividades são organizadas e dirigidas por adultos (Sarmiento et al., 2009). Nesse sentido, observar o desempenho dos alunos do 1º CEB nas relações interpessoais com colegas, pode fornecer dados sobre como essas experiências podem promover ou afetar o desenvolvimento social das crianças (Sousa et al., 2024, pp. 155-175). Estas, na terceira infância, devem aprender habilidades para que sejam valorizadas pela comunidade. Devem desenvolver o seu senso de competência e elevando a sua autoestima e assumir responsabilidades de acordo com as capacidades do seu estágio de desenvolvimento. Às crianças deve ser dado ênfase ao desenvolvimento das responsabilidades dando-lhes motivação para progredirem. A criança sente-se capaz para realizar determinadas tarefas, dominar habilidades e sente-se capaz de progredir (Papalia & Martorell, 2022).

“A escola é hoje uma encruzilhada de culturas sociais, éticas e religiosas que devem ser reconhecidas como tal, na perspectiva de que a inclusão cultural é uma das bases para o exercício da cidadania” (Sarmiento et al., 2009, p. 66).

As diferenças culturais ajudam a moldar o entendimento que as crianças têm de si próprias. Os relacionamentos destas com os colegas tornam-se importantes. Por meio das amizades e das interações com os colegas, aprendem a relacionar-se com os outros (Papalia & Martorell, 2022). A construção da identidade da criança pode ser vista como um processo de aprendizagem contínuo, onde são incentivadas a envolverem-se ativamente na gestão do currículo. Escutar as crianças e o trabalho de projeto são pontos de partida para uma gestão curricular na qual desempenham um papel importante (Calado, 2023). A intervenção para a escolha de atividades deve ser da criança, respeitando as suas necessidades e direitos, tornando-a um agente principal no seu processo de formação (Sarmiento et al., 2007). Quando as crianças são envolvidas participando no processo de aprendizagem, desenvolvem a autonomia, a ajuda mútua e o apoio mútuo (Carvalho, 2022).

A legislação portuguesa relativa à Educação Básica e publicada pela Direção Geral da Educação (DGE) prevê, que a criança desempenhe um papel ativo na construção do conhecimento, e que decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (DGE, 2016, p.9). À criança deve ser garantido o exercício destes direitos dando-lhe oportunidade de ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016) “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para ela” (DGE, 2016, p.9). Ao educador é esperado que apoie e estimule o desenvolvimento das aprendizagens, usando o meio social em que a criança esteja inserida como meio de partida, privilegiando as interações nos contextos que a rodeiam (DGE, 2016). Progressivamente, cada criança deve exprimir opiniões e, enunciar escolhas, sendo ouvidas as suas perspetivas individuais debatendo-as. Assim, “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (DGE, 2016, p.9). Dos 7 aos 11 anos, no período das operações formais, a criança adquire a capacidade de criar ligações lógicas para a integração do pensamento coletivo (Arenilla et al., 2013).

“As práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente” (Sarmiento et al., 2009, p. 45). Durante muitos anos, às crianças era retirado o protagonismo no processo ensino aprendizagem.

A escolarização pretendia-se desenvolvida em estruturas fechadas, espaços físicos e humanos isolados, aceites como suficientes, fechando o ensino a tudo o que poderia provir do exterior. Neste sentido é necessária, segundo a autora, discutir e investigar o conceito da articulação entre a educação por projetos envolvendo as comunidades (Sarmiento et al., 2009).

No Manual de Referência do Conselho da Europa sobre a participação das Crianças - ***Ouvir - Agir – Mudar, publicado pelo Conselho da Europa (CoE) de 2023*** é dada grande importância aos direitos de grupos de crianças, nomeadamente no planeamento de atividades em diferentes áreas da vida (Crowley et al., 2023). Ainda, segundo o manual de referência, as crianças, hoje, com a ajuda dos seus defensores e com os esforços de diferentes organizações, têm sido capazes de desencadear ações e movimentos importantes para fazerem a diferença no mundo.

“Os direitos à participação aplicam-se igualmente a todas as idades. A forma de as crianças participarem será diferente em função dos seus interesses, idades e capacidades e irá requerer diferentes ambientes, níveis de apoio e formas de participação” (Crowley et al., 2023, p. 16). A participação em atividades onde estas são escutadas, proporciona oportunidades de adquirir conhecimentos, competências, confiança, promovendo o poder de decisão aumentando o seu envolvimento cívico. Neste referencial, está claro que expressar o ponto de vista da criança é um direito, não uma obrigação. Estas, como os adultos, devem optar por escolher se querem ou não expressar o seu ponto de vista ou participar na tomada de decisões sobre questões que as afetam. A participação das crianças não é um evento pontual. É um processo contínuo e não termina com a expressão das opiniões em atos públicos. Envolve um trabalho entre as crianças e os adultos coproduzindo ideias, projetos e mudanças (Crowley et al., 2023). A participação das crianças na escola é um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva (Canário, 2005). Segundo este autor, a escola deve ser um espaço de cidadania ativa, onde as crianças devem ter a oportunidade de se expressar, de participar nas decisões e de influenciar o ambiente educativo. Destaca, ainda, a importância de ouvir as crianças e de se valorizar as suas opiniões, pois, isso contribui

para um sentimento de pertença e para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e responsável. “No caso dos alunos, supõe uma capacidade destes para participar da construção social das situações em que estão inseridos (Canário, 2005, p. 144).”

O trabalho realizado pelos alunos resulta de escolhas na metodologia de trabalho, onde os professores também aprendem com os alunos. A participação das crianças é vista não apenas como um direito, mas também como um meio essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social (Canário, 2005). No entanto, as crianças não têm a liberdade para tomar as decisões por si próprias. A sua participação difere da participação dos adultos. As crianças têm o direito de escolher e expressarem os seus pontos de vista, decisões ou opinar em questões que as afetam e participar na e para a comunidade em que estão inseridas (Crowley et al., 2023). A importância da participação das crianças está relacionada com o direito destas serem ouvidas. Têm o direito a serem tidas em conta em alguns assuntos individuais na escola e em questões ligadas à sua infância (Crowley et al., 2023).

Uma participação significativa na escolha de algumas decisões permite às crianças adquirir e construir competências para o pensamento crítico e respeito por si mesmo e pelos outros. Envolvê-las no processo de escolha de decisões responsabiliza-as, aumenta a confiança nas suas capacidades e motiva-as a honrar os compromissos (Crowley et al., 2023). Defendem os autores que os profissionais que têm a responsabilidade de ouvir e de ter em conta os pontos de vista das crianças, incluem diferentes áreas de trabalho: assistentes sociais, advogados, juizes, professores, profissionais de saúde, psicólogos, funcionários dos sistemas de proteção da criança e dos tribunais, bem como políticos. Assim, os profissionais devem refletir sobre as suas atitudes relativamente à participação das crianças e possíveis barreiras que possam surgir (Crowley et al., 2023). Se os adultos envolvidos nos projetos fornecerem informações práticas e claras às crianças, estas podem sentir-se mais confortáveis e ser uma ajuda para que expressem as suas opiniões. Assim, os profissionais devem preparar informação acessível às crianças sobre qualquer processo de tomada de decisão que as possa afetar como indivíduos. Tal inclui conversas, reuniões e outros procedimentos (Crowley et al., 2023).

Também é importante pensar quando as reuniões serão realizadas. Os profissionais devem preparar-se para a participação das crianças pensando na forma como podem proporcionar o espaço e o tempo para construir relações confortáveis nas quais a

comunicação é possível (Crowley et al., 2023). Os contextos de educação na infância envolvem profissionais com diferentes funções, tais como educadores, assistentes e coordenadores, sendo a colaboração entre todos essencial para que exista uma visão partilhada e um alinhamento de objetivos e de estratégias favoráveis à participação das crianças.

Pretende-se a existência de uma dimensão organizacional, em paralelo às propostas pelo modelo, para que ocorra mobilização e envolvimento de toda a estrutura educativa (Correia, 2012). Como a escola não pode ser uma fábrica de alunos formatados e desajustados do mundo em que vivem (Lima, 2017), deverá constituir um local onde as crianças cresçam e socializem e sejam ajudadas a criar ferramentas para se relacionarem com os seus pares. Para o autor, a escola, deve ser um espaço que respeita a diversidade dos alunos incentivando-os a ter um papel ativo no processo de aprendizagem. “Quando o aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente” (Lima, 2017, p. 145). Para Piaget (2022) a escola que inova introduz métodos novos de aprendizagem, pelo que deve ser uma escola ativa, que dá importância aos princípios da liberdade, da atividade e dos interesses da criança com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural. O autor defende ainda que deve ser valorizada a autonomia do aluno e encoraja a criança a ser um participante ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Sustenta, ainda que, a compreensão é formada através das experiências e interações do indivíduo com o seu ambiente, enfatizando a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento.

Piaget (2022) sugere que as crianças devem construir ativamente o conhecimento à medida que exploram e interagem com o mundo ao seu redor. O construtivismo fornece uma abordagem pedagógica baseada nesta teoria, enfatiza a importância da experiência e da autodescoberta no processo de aprendizagem. Esse ambiente promove o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicar o conhecimento em contextos variados. O construtivismo encoraja os alunos a construir seu próprio entendimento, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e a uma retenção de conhecimento mais duradoura (Barbosa, 2015). “Os construtivistas insistem na capacidade de auto-organização do ser vivo. Nada é dado, tudo se constrói na interação entre o indivíduo e o objeto que se definem e se autonomizam mutuamente” (Arenilla et al., 2013, p. 137).

Em vez de receber passivamente informações, os alunos constroem o seu próprio entendimento do mundo por meio da interação com o ambiente e com a experiência (Papert, 2020). Ainda, segundo este autor, o trabalho de projeto é uma abordagem educacional baseada nos princípios do construtivismo, onde os alunos são envolvidos em investigações de longo prazo sobre tópicos do seu interesse e, têm a oportunidade de explorar, de investigar, de colaborar e de criar produtos significativos.

Para o construtivismo, qualquer desenvolvimento do indivíduo - biológico, psicológico e social, são o resultado de uma (re)construção que se concentra na maneira como o indivíduo constrói internamente o conhecimento. A vertente pessoal do construtivismo enfatiza a aprendizagem como um processo interno e individualizado. Nada é dado, e, cada aprendiz, interpreta informações e situações com base nas suas experiências anteriores e conhecimento prévio, construindo assim uma compreensão única do mundo ao seu redor (Arenilla et al., 2013). O desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado no qual as crianças adquirem valores culturais, crenças e estratégias de resolução de problemas por meio de diálogos colaborativos com outros (McLeod, 2020). A construção do conhecimento acontece quando o indivíduo e o objeto que pretende organizar interagem. O indivíduo cria uma ordem nas experiências estabelecendo relações nos pensamentos. Os alunos procuram as suas verdadeiras necessidades, analisam os seus interesses, as suas competências e procuram encontrar um itinerário apropriado com a ajuda do professor e de diversos organismos. Por fim escolhem as diferentes opções desenvolvendo projetos e produzindo conhecimento (Arenilla et al., 2013).

Segundo Marchesi, (2006) para que os alunos estejam motivados e cumpram objetivos são necessários três fatores:

- (1) definição clara das metas que querem atingir;**
- (2) expectativas de o conseguirem fazer;**
- (3) custo que têm de suportar para lá chegar.**

Basta falhar um destes fatores para estar comprometida a motivação dos alunos (Marchesi, 2006). Este modelo de trabalho de projeto enfatiza a importância da cooperação entre professores, a análise contínua e a reflexão crítica como meios de

construir uma prática educativa eficaz e significativa. Através de uma abordagem colaborativa, busca-se promover não apenas o desenvolvimento académico dos alunos, mas também a sua autonomia e a capacidade de participar ativamente na sociedade. O trabalho em grupo, a aprendizagem cooperativa e a gestão democrática da sala de aula são aspetos centrais deste modelo, que visa criar um ambiente de aprendizagem onde o aluno é o protagonista do seu processo educativo. A articulação entre teoria e prática, a flexibilidade curricular e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, são princípios que orientam a organização do trabalho pedagógico, permitindo uma resposta mais ajustada aos desafios da educação contemporânea (Niza, 1998).

Neste capítulo 2 abordamos a Aprendizagem por Projeto como uma metodologia pedagógica centrada na participação ativa das crianças, que promove a construção de aprendizagens significativas. Fundamentada em teorias construtivistas, a Aprendizagem por Projeto valoriza a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas, incentivando os alunos a aplicarem conhecimentos em contextos reais e interdisciplinares. A legislação educacional portuguesa, como o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Portaria n.º 306/2021, fomenta a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica, criando condições para a implementação de projetos que envolvem toda a comunidade escolar. Estes instrumentos destacam a importância da participação dos alunos na planificação e execução de atividades como meio de fortalecer competências e promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos contextos locais.

Destacamos os benefícios da Aprendizagem por Projeto:

- Desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração e autonomia;
- Aumento da motivação e da aprendizagem ao trabalhar temas de interesse pessoal e relevância social;
- Integração de áreas do conhecimento para aprendizagens holísticas e significativas;
- Valorização da participação das crianças como agentes ativos no processo educativo, em alinhamento com a Convenção dos Direitos da Criança.

Assim, este capítulo destacou que a Aprendizagem por Projeto não é apenas uma abordagem pedagógica, mas também um instrumento poderoso para promover a inclusão, a cidadania ativa e o desenvolvimento de competências psicossociais das crianças, alinhando-se aos desafios da educação contemporânea e preparando-as para um mundo em constante mudança.

3. METODOLOGIA

Nesta parte, pretendemos, apresentar a metodologia que sustenta este trabalho de investigação, fundamentando as opções metodológicas adotadas para atingir os objetivos definidos. Assim, caracterizamos o contexto, o público-alvo da Intervenção Pedagógica, o processo de recolha de dados, os procedimentos e a descrição global do projeto de Intervenção Pedagógico. “O método é tudo aquilo que se relaciona com a abordagem ao problema tratado no artigo. É onde o autor revela os materiais e métodos usados e delinea as etapas do trabalho” (Pocinho, 2012, p. 138). A metodologia científica tem como objetivo validar a investigação ao nível dos aspetos conceptuais e metodológicos “servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e atitudes face à delimitação de um problema, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação” (Coutinho, 2015, p. 10). Assim, a metodologia adotada para a realização deste trabalho é a de estudo de caso, assumindo as características de metodologia qualitativa. Na perspetiva de Bell (1997), o modelo de estudo de caso é um procedimento que visa lidar com um problema específico localizado numa situação imediata. A autora refere que, o processo é controlado durante períodos de tempo variáveis, através de diferentes mecanismos (questionários, diários de campo, inquéritos...), originando resultados posteriores onde são notórias modificações, ajustamentos, mudanças de direção, consoante as necessidades evidenciadas, daí que seja um processo de investigação dinâmico. O projeto não está terminado quando a intervenção acaba, pois, “os participantes podem continuar a rever, avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 1997, p. 21). O que se pretende com trabalhos de investigação é melhorar a qualidade de vida do ser humano (Pocinho, 2012) e proporcionar respostas aos problemas que são propostos (Gil, 2010) no início da investigação. Sendo que investigar é procurar (Coutinho, 2022), a presente pesquisa é um estudo de caso onde se realiza uma abordagem qualitativa do tipo descritivo sendo a principal preocupação aprofundar o conhecimento de uma realidade (Gil, 2010). Para o efeito pretende-se obter uma descrição das características de um fenómeno, utilizando técnicas como observação direta participante e inquéritos por questionários (Gil, 2010) onde fornecerá elementos para a compreensão de um problema (Pocinho, 2012) utilizando uma pesquisa qualitativa. Pretende-se dar informações sobre os procedimentos gerais utilizados na pesquisa, os instrumentos realizados e relatar a forma como os dados foram recolhidos (Coutinho, 2022).

A autora ainda refere que interpretar e melhorar as práticas a partir da observação dos sujeitos e a compreensão de situações concretas (Coutinho, 2022) é importante para melhorar o processo educativo. “A pesquisa experimental constitui uma forma prestigiada nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz” (Gil, 2010, p. 48). Assim, “a pesquisa participante, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Gil, 2010, p. 54). Com a observação participante pretende-se compreender os indivíduos de forma dinâmica e envolvente, na qual o investigador é simultaneamente um instrumento na recolha de dados e na sua interpretação (Correia, 2009). A observação participante possibilita obter uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas (Mónico et al., 2017). Poderão ser realizados debates em grupos de discussão onde se pretende ter uma compreensão mais profunda sobre as opiniões dos intervenientes, onde acontece a troca de ideias e construção de identidade (Godoi, 2015). Pretende-se recorrer a inquéritos por questionário onde se procura tirar conclusões representativas da amostra como um todo (Bell, 2004).

3.1 TIPO DE ESTUDO

Segundo Fortin (2009), a escolha do tipo de estudo é orientada não só pelo rumo que o investigador pretende dar ao seu trabalho, mas sobretudo pela essência da questão que se coloca. Face ao exposto, a autora acrescenta que caso se pretenda “investigar a compreensão de um fenómeno vivenciado por um indivíduo ou grupo, um estudo qualitativo será o mais indicado” (Fortin, 2009, p. 135). Desta forma, e tendo em consideração as características da investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso. Foi este o nosso propósito com a opção por este tipo de metodologia. Desta maneira, Coutinho (2015), defende que o estudo de caso é o mais adequado à educação quando é necessário “responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo”.

A mesma autora refere-se às ideias de Cohen e Manion (1994) e Sousa (2009), para evidenciar o papel crucial que o estudo de caso tem na área da educação, nomeadamente na seleção de métodos e estratégias de aprendizagem; nos procedimentos de avaliação; ao nível da mudança de atitudes e valores e no treino e controlo de técnicas de

modificação comportamental. Pelo exposto, é evidente que este método de investigação coincide com o que defendemos no enquadramento teórico deste trabalho ao nível da caracterização da aprendizagem, do papel dos alunos na aprendizagem, na definição da motivação e das teorias que lhe estão subjacentes, das estratégias motivacionais e das estratégias mais eficazes numa aprendizagem mais global na educação dos alunos (Coutinho, 2015).

3.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Partindo desta abordagem participativa da criança, surge a nossa questão de investigação:

“De que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto que vão desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, apresentando estas um maior envolvimento nas atividades?”

Para responder a esta questão formulamos os seguintes objetivos:

1. Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas;
2. Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico;
3. Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A pesquisa experimental pode ser desenvolvida em qualquer lugar, apresentando, por exemplo, amostra de um grupo de controle (Gil, 2010). Segundo Coutinho (2022) a amostra é um conjunto de sujeitos de quem se recolherá dados que partilham características comum. Utilizámos uma amostra de conveniência sendo um método de seleção de participantes que envolve a escolha dos sujeitos de forma conveniente e acessível para o pesquisador, muitas vezes com base em critérios práticos, onde a seleção dos participantes é baseada na facilidade de acesso e disponibilidade (Coutinho, 2022).

Ao optar por uma amostra de conveniência, os pesquisadores selecionam participantes com base na facilidade de acesso, proximidade geográfica, disponibilidade ou qualquer critério que torne conveniente a inclusão na pesquisa (Bryman, 2016). Os participantes da amostra são 10 alunos que fazem parte de uma escola pública, Escola Básica do 1.º CEB, do 2.º e 3.º anos de escolaridade com idades entre os 7 e os 11 anos. Esta Escola pertencente a um Agrupamento de Escolas da Região Litoral/Centro do País, cuja caracterização dos alunos está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização dos alunos que participaram na Intervenção Pedagógica.

| | | | |
|----------------------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Sexo | 50% feminino | 50% masculino | |
| Idades | 20% tem 7 anos | 60% tem 8 anos | 20% tem 9 anos |
| Ano de escolaridade | 70% são do 2.º ano | 30% são do 3.º ano | |

A Escola onde decorre a investigação é uma escola pública, com alunos desde o pré-escolar ao 4.º ano do 1.º CEB, no meio rural, que faz parte de um Agrupamento de Escolas da Zona Litoral/Centro do país. Esta escola desenvolve desde o presente ano letivo (2023/2024) um Plano de Inovação (para 4 anos) onde se pretende privilegiar uma metodologia de trabalho de projeto, com os alicerces em aprendizagens ativas e significativas, intensificando a relação de proximidade com as famílias e reforçando a interação com a comunidade local. A Intervenção Pedagógica culminou na montagem de uma Biblioteca Comunitária dentro do Café da aldeia onde está situada a escola dos alunos. O projeto foi desenvolvido de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. Este café é uma referência no meio, o dono é colaborante com a escola e em frente ao café, existe um largo, onde já é hábito as crianças apresentarem canções temáticas, fazerem desfiles e outras atividades. Quando queremos apresentar uma atividade à comunidade fora da escola, aquele é o espaço de referência para todos.

3.4 RECOLHA DE DADOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

O processo de recolha de dados consiste em “recolher ou reunir, concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Pocinho, 2012, p. 92). A mesma autora alerta para o facto de a escolha das técnicas de recolha de dados ser uma etapa fundamental do trabalho de investigação, uma vez que os instrumentos de recolha de dados utilizados devem estar diretamente relacionados com o conjunto de objetivos definidos, com o dispositivo metodológicos da investigação e a população alvo a que se destina, tal como já aludimos nos procedimentos metodológicos. Pocinho (2012) ressalta que, os métodos de recolha de dados e os métodos de análise dos dados devem ser complementares, devendo ser selecionados em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho, o que se procurou ter em consideração na realização deste trabalho. Para dar respostas à questão de partida colocada inicialmente recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha de dados, como o **Diário de Campo** (Coutinho, 2015), a **Observação Participante** (Correia, 2009) e o **Inquérito por Questionário** (Pocinho, 2012).

Diário de Campo – Considera-se um instrumento onde o investigador vai registando as notas verificadas das suas observações de campo que assumem a forma de narrativas e registos detalhados. A autora refere que, é uma observação não estruturada onde o investigador assume o papel de observador participante, com um papel ativo, atuando como membro do grupo, como acontece neste estudo. O Diário de Campo é um instrumento de estudo construído durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem dos alunos para ser utilizado para acompanhar o desenvolvimento de projetos (Oliveira et al., 2017). Neste sentido, o Diário de Campo foi baseado na observação direta dos alunos da turma na realização das sessões de trabalho durante a realização do projeto (ver anexo 4). Foram registados de forma sistemática e organizada as atividades, as observações, as reflexões e os resultados obtidos ao longo de todo o projeto. Serve como uma fonte de evidências, pois mostra o caminho percorrido pelos alunos, as dificuldades enfrentadas, as decisões tomadas e as justificações para cada escolha. A estrutura do diário de campo contém: a data, a hora, o local e o número de participantes na sessão de trabalho. Procura-se também incluir as reflexões, as impressões, as interpretações, as dúvidas, as dificuldades, as sugestões e os domínios trabalhados das diferentes áreas do currículo.

A investigadora é, no contexto desta investigação, uma observadora participante com um papel ativo, atuante como membro do grupo, recorrendo à observação participante. A observação participante, é o método de investigação que pretende captar comportamentos quando estes acontecem. O investigador observa de forma estruturada e regista essas informações em documentos previamente construídos (Pocinho, 2012). Permite que os participantes sejam observados sem depender de uma resposta a uma questão (Coutinho, 2022). “Da parte do investigador importa assegurar que tudo o que acontece é discutido e deve ser registado detalhadamente” (Coutinho, 2022, p. 143).

Focus Group - No contexto desta investigação grelhas de observação inspiradas no modelo de “Matriz de participação das Crianças” (Crowley et al., 2023, p. 19). Com o *focus group* através dos debates em grupos de discussão (Godoi, 2015) pretende-se recolher informações sobre os diferentes pontos de vista das crianças envolvidas na intervenção. Pretende-se explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de alunos que participaram em experiências comuns (Coutinho, 2022). Para a autora esta estratégia de recolha de dados, são colocadas uma série de perguntas pré-definidas ou atividades e são registadas as interações entre os participantes (Coutinho, 2022, p. 143):

O número ideal de participantes varia entre 5 e 10;

A composição do grupo deve ser homogénea;

Os procedimentos implicam a realização da entrevista ao grupo por um moderador que pode ser acompanhado por um assistente;

As sessões não devem exceder as 2 horas;

Inquérito por Questionário - Foram passados inquéritos por questionário a alunos, aos professores e a elementos da comunidade. Pretende-se perceber a perspetiva sociológica de um conjunto de inquiridos, relativamente a uma série de questões colocadas pelo investigador (Pocinho, 2012). Na opinião da autora, o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de questões relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema que interessa aos investigadores.

As questões foram colocadas nos inquéritos por questionário pelo investigador através de um formulário em papel apresentado aos participantes, alunos, professores e elementos da comunidade que participaram ativamente na Intervenção Pedagógica. O tipo de questionário utilizado irá conter questões de respostas fechada e aberta e os resultados serão apresentados através de quadros descritivos. Às questões fechadas foi realizado um tratamento quantitativo e às abertas foi feita uma análise de conteúdo, realizando assim uma análise qualitativa dos dados recolhidos.

As sessões foram focalizadas em tópicos de interesse para o grupo. No âmbito desta investigação, e com os instrumentos de recolha de dados, Diário de Campo e Focus Group, foi elaborada uma Planificação da Intervenção Pedagógica inspirada (Crowley et al., 2023, p. 59).

3.5 PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Com a recolha de dados obtidos através do Diário de Campo e *Focus Group* foi elaborada uma planificação da intervenção com o objetivo de estruturar a intervenção pedagógica, e delinear o projeto.

Planificação da Intervenção Pedagógica (Crowley et al., 2023, p. 59)

| As crianças solicitam: | Biblioteca Comunitária no Café da Aldeia |
|--|--|
| Como é que estas pessoas podem Ajudar? | |
| Crianças | Participação ativa nas assembleias de turma e na concretização das diferentes tarefas propostas. Divulgação do projeto através de email e notícias. Recolha de livros pela comunidade escolar. Catalogação dos livros por temas. Montagem e decoração do espaço da Biblioteca Comunitária. Construção de marcadores de livros para oferecer na inauguração do espaço da Biblioteca Comunitária. |
| Famílias | Recolha e doação de livros para a biblioteca comunitária. Participação na construção de uma moldura para serem colocadas as regras de funcionamento da biblioteca. Escrita de um poema alusivo ao projeto da Biblioteca Comunitária (avô de uma aluna). Participação na inauguração do espaço da Biblioteca Comunitária. |
| Comunidade local | Recolha e doação de livros para a Biblioteca Comunitária. Participação nas atividades organizadas na Biblioteca Comunitária. |
| Governo (legislação) | https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico |

Como já foi referido anteriormente, a intervenção centrou-se na metodologia de trabalho de projeto e inspirada no **Manual de Referência do Conselho da Europa sobre a participação das Crianças - Ouvir - Agir - Mudar, publicado pelo Conselho da Europa (CoE) (Crowley et al., 2023)** e no **artigo 12.º da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, C. P. 2019)** e no qual aparece de forma explícita a ideia de “compreender o que se entende pela expressão ‘participação das crianças’ e pelo importante papel que podem desempenhar para que os pontos de vista das crianças sejam tidos em conta nas decisões” (Crowley et al., 2023, p. 15).

Ajudar as crianças a expressar os seus pontos de vista é apenas uma parte do processo. Cabe aos adultos serem facilitadores de todo o processo (Crowley et al., 2023). Neste sentido, na planificação da intervenção foram tidos em conta os seguintes aspetos, baseados no documento (Crowley et al., 2023, p. 59). Essa tabela define quem são os envolvidos e como cada um pode contribuir, demonstrando a interligação entre diferentes pessoas da comunidade. Esta tabela não é uma lista de tarefas, mas um reflexo da filosofia do projeto: construir uma biblioteca comunitária de forma colaborativa, valorizando a participação ativa das crianças em todas as etapas.

Este modelo, como já referido anteriormente, inspirado no Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças (Crowley et al., 2023), coloca em prática a importância de criar espaços de diálogo e ação conjunta entre crianças e adultos. Ao longo das diferentes sessões registadas no Diário de Campo (anexo 4), as crianças assumem um papel ativo em todo o processo, participando desde as assembleias de turma até à divulgação e montagem da biblioteca.

As famílias foram convidadas a apoiar ativamente, doando livros, participando na construção de materiais e na inauguração. A comunidade local, além de doar livros, é incentivada a frequentar e participar nas atividades da biblioteca. A inclusão do Governo, reforça o suporte legal e pedagógico do projeto.

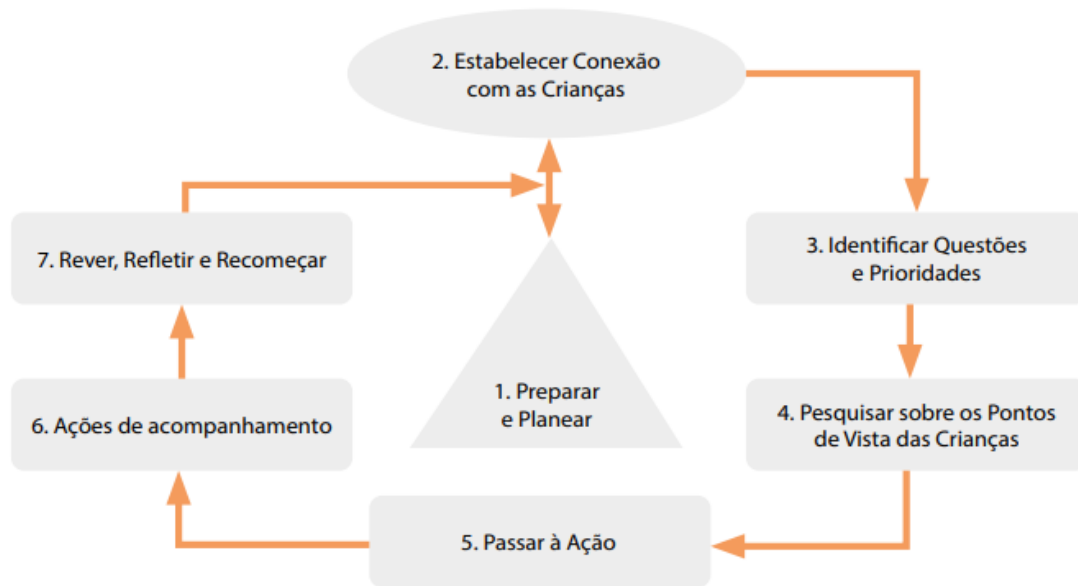
3.6 PROCEDIMENTOS

A estratégia de recolha de dados passou pela observação participante, escuta dos interesses e das capacidades do grupo de crianças, motivando-as a tomar decisões e ações para a concretização do projeto. Foram realizadas diversas **Assembleias de Turma** (grupos de discussão – *Focus Group*) e recorreu-se a um **Diário de Campo** para registar as atividades e reflexões ao longo de toda a intervenção. As perceções sobre esta intervenção foram recolhidas através dos **Inquérito por Questionário** aplicados às crianças envolvidas, aos professores e à comunidade no final da implementação do projeto.

Como já referido anteriormente o estudo foi realizado numa turma do 1.º CEB, numa área rural do Concelho de Leiria. O projeto escolhido consistiu na montagem de uma Biblioteca Comunitária no café da aldeia, um espaço de leitura acessível a todos. Na implementação do projeto estiveram envolvidos os alunos, os professores, os funcionários da escola, pais e encarregados de educação e a comunidade local. Foram desenvolvidas atividades ao longo das 15 sessões (Anexo 4), realizadas em contexto dentro e fora da sala de aula, em diferentes horários, com uma duração média de 2h.

Para desenvolver a intervenção com os alunos foram aplicadas as sete fases descritas em (Crowley et al., 2023, p. 18), tal como esquematizado na Figura 1 (Crowley et al., 2023, p. 18).

Figura 1 - Fases da participação das crianças em projetos



Os temas abordados foram surgindo ao longo do projeto procurando responder às necessidades da resolução/problema da Intervenção Pedagógica, nomeadamente:

- Abordagem ao tema comunidade educativa e contributos ativos para a comunidade (sessões 1 a 3, anexo 4);
- Escolha da intervenção a realizar (sessão 4, anexo 4);
- Contactos necessários para a concretização do projeto (sessões 5 a 7, anexo 4);
- Recolha, catalogação dos livros doados e planeamento (sessões 8 a 11, anexo 4);
- Organização, decoração do espaço escolhido para a montagem da biblioteca e divulgação do projeto (sessões 11 a 14 anexo 4);
- Por último, inauguração da biblioteca comunitária (sessão 15, anexo 4).

Para o efeito, referem os autores, que a participação das crianças em projetos envolve ciclos repetidos de: **Preparar e Planear**; **Estabelecer Conexão com as Crianças**; **Pesquisar sobre os Pontos de Vista das Crianças**, **Ações de acompanhamento**, **Rever, Refletir e Recomeçar** (ao longo de toda a intervenção pedagógica); **Identificar Questões e Prioridades** e **Passar à Ação** (Crowley et al., 2023, p. 18). Nesta investigação, usou-se este esquema de participação para a escolha e estruturação do projeto e para delinear o programa de intervenção.

Para **Preparar e Planear** a atividade foi implementado no *Focus Group* várias questões, ao longo das 15 sessões que fazem parte do projeto (anexo 4), perguntamos:

O que é uma comunidade educativa?

Quem fará parte dessa comunidade educativa?

Para **Identificar Questões e Prioridades** foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre que estruturas públicas gostavam de ver na comunidade, sessão 3 (anexo 4).

O que gostariam de ver construído na comunidade?

Dos espaços que sugeriram qual/quais acham que estaria ao vosso alcance construir/montar?

Para **Passar à Ação** as crianças justificaram as diversas vantagens para a biblioteca ser montada no café (sessão 4 do Diário de Campo, anexo 4).

Para **Identificar Questões e Prioridades** foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre que estruturas públicas gostavam de ver na comunidade (sessão 3 Diário de Campo, anexo 4).

Assim, a recolha de dados foi feita através de:

- **Grupos de discussão** (*Focus Group*): Assembleia de turma com debates em grupo com as crianças para recolha de informações sobre a sua experiência e perspetiva do projeto.
- **Diário de campo**: Documentação das atividades, observações e resultados do projeto. Utilizando grelhas de observação, a investigadora registou as interações e o envolvimento das crianças. Tal como já referimos estes dois instrumentos permitiram a definição e implementação do projeto.

No final da implementação do projeto foram aplicados Inquéritos por Questionário às crianças participantes na Intervenção Pedagógica (ver Anexo 1), aos professores da escola 1º CEB onde decorreu o projeto (ver Anexo 2) e a pessoas da comunidade que estiveram de alguma forma envolvidas na intervenção pedagógica (ver Anexo 3). Foram inquiridos por questionário, no total, 22 pessoas da comunidade escolar, 4 professores da escola onde decorreu a investigação e os 10 alunos que participaram na intervenção pedagógica.

Este capítulo apresenta a metodologia, estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, utilizada para analisar a participação ativa das crianças na elaboração de um projeto

comunitário e o seu impacto no seu desenvolvimento psicossocial e no compromisso das crianças envolvidas. A metodologia adotada destacou-se pela sua capacidade de estudar de forma pormenorizada um caso: perceber o impacto da participação ativa das crianças na elaboração de um projeto e perceber de que forma ele fortalece os laços com a comunidade e o desenvolvimento de competências psicossociais.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados da aplicação dos instrumentos para a recolha de dados. “Este capítulo destina-se a informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2022, p. 254). Foram utilizadas técnicas de triangulação de dados (Creswell & Miller, 2000) abordando a perspectiva participativa do investigador. A triangulação de dados, conforme descrito por Coutinho (2022), envolve a utilização de múltiplas fontes de dados, teorias, métodos ou investigadores para examinar um problema. Ao combinar diferentes abordagens, a triangulação de dados busca oferecer uma visão mais completa e confiável, aumentando assim a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa. Foi realizada uma análise por categorias geral do conceito dos dados recolhidos nos questionários para organizar e interpretar as informações de forma estruturada, em tabelas, facilitando a identificação de padrões, de relações e de temas recorrentes nos elementos recolhidos. Os dados recolhidos através do **Diário de Campo** e o **Focus Group** permitiram delinear a Intervenção Pedagógica por Projeto. Os resultados alcançados no final da intervenção apresentam-se em seguida e foram confrontados com a pergunta de partida e com os objetivos inicialmente propostos (Coutinho, 2022).

O Diário de Campo e o *Focus Group* permitiram delinear o programa de intervenção para o qual foram constituídas 15 sessões, como a seguir se apresenta.

Sessão 1

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Questão 1** - O que é uma comunidade educativa? As respostas obtidas foram “pessoas” e “escola”. **Na questão número 2** - Quem fará parte dessa comunidade educativa? Os alunos referiram “professoras; funcionárias; colegas; família; pais; ama; senhoras que servem a comida; senhores que vêm cortar as árvores; senhores onde fomos fazer a apanha da azeitona; vizinhos; habitantes da aldeia; dono do café, senhor da Junta de Freguesia”. **Nesta sessão** foi lançado o trabalho de projeto de turma a desenvolver ao longo do ano letivo. Os alunos compreenderam o que significa comunidade educativa e identificaram quem faz parte da sua comunidade educativa.

Sessão 2

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Questão 1** - Onde e a fazer o quê gostariam de levar os vossos colegas pela comunidade? As respostas obtidas foram: “ Ir a casa dos avós lanchar”; “uma avó poderia ensinar os colegas a fazer um bolo”; “ir a casa dos pais e a irmã ensinava a fazer bolachas”; “uma avó sabe fazer croché e ensinava os colegas”; “uma avó come uma comida diferente e os colegas podiam experimentar uma refeição diferente”. **Nesta sessão** os alunos partilharam atividades de costumam fazer com os familiares e que gostariam de levar os colegas a participar nelas.

Sessão 3

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Questão 1** - O que gostariam de ver construído na comunidade? As respostas obtidas foram “uma piscina pública”; “um museu”; “um parque infantil”; “uma biblioteca”. **Na questão número 2** - Dos espaços que sugeriram qual/quais acham que estaria ao vosso alcance construir/montar? As respostas obtidas foram “não temos dinheiro para construir uma piscina”; “nem espaço”; “para construir um museu precisamos de uma casa grande”; “a biblioteca da nossa escola está fechada ao fim de semana”; “os adultos não podem vir à escola e entrarem na nossa sala para ler um livro”; “o espaço onde as pessoas vão todos os dias é ao Café”; **Nesta sessão** os alunos conversaram sobre espaços interessantes/culturais a ter na comunidade. Perceberam que para construir a piscina, o parque infantil ou o museu precisavam de muito dinheiro, tempo e espaço. As crianças ainda não conseguem realizar esses projetos. Conversaram que o Café era um espaço onde todos iam, adultos e crianças, todos os dias da semana.

Sessão 4

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Questão 1** - Quais seriam as vantagens de haver uma biblioteca de acesso público no Café? As respostas foram “quando as crianças vão ao café com os avós ou pais já têm alguma coisa para fazer”; “já não têm de estar sempre a ver televisão”; “assim as crianças não ficam aborrecidas”; “os livros podem animar as pessoas que vão ao café”; “os livros podem chamar mais pessoas ao café e o senhor vende mais”; “as pessoas que vão ao café podem ler livros não só os jornais”. **Nesta sessão** os alunos concluíram que montar uma biblioteca no café seria interessante.

A próxima tarefa seria perguntar ao dono do café se gostava da ideia e aceitava o projeto da turma.

Sessão 5

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da tarefa** - A professora fez um telefonema para o dono do café a perguntar se estaria disponível para receber e ouvir os alunos para uma proposta de projeto.

Os alunos prepararam um “discurso” que seria apresentado ao dono do café.

“**R** – Somos 10 alunos do segundo e terceiro ano.”

“**M** – Tivemos uma ideia que queremos apresentar ao senhor N.”

“**An** – Estivemos a pensar como podíamos ajudar a comunidade da...”

“**A** – Tivemos 4 ideias: arranjar uma piscina, um parque infantil, um museu e montar uma biblioteca.”

“**G** – Decidimos que era importante arranjar uma biblioteca onde as pessoas da... pudessem ler um livro enquanto bebem um cafezinho.”

“**K** – Pensámos em arranjar um espaço público para montarmos a biblioteca. Chegámos à conclusão de que o melhor espaço era o Café do...”

“**S** – Queremos perguntar-lhe se acha que é boa ideia?”

“**A** – Agradeço em nome de todos.”

“**J** – Vamos demorar algum tempo a desenvolver este projeto. Já pensámos nas várias etapas.”

“**M** – 1ª etapa – era falar com o senhor N. (esta já está).”

“2ª – vamos pedir livros às pessoas para oferecerem.”

“3ª – decidir com o senhor N. qual o espaço onde vamos fazer a biblioteca.”

“4ª – arranjar os móveis para os livros e quem sabe um sofá.”

“5ª – montar o espaço.”

“6ª – arranjar uma fita vermelha e o senhor N. irá cortar essa fita e decidimos que está aberta a biblioteca.” “O que acha?” **Nesta sessão** o dono do café ficou entusiasmada com o projeto dizendo que aceitava a proposta. O projeto foi aprovado pelo dono do café. Mostrou felicidade por acolher as crianças e este projeto. Os alunos ficaram entusiasmados com as etapas seguintes. Os alunos durante os 200 metros do percurso escola/café observaram que havia muito lixo na berma. Sugeriram que na próxima vez que fossem ao café iriam apanhar o lixo do chão.

Sessão 6

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Havia a necessidade de ir ao Café colocar cartazes alusivos às atividades finais do 2.º período. Os alunos aproveitaram essa oportunidade para recolher o lixo da berma da estrada. Muniram-se de luvas e sacos e foram até ao café. Quando chegaram à sala de aula escreveram uma notícia para partilhar nas redes sociais da escola para divulgar a atividade. “Hoje fomos ao Café do sr. N. levar os cartazes para divulgar os Concertos de final do 1.º período da Escola. Pelo caminho apanhámos quase 3kg de lixo. Encontrámos quase 120 beatas de cigarros, plásticos e papéis, raspadinhas, garrafas de vidro e de plástico, copos e até uma unha de plástico que alguém perdeu. Ficámos tristes de ver tanto lixo no chão. Não deitem lixo no chão. Todos agradecemos.” **Nesta sessão** os alunos foram ao Café levar cartazes para divulgar as atividades de final de período da Escola, apanharam o lixo da berma da estrada e escreveram uma notícia para a rede social da Escola. O dono do café sugeriu que fosse utilizada uma estante com prateleiras de vidro, no fundo do café, junto a uns sofás, para a montagem da biblioteca.

Sessão 7

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Com o aproximar do final do primeiro período seria oportuno fazer a divulgação do projeto para a Associação pelo futuro da Escola e para todos os pais e encarregados de educação. Foi elaborado um email que foi enviado nesse dia. “Olá, somos os alunos do 2.º e 3.º ano da EB1... No âmbito do projeto “As Crianças ajudam a Comunidade”, na disciplina RSI (Rede de Saberes Integrados), decidimos montar uma pequena biblioteca no Café do senhor N.. O sr. N. gostou muito da ideia e pensamos que toda a comunidade vai gostar também. Para conseguirmos ter uma biblioteca precisamos de livros. Por isso, decidimos pedir às pessoas da comunidade que nos ofereçam livros. Temos uma ideia sobre os temas: animais, corpo humano, banda desenhada, livros da história de Portugal, livros infantis, livros de culinária e outros. Achamos que os clientes do Café podem gostar de ler um livro enquanto bebem um cafezinho e as crianças podem ler um livro e não ficar aborrecidas enquanto esperam pelos adultos. Para entregarem os livros que desejam oferecer podem deixá-los na escola ou enviá-los por qualquer aluno da escola.

Agradecemos a ajuda de todos, Os alunos da EB1 da...” **Nesta sessão** os alunos elaboraram e enviaram um email a toda a comunidade para divulgar o Projeto da Turma.

Sessão 8

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

Descrição da atividade - Foi feito o ponto de situação do trabalho de projeto em assembleia de turma. Os alunos estiveram a observar os livros que já tinham sido doados pela comunidade para o projeto. Decidiram que os livros deveriam ser catalogados por cores colocando uma etiqueta colorida na lombada dos livros, segundo o seguinte código: Crianças – verde ; História de Portugal – cor de laranja; Animais – amarelo; Culinária – azul; Livros para adultos – preto. Separaram os livros em diferentes montes de acordo com o tema. **Nesta sessão** os alunos começaram a catalogar os livros que já estão disponíveis para a biblioteca comunitária.

Sessão 9

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Os alunos conversaram sobre a estante que o dono do Café tinha sugerido para a biblioteca. Como as prateleiras são de vidro transparente, decidiram que estas deviam ser forradas com um tapete para os livros serem colocados nessas prateleiras. A professora informou os alunos que havia no mercado um papel de veludo autocolante, semelhante ao plástico transparente autocolante que já conheciam. Foram feitas pesquisas na internet para perceber as cores disponíveis neste material. Por votação, escolheram o cinzento-claro e seria esta a proposta que iriam fazer ao dono do Café para o papel de veludo. Na ida ao café os alunos sugeriram a cor do papel de veludo e foram medidas as prateleiras para ser comprado o papel de veludo sem desperdícios. **Nesta sessão** os alunos conhecem a técnica da aplicação do papel de veludo, pois já é prática do grupo montar puzzles de 500 a 1000 peças que depois são colados com papel autocolante e expostos na sala de aula. Os alunos decidiram a cor do papel de veludo a sugerir para a estante e foram ao Café tirar as medidas às prateleiras.

Sessão 10

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Os alunos começaram a separar e a catalogar os livros com os autocolantes coloridos escolhidos. **Nesta sessão** os alunos catalogaram e separados os livros para a biblioteca comunitária.

Sessão 11

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Os alunos começaram a medir e a cortar o papel de veludo para a estante. Os alunos decidiram elaborar um conjunto de regras para a utilização da Biblioteca Comunitária. Uma aluna sugeriu que o pai poderia realizar uma moldura onde fosse colocado o registo das regras. Essa moldura poderia ser colocada na parede junto à estante dos livros. Regras: “Manter os livros limpos e cuidados. A leitura dos livros deve ser feita dentro do café ou na esplanada. Após a leitura, os livros devem ser colocados no respetivo lugar.” **Nesta sessão** foi separado e acondicionado o papel de veludo para ser colocado na estante do Café. Os alunos escreveram as regras num documento no computador.

Sessão 12

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Os alunos levaram todos os livros separados e catalogados para o Café. A estante foi limpa e foi colocado o papel de veludo em cada prateleira. Foram colocados os primeiros livros na estante. O trabalho da aplicação do papel de veludo foi realizado pelos alunos mais velhos. Na sala de aula os alunos referiram alguns sentimentos após o início da montagem do espaço: “senti-me um adulto”; “cada vez ficamos mais fortes”; “aprendemos mais quando trabalhamos juntos”; “sinto-me feliz”; “nunca devemos desistir”; “tenho mais coragem e menos vergonha”. Os alunos sugeriram que seria interessante fazer marcadores de livros para as pessoas colocarem nos livros e para oferecer no dia da inauguração da Biblioteca à comunidade. Os alunos começaram a medir e a cortar o papel de veludo para a estante. Os alunos decidiram elaborar um conjunto de regras para a utilização da Biblioteca Comunitária. Uma aluna sugeriu que o pai poderia realizar uma moldura onde fosse colocado o registo das regras. Essa moldura poderia ser colocada na parede junto à estante dos livros. Regras: “Manter os livros limpos e cuidados. A leitura dos livros deve ser

feita dentro do café ou na esplanada. Após a leitura, os livros devem ser colocados no respectivo lugar.” Nesta sessão foi iniciada a montagem e decoração da Biblioteca Comunitária no Café.

Sessão 13

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

Descrição da atividade - Os alunos em assembleia de turma decidiram que o tema da Biblioteca seria “Leiam-me”. Uma aluna da turma tem mostrado aptidões para o desenho e para a pintura com a técnica de aquarela. Enquanto uma aluna desenhava e pintava a faixa do título para a Biblioteca, outros alunos pensavam em frases para escrever em marcadores de livros. Os alunos sugeriram que seria interessante fazer marcadores de livros para as pessoas colocarem nos livros e para oferecer no dia da inauguração da Biblioteca à comunidade”. Nesta sessão os alunos decidiram o tema da Biblioteca; começaram a construir marcadores de livros e uma aluna começou a desenhar e pintar a faixa “Leiam-me”.

Sessão 14

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Os alunos foram ao café levar mais livros e pelo caminho, munidos de luvas e sacos recolheram o lixo que estava na berma da estrada. Foi elaborada uma notícia para as redes sociais da Escola a convidar toda a comunidade educativa para a inauguração do espaço da Biblioteca Comunitária. Nesta sessão os alunos foram ao café levar livros, decorar o espaço e apanharam lixo na berma pelo percurso escola/café. À tarde convidaram, via redes sociais, toda a comunidade para a inauguração da Biblioteca dia 29 de fevereiro de 2024.

Sessão 15

Objetivos: Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. **Descrição da atividade** - Todos os alunos da escola acompanhados pelas professoras e funcionárias foram a pé até ao Café. À espera dos alunos estavam pais, avós e comunidade educativa. Os alunos que participaram mais ativamente no projeto disseram uma palavras de agradecimento pela ajuda de toda a Comunidade: “Queremos agradecer a sr. N. por ter aceitado este projeto.”; “Agradecemos

também a todos que nos doaram livros.”; “Queremos que tomem um café e leiam um livro.”; “Gostámos muito de realizar este projeto e estamos muito felizes hoje”. Os alunos do pré-escolar fizeram uma dramatização de uma história que criaram na sala. Apresentaram o livro que criaram e que ofereceram à Biblioteca. No final todos os alunos cantaram uma canção conhecida por todos os alunos. **Nesta sessão** foi inaugurada a Biblioteca Comunitária no Café da aldeia.

Os resultados observados nas sessões refletem uma crescente autonomia das crianças na tomada de decisões e um elevado grau de envolvimento nas diferentes etapas do projeto, desde a conceção até a realização concreta e final da Intervenção Pedagógica – A Biblioteca Comunitária. O projeto possibilitou o desenvolvimento de habilidades sociais, organizacionais e criativas, promovendo o senso de responsabilidade, colaboração e cidadania ativa entre os alunos.

Estes dados recolhidos permitem observar o que se apresenta no objetivo número 1:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

4.1 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS ENVOLVIDAS NO PROJETO

Este o questionário foi concebido com o intuito de avaliar a perceção das crianças sobre a sua participação no desenvolvimento do projeto da “Biblioteca Comunitária”. Através da análise detalhada das respostas a estas perguntas, pretende-se compreender em profundidade o significado da participação ativa para as crianças e o seu impacto no seu desenvolvimento psicossocial. Apresentaremos a análise e a discussão dos dados recolhidos através da aplicação dos **Questionários** aos alunos, aos professores da escola e aos elementos da comunidade educativa que participaram de forma ativa na Intervenção Pedagógica. Como referido anteriormente, a escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação, desenvolve um Plano de Inovação, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A análise das respostas aos três questionários será apresentada em forma de tabelas cuja

organização dos dados estão de acordo com as Áreas de Competência previstas no (PASEO) com os devidos descritores de desempenho (Martins et al., 2017).

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados às **10 crianças** que participaram no projeto, com foco nas suas **percepções e experiências** durante o processo e depois serão analisadas as respostas dos questionários aplicados à **comunidade educativa** e aos **professores**, com o objetivo de **compreender as suas percepções sobre o impacto da participação ativa das crianças no projeto**. As respostas obtidas em cada questionário, alunos, professores e comunidade, serão cruzados permitindo a triangulação dos resultados. Os resultados da investigação serão confrontados com a pergunta de partida e com os objetivos com o intuito de perceber se a participação ativa das crianças na elaboração do projeto tem impacto no desenvolvimento das características psicossociais e se aumenta o envolvimento das crianças no mesmo. Passamos a apresentar e a discutir os dados recolhidos.

Assim, em relação à questão número 1:

Gostaste de participar na escolha do projeto?

Todos os alunos responderam que sim. Este dado está de acordo com Papalia & Martorell (2022), que destaca que as crianças ao se envolverem em tarefas e desafios, tanto na escola como em outros contextos, e ao serem valorizadas, desenvolvem um maior bem-estar e satisfação. Este resultado reforça a ideia de que as crianças que se esforçam para adquirir habilidades e conhecimentos são mais produtivas e bem-sucedidas nas suas atividades. Esta ideia também é reforçada por (Sarmiento et al., 2007) onde argumenta que a escolha de atividades deve ser da criança, respeitando as suas necessidades e direitos, tornando-a um agente principal no seu processo de formação. Portanto, a gestão curricular deve colocar as crianças no centro do processo educativo, reconhecendo-as como sujeitos ativos e participantes. Calado (2023) enfatiza igualmente que escutar as crianças e desenvolver trabalhos em projetos é fundamental para uma abordagem pedagógica que valorize a participação da criança. Segundo Sarmiento et al., (2007), é essencial que as crianças participem ativamente na escolha das atividades, sempre respeitando as suas necessidades e direitos. Isso torna-as protagonistas no seu processo de aprendizagem. Ainda, quando elas se envolvem no processo, desenvolvem a autonomia, a colaboração e o apoio mútuo, como destaca Carvalho (2022).

No que diz concerne à questão n.º 2:

A tua opinião foi tida em atenção no projeto?

A resposta foi sim por parte de todos os alunos. Segundo (Crowley et al., 2023) a participação em atividades onde as crianças são escutadas proporciona oportunidades de adquirir conhecimentos, competências, confiança, promovendo o envolvimento destas e aumentando o seu sentido cívico. Ainda, reforça (Carvalho, 2022) que quando as crianças são envolvidas no processo de aprendizagem desenvolvem a autonomia, a ajuda e o apoio mútuo. A construção da identidade da criança pode ser vista como um processo de aprendizagem contínuo, onde estas são incentivadas a envolverem-se ativamente na gestão do currículo. Escutar as crianças e o trabalho de projeto são pontos de partida para uma gestão curricular na qual desempenham um papel importante (Calado, 2023). A intervenção para a escolha de atividades deve ser da criança, respeitando as suas necessidades e direitos, tornando-a um agente principal no seu processo de formação (Sarmiento et al., 2007). A legislação portuguesa relativa à Educação Básica e publicada pela Direção Geral da Educação (DGE) prevê, que, a criança desempenhe um papel ativo na construção do conhecimento, e que, decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (DGE, 2016, p. 9). À criança deve ser garantido o exercício destes direitos dando-lhe oportunidade de ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016) “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem” (DGE, 2016, p. 9). Ao educador é esperado que apoie e estimule o desenvolvimento das aprendizagens usando o meio social em que a criança esteja inserida como ponto de partida, privilegiando as interações nos contextos que a rodeiam (DGE, 2016). Progressivamente, cada criança deve exprimir opiniões e, enunciar escolhas, sendo ouvidas as suas perspetivas individuais debatendo-as. Assim, “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (DGE, 2016, p. 9).

Quanto à questão n.º 3:

A quem falaste deste projeto?

A questão permitia aos alunos escolher livremente entre as opções apresentadas, como mãe, pai, avó, avô, padrinho, irmãos, primos, vizinhos e funcionárias da escola. Todos os alunos indicaram que partilharam o projeto com a mãe e também com outras pessoas, como é possível observar na Tabela 4, sendo o pai a segunda figura mais escolhida. Partilhar as atividades com outros é defendido pela Direção Geral da Educação onde refere que “cada criança deve exprimir opiniões e, enunciar escolhas, sendo ouvidas as suas perspetivas individuais debatendo-as” (DGE, 2016, p. 9) Assim, “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (DGE, 2016, p. 9). A resposta a esta questão é também suportada por Papalia e Martorell (2022) que refere que os relacionamentos das crianças com os colegas e familiares tornam-se importantes. Por meio das amizades e das interações com os colegas, as crianças aprendem a relacionar-se com os pares e com o núcleo de convivência.

Tabela 4 - Relação de proximidade com quem partilhou o projeto.

| Relação de proximidade | N.º de alunos |
|-------------------------------|----------------------|
| Mãe | 10 |
| Pai | 8 |
| colegas | 3 |
| Avó | 2 |
| Avô | 4 |
| Padrinho | 1 |
| Irmãos | 9 |
| Primos | 2 |
| Funcionárias da Escola | 3 |
| Outro: amigo do pai | 1 |

No tocante à questão n.º 4:

Quando falaste sobre o projeto o que dizias?

Os alunos foram desafiados a escolher entre as hipóteses propostas aquela(s) que mais utilizaram, e que apresentamos na Tabela 5.

Tabela 5 - Partilha de informação sobre o projeto.

| Resposta | N.º de alunos |
|--|----------------------|
| Que estava a gostar do projeto. | 7 |
| Que estava entusiasmado(a). | 4 |
| Que tinha ideias muito boas. | 6 |
| Quando estou a trabalhar no projeto fico muito feliz. | 7 |
| Quando vou ao café falar com o dono fico muito contente. | 4 |
| Gosto de fazer as caminhadas até ao café. | 8 |
| Gosto de apanhar o lixo da berma da estrada no percurso escola/café. | 8 |
| Gosto de levar os livros doados para o café. | 7 |

Na possibilidade de acrescentar outra resposta 3 alunos diferentes referiram cada um a seguintes respostas representadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Partilha de outras informações sobre o projeto.

| Participante | Resposta |
|---------------------|---|
| P1 | “Quando leio no café do sr. N fico mais feliz.” |
| P2 | “Gostei de trabalhar em equipa.” |
| P3 | “Gostei de organizar os livros.” |

Esta perceção das crianças sobre o projeto como uma forma de realizar tarefas de que gostam e para as quais se sentem motivadas, permite inferir o que se apresenta no objetivo número 3:

Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

Estes resultados comprovam que a ideia de partilhar os projetos verbalizando-os está de acordo com Correia (2012) que enfatiza uma abordagem da aprendizagem através de projetos colaborativos onde a abordagem pedagógica passa pela exploração ativa dos alunos, onde estes são incentivados a investigar, a criar e a apresentar projetos que integrem várias disciplinas, partilhando com outros o que fazem. Ainda, segundo este autor, a metodologia de projeto aumenta o envolvimento dos alunos, pois, estes trabalham temas do seu interesse.

Os alunos, através do trabalho de projeto, desenvolvem competências como a resolução de problemas, o sentido e pensamento críticos e as habilidades de comunicação. Começam a avaliar as suas habilidades e competências em comparação com os outros. A forma como são valorizadas na escola e no círculo social influencia diretamente a sua autoimagem. Gostam de desafios e tendem a crescer com os elogios que são dados pelos seus esforços, não apenas pelos são dados às suas capacidades (Papalia & Martorell, 2022).

Estes resultados respondem ao objetivo número 2:

Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico.

Relativamente à questão n.º 5:

Das tarefas em que participaste quais gostaste mais?

Nesta questão os alunos tinham a possibilidade de escolher até 5 tarefas preferidas dentro das que foram apresentadas e executadas durante o trabalho de projeto, como demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 - Tarefas preferidas realizadas ao longo do projeto.

| Tarefa | N.º de respostas |
|--|-------------------------|
| Ver os livros doados. | 5 |
| Catalogar os livros. | 5 |
| Fazer marcadores de livros. | 7 |
| Fazer o título para a biblioteca. | 6 |
| Escrever as regras de funcionamento da biblioteca. | 6 |
| Ir ao café conversar com o dono do café | 6 |
| Decorar a estante com papel de veludo. | 3 |
| Organizar os livros na estante. | 3 |
| Apanhar lixo no percurso escolar/café. | 6 |

Segundo (Gomes, 2011, p. 41) “a palavra projeto remete para a ideia do que vamos realizar no futuro. Algo intencional e que envolve a construção de um plano. Nesta linha de pensamento, o produto é a projeção mental do trabalho, a qual se antecipa à planificação e execução do mesmo. Assim sendo, o plano é constituído pelas tarefas e ações que temos de realizar, repartidas pelo tempo e por quem constitui o grupo”. A partir dos resultados apresentados, podemos tirar algumas conclusões sobre as preferências dos alunos em relação às tarefas realizadas durante o projeto. Observamos que as tarefas mais apreciadas pelos alunos foram aquelas que envolviam a criação e a personalização, como **fazer marcadores de livros** (7 respostas), seguidas de atividades que envolviam interação e organização, como **ver os livros doados**, **catalogar os livros** (5 respostas cada), e **fazer o título para a biblioteca** (6 respostas). Outras tarefas relacionadas à organização e à comunicação também receberam um número significativo de respostas positivas, como **escrever as regras de funcionamento da biblioteca** (6 respostas) e **ir ao café conversar com o dono do café** (6 respostas), o que sugere que atividades de interação social e comunicação também foram apreciadas pelos alunos. Por outro lado, atividades mais relacionadas à limpeza ou organização do espaço, como **decorar a estante com papel de veludo** (3 respostas) e **organizar os livros na estante** (3 respostas), tiveram menor adesão. Isso pode indicar que os alunos preferem tarefas mais criativas e dinâmicas, em vez de tarefas de rotina ou que envolvem mais esforço físico. Em resumo, os alunos demonstraram maior interesse por tarefas criativas e de interação social, com um foco particular em atividades que permitiam personalizar ou contribuir diretamente para o ambiente da biblioteca. Neste sentido, as tarefas que foram surgindo tiveram um impacto desafiante nos alunos. Eles gostam de desafios e tendem a crescer com os elogios que são dados pelos seus esforços e não apenas pelos são dados às suas capacidades (Papalia & Martorell, 2022). À medida que as crianças se afastam da influência parental, os colegas de escola ajudam-nas a aprender e a ajustar as suas necessidades e os seus desejos. Aprendem a conhecer os desejos dos outros, aprendem a ceder e a permanecer firmes nos seus desejos. Com os amigos aprendem a comunicar e a cooperar e aprendem a resolver conflitos. (Papalia & Martorell, 2022).

No que se refere à questão n.º 6:

O que sentiste quando acabou o projeto?

Eram apresentadas várias possibilidades de resposta e os alunos podiam escolher até 5 respostas. Os resultados estão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - O que a criança sentiu no final da realização da intervenção pedagógica.

| Sentimento | N. ° de respostas |
|---|--------------------------|
| Senti felicidade. | 9 |
| Que fui escutado(a). | 3 |
| Que fui incluído(a) no projeto. | 3 |
| Senti orgulho. | 9 |
| Senti-me crescido(a). | 4 |
| Fiquei com mais confiança nas minhas capacidades. | 5 |
| Senti que fui corajoso(a). | 4 |
| Gostei do meu desempenho no projeto. | 1 |
| Gostei de trabalhar em equipa. | 7 |
| Senti que foi importante tomar decisões. | 4 |

Estas respostas estão de acordo com Sarmiento et al., (2009) onde refere que as crianças aprendem quando debatem ideias e projetos entrando em processos de negociação. Todos se reconhecem e ouvem mutuamente e Piaget (2022) sugere que as crianças devem construir ativamente o conhecimento à medida que exploram e interagem com o mundo ao seu redor. Papalia e Martorell (2022) reforçam a ideia de que durante a terceira infância, a principal tarefa psicossocial é desenvolver um senso de competências e habilidades. As crianças esforçam-se para adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam ser produtivas e bem-sucedidas nas suas atividades. Elas envolvem-se em tarefas e desafios, tanto na escola como em outras áreas, e começam a comparar suas capacidades com as dos colegas. Estes dados estão de acordo com Crowley et al., (2023) onde refere que a participação das crianças em atividades onde são escutadas, proporciona oportunidades para adquirirem conhecimentos, competências, confiança, promovendo a participação destas e aumenta o seu envolvimento cívico. Neste referencial, está claro que expressar o ponto de vista da criança é um direito, não uma obrigação. Estas, como os adultos, devem optar por escolher se querem ou não expressar o seu ponto de vista ou participar na tomada de decisões sobre questões que as afetam. Fica confirmado que a participação das crianças não é um evento pontual. A participação é um processo contínuo e não termina com a expressão das opiniões destas em atos públicos. Envolve um trabalho entre as crianças e os adultos coproduzindo ideias, projetos e mudanças (Crowley et al., 2023). A participação das crianças na escola é um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva (Canário, 2005).

A forma como as crianças são valorizadas na escola e na família influencia diretamente a sua autoestima. As crianças gostam de receber elogios não só pelo resultado das tarefas realizadas, mas também pelo seu esforço. (Papalia & Martorell, 2022). Estas respostas reforçam mais uma vez a ideia de Papalia & Martorell (2022) que na terceira infância as crianças passam por um período crítico para o desenvolvimento da autoestima e da identidade. Estas começam a avaliar as suas habilidades e as competências em comparação com os outros. A forma como são valorizadas na escola e no círculo social influencia diretamente a sua autoimagem. Gostam de desafios e tendem a crescer com os elogios que são dados pelos seus esforços, não apenas pelos que são dados às suas capacidades. Como já referido (Louseiro, 2020) o trabalho de projeto, deve conferir um sentido de conduta dos envolvidos e não como uma metodologia a seguir. Devem existir fases cíclicas no desenvolvimento de um projeto onde deve ser incentivado o questionamento, potenciar a curiosidade natural das crianças, observar o ambiente que as rodeia construindo uma cultura de produção da obra. Todos os instrumentos utilizados devem ser adequados às necessidades dos alunos. Isto é comprovado pelo sentido de satisfação demonstrado pelos alunos nesta questão. Estes sentimentos de “orgulho”, “felicidade”, “gostar de trabalhar em equipa”, espelha a importância que as crianças atribuem a este projeto no qual se sentem envolvidas não só na sua concretização como no seu sucesso.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS AOS PROFESSORES

Este questionário visava compreender a perspetiva dos professores sobre o impacto da participação ativa das crianças no projeto da Biblioteca Comunitária. A análise das respostas a estas perguntas permitirá compreender a perspetiva das professoras sobre a importância da participação ativa das crianças, fornecendo informações valiosas para a discussão dos resultados da investigação.

Em relação à questão n.º 1:

Observou mudanças no comportamento da criança desde o início do projeto?

Todos os professores responderam que sim. As mudanças de comportamento mais percecionadas pelos professores são as que se apresentam na Tabela 9.

Tabela 9 - Mudanças observadas no comportamento dos alunos durante o desenvolvimento do projeto.

| Mudança | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Sentido de responsabilidade | A criança demonstrou maior compreensão sobre suas obrigações e agiu com mais responsabilidade. |
| Confiança nas suas capacidades | A criança passou a se sentir mais segura e acreditou mais em suas habilidades para enfrentar desafios. |
| Vontade de resolver problemas | A criança mostrou disposição para buscar soluções para os problemas que surgem, com mais autonomia. |
| Vontade de resolver conflitos | A criança procurou maneiras de resolver desentendimentos de forma construtiva e conciliatória. |
| Respeito pelos outros | A criança passou a demonstrar mais respeito pelo espaço e sentimentos dos outros. |
| Valorização pela comunidade | A criança reconheceu a importância da comunidade e desenvolveu atitudes colaborativas. |
| Ações de bondade | A criança realizou mais gestos de gentileza e altruísmo, preocupando-se com o bem-estar alheio. |

Esta tabela resume as observações feitas pelas professoras sobre as mudanças no comportamento das crianças. Assim, podemos entender cada mudança e a descrição do impacto que o projeto teve sobre as crianças. Estas demonstraram uma maior compreensão acerca de suas responsabilidades, assumindo uma postura mais responsável. Ao longo do processo, as crianças tornaram-se mais confiantes, acreditando nas suas capacidades para enfrentar desafios. Além disso, mostraram disposição para procurar soluções de maneira autônoma diante de problemas. Quando surgiram desentendimentos, as crianças procuram abordá-los de forma construtiva e com consenso. Houve também um desenvolvimento no respeito pelo espaço e pelos sentimentos dos outros, bem como o reconhecimento da importância da comunidade, o que favoreceu atitudes colaborativas. Por fim, as crianças passaram a adotar comportamentos mais altruístas e gentis, demonstrando preocupação com o bem-estar dos outros. Gostaríamos de destacar a valorização da comunidade, como um elemento capaz de gerar comportamentos de identidade e de trabalho colaborativo.

A informação apresentada está alinhada com o trabalho de Correia (2012), que destaca a importância da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, onde os alunos exploram ativamente, investigam, criam e apresentam projetos interdisciplinares. Essa metodologia aumenta o envolvimento dos alunos, pois permite que trabalhem em temas de seu interesse, desenvolvendo competências como resolução de problemas, pensamento crítico e habilidades de comunicação. Além disso, a abordagem por projeto, conforme Perrenoud (2001), favorece uma aprendizagem mais significativa e holística, promovendo a integração de diversas áreas do conhecimento e incentivando a autonomia e a gestão de projetos. O aluno, como protagonista, enfrenta problemas reais, o que reforça sua motivação e o aprendizado, como observa Reis (2019).

Relativamente à questão n.º 2:

Na sua opinião os projetos comunitários contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos? Tente explicar.

Todos os professores afirmaram que os projetos comunitários contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos, tal como se observa na Tabela 10.

Tabela 10 - Como os projetos comunitários contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos.

| Participante | Respostas |
|---------------------|--|
| P1 | “A comunidade é uma das melhores escolas para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Assim, todos os projetos devem envolver as crianças. Só deste modo as crianças desenvolvem as competências sociais e pessoais.” |
| P2 | “Os projetos comunitários contribuem para a valorização das culturas e raízes da comunidade, assim como para a participação ativa do meio envolvente.” |
| P3 | “Os projetos comunitários aumentam o sentimento de pertença e contribuem para o aumento da autoestima, resultando em maior autoconfiança e valorização das capacidades dos alunos bem como dos seus contributos.” |
| P4 | “Os alunos sentem que fazem parte da comunidade e que fizeram algo importante por esta. Estes projetos motivam os alunos a querer fazer/contribuir para outros no futuro.” |

Nas respostas abertas obtivemos as explicações de forma anónima. Esta informação está de acordo com o manual de referência (Crowley et al., 2023) onde sublinha a importância de rever, de refletir e de aprender com a prática. Os profissionais facilitadores das aprendizagens devem ter em conta a forma como as crianças se estão a envolver nas atividades, se estas devem ser modificadas para serem mais inclusivas e quais os estilos de comunicação que estão a ser mais eficazes.

Os profissionais devem questionar as crianças sobre a sua satisfação com os processos participativos. As suas opiniões devem ser levadas em conta para melhorar os procedimentos. Os projetos comunitários desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo considerados espaços ideais para o acompanhamento do crescimento das crianças, uma vez que promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. A participação ativa das crianças em tais iniciativas favorece a valorização das culturas e raízes locais enquanto estimula a interação com o meio envolvente. Além disso, esses projetos são essenciais para o fortalecimento do sentimento de pertença, elevando a autoestima dos alunos e ampliando a sua autoconfiança. Como consequência, observa-se uma maior valorização das habilidades individuais e dos contributos dos alunos para a comunidade.

No que diz respeito à questão n.º 3:

Na sua perspetiva, de que maneira a participação ativa das crianças nos projetos comunitários influencia o seu desenvolvimento psicossocial?

Pedia-se que os professores desenvolvessem uma resposta. A Tabela 11 mostra os resultados obtidos.

Tabela 11 - Como a participação ativa das crianças em projetos comunitários pode influenciar o seu desenvolvimento psicossocial.

| Categoria | Resposta |
|---|--|
| Habilidades sociais e emocionais | Promove a comunicação com os outros. |
| | Promove a empatia. |
| | Fomenta bondade. |
| | Regula as emoções. |
| | Melhora a relação com os pares. |
| | Promove atitudes de tolerância. |
| | Promove a comunicação com os outros. |
| Autoconfiança e autoestima | Aumenta a autoconfiança. |
| | Aumenta a autoestima. |
| | Fortalece as suas próprias capacidades. |
| Consciência e cidadania | Desenvolve uma maior consciência dos seus direitos. |
| | Apoia o seu crescimento integral como cidadãos responsáveis e conscientes. |
| | Desenvolve uma maior consciência dos seus direitos. |
| | Apoia o seu crescimento integral como cidadãos responsáveis e conscientes. |
| Motivação e envolvimento escolar | Influencia positivamente o envolvimento escolar e o desempenho académico. |
| | Motiva a entreatajuda. |
| | Torna as crianças mais participativas. |
| | As crianças ficam mais motivadas quando as suas ideias são tidas em conta. |
| Resolução de conflitos e tolerância | Promove uma abordagem diferente em relação às situações de conflito. |
| | As crianças são mais tolerantes com a opinião dos outros quando estas divergem das suas. |
| Descoberta de talentos e capacidades | Descobre e desenvolve os seus talentos. |

Estes dados estão de acordo com o impacto das interações com os colegas e a influência de fatores como a idade, as habilidades e os interesses. Crianças de idades semelhantes brincam juntas, mas a diversidade etária pode trazer diferenças nas habilidades e interesses (Hartup, 1992). Durante essa fase, elas interiorizam regras e valores, desenvolvem a capacidade de regular emoções e aprendem a lidar com frustrações (Papalia & Martorell, 2022). A interação social na escola é crucial para o desenvolvimento da autoestima e da autoeficácia onde as crianças assumem responsabilidades conforme suas capacidades. Isso aumenta a sua motivação e a confiança para progredir (Papalia & Martorell, 2022). A autoestima torna-se mais realista a partir da terceira infância, e a comparação com os outros começa a moldar a autoimagem, sendo influenciada pelos elogios recebidos (Papalia & Martorell, 2022). Além disso, as crianças aprendem a negociar, a comunicar e a resolver conflitos com os amigos, desenvolvendo habilidades sociais importantes (Papalia & Martorell, 2022). Erikson (1902-1994), conforme Papalia e Feldman (2013), descreve o desenvolvimento psicossocial como um processo onde enfrentam crises ao longo da vida e onde o sucesso em cada estágio prepara as crianças para desafios futuros, estabelecendo uma base de confiança, identidade e competência (Papalia & Martorell, 2022).

No que concerne à questão n.º 4:

Na sua opinião, as crianças que participam ativamente na elaboração dos projetos comunitários demonstram um maior envolvimento nas atividades relacionadas a esses projetos?

Todas as professoras responderam que sim e descreveram situações onde isso acontece, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 - Demonstrações de um maior envolvimento nos projetos comunitários.

| Categoria | Situações referidas |
|---|--|
| Senso de responsabilidade e envolvimento | Desenvolvem um senso de propriedade sobre o trabalho realizado. |
| | Mostram responsabilidade nas diferentes fases do projeto. |
| Habilidades sociais | Promovem habilidades sociais importantes, como trabalho em equipa, comunicação e liderança |
| Motivação e gratificação | A experiência de contribuir para o bem comum e ver os resultados dos seus esforços pode ser muito gratificante. |
| | As crianças ficam mais motivadas, incentivando-as a continuar a projetar futuras iniciativas comunitárias. |
| Impacto a longo prazo | A longo prazo, essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento de adultos mais conscientes, responsáveis e ativos na sociedade. |

Estas respostas estão de acordo com a prática da escola do 1.º CEB onde decorre esta investigação. Desenvolve um Plano de Inovação, ao Abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde se pretende privilegiar uma metodologia alicerçada em aprendizagens ativas e significativas, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ambiciona-se intensificar a relação de proximidade com as famílias e reforçar a interação com a comunidade local (Sousa et al., 2024, pp. 155-175). Os professores tendem cada vez mais a ir ao encontro das necessidades atuais dos alunos que lhes chegam todos os anos. Tornam-se agentes dinâmicos numa era onde a Inovação Pedagógica torna-se necessária nas diferentes dimensões da vida escolar (Costa & Almeida, 2019).

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS À COMUNIDADE EDUCATIVA

Este questionário foi desenvolvido para avaliar a perceção da comunidade sobre o projeto da Biblioteca Comunitária, focando no impacto da participação ativa das crianças. Através da análise das respostas a estas perguntas, pretende-se compreender a perspetiva da comunidade sobre o valor da participação ativa das crianças em projetos comunitários, enriquecendo a discussão sobre os resultados da investigação.

Nestes inquéritos, as questões foram realizadas a 22 adultos, os quais são caracterizados nas Tabela 13 e Tabela 14.

Tabela 13 - Distribuição de participantes por faixa etária.

| Idade | Número de Pessoas |
|-----------------|--------------------------|
| 36-45 anos | 12 |
| 26-35 anos | 5 |
| 46-55 anos | 3 |
| Mais de 56 anos | 2 |

Tabela 14 - Relação dos participantes com as crianças envolvidas no projeto.

| Relação com as crianças | Número de Pessoas |
|--------------------------------|--------------------------|
| Mãe | 9 |
| Pai | 8 |
| Tia | 1 |
| Funcionárias da escola | 4 |

Na questão n.º 1:

Sentiu a criança envolvida no projeto (montagem da Biblioteca Comunitária no Café)?

Todos os inquiridos responderam sim. Estas respostas estão de acordo com o **Manual de Referência do Conselho da Europa sobre a participação das Crianças - Ouvir - Agir – Mudar**, publicado pelo Conselho da Europa (CoE) de 2023, onde é dada grande importância às escolhas que as crianças fazem e como isso as afeta, nomeadamente no planeamento de atividades em diferentes áreas da vida (Crowley et al., 2023). Ainda segundo o manual de referência, as crianças, hoje, com a ajuda dos seus defensores e com os esforços de diferentes organizações, têm sido capazes de desencadear ações e movimentos importantes para fazerem a diferença no mundo. “Os direitos à participação aplicam-se igualmente a todas as idades. A forma de as crianças participarem será diferente em função dos seus interesses, idades e capacidades e irá requerer diferentes ambientes, níveis de apoio e formas de participação” (Crowley et al., 2023, p. 16). A participação em atividades onde as crianças são escutadas proporciona oportunidades de adquirir conhecimentos, competências, confiança, promovendo o poder de decisão destas e aumentando o seu envolvimento cívico. Neste referencial, está claro que expressar o ponto de vista da criança é um direito, não uma obrigação. A participação das crianças não é um evento pontual. A participação é um processo contínuo e não termina com a expressão das opiniões destas em atos públicos. Envolve um trabalho entre as crianças e os adultos coproduzindo ideias, projetos e mudanças. (Crowley et al., 2023). A participação das crianças na escola é um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação democrática e inclusiva (Canário, 2005). Segundo este autor, a escola deve ser um espaço de cidadania ativa, onde as crianças devem ter a oportunidade de se expressar, de participar nas decisões e de influenciar o ambiente educativo. Destaca, ainda, a importância de ouvir as crianças e de se valorizar as suas opiniões, pois, isso contribui para um sentimento de pertença e para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e responsável.

No que se refere à questão n.º 2:

Observou mudanças no comportamento da criança desde o início do projeto? Se sim, tente explicar.

19 pessoas responderam que sim. Quanto às mudanças observadas, foram registadas as seguintes organizadas por diferentes categorias, tal como apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 - Comportamentos observados pelos adultos desde o início do projeto.

| Categoria | Comportamentos observados |
|---|---|
| Interesse e motivação | Falava mais sobre a escola |
| | Mais vontade de ler |
| | Entusiasmo |
| Autoconfiança e comportamento social | Mostrou sinais de ter mais confiança nas suas capacidades |
| | Mostrou mais respeito pelos outros |
| | Mostrou mais ações de bondade |
| Resolução de problemas e conflitos | Mostrou vontade de resolver problemas |
| | Mostrou vontade de resolver conflitos |
| Comunicação e empatia | Começou a comunicar mais em casa |
| | Falava sobre mostrar empatia pelos outros |
| Responsabilidade e valorização | Mostrou mais sentido de responsabilidade |
| | Mostrou mais valorização pela comunidade |
| Interesses e lazer | Mais gosto pela leitura e gosto por ir ao café |

Estas respostas estão de acordo com (Lima, 2017, p. 145) que refere “Quando o aluno se torna realmente ativo, as aprendizagens que efetua assumem um carácter mais significativo e a aquisição de conhecimentos é consolidada mais facilmente”. Para Piaget (2022) a escola que inova introduz métodos novos de aprendizagem, pelo que deve ser uma escola ativa, que dá importância aos princípios da liberdade, da atividade e dos interesses da criança com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento natural. O autor defende ainda que deve ser valorizada a autonomia do aluno e encoraja a criança a ser um participante ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Sustenta, ainda que, a compreensão é formada através das experiências e interações do indivíduo com o seu ambiente, enfatizando a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento.

Piaget (2022) sugere que as crianças devem construir ativamente o conhecimento à medida que exploram e interagem com o mundo ao seu redor. O construtivismo fornece uma abordagem pedagógica baseada nesta teoria, enfatiza a importância da experiência e da autodescoberta no processo de aprendizagem. Esse ambiente promove o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de aplicar o conhecimento em contextos variados. O construtivismo encoraja os alunos a construir seu próprio entendimento, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e a uma retenção de conhecimento mais duradoura (Barbosa, 2015). “Os construtivistas insistem na capacidade de auto-organização do ser vivo. Nada é dado, tudo se constrói na interação entre o indivíduo e o objeto que se definem e se autonomizam mutuamente” (Arenilla et al., 2013, p. 137).

Relativamente à questão n.º 3:

Na sua perspetiva, de que maneira a participação ativa das crianças nos projetos comunitários influencia o seu desenvolvimento psicossocial? Dê exemplos.

Esta informação está organizada por categorias, as quais se apresentam na Tabela 16.

Tabela 16 – Influência dos projetos no desenvolvimento psicossocial da criança.

| Categoria | Influência dos projetos no desenvolvimento psicossocial da criança |
|--|---|
| Resolução de conflitos e tolerância | Promove uma abordagem diferente em relação às situações de conflito |
| | As crianças são mais tolerantes com a opinião dos outros quando estas divergem das suas |
| Habilidades sociais e emocionais | Fomenta bondade |
| | Regula as emoções |
| | Promove atitudes de tolerância |
| | Promove a empatia |
| Cidadania e direitos | Apoia o seu crescimento integral como cidadãos responsáveis e conscientes |
| | Desenvolve uma maior consciência dos seus direitos |
| Autoconfiança e autoestima | Fortalece as suas próprias capacidades |
| | Aumenta a autoconfiança |
| | Aumenta a autoestima |
| Comunicação | Promove a comunicação com os outros |
| Desempenho escolar e envolvimento | Influencia positivamente o envolvimento escolar e o desempenho académico |

Muitas vezes as crianças são convidadas a integrar propostas pedagógicas sem serem envolvidas na planificação dessas iniciativas. A participação dos alunos limita-se à execução, sem que possam criar ou desenvolver o projeto desde o início. Louseiro (2020) defende que um bom projeto deve surgir de questões interessantes, provocadas pela curiosidade dos alunos ou pelo incentivo do professor. Isto está de acordo com os dados recolhidos acima. O trabalho de projeto deve ser visto como um processo cíclico e dinâmico, estimulando o questionamento, a curiosidade e a observação do ambiente pelos participantes. Além disso, a autora destaca que os instrumentos utilizados no projeto devem atender às necessidades dos alunos, e o currículo escolar deve ser adaptado ao longo do processo para garantir aprendizagens significativas. O trabalho de projeto deve incluir uma dimensão social, com o objetivo de compartilhar os resultados com a comunidade. O papel do professor é crucial, sendo um facilitador que estimula e acompanha os alunos, criando conexões com o conhecimento cotidiano. A participação ativa dos alunos, por meio de debates e negociações, é fundamental para o desenvolvimento de competências e da aprendizagem efetiva.

No que diz respeito à questão n.º 4:

Sentiu que a comunidade esteve envolvida no projeto? Se sim, tente explicar de que forma.

Vinte pessoas responderam que sim, explicando de que forma, e as informações foram organizadas em diferentes categorias de resposta, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – Como a comunidade esteve envolvida no projeto.

| Categoria | Como a comunidade esteve envolvida no projeto |
|--|---|
| Presença e apoio na inauguração | Doação de livros, presença na inauguração |
| | A comunidade procurou estar presente na inauguração |
| | Foi falado entre as pessoas da comunidade o que estava a acontecer na aldeia |
| | No dia da inauguração foi visível a divulgação de fotos e relatos que ouvi o envolvimento ativo da comunidade local |
| | O dono do café divulgou todo o resultado com orgulho |
| | Participou na inauguração do projeto |
| Colaboração e contribuições | Angariar livros, maior interação com as crianças |
| | Houve a colaboração por parte da comunidade. O projeto foi acolhido por parte da comunidade e a comunidade ficou satisfeita |
| | Quando explicámos para que eram os livros muitos queriam participar também |
| | Os que tiveram conhecimento dentro das possibilidades colaboraram e apoiaram o projeto |
| | A comunidade reuniu livros para a biblioteca, participou em tudo positivamente apoiando os alunos |
| Interação com a escola e comunidade | Primeiro na escola com os colegas e adultos e depois na comunidade |
| | A entidade onde está a biblioteca comunitária e a população em geral |
| Interesse e motivação | Havia interesse em contribuir e curiosidade |
| | Avós e pais participaram na construção do projeto |
| | A comunidade abraçou de forma empática para melhorar a relação entre escola e futuras gerações |

Estes dados estão de acordo com (Friedberg, 1995 citado Pintassilgo & Marques Coords, 2019) onde enfatizam que a Inovação Pedagógica pode conter várias dimensões da vida escolar. Este contexto, pode incluir várias vertentes do currículo escolar, diferentes práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, assim como, múltiplos recursos educativos e formas de gestão. Do mesmo modo, prioriza as relações pedagógicas, a participação dos alunos, as interações com o meio, com a comunidade e o espaço da sala de aula. Ouvir as crianças torna-se uma prática necessária para garantir o exercício dos direitos destas, dando-lhes oportunidade de serem escutadas e participarem nas decisões relativas ao processo educativo (DGE, 2016). Confirma ainda que, o desenvolvimento psicossocial da criança é um processo complexo que envolve a maturação de habilidades sociais, emocionais e comportamentais ao longo da infância. Este desenvolvimento é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo a interação da criança com a família, com a escola e com a comunidade onde vive. Segundo Erikson (1902-1994), citado por (Papalia & Martorell, 2022) cada fase é caracterizada por uma crise específica que deve ser resolvida para que o indivíduo se desenvolva de forma saudável. Nesse estágio, durante a terceira infância, a principal tarefa psicossocial é desenvolver um senso de competências e de habilidades. As crianças esforçam-se para adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permitam ser produtivas e bem-sucedidas nas suas atividades diárias. Elas envolvem-se em tarefas e em desafios, tanto na escola como em outras áreas, e começam a comparar as suas capacidades com as dos colegas (Papalia & Martorell, 2022).

No que concerne à questão n.º 5:

Qual é o impacto do projeto na comunidade? Tente explicar.

As respostas dadas encontram-se apresentadas na Tabela 18 divididas por categorias.

Tabela 18 - Impacto do projeto na comunidade.

| Categoria | Impacto do projeto na comunidade |
|----------------------------|--|
| Promoção da leitura | Incentiva à leitura, promoção da leitura, fomenta o hábito da leitura |
| | Promoção da leitura dos clientes no café. Quando fui tomar um café, li um livro e o meu filho também |
| | Promove a leitura |
| | É um incentivo à leitura |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Relacionamento e convivência | Relacionamento entre todos, momentos de partilha e de experiências, convívio entre todos |
| | Maior conhecimento e interação com a comunidade escolar, mais entusiasmo e motivação para valorizar o património humano da comunidade |
| | Fomenta o relacionamento entre as gerações |
| | Promove o relacionamento entre as gerações, promove o diálogo e o intercâmbio |
| Orgulho e valorização | Foi motivo de orgulho por parte das pessoas da aldeia |
| | Motivo de orgulho para a comunidade ver as crianças a fazer algo para todos |
| | Mostra à comunidade que as crianças são capazes e ativas se as envolvermos em atividades e as incentivarmos |
| | O impacto é positivo, pois valoriza a leitura, obtendo mais conhecimento na comunidade, valorizando as crianças |
| Impacto social e comunitário | Um cantinho no meio da comunidade que é de todos os meninos, construído por eles e que é útil para todos |
| | Uma mais-valia para a comunidade, envolvimento de toda a comunidade no projeto (cada um à sua maneira) e a autoestima melhorada em relação às crianças envolvidas e espírito de cooperação entre todos |
| Autonomia e valores | Fomenta a autonomia das crianças |
| | É bom para promover valores para se crescer feliz na aldeia |
| | Tende a apresentar e aplicar valores importantes para a imagem íntegra do que se deve aplicar numa comunidade |
| Empatia e autoestima | Maior consciência e mais empatia |
| | Promove momentos entre as gerações, a leitura para as crianças num local público |
| | As crianças sentem mais autoestima para futuros projetos |

Estas informações estão de acordo com Céu (2024) que refere que o desenvolvimento psicossocial das crianças na fase inicial da vida é fundamental para sua formação como cidadãos e para a transformação da sociedade. Esse processo envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a atuação do indivíduo na comunidade. As escolas desempenham um papel crucial ao oferecer os meios para o desenvolvimento dessas capacidades. Além disso, o estímulo adequado em aspetos educacionais, sociais, ambientais e familiares influencia diretamente a forma como as crianças assimilam o conhecimento ao longo da infância (Céu, 2024).

Do mesmo modo, na infância, a criança tem a oportunidade de crescer, desenvolvendo sua identidade social e escolar. Ela aprende habilidades essenciais como cooperação, partilha e resolução de conflitos. Durante esse período, procura o reconhecimento das suas realizações, o que fortalece a sua autoestima e as competências, tanto acadêmicas, quanto sociais. O feedback positivo de pais, professores e colegas é fundamental para esse fortalecimento. No entanto, as críticas constantes ou os fracassos frequentes podem gerar uma sensação de inferioridade (Papalia & Martorell, 2022).

Por último, na questão n.º 6:

Na sua opinião, as crianças que participam ativamente na elaboração dos projetos comunitários demonstram um maior envolvimento nas atividades relacionadas a esses projetos? Se sim, de que forma? Tente explicar.

Todos os inquiridos responderam que sim, pedindo-se para explicar. As respostas estão organizadas na Tabela 19 por categorias.

Tabela 19 - Envolvimento das crianças neste projeto.

| Categoria | Envolvimento das crianças neste projeto |
|---|---|
| Motivação e incentivo para o futuro | As crianças ficam mais motivadas, incentivando-as a continuar a projetar futuras iniciativas comunitárias |
| | A longo prazo, essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento de adultos mais conscientes, responsáveis e ativos na sociedade |
| Habilidades sociais | Promovem habilidades sociais importantes, como trabalho em equipa, comunicação e liderança |
| Gratidão e valorização | A experiência de contribuir para o bem comum e ver os resultados dos seus esforços pode ser muito gratificante |
| Responsabilidade e compromisso | Mostram responsabilidade nas diferentes fases do projeto |
| Sentimento de propriedade e envolvimento | A experiência de contribuir para o bem comum e ver os resultados dos seus esforços pode ser muito gratificante |
| | Desenvolvem um senso de propriedade sobre o trabalho realizado |

Segundo Erikson (1982), a autoestima da criança é fortemente influenciada pela percepção que ela tem de seu trabalho produtivo. A competência desenvolve-se a partir do sucesso na resolução de problemas e da confiança nas suas capacidades para resolver crises e concluir tarefas (Papalia & Martorell, 2022). Durante essa fase, as crianças tornam-se mais independentes, assumindo responsabilidades e tomando decisões, além de desenvolverem habilidades sociais como cooperação, empatia e resolução de conflitos. Elas também ganham consciência dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros, aprendendo a controlar sua expressão emocional em situações sociais (Saarni et al., 2001). Parte do crescimento emocional envolve o controle de emoções negativas, e as crianças começam a entender a diferença entre ter uma emoção e a expressá-la. Além disso, elas desenvolvem um senso do certo e do errado, influenciado pelas interações sociais e culturais (Rotenberg et al., 1997).

Este capítulo analisou os resultados da pesquisa sobre o impacto da participação ativa das crianças no projeto da Biblioteca Comunitária, utilizando triangulação de dados provenientes de Inquéritos por Questionários, passados às crianças, aos professores e à comunidade. Os questionários aplicados às crianças indicaram elevada satisfação, reforço da autoestima e um maior envolvimento nas decisões e tarefas. Nas respostas aos Inquéritos por Questionários aos professores estes referem mudanças positivas, como maior responsabilidade, autonomia e respeito pelos outros, destacando o valor pedagógico do projeto. As respostas da comunidade educativa também reconhecem o impacto do projeto na integração entre escola e comunidade. Podemos sintetizar os principais resultados da investigação, corroborados pelo quadro teórico apresentado e tentar alinhá-los com a pergunta de partida e objetivos.

De que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto que vão desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, apresentando estas um maior envolvimento nas atividades?

Assim, e tendo em atenção o **primeiro objetivo** proposto na investigação:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas. Podemos inferir que a participação ativa das crianças na tomada de decisões é um fator crucial para o aumento do seu envolvimento nas tarefas.

Quando as crianças são convidadas a participar de forma significativa na definição das atividades, elas tornam-se mais motivadas e comprometidas com o que está a ser proposto, denunciando um maior sentido de identidade. Esse tipo de envolvimento contribui para o desenvolvimento de um senso de autonomia e de realização pessoal, fazendo com que as crianças se sintam responsáveis pela conclusão das tarefas, percecionando essa conclusão com um sentimento de “felicidade e orgulho”. A correlação positiva entre participação e envolvimento pode ser observada em diversas situações, especialmente em contextos educacionais ou projetos de grupo. A participação ativa pode ser vista como um motivador intrínseco, resultando em maior envolvimento. Ao incluir as crianças no processo de decisão, elas sentem-se mais motivadas e envolvidas nas atividades, o que pode levar a um maior desempenho e empenho nas tarefas.

A participação ativa contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cívicas, promovendo o respeito pelas diferenças, a colaboração e a empatia. Quando as crianças se sentem responsáveis pelo planeamento e pela execução de um projeto, elas tornam-se mais comprometidas e sentem-se envolvidas com o resultado final, o que aumenta a probabilidade do projeto ser bem-sucedido.

Em relação ao **segundo objetivo** proposto na investigação :

Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico e no respeito pelos outros. Podemos afirmar que a estratégia de participação ativa tem um impacto positivo no desenvolvimento psicossocial das crianças, principalmente em termos de habilidades sociais, de cidadania e do respeito pelos outros. Ao sentirem-se parte importante das decisões tomadas, as crianças aprendem a interagir de maneira mais colaborativa, a ouvir diferentes perspetivas e a trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns. Esse tipo de envolvimento também contribui para o desenvolvimento de valores cívicos, como o respeito pelos direitos dos outros e a compreensão da importância da participação em processos coletivos. Além disso, a participação ativa pode fortalecer o sentido de responsabilidade social e cívica das crianças, proporcionando-lhes uma experiência prática de como as suas ações podem impactar a comunidade ao seu redor, estes resultados são muito referidos pelos professores e pela comunidade. Ao serem convidadas a opinar e a tomar decisões coletivas, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação, de empatia, de cooperação e de resolução de conflitos.

Além disso, essa forma de participação contribui para o desenvolvimento de valores cívicos, como a cidadania e o respeito pelos direitos dos outros. A participação ativa também as incentiva a reconhecer a importância das suas ações dentro de um contexto maior, fomentando um senso de responsabilidade social e do respeito pela diversidade e pelo bem coletivo. A experiência de participação ativa e o sucesso na realização de projetos reforçam o sentido de pertença e de autoestima das crianças, criando um ciclo positivo de compromisso e motivação para futuras iniciativas. Essas conclusões podem evidenciar o impacto positivo de estratégias de participação ativa, não só na aprendizagem e na concretização de projetos, mas também no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

No **terceiro**, e último objetivo proposto na investigação:

Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

Percebemos que a participação ativa das crianças no planeamento e na execução de projetos está diretamente relacionada à maior probabilidade de concretização desses mesmos projetos. Quando as crianças se envolvem no processo de tomada de decisão e planeamento, elas tendem a sentir-se mais responsáveis pelo sucesso das atividades. Esse aumento do senso de responsabilidade também funciona como um motivador, fazendo com que as crianças se empenhem mais para atingir os objetivos propostos. Como resultado, a concretização dos projetos não só é facilitada, mas também é percebida como um reflexo do esforço coletivo, no qual as crianças se sentem agentes ativos e fundamentais para o sucesso do processo, na dedicação e na proatividade da realização das atividades. Quando as crianças são ativamente envolvidas no plano de um projeto, a probabilidade de este se concretizar aumenta consideravelmente. Isso ocorre porque a participação ativa das crianças não só aumenta o seu compromisso com os objetivos do projeto, mas também fortalece o seu senso de responsabilidade. Ao perceberem que as suas opiniões e ações impactam o sucesso do projeto, as crianças tornam-se mais motivadas a colaborar e a se envolver ativamente, contribuindo para o avanço das atividades de forma significativa. Esse envolvimento gera um ciclo positivo de responsabilidade e de realização, no qual as crianças experimentam uma maior autoestima e uma sensação de competência ao verem as suas ideias e os seus esforços concretizados.

CONCLUSÃO

Com a realização desta investigação foi possível compreender e aprofundar o conhecimento sobre o impacto da participação ativa das crianças nas atividades no seu envolvimento nas tarefas, no desenvolvimento psicossocial e cívico, e o aumento do senso de responsabilidade e na concretização de projetos.

O Manual *Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças do Conselho da Europa* (CoE) (Crowley et al., 2023) foi sem dúvida um condutor e uma referência a ter em conta nesta investigação, bem como, O artigo 12.º da **Convenção dos Direitos da Criança** (UNICEF, C. P. 2019) que deve continuar a ser tido em conta pelos profissionais que trabalham com e para crianças (UNICEF, 2019, p. 13). Este documento refere que:

1. “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.
2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional”.

Assim, este capítulo apresenta as principais conclusões do estudo, respondendo à questão central da investigação: **“De que forma a participação ativa das crianças na elaboração do projeto que vão desenvolver com a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, apresentando estas um maior envolvimento nas atividades?”**

Como já referimos no final do capítulo 4 Análise e Discussão de Dados, os resultados desta investigação revelam uma correlação entre a participação ativa das crianças na tomada de decisão e o envolvimento desta nas tarefas. Assim, as crianças têm voz ativa nos processos de decisão tendem a se sentir mais envolvidas e comprometidas com as atividades propostas.

De salientar que a participação ativa nas decisões não apenas melhora o envolvimento nas tarefas, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades psicossociais importantes, como a empatia, a colaboração, o respeito pelos outros e o desenvolvimento de uma consciência cívica. Quando as crianças participam no planejamento e na execução de um projeto, a probabilidade de sucesso e a sua concretização é maior. O aumento do senso de responsabilidade e o sentimento de pertença que elas experimentam são fatores motivadores importantes que garantem um envolvimento mais profundo e uma execução mais eficaz. A participação ativa e o sucesso na concretização de projetos geram um ciclo de confiança e autoestima. A experiência da responsabilidade e a realização de tarefas fortalece a autoestima das crianças e aumenta a sua motivação para participar em futuros projetos. Ao adotar estratégias que envolvam a participação ativa das crianças, educadores e responsáveis podem observar benefícios significativos no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cívicas destas. Além disso, essas abordagens podem contribuir para um ambiente de aprendizagens mais colaborativo e motivador, no qual as crianças se sintam mais envolvidas nos próprios processos de aprendizagem e com os objetivos propostos. Deste modo a participação ativa das crianças não só melhora o seu envolvimento nas tarefas, como também fortalece o seu desenvolvimento psicossocial e aumenta a probabilidade de sucesso na execução de projetos, criando um ciclo positivo de responsabilidade e envolvimento.

Com base nas conclusões apresentadas, sugerimos para trabalhos futuros, com o objetivo de aprofundar a pesquisa sobre a participação ativa das crianças em projetos comunitários e seu impacto no desenvolvimento psicossocial, o **Aprofundamento da Relação com a Comunidade**. A interação com a comunidade tem-se mostrado um elemento positivo no envolvimento das crianças. Futuramente, seria interessante expandir essa interação, promovendo projetos intergeracionais, parcerias com organizações locais, ou mesmo iniciativas de voluntariado, que permitam às crianças sentir-se ainda mais integradas na comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. (2014). *Potencialidades e desafios do desenvolvimento de um projeto etwinning, em educação pré-escolar* (Doctoral dissertation).
- Alves, I. L. G. (2015). *Cidadania intercultural e trabalho por projeto na educação pré-escolar* (Master's thesis, Universidade de Aveiro (Portugal)).
- Arenilla Araújo, S. C., & Fernandes, N. (2016). *A criança como sujeito de direitos no contexto da União Europeia: nuances e diálogos necessários entre os direitos de participação e os direitos de proteção*. In Amélia Bastos e Fátima Veiga (orgs.). *A Análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*. Edições Húmus, 109-130.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M., & Roussel, M. (2013). *Dicionário de Pedagogia, Coleção Atlas e Dicionários*. Instituto Piaget.
- Barbosa, P. (2015). *O Construtivismo e Jean Piaget*. Educação Pública.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a edição). Gradiva.
- Bento, L., Elias, S., Matioli, P., & Correia-Zanini, G. (2023). *Alunos do Ensino Fundamental: Estressores escolares, comportamentos e desempenho escolar*. *Revista Psicopedagogia*, 40 (123), 334-345.
- Bento, M., Silva, J., & Almeida, L. (2016). *O desenvolvimento infantil: teoria e prática*. Editora Educação e Sociedade.
- Branco, M. (2010). *João dos Santos: Saúde mental e educação*. Coisas de Ler.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

- Cabral, I., & Alves, J. (Orgs.) (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Da Teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 154 – 176.
- Carvalho, L. P. (2022). *A participação das crianças como fator central para a construção da autonomia* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho, Instituto de Educação).
- Calado, B. F. (2023). *Promover a participação ativa das crianças na gestão curricular - um percurso de construção de uma identidade profissional* (Master' s thesis, Universidade de Évora).
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um " olhar" sociológico*. Porto editora.
- Céu, D. (2024). *Contribuição da escola no desenvolvimento psicossocial da Criança na primeira infância (1ª classe)*.
- Correia, C. (2012). *Aprender através de projetos*. Escola Moderna, 43(5), 12-36.
- Correia, M. C. B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. Journal of Nursing, 13(2), 30-36.
- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Direção Geral da Educação*.
<https://www.dge.mec.pt/noticias/estudo-de-avaliacao-do-projeto-piloto-de-inovacao-pedagogica>
- Crick, N. & Dodge, A. (1996). *Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. Child development, 67(3), 993-1002.

- Crowley, A., Larkins, C., & Pinto, L. (2023). *Ouvir – Agir – Mudar - Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças*. Conselho da Europa (CoE)
<https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11410-ouvir-agir-mudar-manual-do-conselho-da-europa-sobre-a-participacao-das-criancas.html>
- Creswell, W., & Miller, L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry*. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Crick, R. & Dodge, A. (1996). *Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression*. *Child development*, 67(3), 993-1002.
- Coutinho, P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Edições Almedina, S.A.
- Damásio, A. (2020). *Sentir & saber. A caminho da consciência*. Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2021). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso Editora.
- Decreto-Lei n.º 147/1999 do Ministério da Educação. (1999). *Diário da República*: 1.^a Série, n.º 204. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/147-1999-705719>
- Decreto-Lei 31/2003 de 22 de agosto do Ministério da Educação. *Diário da República*, n.º 193 - 1.^a série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2003-656109>
- Decreto-Lei 142/2015 de 8 de setembro do Ministério da Educação. *Diário da República*, n.º 175 - 1.^a série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/142-2015-70215246>
- Decreto-Lei 23/2017 de 23 de maio do Ministério da Educação. *Diário da República*, n.º 99 - 1.^a série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2017-107061811>

- Decreto-Lei 26/2018 de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 128 - 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/26-2018-115643971>
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 129 - 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto do Ministério da Educação <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-2021-168903099>
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho do Ministério da Educação <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Despacho n.º 9726/2018 de 17 de outubro do Ministério da Educação <https://dre.tretas.org/dre/3502150/despacho-9726-2018-de-17-de-outubro>
- Dicionários Porto Editora. (2003-2021). Infopédia. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/>
- Direção-Geral da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Duarte, N. (2021). *Será a Metodologia de Trabalho por Projeto facilitadora dos Fundamentos e Princípios das Orientações Curriculares?* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)).
- Erdley, A., Loomis, C., Cain, M., & Dumas-Hines, F. (1997). *Relations among children's social goals, implicit personality theories, and responses to social failure*. *Developmental psychology*, 33(2), 263.
- Erikson, H. (1998). *Identidade e ciclo de vida*. Editora Zahar.

- Erikson, E. & Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial*.
- Fernandes, A. (2020). *A oportunidade de participação das crianças em contexto educativo* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho).
- Fidalgo, C. (2022). *Os contributos da Literatura para crianças e jovens no âmbito do Desenvolvimento Psicossocial das crianças do Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation).
- Fischer, D. & Eisenberg, D. (1996). *Protein fold recognition using sequence-derived predictions*. *Protein Science*, 5(5), 947-955.
- Figueiredo, P. (2014). *Desenvolvimento do trabalho em projetos*. *Escola Moderna*, 6(2), 130-137.
- Formosinho, J & Machado, J. (2009). *Equipas educativas*.
- Gil, A., (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). Atlas.
- Godoi, C. (2015). *Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais*. *Revista de Administração de Empresas*, 55, 632-644.
- Gomes, I. (2011). *Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos*. *Escola Moderna*, 41-54.
- Harter, S. (2015). *The development of self-representations in children*. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 483-516. John Wiley & Sons.
- Hartup, W. (1992). *Peer relations in early and middle childhood*. In *Handbook of social development: A lifespan perspective*, 257-281. Boston, MA: Springer US.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-0694-6_11
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Editorial Presença.
- Livro de atas (com ISBN e DOI) - <http://hdl.handle.net/10400.8/9738>

- Louseiro, M. (2020). *O trabalho por projetos e a construção social da aprendizagem*. Escola Moderna, 89-98.
- Machaesy, C. (2022). *O Menino, a Toupeira, a Raposa e o Cavalo*. Iguana.
- Matos, A. (2003). *Mais amor, menos doença*. Climepsi.
- Maccoby, E. (1984). *Socialization and developmental change*. Child development, 317-328.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Artmed.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., & Rodrigues, S., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Medeiros, C., Loureiro, R., Linhares, M. & Marturano, M. (2000). *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. Psicologia: reflexão e crítica, 13, 327-336.
- Miller, R. (2019). *Caring for the child: parenting and emotional development*. Routledge.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P. & Castro, A. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. CIAIQ 2017, 3, 724-733.
- Newcomb, F. & Bagwell, L. (1995). *Children's friendship relations: A meta-analytic review*. Psychological bulletin, 117(2), 306.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Revista Inovação, 11(1), 77-98.

- Oliveira, A., Gerevini, A. & Strohschoen, A. (2017). *Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica*. Revista Tempos e Espaços em Educação, 10(22).
- Oliveira, D., Suzuki, C., Pavinato, A. & Santos, L. (2020). *A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem: um estudo teórico*. Revista Uniesp, 19, 1-10.
https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115524.pdf
- Oliveira, L. (2019). *Escrita científica: da folha em branco ao texto final*. Lidel.
- Papalia, E. & Feldman, D. (2013). *O estudo do desenvolvimento humano*. Artmed.
- Papalia, D. & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano* (14ª edição). Artmed.
- Papert, A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.
- Perrenoud, P. (2001). *Aprender na escola através de projectos: porquê? como. Porquê construir competências a partir da escola*, 109-120.
- Piaget (2022). *Pedagogia*. (2ª ed.). Horizontes Pedagógicos/Edições Piaget.
- Pintassilgo, J. & Alves, L. (Coords.) (2019). *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e Experiências de Referência em Portugal no Século XX*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologias de Investigação e Comunicação do Conhecimento*. Projetos de Edição. Lidel.
- Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho do Ministério da Educação
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>
- Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro do Ministério da Educação
<https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/portaria-no-3062021>

- Queiroz, C., de Oliveira, J., da Cruz Souza, M., de Lima, L., Araújo, S. & Fuscella, P. (2016). *Aprendizagem por projeto e inovação tecnológica: união por competências*. Revista da ABENO, 16(2), 2-6.
- Reis, P. (2019). *Novo Ciclo da Inovação Social*. Coordenação de Desenvolvimento da Cultura da Inovação – Ano 3, volume 32, Laboratório de Cenários – LabCen http://www.inovacao.ufrj.br/images/vol_32_novo_ciclo_inovacao_social_2019
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020 de 18 de dezembro. Diário da República, n.º 245 - 1.ª série. Ministério da Educação. <https://dre.tretas.org/dre/4354631/resolucao-do-conselho-de-ministros-112-2020-de-18-de-dezembro>
- Rocha, F. (2018). *A Documentação Pedagógica e a Participação das Crianças no Seu Processo de Construção de Aprendizagens* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho (Portugal)).
- Rohden, B. & Martins, A. (2014). *Vestígios da história da educação de Vilhena-RO: revisitando a primeira instituição escolar “Wilson Camargo” (1960-1980)*. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, 1(2), 52-69.
- Roldão, C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Direção-Geral da Educação.
- Rotenberg, J. & Eisenberg, N. (1997). *Developmental differences in the understanding of and reaction to others' inhibition of emotional expression*. Developmental Psychology, 33(3), 526.
- Saarni, C. (2001). *Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness*. Social Development, 10(1).

- Sarmento, M., Abrunhosa, A. & Soares, N., (2007). *Participação infantil e organização escolar*. Junqueira & Marin Editores, 51-90.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Silva, S., Toledo, J., Silva, R. & Maia, G. (2012). Educação de jovens e adultos. Aracaju: UNIT, 1.
- Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* (Doctoral dissertation).
- Sousa, J., Santos, M. J., Magueta, L., Lopes, M. D. S. P., & Brites, L. (2024). Livro de atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos. In 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção. ESECS/Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/9738>
- Sousa, J., Santos, M. J., Magueta, L., Lopes, M. D. S. P., & Brites, L. (2024). *Emoções, Artes e Intervenção-Abordagens Colaborativas e Participação em Espaços Educativos*, 155-175. <http://hdl.handle.net/10400.8/10228>
- UNICEF, C. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Webster-Stratton, C. & Bywater, T. (2019). *The Incredible Years® series: An internationally evidenced multimodal approach to enhancing child outcomes*. <https://psycnet.apa.org/record/2018-59954-021>

ANEXOS

**Anexo 1. INQUÉRITO AOS ALUNOS PARTICIPANTES NA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

INQUÉRIO POR QUESTIONÁRIO

Introdução

Sara Rufino Henriques, professora do 1-º Ciclo [REDACTED] e aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pretende com este questionário recolher algumas informações para a realização de uma Dissertação de Mestrado com o tema:

AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS – ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR.

Este questionário (**6 perguntas**) destina-se a recolher informação sobre como te sentes após a realização do trabalho de projeto da montagem da Biblioteca Comunitária no Café [REDACTED].

Coloca uma cruz **X** no local correto.

Idade

| | | | | | |
|--------|--------------------------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|
| 7 anos | <input type="checkbox"/> | 8 anos | <input type="checkbox"/> | 9 anos | <input type="checkbox"/> |
|--------|--------------------------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|

Sexo

| | | | |
|-----------|--------------------------|----------|--------------------------|
| Masculino | <input type="checkbox"/> | Feminino | <input type="checkbox"/> |
|-----------|--------------------------|----------|--------------------------|

Ano de escolaridade

| | | | |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| 2.º ano | <input type="checkbox"/> | 3.º ano | <input type="checkbox"/> |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|

Questão 1

Gostaste de participar na escolha do projeto?

| | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Questão 2

A tua opinião foi tida em atenção no projeto?

| | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Questão 3

A quem falaste deste projeto? Coloca uma cruz **X** na(s) opção(ões) corretas.

| | | | | | |
|-----|--------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Mãe | <input type="checkbox"/> | Padrinho | <input type="checkbox"/> | Funcionária da escola | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/> | Madrinha | <input type="checkbox"/> | Primos | <input type="checkbox"/> |
| Avó | <input type="checkbox"/> | Irmãos | <input type="checkbox"/> | Outra pessoa | <input type="checkbox"/> |
| Avô | <input type="checkbox"/> | Colegas | <input type="checkbox"/> | Qual: | <input type="checkbox"/> |

Questão 4

Quando falaste sobre o projeto o que lhe(s) dizias sobre o teu projeto?

Coloca uma cruz **X** na(s) opção(ões) corretas.

Que estava a gostar do projeto.

Que estava entusiasmado(a).

Que tinha ideias muito boas.

Quando estou a trabalhar no projeto fico muito feliz.

Quando vou ao café falar com o dono fico muito contente.

Gosto de fazer as caminhadas até ao café.

Gosto de apanhar o lixo da berma da estrada no percurso escola/café.

Gosto de levar os livros doados para o café.

Outra: _____

Questão 5

Das tarefas em que participaste quais **gostaste mais**? Das da lista escolhe as tuas **5** preferidas.

Ver os livros doados.

Catalogar os livros.

Fazer marcadores de livros.

Fazer o título para a biblioteca.

Escrever as regras de funcionamento da biblioteca.

Ir ao café conversar com ██████████.

Decorar a estante com papel de veludo.

Organizar os livros na estante.

Apanhar lixo no percurso escolar/café.

Outra: _____

Questão 6

O que sentiste quando o projeto acabou? Das da lista escolhe, no máximo, **5** respostas.

Senti felicidade.

Que fui escutado(a).

Que fui incluído(a) no projeto.

Senti orgulho.

Senti-me crescido(a).

Fiquei com mais confiança nas minhas capacidades.

Senti que fui corajoso(a).

Gostei do meu desempenho no projeto.

Gostei de trabalhar em equipa.

Senti que foi importante tomar decisões.

Outra: _____

Agradeço a tua colaboração!

**Anexo 2. INQUÉRITO AOS PROFESSORES
PARTICIPANTES NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

INQUÉRIO POR QUESTIONÁRIO

Introdução

Sara Rufino Henriques, professora do 1-º Ciclo [REDACTED] e aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pretende com este questionário recolher algumas informações para a realização de uma Dissertação de Mestrado com o tema:

AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS – ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR.

Não lhe serão solicitados quaisquer dados identificáveis, assegurando o seu anonimato.

Este questionário vai responder a estes objetivos específicos:

- Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico e no respeito pelos outros.
- Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

Questão 1

Observou mudanças no comportamento da criança desde o início do projeto?

| | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Se sim, que mudanças? Coloque uma cruz **X** no local correto.

- Mostrou mais sentido de responsabilidade.
- Falava sobre mostrar empatia pelos outros.
- Mostrou sinais de ter mais confiança nas suas capacidades.
- Mostrou vontade de resolver problemas.
- Mostrou vontade de resolver conflitos.
- Mostrou mais respeito pelos outros.
- Mostrou mais valorização pela comunidade.
- Mostrou mais ações de bondade.

Outra: _____

Questão 2

Na sua opinião os projetos comunitários contribuem para o desenvolvimento geral dos alunos?

| | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Se sim, tente explicar: _____

Questão 3

Na sua perspectiva, de que maneira a participação ativa das crianças nos projetos comunitários influencia seu desenvolvimento psicossocial? (Desenvolvimento psicossocial – “ato ou efeito de (se) desenvolver... que diz respeito à psicologia do indivíduo e à vida em sociedade”. Consultado em - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>)

Tente responder: _____

Questão 4 - Na sua opinião, as crianças que participam ativamente na elaboração dos projetos comunitários demonstram **um maior envolvimento** nas atividades relacionadas a esses projetos?

| | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Se sim, de que forma? Tente desenvolver _____).

Agradeço a sua participação na realização deste inquérito.

**Anexo 3. INQUÉRITO À COMUNIDADE PARTICIPANTE
NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Introdução

Sara Rufino Henriques, professora do 1-º Ciclo [REDACTED] e aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pretende com este questionário recolher algumas informações para a realização de uma Dissertação de Mestrado com o tema:

AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS – ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR.

Não lhe serão solicitados quaisquer dados identificáveis, assegurando o seu anonimato.

Este questionário vai responder a estes objetivos específicos:

- Perceber de que forma esta estratégia de participação influencia o seu desenvolvimento psicossocial, através do seu envolvimento cívico e no respeito pelos outros.
- Percecionar se o projeto que é planificado com a participação ativa das crianças tem mais probabilidade de se concretizar, traduzindo esta concretização um aumento do sentido de responsabilidade motivando e envolvendo-as de forma significativa.

Coloque uma cruz **X** no local correto.

IDADE

| | |
|-----------------------|--------------------------|
| Menos de 18 anos | <input type="checkbox"/> |
| Entre 18-25 anos | <input type="checkbox"/> |
| Entre 26-35 anos | <input type="checkbox"/> |
| Entre 36-45 anos | <input type="checkbox"/> |
| Entre 46-55 anos | <input type="checkbox"/> |
| Mais de 56 anos | <input type="checkbox"/> |
| Prefiro não responder | <input type="checkbox"/> |

QUAL É A SUA RELAÇÃO COM A(S) CRIANÇA(S)?

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Mãe | <input type="checkbox"/> | Avô | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/> | Avó | <input type="checkbox"/> |
| Madrasta | <input type="checkbox"/> | Tio | <input type="checkbox"/> |
| Padrasto | <input type="checkbox"/> | Tia | <input type="checkbox"/> |
| Irmão | <input type="checkbox"/> | Vizinho | <input type="checkbox"/> |
| Irmã | <input type="checkbox"/> | Vizinha | <input type="checkbox"/> |
| Funcionária da escola | <input type="checkbox"/> | | |
| Outra | <input type="checkbox"/> | Qual: | |

Questão 1

Sentiu a criança envolvida no projeto (montagem da Biblioteca Comunitária no Café)?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| Sim | | Não | |
|-----|--|-----|--|

Questão 2

A criança partilhou consigo informações sobre as diferentes fases da realização do projeto?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| Sim | | Não | |
|-----|--|-----|--|

Se sim, consegue descrever?

Questão 3

Observou mudanças no comportamento da criança desde o início do projeto?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| Sim | | Não | |
|-----|--|-----|--|

Se sim, que mudanças? Tente explicar. _____

Questão 4

Na sua perspetiva, de que maneira a participação ativa das crianças nos projetos comunitários **influencia o seu desenvolvimento psicossocial?** (Desenvolvimento psicossocial – “ato ou efeito de (se) desenvolver... que diz respeito à psicologia do indivíduo e à vida em sociedade” - Consultado em - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>)

Tente explicar: _____

Questão 5

Sentiu que a comunidade esteve envolvida no projeto?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| Sim | | Não | |
|-----|--|-----|--|

Se sim, tente explicar de que forma. _____

Questão 6

Qual é o impacto do projeto na comunidade?

Tente explicar. _____

Questão 7

Na sua opinião, as crianças que participam ativamente na elaboração dos projetos comunitários demonstram **um maior envolvimento** nas atividades relacionadas a esses projetos?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| Sim | | Não | |
|-----|--|-----|--|

Se sim, de que forma? Tente explicar. _____

Agradeço a sua participação na realização deste inquérito.

Anexo 4. DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 1

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|---|------------------------|---|--|---|
| Data: <u>11 de outubro de 2023</u> | | Hora: 11h30 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| <p>Descrições: Foi apresentada à turma a possibilidade de realizarem ao longo do ano letivo. Esse projeto deveria partir dos alunos e teria como objetivo principal servir a comunidade.</p> <p>Focus Group</p> <p>1ª Questão: O que é uma comunidade educativa?</p> <p>Respostas: “pessoas; escola”.</p> <p>2ª Questão: Quem fará parte dessa comunidade educativa?</p> <p>Respostas: “professoras; funcionárias; colegas; família; pais; ama; senhoras que servem a comida; senhores que vêm cortar as árvores; senhores onde fomos fazer a apanha da azeitona; vizinhos; habitantes da aldeia; dono do café, senhor da Junta de Freguesia”.</p> | | | | | |
| <p>Domínios trabalhados</p> <p>https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</p> | | | | <p>Português: Oralidade;</p> <p>Estudo do Meio: Sociedade;</p> | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | | 6 Acompanhar | |
| 7 Rever | | | | | |
| <p>Observações: foi utilizado o dicionário para saber o significado da palavra comunidade.</p> | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | | X | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | |
| <p>RESUMO: Foi lançado o trabalho de projeto de turma a desenvolver ao longo do ano letivo. Os alunos compreenderam o que significa comunidade educativa e identificaram quem faz parte da sua comunidade educativa.</p> | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 2

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|---|---|
| Data: <u>12 de outubro de 2023</u> 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | Hora: 12h00 | | Local: Sala de aula | |
| Descrições: Foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre atividades que poderiam ser desenvolvidas com a comunidade. | | | | | |
| Questão: Onde e a fazer o quê gostariam de levar os vossos colegas pela comunidade? | | | | | |
| Respostas: Ir a casa dos avós lanchar; uma avó poderia ensinar os colegas a fazer um bolo; ir a casa dos pais e a irmã ensinava a fazer bolachas; uma avó sabe fazer croché e ensinava os colegas; uma avó come uma comida diferente e os colegas podiam experimentar uma refeição diferente. | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | | 6 Acompanhar | |
| 7 Rever | | | | | |
| Observações: os alunos partilharam alguns costumes e curiosidades sobre os seus avós que os colegas desconheciam. | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | |
| RESUMO: Os alunos partilharam atividades de costumam fazer com os familiares e que gostariam de levar os colegas a participar nelas. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 3

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|---|------------------------|---|--|---|
| Data: <u>20 de novembro de 2023</u> | | Hora: 14h00 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| <p>Descrições: Foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre que estruturas públicas gostavam de ver na comunidade.</p> <p>1.ª Questão: O que gostariam de ver construído na comunidade?</p> <p>Respostas: uma piscina pública; um museu; um parque infantil; uma biblioteca.</p> <p>2.ª Questão: Dos espaços que sugeriram qual/quais acham que estaria ao vosso alcance construir/montar?</p> <p>Respostas: “não temos dinheiro para construir uma piscina”; “nem espaço”; “para construir um museu precisamos de uma casa grande”; “a biblioteca da nossa escola está fechada ao fim de semana”; “os adultos não podem vir à escola e entrarem na nossa sala para ler um livro”; “o espaço onde as pessoas vão todos os dias é ao Café”;</p> | | | | | |
| <p>Domínios trabalhados</p> <p>https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</p> | | | | <p>Português: Oralidade;</p> <p>Estudo do Meio: Sociedade; Natureza;</p> | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | | 6 Acompanhar | |
| 7 Rever | | | | | |
| <p>Observações: O Café da aldeia é um ponto central da comunidade. O dono do café recebe sempre os alunos quando estes realizam diferentes atividades pela aldeia. É onde recebem doces, água e mostram diferentes atividades (cantigas, desfiles temáticos...)</p> | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | |
| <p>RESUMO: Os alunos conversaram sobre espaços interessantes/culturais a ter na comunidade. Perceberam que para construir a piscina, o parque infantil ou o museu precisavam de muito dinheiro, tempo e espaço. As crianças ainda não conseguem realizar esses projetos. Conversaram que o Café era um espaço onde todos iam, adultos e crianças, todos os dias da semana.</p> | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 4

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|---|---|
| Data: <u>21 de novembro de 2023</u> | | Hora: 10h00 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| Descrições: Foi pedido aos alunos que pensassem nas vantagens de haver uma biblioteca no Café. | | | | | |
| Questão: Quais seriam as vantagens de haver uma biblioteca de acesso público no Café? | | | | | |
| Respostas: “C1 quando as crianças vão ao café com os avós ou pais já têm alguma coisa para fazer”; “C2 já não têm de estar sempre a ver televisão”; “C3 assim as crianças não ficam aborrecidas”; “C4 os livros podem animar as pessoas que vão ao café”; “C5 os livros podem chamar mais pessoas ao café e o senhor vende mais”; “C6 as pessoas que vão ao café podem ler livros não só os jornais”. | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | |
| 7 Rever | | | | | |
| Observações: Os alunos mostraram preocupação se os livros ficariam sujos de café ou estragados e que deveria haver uma preocupação em colocá-los de volta no lugar. | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | |
| RESUMO: Os alunos concluíram que montar uma biblioteca no café seria interessante. A próxima tarefa seria perguntar ao dono do café se gostava da ideia e aceitava o projeto da turma. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 5

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|--------------------|--|---|---------------------------|---|
| Data: <u>22 de novembro de 2023</u> 10 alunos (2.º e 3.º anos) | Hora: 09h00 | Local: Sala de aula e Café | | | |
| <p>Descrições: A professora fez um telefonema para o dono do café a perguntar se estaria disponível para receber e ouvir os alunos para uma proposta de projeto.</p> <p>Os alunos prepararam um “discurso” que seria apresentado ao dono do café.</p> <p>R – Somos 10 alunos do segundo e terceiro ano.</p> <p>M – Tivemos uma ideia que queremos apresentar ao senhor N.</p> <p>An – Estivemos a pensar como podíamos ajudar a comunidade da...</p> <p>A – Tivemos 4 ideias: arranjar uma piscina, um parque infantil, um museu e montar uma biblioteca.</p> <p>G – Decidimos que era importante arranjar uma biblioteca onde as pessoas da... pudessem ler um livro enquanto bebem um cafezinho.</p> <p>K – Pensámos em arranjar um espaço público para montarmos a biblioteca. Chegámos à conclusão que o melhor espaço era o Café do....</p> <p>S – Queremos perguntar-lhe se acha que é boa ideia?</p> <p>A – Agradeço em nome de todos.</p> <p>J – Vamos demorar algum tempo a desenvolver este projeto. Já pensámos nas várias etapas.</p> <p>M – 1ª etapa – era falar com o senhor N. (esta já está).</p> <p>2ª – vamos pedir livros às pessoas para oferecerem.</p> <p>3ª – decidir com o senhor N. qual o espaço onde vamos fazer a biblioteca.</p> <p>4ª – arranjar os móveis para os livros e quem sabe um sofá.</p> <p>5ª – montar o espaço.</p> <p>6ª – arranjar uma fita vermelha e o senhor N. irá cortar essa fita e decidimos que está aberta a biblioteca. O que acha?</p> | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | Português: Oralidade; Escrita; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; | | | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| <p>Observações: Os alunos durante os 200 metros do percurso escola/café observaram que havia muito lixo na berma. Sugeriram que na próxima vez que fossem ao café iriam apanhar o lixo do chão. O dono do café ficou entusiasmada com o projeto dizendo que aceitava a proposta.</p> | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |

| | | | |
|--|---|------------------------|---|
| Envolvidas | X | Colaboração | X |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X |
| RESUMO: O projeto foi aprovado pelo dono do café. Mostrou felicidade por acolher as crianças e este projeto. Os alunos ficaram entusiasmados com as etapas seguintes. | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 6

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|---|------------------------|---|--|---|
| Data: <u>29 de novembro de 2023</u> | | Hora: 12h00 | | Local: Sala de aula; rua e Café | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| <p>Descrições: Havia a necessidade de ir ao Café colocar cartazes alusivos às atividades finais do 2.º período. Os alunos aproveitaram essa oportunidade para recolher o lixo da berma da estrada. Muniram-se de luvas e sacos e foram até ao café. Quando chegaram à sala de aula escreveram uma notícia para partilhar nas redes sociais da escola para divulgar a atividade.</p> <p>“Hoje fomos ao Café do sr. N. levar os cartazes para divulgar os Concertos de final do 1.º período da Escola. Pelo caminho apanhámos quase 3kg de lixo.</p> <p>Encontrámos quase 120 beatas de cigarros, plásticos e papéis, raspadinhas, garrafas de vidro e de plástico, copos e até uma unha de plástico que alguém perdeu.</p> <p>Ficámos tristes de ver tanto lixo no chão.</p> <p>Não deem lixo no chão.</p> <p>Todos agradecemos.”</p> | | | | | |
| Domínios trabalhados | | | | Português: Oralidade; | |
| https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Escrita; | |
| | | | | Estudo do Meio: | |
| | | | | Sociedade; Natureza; | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| Observações: Os alunos mostraram preocupação se os livros ficariam sujos de café ou estragados e que deveria haver uma preocupação em colocá-los de volta no lugar. | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X | | |
| RESUMO: Os alunos foram ao Café levar cartazes para divulgar as atividades de final de período da Escola, apanharam o lixo da berma da estrada e escreveram uma notícia para a rede social da Escola. | | | | | |

O dono do café sugeriu que fosse utilizada uma estante com prateleiras de vidro, no fundo do café, junto a uns sofás, para a montagem da biblioteca.

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 7

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|--------------------|---|---|---------------------------|---|
| Data: <u>13 de dezembro de 2023</u> | Hora: 14h00 | Local: Sala de aula | | | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| <p>Descrições: Com o aproximar do final do primeiro período seria oportuno fazer a divulgação do projeto para a Associação pelo futuro da Escola e para todos os pais e encarregados de educação. Foi elaborado um email que foi enviado nesse dia.</p> <p>“Olá, somos os alunos do 2.º e 3.º ano da EB1...</p> <p>No âmbito do projeto “As Crianças ajudam a Comunidade”, na disciplina RSI (Rede de Saberes Integrados), decidimos montar uma pequena biblioteca no Café do senhor N.. O sr. N. gostou muito da ideia e pensamos que toda a comunidade vai gostar também.</p> <p>Para conseguirmos ter uma biblioteca precisamos de livros. Por isso, decidimos pedir às pessoas da comunidade que nos ofereçam livros. Temos uma ideia sobre os temas: animais, corpo humano, banda desenhada, livros da história de Portugal, livros infantis, livros de culinária e outros.</p> <p>Achamos que os clientes do Café podem gostar de ler um livro enquanto bebem um cafezinho e as crianças podem ler um livro e não ficar aborrecidas enquanto esperam pelos adultos.</p> <p>Para entregarem os livros que desejam oferecer podem deixá-los na escola ou enviá-los por qualquer aluno da escola.</p> <p>Agradecemos a ajuda de todos,</p> <p>Os alunos da EB1 da...”</p> | | | | | |
| <p>Domínios trabalhados</p> <p>https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</p> | | <p>Português: Oralidade; Escrita;</p> <p>Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Tecnologia;</p> | | | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| Observações: | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | | X | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | X |

RESUMO: Os alunos elaboraram e enviaram um email a toda a comunidade para divulgar o Projeto da Turma.

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 8

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | |
|---|--------------------|--|
| Data: <u>05 de janeiro de 2024</u> | Hora: 14h00 | Local: Sala de aula |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | |
| <p>Descrições: Foi feito o ponto de situação do trabalho de projeto em assembleia de turma.</p> <p>Os alunos estiveram a observar os livros que já tinham sido doados pela comunidade para o projeto.</p> <p>Decidiram que os livros deveriam ser catalogados por cores colocando uma etiqueta colorida na lombada dos livros, segundo o seguinte código:</p> <p>Crianças – verde</p> <p>História de Portugal – cor de laranja</p> <p>Animais - amarelo</p> <p>Culinária – azul</p> <p>Livros para adultos – preto</p> <p>Separaram os livros em diferentes montes de acordo com o tema.</p> | | |
| <p>Domínios trabalhados</p> <p>https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</p> | | <p>Português: Oralidade;</p> <p>Estudo do Meio: Sociedade; Educação Artística – Artes Visuais: Interpretação e comunicação;</p> |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação |
| 7 Rever | X | 3 Identificar prioridades |
| | | 6 Acompanhar |
| Observações: | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | |
| Envolvidas | X | Colaboração |
| Consultadas | X | Liderança pela criança |
| | | X |
| <p>RESUMO: Os alunos começaram a catalogar os livros que já estão disponíveis para a biblioteca comunitária.</p> | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 9

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|--|-----------------------------------|---|---------------------------|---|
| Data: <u>12 de janeiro de 2024</u> 10 alunos (2.º e 3.º anos) | Hora: 10h00 | Local: Sala de aula e café | | | |
| <p>Descrições: Os alunos conversaram sobre a estante que o dono do Café tinha sugerido para a biblioteca. Como as prateleiras são de vidro transparente, decidiram que estas deviam ser forradas com um tapete para os livros serem colocados nessas prateleiras.</p> <p>A professora informou os alunos que havia no mercado um papel de veludo autocolante, semelhante ao plástico transparente autocolante que já conheciam.</p> <p>Foram feitas pesquisas na internet para perceber as cores disponíveis neste material.</p> <p>Por votação, escolheram o cinzento-claro e seria esta a proposta que iriam fazer ao dono do Café para o papel de veludo.</p> <p>Na ida ao café os alunos sugeriram a cor do papel de veludo e foram medidas as prateleiras para ser comprado o papel de veludo sem desperdícios.</p> | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Matemática: Números; Geometria e Medida; | | | | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| <p>Observações: Os alunos conhecem a técnica da aplicação do papel de veludo, pois já é prática do grupo montar puzzles de 500 a 1000 peças que depois são colados com papel autocolante e expostos na sala de aula.</p> | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X | | |
| <p>RESUMO: Os alunos decidiram a cor do papel de veludo a sugerir para a estante e foram ao Café tirar as medidas às prateleiras.</p> | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 10

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|---|---|
| Data: <u>18 de janeiro de 2024</u> | | Hora: 14h30 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| Descrições: Os alunos começaram a separar e a catalogar os livros com os autocolantes coloridos escolhidos. | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| Observações: | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X | | |
| RESUMO: Os alunos já têm vários livros catalogados e separados para a biblioteca comunitária. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 11

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|--|--------------------|--|--|--|
| Data: <u>30 de janeiro de 2024</u> | | Hora: 14h00 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| Descrições: Os alunos começaram a medir e a cortar o papel de veludo para a estante. Os alunos decidiram elaborar um conjunto de regras para a utilização da Biblioteca Comunitária. Uma aluna sugeriu que o pai poderia realizar uma moldura onde fosse colocado o registo das regras. Essa moldura poderia ser colocada na parede junto à estante dos livros. Regras: “Manter os livros limpos e cuidados. A leitura dos livros deve ser feita dentro do café ou na esplanada. Após a leitura, os livros devem ser colocados no respetivo lugar.” | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Português: Oralidade; Escrita; | |

| | | | | | |
|---|---|------------------------|---|---------------------------------------|---|
| | | | | Estudo do Meio: Tecnologia; | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | | | | | |
| Observações: | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X | | |
| RESUMO: Foi separado e acondicionado o papel de veludo para ser colocado na estante do Café. Os alunos escreveram as regras num documento no computador. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 12

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|---|----------------------------|---|---|---------------------------|---|
| Data: <u>16 de fevereiro de 2024</u> 10 alunos (2.º e 3.º anos) | Hora: 10h00 e 14h00 | Local: Sala de aula e Café | | | |
| <p>Descrições: Os alunos levaram todos os livros separados e catalogados para o Café. A estante foi limpa e foi colocado o papel de veludo em cada prateleira.</p> <p>Foram colocados os primeiros livros na estante. O trabalho da aplicação do papel de veludo foi realizado pelos alunos mais velhos.</p> <p>Na sala de aula os alunos referiram alguns sentimentos após o início da montagem do espaço: “senti-me um adulto”; “cada vez ficamos mais fortes”; “aprendemos mais quando trabalhamos juntos”; “sinto-me feliz”; “nunca devemos desistir”; “tenho mais coragem e menos vergonha”. Os alunos sugeriram que seria interessante fazer marcadores de livros para as pessoas colocarem nos livros e para oferecer no dia da inauguração da Biblioteca à comunidade. Os alunos começaram a medir e a cortar o papel de veludo para a estante. Os alunos decidiram elaborar um conjunto de regras para a utilização da Biblioteca Comunitária. Uma aluna sugeriu que o pai poderia realizar uma moldura onde fosse colocado o registo das regras. Essa moldura poderia ser colocada na parede junto à estante dos livros. Regras: “Manter os livros limpos e cuidados. A leitura dos livros deve ser feita dentro do café ou na esplanada. Após a leitura, os livros devem ser colocados no respetivo lugar.”</p> | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; | | | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|--------------|---|
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| Observações: | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | | X | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | X |
| RESUMO: Foi iniciada a montagem e decoração da Biblioteca Comunitária no Café. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 13

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|---|---|
| Data: <u>19 de fevereiro de 2024</u> | | Hora: 10h00 | | Local: Sala de aula | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| Descrições: Os alunos em assembleia de turma decidiram que o tema da Biblioteca seria “Leiam-me”. Uma aluna da turma tem mostrado aptidões para o desenho e para a pintura com a técnica de aguarela. Enquanto uma aluna desenhava e pintava a faixa do título para a Biblioteca, outros alunos pensavam em frases para escrever em marcadores de livros. | | | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | | | Português: Oralidade; Escrita; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Educação Artística – Artes Visuais: Experimentação e Criação | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | X | | | | |
| Observações: | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | | X | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | X |
| RESUMO: Os alunos decidiram o tema da Biblioteca; começaram a construir marcadores de livros e uma aluna começou a desenhar e pintar a faixa “Leiam-me”. | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 14

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | | | |
|--|---|------------------------|---|--|---|
| Data: <u>20 de fevereiro de 2024</u> | | Hora: 11h30 | | Local: Sala de aula, rua e Café. | |
| 10 alunos (2.º e 3.º anos) | | | | | |
| <p>Descrições: Os alunos foram ao café levar mais livros e pelo caminho, munidos de luvas e sacos recolheram o lixo que estava na berma da estrada.</p> <p>Foi elaborada uma notícia para as redes sociais da Escola a convidar toda a comunidade educativa para a inauguração do espaço da Biblioteca Comunitária.</p> | | | | | |
| <p>Domínios trabalhados</p> <p>https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico</p> | | | | <p>Português: Oralidade;</p> <p>Estudo do Meio: Sociedade; Natureza;</p> | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X | 3 Identificar prioridades | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X | 6 Acompanhar | X |
| 7 Rever | | | | | |
| <p>Observações: Os alunos decoraram a estante e colocaram a fita vermelha para a inauguração do espaço.</p> | | | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X | | |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | | | |
| <p>RESUMO: Os alunos foram ao café levar livros, decorar o espaço e apanharam lixo na berma pelo percurso escola/café. À tarde convidaram, via redes sociais, toda a comunidade para a inauguração da Biblioteca dia 29 de fevereiro de 2024.</p> | | | | | |

DIÁRIO DE CAMPO – Sessão 15

Objetivos:

Observar as correlações entre a participação ativa das crianças na tomada de decisões e o seu envolvimento nas tarefas.

| | | | |
|---|---|---|--------------------|
| Data: <u>29 de fevereiro de 2024</u> | | Hora: 11h30 | Local: Café |
| Todos os alunos da escola, professoras, funcionárias, dono do Café e comunidade educativa. | | | |
| <p>Descrições: Todos os alunos da escola acompanhados pelas professoras e funcionárias foram a pé até ao Café. À espera dos alunos estavam pais, avós e comunidade educativa. Os alunos que participaram mais ativamente no projeto disseram uma palavras de agradecimento pela ajuda de toda a Comunidade: “Queremos agradecer a sr. N. por ter aceitado este projeto. Agradecemos também a todos que nos doaram livros. Queremos que tomem um café e leiam um livro. Gostámos muito de realizar este projeto e estamos muito felizes hoje”. Os alunos do pré-escolar fizeram uma dramatização de uma história que criaram na sala. Apresentaram o livro que criaram e que ofereceram à Biblioteca. No final todos os alunos cantaram uma canção conhecida por todos os alunos.</p> | | | |
| Domínios trabalhados https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico | | Português: Oralidade; Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Educação Artística - Música: Interpretação e Comunicação. | |
| Etapas da participação das crianças em projetos (Crowley, et al. 2023, p18) | | | |
| 1 Prepara e planear | X | 2 Estabelecer ligações | X |
| 4 Pesquisar | X | 5 Passar à ação | X |
| 7 Rever | X | | |
| <p>Observações: A comunidade participou na inauguração da biblioteca comunitária. Um avô leu um poema que escreveu propositadamente para a ocasião.</p> | | | |
| Matriz de envolvimento das crianças observação direta (Crowley, et al. 2023, p19) | | | |
| Envolvidas | X | Colaboração | X |
| Consultadas | X | Liderança pela criança | X |
| <p>RESUMO: Foi inaugurada a Biblioteca Comunitária no Café da aldeia.</p> | | | |

APÊNDICE



Pedido de autorização Diretor do Agrupamento de Escolas

Leiria, 02 de janeiro, de 2024

Assunto: Pedido de Consentimento para realização do projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado

Excelentíssimo Senhor Diretor do [REDACTED]

Eu, [REDACTED]

[REDACTED], a exercer funções no grupo de recrutamento 110 – 1.º Ciclo, a frequentar o Mestrado de Educação e Inovação Pedagógica na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, solicito que me seja concedida **autorização para a realização do Relatório – Dissertação de Mestrado – trabalho de investigação-ação**, cujo objetivo consiste perceber como a participação ativa das crianças na definição das atividades, em projetos que envolvem a comunidade, tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial, desenvolvendo uma maior capacidade de envolvimento, uma vez que participam e são tidas em conta as suas opiniões para as tomadas de decisão.

Este Relatório está a ser orientado pela Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos. **Todos os dados recolhidos gestão sujeitos a confidencialidade, pelo que a identidade dos alunos e da escola nunca será revelada no estudo.**

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados desta investigação a todos os docentes da Escola que V. Ex.ª superiormente dirige e prestar esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente

Pede deferimento

A professora do 1.º Ciclo:
