

COMO OCORREM OS PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO NO  
CONTEXTO EDUCATIVO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA?

MARIANA PEDROSA ALVES PEREIRA

N.º 27362

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coorientadora do Relatório:

PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

COMO OCORREM OS PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO NO  
CONTEXTO EDUCATIVO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA?

MARIANA PEDROSA ALVES PEREIRA

N.º 27362

Orientadora do Relatório:

PROFESSORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Coorientadora do Relatório:

PROFESSORA INÁCIA SANTANA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da professora Margarida Alves Martins e co-orientação da professora Inácia Santana, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 11548/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 153, de 7 de agosto de 2020.

## **Agradecimentos**

Ao meus pais por, apesar de todas as dúvidas, não terem duvidado de mim.

À minha avó, sem justificações.

A todos aqueles que, não conhecendo este mundo, nele, por mim, se deixaram entrar.

Em particular, à Carol, ao Gabi e à Iza, por cada momento generoso de partilha e aprendizagem, mesmo antes de este percurso começar.

A todos aqueles que, colegas e amigos neste mundo, me educaram a cada passo.

Em particular, à Carolina, à Mafalda e à Joana, por tantos desabafos, sorrisos e gargalhadas.

A todos os professores que permitiram descobrir-me a cada dia.

Em particular, às professoras Inácia Santana, Margarida Alves Martins e Ana Teresa Brito, por me orientarem, com disponibilidade, atenção e carinho, nos maiores dos desafios.

Aos locais de estágio que habitei, e àqueles que neles me permitiram viver.

Em particular, a todos os que me possibilitaram as páginas que se seguem.

À professora cooperante e a cada uma das crianças, pelas aventuras de cada dia naquela que é a sua casa sem portas.

E a todos os que, querendo ou não, possa ter esquecido.

Espero que vos tenha oferecido tanto quanto me deram a mim.

Obrigada!

*“Ao construimos lugares e tempos,  
construimo-nos a nós mesmos,  
ao mesmo tempo,  
nesses mesmos lugares e tempos.”*

(Santos, 2016, p.60)

## **Resumo**

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado no ISPA – Instituto Universitário, e decorre da prática supervisionada concretizada num contexto educativo de 1º ciclo do ensino básico.

Este descreve o processo investigativo desenvolvido numa turma de 3º ano de escolaridade, inserida numa instituição pública de educação, cujas dinâmicas diárias de trabalho integram o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Destas dinâmicas, destacaram-se as que correspondiam à gestão e regulação temporal do grupo, e, particularmente, os processos, dialógicos e negociais, de coconstrução cooperada das planificações semanais nos blocos letivos de ‘Conselho de Cooperação’.

Este estudo orientou-se segundo uma metodologia qualitativa, assente em instrumentos de recolha e tratamento de dados como a observação participante e sistemática, as notas de campo, registos fotográficos e gravações de áudio, obtidas, essencialmente, em períodos de ‘Conselho de Cooperação’ da turma, e suas transcrições, posteriormente submetidas a uma análise discursiva, segundo uma categorização desta emergente, estruturada em grelhas de análise de dados.

O processo de análise crítica e reflexiva da informação recolhida permitiu dar resposta às questões orientadoras formuladas e, nomeadamente, entender como ocorrem os processos de planificação no contexto da prática de ensino supervisionada. A análise considerou a participação e o envolvimento dos elementos do grupo nesses processos negociais, relevando-se o diálogo, a comunicação e a cooperação como desígnios fundamentais destes, corroborados pelos princípios democráticos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna que os sustentam.

**Palavras-Chave:** Planificação; Participação; Conselho de Cooperação; Movimento da Escola Moderna; 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The current Supervised Teaching Practice Report was carried out as part of the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at ISPA - Instituto Universitário, and it stems from the supervised practice carried out in a primary school educational context (1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education).

The report describes the research process carried out in a 3rd grade classroom in a public education institution, whose daily work dynamics are based on the pedagogical model of the Portuguese Modern School Movement. From these dynamics stood out the management and regulation of the group's time, particularly the dialogical and negotiating processes, part of the co-operative construction of weekly plans in the 'Class Cooperation Council' teaching blocks.

This study was guided by a qualitative methodology, based on data collection and processing tools, such as participant and systematic observation, field notes, photographic records, and audio recordings, obtained essentially during 'Class Cooperation Council' periods, and their transcriptions, which were then subjected to a discursive analysis, according to an emerging categorisation, structured in data analysis grids.

The process of critically and reflexively analysing the information gathered, made it possible to answer the guiding questions posed to understand, in particular, how the planning processes take place in the context of supervised teaching practice. The analysis considered the participation and involvement of the group members in the negotiation processes, highlighting dialogue, communication, and cooperation as the fundamental values of these processes, corroborated by the democratic principles of the Portuguese Modern School Movement pedagogical model.

**Keywords:** Planning; Participation; Class Cooperation Council; Portuguese Modern School Movement; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

## Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Contexto e Problemática.....	3
1.1. Caracterização do Contexto Educativo da Prática Supervisionada: Agrupamento e Instituição.....	3
1.2. Caracterização do Contexto Educativo da Prática Supervisionada: Grupo de Turma.....	4
1.3. Apresentação da Problemática .....	9
Capítulo II - Enquadramento Teórico .....	12
2.1. Gestão Curricular: O Tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	12
2.2. Processos de Planificação: A Planificação no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna .....	13
Capítulo III - Opções Metodológicas.....	18
Capítulo IV - Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada .....	26
Capítulo V - Considerações Finais .....	44
Referências Bibliográficas .....	48
Anexos .....	52
Anexo A - Transcrição de Excerto: ‘Conselho de Cooperação’ de 17 de abril de 2023..	53
Anexo B – Registo fotográfico: ‘Agenda Semanal’ da semana de 17 a 21 de abril de 2023 .....	59
Anexo C - Transcrição de Excerto: ‘Conselho de Cooperação’ de 24 de abril de 2023..	60
Anexo D – Registo fotográfico: ‘Agenda Semanal’ da semana de 24 a 28 de abril de 2023 .....	72
Anexo E – Registo fotográfico: ‘Diário de Turma’ da semana de 17 a 21 de abril de 2023 .....	73

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - <i>Exemplo de uma ‘Agenda Semanal’ do grupo (semana de 13 a 17 de fevereiro de 2023), após a sua avaliação em ‘Conselho de Cooperação’</i> .....	6
---	---

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - <i>Categorização das Intervenções e respetivas definições</i> .....	24
Tabela 2 - <i>Categorização das Intervenções de cada Interveniente transcritas nos Anexos A e C</i> .....	28

## **Introdução**

O presente documento corresponde ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada construído no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico e decorre, precisamente, da prática supervisionada concretizada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na valência já referida do 1º ciclo do ensino básico.

A instituição onde se desenvolveu o período de estágio caracteriza-se por ser um contexto formal de educação abrangido pela rede pública de escolas. O grupo em particular que foi acompanhado distingue-se por ser uma turma do 3º ano de escolaridade, cujo processo diário de trabalho se rege, desde a entrada no 1º ciclo do ensino básico, pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Nesse sentido, a presença no contexto educativo destacou-se, desde logo, pelas distintas dinâmicas, associadas ao modelo pedagógico referido, que constituíam a existência quotidiana da turma. Destas, o modo como ocorria a gestão e a regulação temporal do grupo, para as quais todos os elementos deste integrantes concorriam ativamente, através da participação, do diálogo e da negociação coletiva, numa vivência diária democrática assente na comunicação e na cooperação, relevou-se num momento inicial do processo investigativo.

Assente num ciclo semanal de planificação de atividades, do desenrolar dessas mesmas atividades e da avaliação, consequente, do que foi efetivado, com a estrutura apelidada de ‘Conselho de Cooperação’ como o local privilegiado da gestão e regulação temporal do currículo e das aprendizagens, foi necessário, no âmbito de um Relatório desenvolvido no final de um segundo ciclo de estudos, refinar o olhar investigativo. Assim, o processo de recolha e análise de dados que se realizou, e que se expõem no presente documento, centrou-se nos períodos de planificação semanal inseridos nos blocos letivos de ‘Conselho de Cooperação’, enquanto dinâmicas percursoras e determinadoras de todo o quotidiano do grupo.

Deste modo, a questão principal de investigação que orientou o processo investigativo desenvolvido, já apresentada na página inicial deste Relatório, evidencia-se: “Como ocorrem os processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?”. Desta originaram-se duas questões de investigação secundárias, assentes na participação dos distintos elementos da turma nos processos em análise, que serão pormenorizadas no corpo do trabalho.

Para isso, de modo a contextualizar e enquadrar a proposta exposta, seguir-se-á, após

esta breve ‘Introdução’, um primeiro capítulo, denominado de ‘Contexto e Problemática’, no qual se destacará a apresentação e caracterização do contexto de estágio, desde a perspectiva macro da instituição educativa, à perspectiva micro relacionada com o grupo de turma em foco, orientada para a subsequente temática de interesse a estudar, justificada e definida pelos seus objetivos e questões orientadoras. Em seguida, num segundo capítulo, relevar-se-á o ‘Enquadramento Teórico’, isto é, a revisão de literatura concretizada e que sustenta, teoricamente, o processo de investigação efetivado. No capítulo subsequente, pormenorizar-se-ão as ‘Opções Metodológicas’ enquanto os instrumentos e procedimentos que possibilitaram a recolha de dados no contexto educativo, assim como a descrição, exaustiva, das etapas nesta inseridas. Esses dados serão então expostos, discriminados e analisados criticamente, com recurso ao referencial teórico já aludido, no quarto capítulo posterior, ‘Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada’. Por fim, no quinto e último capítulo, ‘Considerações Finais’, proceder-se-á à enumeração das principais conclusões obtidas, e interpretadas, no processo de trabalho, ressaltando-se a sua relevância para o crescimento e desenvolvimento profissional da estagiária na área da docência. Acrescentar-se-ão, ainda, um conjunto de dúvidas e interrogações decorrentes do trabalho concretizado e que, dado o âmbito específico do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, subsistem enquanto possíveis projetos futuros de intervenção e investigação.

Importa ainda indicar a existência de duas secções finais após o corpo do documento apresentado, sendo estas as ‘Referências Bibliográficas’, como o conjunto de artigos e documentos teóricos que sustentam a revisão de literatura elaborada, e os ‘Anexos’. Estes correspondem aos instrumentos de recolha e tratamento de dados que se consideraram relevantes para a concretização da análise reflexiva e que, por isso, se encontram organizados sequencialmente segundo esta e contextualizados no capítulo quarto do presente documento já referido.

Como nota adicional, interessa ainda sublinhar que, dado o carácter de sigilo e confidencialidade que o presente documento assegura quer à instituição educativa onde decorreu a prática supervisionada, quer a todos os elementos nela inseridos que contribuíram para o desenvolvimento do processo investigativo, todos os registos, escritos ou visuais, que possibilitassem qualquer tipo de identificação foram censurados. Deste modo, pode verificar-se, quer no corpo principal do Relatório, quer nas ‘Referências Bibliográficas’ e nos ‘Anexos’, a sua substituição por conceitos generalistas, códigos específicos ou pela introdução de elementos gráficos, designadamente, nos registos fotográficos.

## **Capítulo I - Contexto e Problemática**

De modo a retratar e enquadrar o processo de trabalho investigativo desenvolvido no âmbito do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, e, particularmente, a problemática que o orientou, importa caracterizar o contexto educativo em que decorreu a prática supervisionada, desde a sua perspetiva ‘macro’, da instituição e correspondente Agrupamento de Escolas, à visão ‘micro’, respeitante ao grupo de turma em questão. Para isso, recorreu-se à observação e à anotação dos dados recolhidos, à concretização de registos fotográficos, ao envolvimento em conversas informais com a professora cooperante e com os restantes elementos da equipa educativa de turma e crianças, e, ainda, à análise dos documentos orientadores e estruturantes disponibilizados pelo contexto educativo de prática supervisionada.

### **1.1. Caracterização do Contexto Educativo da Prática Supervisionada: Agrupamento e Instituição**

Nesse sentido, a instituição onde decorreu o estágio em foco define-se como um estabelecimento público de educação com o nível educativo do 1º ciclo do ensino básico, nos seus quatro anos de escolaridade. Acolhe, na totalidade das turmas existentes, cerca de 200 alunos, estando inserida num vasto Agrupamento de Escolas que abrange valências educativas desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (Identificação do Agrupamento, 2018, 2023).

O Agrupamento, e em particular o estabelecimento em destaque, enquadra-se numa zona geográfica de contornos urbanos densamente populada, o que se reflete na dimensão humana das diferentes instituições educativas. O meio envolvente ao contexto de estágio caracteriza-se pela existência de diversos espaços comerciais, de restauração e comércio, e de serviços públicos e educativos, sendo amparado por uma significativa rede de transportes coletivos ao dispor da população. Distingue-se, ainda assim, como uma zona de cariz maioritariamente habitacional, de classe média/baixa e multicultural, com uma forte presença de comunidades imigrantes estrangeiras, como relevado pelo Projeto Educativo do Agrupamento (Identificação do Agrupamento, 2023).

Assim, e dando resposta ao meio em que se insere, o documento orientador do Agrupamento referido prioriza a inclusão como um dos desígnios fundamentais dos seus estabelecimentos de ensino, assente na partilha de valores de equidade, respeito e cooperação

por todos os que formam a sua comunidade educativa. Pretende, deste modo, que exista, entre as diferentes valências de ensino referidas, uma articulação que se deseja horizontal e vertical, potencializada por uma participação ativa de todos os que, na sua individualidade, habitam e vivem o currículo, o Agrupamento e a escola. É, assim, por meio deste veículo contínuo de comunicação, sustentado nos valores de cidadania e participação democrática enunciados, que se fomenta um ambiente de aprendizagem e formação holística de cada aluno, suportado por uma avaliação formativa inerente a uma diferenciação e flexibilização curricular e pedagógica, na procura por uma comunidade educativa cada vez mais equitativa e preponderante na construção individual e coletiva (Identificação do Agrupamento, 2023).

## **1.2. Caracterização do Contexto Educativo da Prática Supervisionada: Grupo de Turma**

No que concerne ao grupo de turma específico em que decorreu a prática supervisionada este enquadra-se num terceiro ano de escolaridade. Constitui-se por 22 crianças, sendo cerca de um terço destas do sexo feminino e as restantes do sexo masculino, com uma faixa etária estabelecida entre os oito e os nove anos de idade. O grupo espelha igualmente a multiculturalidade evidenciada pelos documentos orientadores citados anteriormente, conjugando alunos de nacionalidades europeias, americanas, africanas e asiáticas, ainda que a origem portuguesa seja a dominante. Apesar desta diversidade de proveniências, todas as crianças apresentam um domínio significativo da língua portuguesa, quer na compreensão, quer na produção oral, à exceção de um aluno que ingressou posteriormente na instituição, revelando ainda um domínio reduzido da oralidade e da escrita. Importa ainda referir que o grupo integra várias crianças com necessidades e contextos específicos de formação e aprendizagem, sendo estas acompanhadas quer a nível educacional, quer a nível desenvolvimental.

Para uma observação e caracterização aprofundada do contexto de turma, recorreu-se aos oito tópicos de observação propostos por Reis (2011) em *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (p. 27-28), sendo estes: a “Organização da sala de aula”; a “Gestão da sala de aula”; a “Interacção na sala de aula”; o “Discurso do professor”; o “Discurso dos alunos”; a “Relação entre os alunos – sentimento de comunidade”; o “Clima de sala de aula” e as “Actividades educativas”. Embora estes pontos de observação sejam adaptados de forma livre, e integrados entre si na análise proposta, relacionam-se na sua totalidade com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, modelo adotado

plenamente pela turma desde o início da sua existência conjunta, no 1º ano de escolaridade. Relevar-se-á em seguida a observação e reflexão crítica subjacente, sobretudo, aos tópicos “Gestão da sala de aula” e “Interação na sala de aula”, de modo a possibilitar a apresentação, conseqüente, da problemática proposta para o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

Deste modo, no que concerne à gestão da sala de aula, nomeadamente à organização temporal da rotina e das atividades educativas, esta desenvolve-se de forma cooperada entre todos os que formam o grupo, promovendo a diferenciação pedagógica, o diálogo e a participação e envolvimento de cada um dos elementos da turma na regulação individual e coexistência coletiva, como proposto pelo Projeto Educativo do Agrupamento, para a valência de 1º ciclo do ensino básico, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular, de contornos formativos (Identificação do Agrupamento, 2023).

Semanalmente, por meio do bloco letivo de ‘Conselho de Cooperação’, a turma reúne e aborda quer o trabalho desenvolvido na semana concluída, avaliando a sua execução (com registo na célula de ‘Balanço da semana’ na ‘Agenda Semanal’, com base nos respetivos ‘Balanço do dia’, a abordar em seguida, como ilustra a figura 1 abaixo), quer o trabalho que se propõe realizar na semana seguinte, planificando esse espaço temporal. Pela conjugação da avaliação da semana antecedente, e principalmente do que, por uma ou outra razão – término do tempo já definido, sobreposição de um bloco da rotina precedente (comumente decidido pela docente), interrupções por situações de comportamento inesperadas ou visitas de elementos de outras turmas para apresentação de produções e trabalhos -, não foi cumprido, com as sugestões de trabalho escritas, de forma autónoma, pelos elementos do grupo no instrumento de regulação ‘Diário de Turma’, desenha-se o planeamento da nova semana.

Assim, de forma negociada entre todos, com a mediação do grande grupo entregue aos alunos com a função, nessa semana, de Presidente e de Secretário/a, preenche-se a ‘Agenda Semanal’, elemento orientador do trabalho de grupo, respeitando-se, contudo, as divisões já estabelecidas dos tempos (registadas na figura 1 abaixo a cor preta), num processo de reformulação constante numa ‘Agenda’ que, essencialmente, apresenta de forma contínua a mesma organização. Desta fazem parte blocos destinados às diferentes áreas do currículo, com distintas estruturações do trabalho, incluindo tempos, curriculares ou não, de coadjuvação ou de mediação por outro adulto que não a professora cooperante.

**Figura 1**

Exemplo de uma ‘Agenda Semanal’ do grupo (semana de 13 a 17 de fevereiro de 2023), após a sua avaliação em ‘Conselho de Cooperação’.

Agenda Semanal n.º \_\_\_\_ de \_\_\_\_ a \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h15 - 9h45	Conselho Cooperação	Tarefas, Plano do Dia e AP/Resolução de Problemas	Tarefas, Plano do Dia e AP/Trabalho Texto	Tarefas, Plano do Dia e AP/Resolução de Problemas	Tarefas, Plano do Dia e AP
9h45 - 10h35	Ponto 3: Gosto; Ponto 4: Não Gosto; Ponto 5: Tarefas	Observar...	Correspondentes		T. Autônomo
10h45 - 11h15					
11h15 - 12h15	Trabalho Texto Questionário	Discussão ... Seres vivos C.M. Tabuada	Observar Projetos Ser vivos	Trabalho Texto Senhores	Livros e Leituras/ Comunicação de Projetos Projeto "Barco" Livro H "ops"
12h15 - 13h30					
13h30 - 14h30	T. Autônomo	ING	C.M. Gato	ING	ARTES correspondentes
14h30 - 15h15	Projeto jogo vinhos Projetos	Artes correspondentes	T. Autônomo Apresentação PIT/ Parcerias	T. Autônomo	Ed. Física
	Tarefas e CC: Avaliação do Dia	Tarefas e CC: Avaliação do Dia			
15h15 - 15h45		T. Autônomo Avaliação	Artes correspondentes	AFD	Conselho Cooperação Ponto 1: Balanço da Semana Ponto 2: Planificação
15h45 - 16h45	AFD		Tarefas e CC: Avaliação do Dia	Tarefas e CC: Avaliação do Dia	
Balanço do dia	O dia correu bem, mas alguém não está a fazer	O dia correu bem, mas não compramos a tabuada porque demoramos muito tempo a fazer a tabuada		O T. cumprimento, se a respeito de ser amigo e cumprir meta se a respeito de senhores, a 2 cam	
Balanço da Semana	Verificar com tabuada para não ficar a resolver coisas	Artes - correspondentes	Gato 1/2 itivigação	Se não for a respeito de senhores.	

Desta forma, na rotina semanal do grupo releva-se, como primeiro e último tempo letivo de cada semana, o ‘Conselho de Cooperação’. É este o bloco fundamental de, como referido anteriormente, gestão cooperada do trabalho e existência da turma, iniciando-se à sexta-feira e continuando, previsivelmente, durante a manhã de segunda-feira da semana posterior. Igualmente desenvolvendo-se em grande grupo destacam-se os tempos de ‘Trabalho de Texto’, ou seja, de análise, revisão e reescrita de um enunciado da autoria das crianças, na área curricular do Português, de ‘Resolução de Problemas’, ‘Discussão’ e ‘CM (Cálculo Mental)’, de trabalho cooperado na área da Matemática e/ou de Estudo de Meio, e de ‘Gato’, associado à análise de exercícios resolvidos individualmente pelas crianças, normalmente de Matemática ou de Português, e que serão debatidos em grupo, na procura das razões da incorreção que neles possa existir. Com contornos de trabalho em pequenos grupos ou individual, salientam-se os tempos de ‘Projetos’, geralmente integrados nas mais variadas temáticas do Estudo do Meio, e que dispõem de um tempo semanal à sexta-feira para a sua

apresentação final à turma ('Comunicação de Projetos') partilhado com o bloco de 'Livros e Leituras', para exposição e leitura de obras à escolha das crianças, e o 'Trabalho Autónomo', momento em que cada aluno, por intermédio do instrumento regulador 'Plano Individual de Trabalho (PIT)', decide semanalmente como organizará cada um desses tempos segundo os seus interesses e necessidades.

Interessa ainda relevar que as manhãs escolares se iniciam com um curto período em que as crianças, na sua maioria, concretizam a 'Tarefa' de gestão do grupo e da sala que lhes foi designada, numa atribuição rotativa, em período de 'Conselho de Cooperação', como por exemplo, a distribuição dos cadernos ou a escrita do exemplo de 'Plano do Dia' no computador associado ao projetor. De seguida, avaliam, mediados pelo Presidente e Secretário/a da semana, o dia anterior (ainda que na 'Agenda Semanal', anexada como figura 1, esse momento se encontre registado no final de cada dia, como 'CC: Avaliação do Dia') - registando o 'balanço do dia' na célula respetiva na 'Agenda Semanal' -, apresentam o novo dia, retomando a planificação registada nessa mesma 'Agenda', e, rotativamente, concretizam a 'AP (Apresentação de Produções)', geridos, identicamente, pelo aluno nomeado para essa tarefa.

Em vários destes momentos curriculares associam-se à docente cooperante três professoras coadjuvantes, em particular em tempos de trabalho individual e de pequeno grupo, com o objetivo de amparar o trabalho de crianças, geralmente, identificadas como com maiores fragilidades na aprendizagem. No final da semana, ou de um conjunto de duas semanas, a equipa educativa de sala reúne-se para discutir e avaliar esses momentos de coadjuvação, assim como para delinear os apoios específicos que, conseqüentemente, serão prestados aos alunos, e nomeadamente àqueles já referidos, nas semanas seguintes, sendo registada essa organização numa tabela que fica disponível em sala. Existem ainda outros blocos de coadjuvação enquadrados na rotina semanal, nomeadamente o 'Inglês', a 'Educação Física' e as 'Artes', em que a professora cooperante, em tempo curricular, se associa à docente especializada na língua estrangeira ou no currículo desportivo, ou, em período não letivo, ao adulto responsável pelo ensino artístico, na mediação do bloco. Por fim, as crianças participam ainda num tempo de 'AFD (Atividades Físico-Desportivas)', igualmente extracurricular, habitualmente gerido apenas pelo adulto responsável por esse bloco e sem a presença da professora cooperante.

Este processo de aprendizagem caracteriza-se, pois, por uma forte componente dialógica e de interação na sala de aula, pelos elementos que a habitam. Os momentos de grande grupo favorecem a participação de todos, quer em períodos de discussão, mediados

pela professora cooperante ou pelas crianças destacadas para determinada ‘Tarefa’, quer em períodos de comentário a apresentações de produções, trabalhos ou projetos. A vez da palavra é concedida, pelo mediador, respeitando a colocação do ‘dedo no ar’ pelos elementos do grupo de um modo cronológico - em, por exemplo, ‘Conselhos de Cooperação’ (pelo Presidente e/ou Secretário/a) ou em dinâmicas de comentários (pelo aluno designado) -, ou a este conjugando o fator das atitudes e comportamentos de cada um dos alunos da turma, nomeadamente pela professora cooperante, de modo a captar a atenção de crianças que lhe pareçam desatentas ou distraídas, ainda que não tenham pedido a si a palavra.

Pareceu existir, na maioria dos momentos, um cuidado por diversificar aqueles que participavam, na tentativa de a todos ser concedida a oportunidade de partilharem a sua opinião, ainda que, por vezes, essa variação não tenha aparentado ser a mais efetiva, quer por, geralmente, as crianças que pediram a vez da palavra terem sido as mesmas, quer por dificuldade, na perspetiva do gestor, de garantir essa equidade. Consequentemente, existiam ocasionalmente alunos que demonstravam raiva e frustração (com expressões como “Nunca sou eu!”, 08 de março, ‘Apresentação de Produções’) por não serem selecionados, em detrimento de outros, ou porque a gestão de tempo determinava, por vezes, o número de participações permitidas. Evidenciava-se, no sentido inverso, crianças que auxiliaram o mediador na escolha, equitativa, dos participantes (como por exemplo, em “A L.G. estava primeiro!”, 17 de março, ‘Conselho de Cooperação’) ou, inclusive que, quando escolhidas, abdicaram da sua vez em prol de um colega específico ou do grupo (“Eu já comentei hoje, dou a minha vez à turma.”, 02 de março, ‘Apresentação de Produções’).

A participação das crianças do grupo era maioritariamente marcada pela partilha das suas opiniões e propostas de modo claro e adequado, facilitando o envolvimento da turma e o desenvolvimento da discussão, ainda que se tenha identificado um grupo mais restrito de alunos, sem grande padrão aparente à exceção de uma maior capacidade de atenção e concentração, que ‘dominou’, habitualmente, os momentos coletivos, por solicitarem a palavra e, consequentemente, participarem com uma maior regularidade. Os restantes alunos intervinham ocasionalmente ou quando a temática em análise corroborava, de modo mais vincado, os seus interesses, relevando-se que, apesar destas dinâmicas, existia um envolvimento positivo da quase totalidade dos elementos da turma. Um pequeno grupo de crianças, algumas com necessidades e particularidades específicas, como referido anteriormente, encontrava-se mais alheado do trabalho e da discussão do grande grupo, intentando quer a professora cooperante, quer as docentes coadjuvantes, enquanto geriam a

dinâmica total da turma, promover, quando possível, a sua participação e integração no diálogo coletivo.

Não existiu assim, nos tempos de grande grupo, uma monopolização da palavra por nenhum dos agentes da turma, nem mesmo pela professora cooperante em momentos por esta mediados, mas sim uma rotatividade contínua na partilha de opiniões e sentimentos subjacentes à temática em análise e sujeita à discussão coletiva.

Nesse sentido, as participações, na sua globalidade, de todos os elementos do grande grupo, desejavam-se construtivas e de acrescento ao que já havia sido dito, como estabelecido em coletivo, com os discursos, quer das crianças, quer das docentes, a sustentarem-se recorrentemente nas participações que os antecederam (“Eu concordo com o P., porque . . .” ou “Eu não concordo com o E., porque . . .”, 24 de fevereiro, ‘Conselho de Cooperação’), na procura pelo diálogo, negociação e consenso, ainda que estes não tenham sido, de forma natural, atingidos permanentemente. Pretendia-se igualmente que as críticas, ao serem construtivas, não colocassem em causa os valores do respeito e consideração pelo outro, particularmente em períodos de comentário/avaliação do seu trabalho ou de análise de um comportamento ou atitude específicos.

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo onde decorreu a prática supervisionada pareceu estruturar-se entre uma autoavaliação e consciência pessoal, distintas dos que o rodeiam, convocando uma diferenciação pedagógica mandatária, mas, ainda assim, inerente à coexistência coletiva numa comunidade de aprendizagem, para a qual todos contribuem e todos são indispensáveis na sua construção. Subsistia, assim, uma responsabilidade partilhada de participação como ferramenta de evolução, construtiva, de todo o processo de trabalho e aprendizagem que se desenvolvia no coletivo e para o coletivo.

### **1.3. Apresentação da Problemática**

A dinâmica de construção e gestão cooperada do tempo apresentada, enquadrada numa rotina fundamentada no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, apesar de pormenorizadamente organizada e estruturada, na teoria, interrogou-me, pela sua complexidade, na prática.

A ‘Agenda Semanal’ era co-construída em ‘Conselho de Cooperação’, sendo a sua planificação originada pela negociação e consenso entre os elementos da turma. Contudo, o seu desenrolar pareceu ocorrer, repetidamente, com diferenças substanciais de organização, como referi anteriormente. A prioridade dada à concretização das atividades traduziu-se como

instável, tendo algumas sido rigorosamente cumpridas até ao final, com respeito ou não pelo limite horário estabelecido, outras interrompidas para a sucessão de uma outra atividade planificada de um bloco letivo distinto, ou até de uma atividade não planeada, sem a garantia de a sua continuação e conclusão ser acautelada pela nova planificação semanal em ‘Conselho’ e outras ainda ‘abandonadas’, antes do seu início, por situações inesperadas ou decisão da docente cooperante, com maior ou menor envolvimento do grupo na escolha. A avaliação subsequente desta vivência, estipulada, como mencionado, num momento diário e num momento semanal, a registar na ‘Agenda Semanal’ no ‘Balanço do dia’ e no ‘Balanço da semana’, respetivamente, não se definiu, igualmente, como certa ou assegurada, manifestando-se, por vezes, como acelerada e até desvalorizada face a outros tópicos de discussão em ‘Conselho de Cooperação’, o que, em consequência, poderá não ter possibilitado ao grupo a consciencialização do modo como o trabalho, diária e semanalmente, decorria e concorria para a aprendizagem.

Deste modo, ainda que entendendo que uma planificação, apesar de definida semanalmente, não permanece estática e imutável no decurso desse período, pelas condicionantes e dinâmicas de um grupo, inevitavelmente, em constante existência e evolução coletiva, questionei-me (e questiono-me), enquanto futura profissional educativa, como o seu ‘incumprimento’ repetido pode condicionar a aprendizagem e vivência da turma, e de cada um dos seus elementos. De que forma este ‘afastamento’ de uma ‘Agenda’ que em coletivo se desenha, com a ambição de uma participação e consciência individual e comunitária, pode ‘esvaziar’ as capacidades, competências e valores de que esta deveria ser promotora nesta comunidade de aprendizagem?

Assim sendo, a problemática geral proposta a ser desenvolvida neste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada corresponde à gestão e regulação do tempo e da rotina de sala de aula sustentada na planificação na ‘Agenda Semanal’, enquadrada, necessariamente, no modelo pedagógico adotado pela docente cooperante. Dado os contornos que o presente documento apresenta, integrado como elemento final de um segundo ciclo de estudos superior, surgiu a necessidade de, face à riqueza e complexidade de variáveis associadas à gestão e regulação temporal de um grupo de 1º ciclo do ensino básico, especificar e refinar o âmbito da investigação. Desta forma, face ao gradual conhecimento do contexto educativo e à reflexão relativa aos dados que foram continuamente sendo recolhidos, como será pormenorizado no capítulo posterior referente às ‘Opções Metodológicas’, optou-se por privilegiar os momentos de planificação co-construída, inseridos nos blocos de ‘Conselho de Cooperação’, como objeto principal da investigação.

Embora, como referido anteriormente, a vivência semanal do grupo esteja assente em três momentos distintos de trabalho - a planificação das atividades (em ‘Conselho de Cooperação’), o desenrolar dessas mesmas atividades (diariamente) e a avaliação do que foi (ou não) efetivado (diariamente e em ‘Conselho’) -, evidenciar-se-á o primeiro momento, a planificação, enquanto percursor e determinante do quotidiano do grupo. A este agregar-se-á, posteriormente, se considerado necessário, a vivência, e gestão, diária e os períodos avaliativos, como elementos de um ciclo pedagógico semanal de organização e estruturação das aprendizagens que, ainda assim, se destacará na sua etapa, sucessiva, de planificação.

A investigação proposta traduz-se deste modo na questão orientadora principal, “Como ocorrem os processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?”. Esta ramifica-se em duas questões de investigação secundárias, sendo estas: “Quem são os intervenientes nos processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?” e “Qual a função de cada um dos intervenientes nos processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?”.

Pretende-se, então, entender o ‘como’, ‘por quem’ e ‘porquê’ das dinâmicas de planificação da rotina semanal, intentando-se assimilar e padronizar como esta se processa, permitindo sustentar-se, ainda que de forma superficial, devido às exigências da investigação em curso indicadas, no modo como se concretiza (ou não) nos diversos blocos letivos e, por isso, como se desenvolve a sua avaliação, diária e semanal, numa perspetiva de evolução e regulação coletiva da comunidade de aprendizagem.

## **Capítulo II - Enquadramento Teórico**

A presente revisão de literatura, que pretende promover o aprofundamento, a reflexão e a sistematização teórica das questões e objetivos de investigação formulados, estruturar-se-á da seguinte forma: num primeiro ponto, abordar-se-á a gestão curricular do tempo no 1º ciclo do ensino básico, numa perspetiva geral e globalizante para o nível educativo em análise, recorrendo-se, especificamente, às orientações curriculares e legislação oficial, particularizando-se a vertente da planificação da rotina de sala de aula enquanto elemento integrante, e indissociável, da valência educativa; num segundo ponto, caracterizar-se-ão os processos de planificação e, nomeadamente, os integrados no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, modelo aplicado no contexto de prática supervisionada, iniciando-se com uma breve sistematização dos seus fundamentos e referencial teórico, seguindo-se a sua aplicação no 1º ciclo do ensino básico e, particularmente, o modo como nesta se enquadra a gestão e regulação temporal das aprendizagens - destacando-se as dinâmicas de planificação, objeto principal da presente investigação, assente na utilização cooperada, em ‘Conselho de Cooperação’, de instrumentos de pilotagem como a ‘Agenda Semanal’ e o ‘Diário de Turma’.

### **2.1. Gestão Curricular: O Tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo as orientações legislativas em vigor, o ensino formal na valência do 1º ciclo do ensino básico estrutura-se em 25 horas de trabalho semanal, organizadas em cinco horas diárias letivas para o desenvolvimento das distintas componentes curriculares – sendo estas, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física, a Educação Artística, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e, de carácter transversal, a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC. Embora estas se enquadrem num ensino de monodocência, ainda que com a possibilidade de dinâmicas de coadjuvação, nos níveis do 3º e 4º anos da valência em foco evidencia-se ainda a área curricular do Inglês como uma nova componente de carácter obrigatório, lecionada por um docente com formação especializada (Decreto-Lei n.º 55/2018; Santos, 2016).

Este tempo, e a forma como se organiza e estrutura, é uma das vertentes dos contextos educativos que influencia as relações que se estabelecem com e na comunidade escolar, nomeadamente, condicionando as interações que se fundam entre alunos e docentes inseridos num horário apelidado, igualmente, de escolar. Deste depende assim a aplicação que se

pretende efetuar do currículo - no tempo curricular -, numa perspectiva de gestão e autorregulação temporal que não só possibilita, mas identicamente sustenta os processos de planificação associados aos conteúdos programáticos (Santos, 2016; Sérgio, 2008).

## **2.2. Processos de Planificação: A Planificação no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna**

Para a concretização destes processos de planificação, enquanto tradutores fundamentais de uma gestão específica do tempo destinado ao período curricular, é convocada ao docente não apenas a necessidade de entender os conteúdos curriculares, como o conjunto de saberes definido, pelas instâncias oficiais, para determinado nível educativo, mas igualmente o modo como esse saber é adquirido por todas e cada uma das crianças no seio de um grupo em particular (Arends, 1995; Pires, 2003b; Richardson, 1995).

Ainda assim, esta planificação que é concretizada pode privilegiar, por um lado, a definição prévia de objetivos de aprendizagem, que ditam as distintas etapas de trabalho a realizar para a obtenção, capital, do produto desejado. Nesta perspectiva, trata-se de um modelo fechado, pretendendo-se que, na fase final do processo, todos e cada um dos alunos apresente o mesmo resultado, dependente dos objetivos *a priori* do desenvolvimento da atividade definidos. Por outro lado, as dinâmicas de planificação podem conceder privilégio não à sua etapa final, de apresentação de resultados estabelecidos, mas sim ao decorrer das fases de trabalho, e suas especificidades próprias e distintas, que constituem o processo. É nesta segunda visão, de contornos abertos, que se pode enquadrar a planificação inserida no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (Arends, 1995; Pires, 2003a, 2003b).

Não só esta perspectiva aberta favorece o processo em detrimento do resultado final, mas igualmente eleva a participação do grande grupo, e de cada um dos seus constituintes, nas dinâmicas de planificação, amparando-a em relações dialógicas negociais e numa contínua avaliação formativa, sequencial, no interior da turma (Pires, 2003b).

São essas características que, apesar de inerentes aos processos de planificação inseridos no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna – suportados, como abordado em seguida, na organização e gestão do tempo por meio da utilização de instrumentos de pilotagem -, a estes não se limitam, sustentando todo o desenvolvimento do quotidiano escolar no contexto do modelo. Ambicionando uma formação democrática de todos os que nele habitam, este promove o envolvimento pleno dos alunos na vivência, gestão e regulação quotidiana do grupo por meio da participação, do diálogo e da negociação,

assentes na cooperação entre todos os seus intervenientes (Garcia, 2010; Niza, 1998, 2012; Serralha, 2009, 2016).

Deste modo, importa diferenciar, no âmbito da análise reflexiva que se segue, os diferentes processos de planificação, correspondentes a distintos ciclos de trabalho, no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e, nomeadamente, os de maior relevância para esta. Como descreve Pires (2003b), coexistem planos associados a ciclos distintos de atividade num mesmo grupo, como anuais (referentes à totalidade do ano letivo), mensais (relativos à planificação para o período de um mês), semanais (correspondentes a uma programação semanal) e diários (respeitantes a um dia letivo), no que concerne ao grande grupo. Simultaneamente ocorrem ainda, com a possibilidade de corresponderem apenas a pequenos grupos de crianças ou a um aluno, planos relativos a projetos em realização ou os denominados Plano Individual de Trabalho.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, valência educativa na qual se insere o contexto de prática supervisionada em foco, o ciclo semanal, isto é, o período de tempo concentrado entre dois Conselhos de Cooperação – assumindo um Conselho, geralmente, o seu início na tarde de sexta-feira e a conclusão na manhã da segunda-feira seguinte – enquanto marco principal de agregação entre os distintos ciclos e de transição do trabalho, e da sua planificação, afeto ao grande grupo, adquire preponderância. Assim, e face ao próprio processo de trabalho concretizado pela estagiária, e seleção da temática principal deste, pormenorizado no capítulo anterior, e posterior, do presente documento, considerar-se-á, em seguida, os processos de planificação associados aos ciclos de trabalho semanais (Niza, 1998; Pires, 2003b; Serralha, 2009).

Nesse sentido, é nos tempos letivos de Conselho de Cooperação que todos os elementos pertencentes ao grande grupo, alunos e docentes, se reúnem para, por meio da discussão e da negociação, organizarem e gerirem coletivamente os diferentes aspetos relacionados com a existência, democrática, da turma. Neste, não só se abordam questões consideradas relevantes integradas nas relações sociais que se estabelecem entre os diversos intervenientes, mas igualmente, como referido acima, se promove a regulação, coletiva, das aprendizagens, sustentada pela correspondência entre a avaliação do trabalho realizado e a planificação do que se deseja vir a desenvolver (Candeias, 2021; Cunha, 2009; Garcia, 2010; Louseiro, 2011; Niza, 1991, 1998; Pires, 2003b; Santana, 2000; Serralha, 2009).

Para isso, o instrumento de pilotagem Diário de Turma é estruturante. É este “o motor do Conselho de turma (ou conselho de classe) e como seu instrumento fundamental torna o Conselho o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas” (Niza, 1991, p. 28),

mediando, gerindo e regulando o processo de trabalho que se desenvolve. Apresentando-se, habitualmente, como um esquema dividido em quatro colunas, este organiza registos efetuados por qualquer elemento da turma semanalmente que se pretendem debater em período de Conselho, estruturando-se segundo (com possibilidade de nomeações distintas): as ocorrências positivas (destaques favoráveis - Gostamos), as ocorrências negativas (destaques incómodos – Não Gostamos) – estas duas associadas às relações do foro social que se estabelecem entre elementos do grupo –, as realizações (para relevo, e avaliação em cooperação, de atividades concretizadas anteriormente – Fizemos) e ainda as sugestões ou propostas (a incluir em futuros planeamentos – Queremos), sendo estas duas últimas colunas referenciadas de particular relevância para os processos de planificação cooperativa em análise. Importa especificar que, no contexto de prática supervisionada que serviu de suporte ao presente documento, o Diário de Turma utilizado possui não quatro, mas três colunas no seu esquema, com a ocultação da acima referida como de realizações – substituída pela leitura e avaliação, em Conselho de Cooperação, da ‘Agenda Semanal’ e dos respetivos ‘Balanço do dia’ concretizados, que sustentam a construção do ‘Balanço da semana’, como já exposto no capítulo anterior de contextualização (Candeias, 2021; Garcia, 2010; Louseiro, 2011; Niza, 1991; Pires, 2003b; Santana, 2000; Serralha, 2009).

Deste modo, é no momento em que a ordem de trabalhos definida para o Conselho de Cooperação determina a leitura e análise coletiva dos registos presentes no Diário de Turma, e, nomeadamente, das terceira e quarta colunas mencionadas, as realizações e as sugestões ou propostas, respetivamente, que se inicia a promoção de novas atividades, ou alterações a etapas anteriores, a serem incluídas na/s planificação/ções posterior/es. Essas planificações integram-se no esquema de Agenda Semanal que, no início do ano, também em período de Conselho de Cooperação, é estruturado coletivamente segundo tempos letivos que respondem aos conteúdos curriculares a que todos tiveram acesso. O docente promove assim uma ‘desocultação’ do currículo oficial a que o grupo deve responder, constituindo listas de verificação de aprendizagens deste decorrentes, favorecendo a participação contínua, e necessariamente informada, das crianças neste processo de gestão cooperada do currículo (Castro et al., 2021; Garcia, 2010; Guedes, 2021; Niza, 1998; Pires, 2003b; Santana, 2000; Serralha, 2009).

Dado o Conselho ser conduzido por duas crianças a quem, rotativamente de entre todos os alunos do grupo, são atribuídas - igualmente nesse bloco letivo - as funções de Presidente e de Secretário/a, cabe-lhes presidir à supracitada ordem de trabalhos. Assim, é responsabilidade do aluno destacado como Presidente proceder à leitura dos registos

identificados no Diário de Turma, orientando o processo de trabalho que se desenvolve ao promover uma correta gestão da vez da palavra entre os intervenientes. Não só este deve atribuir sequencialmente a vez da palavra aos elementos do grupo, como lhe compete promover o avançar da discussão na procura por uma negociação que possibilite a tomada de decisões coletiva – podendo, inclusive, para isso, quando considerar necessário, retirar a vez da palavra a um colega quando interpretar a sua intervenção como pouco pertinente ou repetitiva (Louseiro, 2011; Pires, 2003b; Serralha, 2009).

Já o/a Secretário/a, na sua função, distingue-se por possibilitar apoio ou suporte ao/à Presidente, auxiliando-o/a se o entender preciso. Está incumbido/a de anotar os elementos do grupo que solicitam a vez da palavra e de registar os consensos alcançados, nomeadamente na tomada de decisões referentes ao processo de planificação que decorre. É ainda a este/a que, por motivo de ausência ou necessidade de troca na criança com a função de Presidente, são atribuídas essas novas funções de presidir ao grande grupo (Pires, 2003b; Serralha, 2009).

Ao/À Presidente e ao/à Secretário/a, assim como aos restantes elementos do grupo, isto é, a todos os alunos e docentes da turma, é também pedido que ofereçam a sua participação para a discussão coletiva, designadamente por registos já efetuados no Diário de Turma e/ou pelo envolvimento nas negociações a efetivar. Aquando do período de Conselho, e nomeadamente dos processos de planificação, estes devem disponibilizar ideias, propostas ou interrogações e, simultaneamente, responder às semelhantes apresentadas por outros elementos do grupo, ambicionando que se desenhem consensos que possibilitam as tomadas de decisões co-construídas. Nesta dinâmica, é igualmente exigido a todos que respeitem e cumpram as regras de coexistência coletiva previamente estabelecidas, especificamente no processo de atribuição, sequencial, da vez da palavra e no momento de determinação final das opções e consensos (Pires, 2003b; Serralha, 2009).

Consequentemente, enquanto elemento do grupo, ao/à professor/a não é concedida uma posição de privilégio face aos restantes intervenientes, pelo que deverá reger-se pelas normas acima descritas. Ainda assim, como docente, cabe-lhe não só oferecer a sua perspetiva à discussão em momento mais avançado desta – de forma a, de algum modo, não condicionar ou interferir com as formulações originadas nas crianças -, mas similarmente quando considera pertinente intervir como garante de aprofundamento ou esclarecimento de determinado aspeto em discussão. É idênticamente da sensibilidade do/da professor/a atender à praticabilidade das propostas, considerando o contexto educativo, as suas especificidades e as orientações curriculares oficiais que deve promover (e que já ‘desocultou’ aos seus alunos, como referido anteriormente), tentando, quando pertinente, formular opções distintas que,

por meio da sua intervenção, facilitem exigentes tomadas de decisões coletivas e consensuais. Essencialmente, a contribuição do docente deve elevar a participação dos restantes elementos do grupo na discussão, nunca sucumbido como um entrave a essas mesmas intervenções, numa dinâmica caracterizada, como referido, pela coconstrução cooperada da vivência quotidiana do grupo (Pires, 2003b; Santana, 2000; Serralha, 2009).

### Capítulo III - Opções Metodológicas

O processo metodológico desenvolvido no âmbito da temática já descrita define-se como uma investigação qualitativa, dado o seu cariz de observação descritiva e, necessariamente, interpretativa e reflexiva da realidade vivida, na procura pelo entendimento do que a compreendeu. Esta requereu uma postura participativa e ativa, por parte da estagiária, no processo contextualizado de recolha e tratamento de dados segundo os objetivos e questões de investigação delineadas. Para a sua efetivação, recorreu-se a um conjunto de técnicas de investigação, nomeadamente, a observação participante e sistemática – enquanto elemento integrante do grupo de turma no decorrer do período de prática supervisionada –, sustentada em notas de campo, registos fotográficos e gravação de áudios e transcrições de excertos desses registos. Concretizou-se ainda uma análise discursiva dos excertos selecionados, estruturada em grelhas de análise de dados, como se evidenciará no capítulo seguinte do presente documento (Almeida & Freire, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, 2010).

Deste modo, para o processo de recolha e tratamento da informação, selecionou-se primeiramente um período temporal de duas semanas correspondente ao levantamento dos dados. De forma a potencializar a investigação, optou-se por duas semanas em que a estagiária pudesse estar presente na totalidade do tempo letivo disponível para a presença em contexto educativo (4 dias por semana), com particular ênfase para os períodos de ‘Conselho de Cooperação’, à segunda e sexta-feira. Privilegiou-se semelhantemente esta presença plena da estagiária na semana antecedente e posterior ao período investigativo, de forma a acautelar quaisquer variáveis significativas que pudessem influenciar o trabalho realizado pela turma nas semanas selecionadas. Igualmente, intentou-se eleger semanas que não apresentassem, à partida, deslocamentos do grupo ao exterior da instituição ou atividades de cariz particular associadas a comemorações ou festividades, dado a sua provável disrupção com o esquema de rotina base já demarcado. Por último, determinou-se que as duas semanas de recolha de dados fossem consecutivas, favorecendo assim o complemento do carácter sequencial pela qual a organização semanal do grupo – planificação, efetivação, avaliação, nova planificação, como pormenorizado anteriormente -, se rege.

Assim, no que concerne à operacionalização da investigação, recorreu-se continuamente, durante o período já descrito acima, à observação participante – dado a estagiária ser, também, um elemento ativo no grupo - e sistemática para a recolha de informação relevante face à temática, complementada pela concretização de notas de campo

assentes em descrições, mais ou menos pormenorizadas, do observado e na transcrição de diálogos considerados relevantes. Considerou-se, de forma particular, os indicadores relacionados com a gestão do tempo e com a coexistência, num horário definido, dos diferentes períodos da rotina semanal, dado estes se considerarem parte integrante, e indissociável, do ciclo contínuo de planificação – efetivação – avaliação – nova planificação. Para os blocos de ‘Conselho de Cooperação’, dada a sua relevância para os objetivos de investigação, utilizou-se igualmente a gravação de áudios e a referente transcrição de excertos, possibilitando-se um maior rigor e precisão nos dados obtidos, conforme as condições que irão ser descritas em parágrafos seguintes. Posteriormente, estruturaram-se os dados recolhidos e presentes nesses excertos em grelhas de análise de dados, e, nomeadamente, de categorização de intervenções orais, possibilitando o refinamento da informação levantada. Recorreu-se ainda, como complemento a esta análise, a registos fotográficos, nomeadamente dos instrumentos de regulação utilizados nos processos de planificação e avaliação, como a ‘Agenda Semanal’ e o ‘Diário de Turma’.

Importa destacar que, na fase de recolha de dados, existia ainda incerteza na formulação das questões de investigação que alavancavam o processo a realizar, intentando-se, deste modo, acautelando-se reestruturações e especificações seguintes, o levantamento de todos os dados que pudessem ser relevantes para o estudo da temática, de contornos mais gerais, associada à gestão e regulação do tempo e da rotina de sala de aula.

Assim, após o período de levantamento de dados, e a sua apresentação, sintetizada, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação Educacional, decidiu-se que a análise e reflexão relativa à informação recolhida iria concorrer, primordialmente, para apenas um dos três momentos principais, referidos anteriormente, do ciclo de regulação da rotina de sala de aula: a planificação. Na impossibilidade de, face ao âmbito do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, inserido no término de um segundo ciclo de estudos, se considerar os três momentos referidos (e as suas inter-relações) – devido a uma análise exaustiva de uma grande quantidade de informação, num relativamente curto espaço de tempo -, selecionou-se, considerando-se a totalidade dos dados recolhidos, que seria esta a opção mais proveitosa para a investigação e seus objetivos.

Nesse sentido, num primeiro momento, procedeu-se à transcrição de um excerto de um momento de planificação inserido no bloco de ‘Conselho de Cooperação’ de segunda-feira, 17 de abril de 2023, registado em gravação áudio – optou-se, desde logo, pela planificação dos blocos letivos de ‘Trabalho de Texto’ (a primeira concretizada no dia referido), entendendo-se riqueza investigativa na discussão concretizada pela turma nesse

processo. Seguidamente, por se considerar esse excerto significativo face à temática e aos possíveis objetivos a (re)formular, e de modo a intentar especificar o objeto de estudo e as suas conseqüentes questões problemáticas – no âmbito de um relatório, como mencionado, inserido no final de um segundo ciclo de estudos –, realizou-se uma análise discursiva simples da transcrição referida. Para isso, identificaram-se inicialmente os intervenientes no momento de planificação, enumerando esses enunciados, desejando-se, prontamente, classificar cada uma dessas intervenções, relativamente à sua intencionalidade. Pretendia-se, deste modo, categorizar os enunciados concretizados por cada um dos intervenientes no momento de planificação, tentando identificar-se regularidades e padrões que pudessem ser, posteriormente, resgatados e corroborados por outros excertos significativos selecionados.

Após a análise do excerto transcrito, e face à leitura reflexiva que a partir deste se desenvolveu, efetivou-se uma nova apresentação dos dados recolhidos, já sujeitos a essa primeira análise reflexiva, em período de Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação Educacional. Aí, decidiu-se que, ainda na procura por uma definição mais rigorosa e precisa dos objetivos de investigação, se iria concretizar uma escuta ativa e crítica da totalidade dos dois momentos de planificação, nos dois ‘Conselhos de Cooperação’ distintos registados em gravação de áudio, com registos livres de toda e qualquer variável considerada de relevo pela estagiária. Privilegiou-se assim, novamente, a análise de padrões e regularidades, ainda que agora da totalidade das dinâmicas de planificação registadas - já assentes numa primeira reflexão crítica do excerto significativo selecionado – à transcrição exaustiva, e pouco orientada, de registos áudio, com a finalidade de valorizar, aperfeiçoar e refinar o olhar investigativo e crítico posterior.

Consequentemente, após este processo reflexivo, entendeu-se que os apontamentos e registos concretizados concorriam, na sua maioria, para as dimensões quantitativa e qualitativa das diferentes intervenções registadas, pertencentes a cada um dos participantes nos ‘Conselhos de Cooperação’, e para as dinâmicas que, por meio destas, se desenvolviam. Assim, finalmente se conseguiu definir a temática central do processo de análise de dados a desenvolver, sendo esta a participação inserida nos processos de planificação semanal no contexto da prática supervisionada, como explicitada no capítulo anterior de ‘Contexto e Problemática’ e, nomeadamente, na apresentação das questões de investigação.

Deste modo, resgatou-se a primeira análise discursiva efetuada ao excerto do ‘Conselho de Cooperação’ de 17 de abril de 2023, selecionando-o como um dos exemplos significativos a utilizar no processo final de trabalho. Simultaneamente, com base nos registos executados na etapa de escuta ativa da totalidade dos períodos de planificação, escolheu-se

um outro excerto de um ‘Conselho de Cooperação’, no caso de 24 de abril de 2023, para englobar a análise de dados a desenvolver. Consideraram-se estes os dois excertos mais significativos, quer nas suas características únicas, quer na sua complementaridade, no âmbito dos objetivos e questões de investigação delineadas, numa decisão sustentada no conhecimento e vivências no contexto da prática supervisionada que a estagiária já dispunha até esse momento.

Assim, o excerto referente à segunda-feira, 17 de abril de 2023, exposto no Anexo A, corresponde à planificação, para essa semana, dos três blocos letivos de ‘Trabalho de Texto’ distribuídos na ‘Agenda Semanal’ (Anexo B), enquanto o excerto pertencente à segunda-feira seguinte, 24 de abril de 2023, disponível no Anexo C, diz respeito à planificação dos blocos letivos de ‘Resolução de Problemas’ dessa segunda semana (Anexo D). Durante o período de presença em contexto de prática supervisionada, foram estes os dois conjuntos de blocos letivos que, semanalmente, exigiam maior envolvimento e discussão coletiva para a sua definição e planificação, o que, associado à distinta área curricular que representam (numa caracterização presente no capítulo de ‘Contexto e Problemática’ anterior), os evidenciou como os mais relevantes no contexto da análise em questão. Simultaneamente, a diversidade característica das suas origens, espelho da descrição concretizada no capítulo de ‘Enquadramento Teórico’, foi igualmente um fator de realce para a seleção concretizada: no excerto de 17 de abril, a planificação decorre de uma atividade que vinha a ser desenvolvida em semanas anteriores, sendo integrada, no primeiro bloco de ‘Trabalho de Texto’ da semana, como uma continuação do processo de trabalho (revisão e reescrita coletivas de um texto relativo a um exemplar construído por duas das crianças da sala), sendo sucedida, devido à perspetiva da sua conclusão, por uma nova atividade, de contornos semelhantes, dividida pelos dois blocos letivos respetivos seguintes (uma criança oferece um texto que construiu, individualmente, num bloco de ‘Trabalho Autónomo’, para o (re)início de um processo de revisão e reescrita coletivas); já no excerto de 24 de abril, a planificação resulta de um registo individual de um aluno no ‘Diário de Turma’, nomeadamente na coluna ‘Sugerimos’, com o intuito de, em coletivo, se discutir como abordar aquele assunto em particular (relativo a uma vivência quotidiana do grupo, já estabelecida, que este aluno considerou que necessitava de ser abordada naquela semana). Deste modo, enquanto que no primeiro excerto a planificação desenvolve-se segundo uma rotina de trabalho já negociada e apropriada pelas crianças para os blocos letivos de ‘Trabalho de Texto’, com mínima necessidade de, em período de ‘Conselho de Cooperação’ se planear (novamente) as suas diferentes etapas, a planificação de

24 de abril, por surgir de um sugestão única, sem, num momento inicial, uma estruturação complexa, exigiu uma discussão e estruturação consecutiva das suas diferentes etapas.

Procedeu-se assim, à semelhança do que havia sido concretizado anteriormente à primeira análise discursiva, a uma nova leitura, neste segundo momento naturalmente mais direcionada, de referências teóricas que sustentassem o processo de categorização das intervenções, segundo as indicações em período letivo da Unidade Curricular de Seminário de Intervenção e Investigação Educacional. Em seguida, com base nessas referências teóricas e na primeira categorização efetivada, para a planificação de 17 de abril, realizou-se uma análise discursiva para o segundo excerto selecionado, de 24 de abril. Após a conclusão de um primeiro esboço dessa segunda análise, desenvolveu-se um processo complexo de estruturação e reestruturação das categorias desenhadas e das suas definições e de alteração sucessiva de intencionalidades identificadas nas intervenções de ambos os excertos, até se considerar, a análise no seu todo, como coerente, rigorosa e o mais precisa possível. Esta é assim uma categorização influenciada pelos trabalhos de Arends (1995), Orsolini (2005), Pascucci e Rossi (2005) e Pontecorvo (1990, citado por Ajello, Pontecorvo & DiMarco, 2005, 2005), extrapolando-se, como se discriminará em seguida, como emergente da análise.

Deste modo, a estrutura de categorização das intencionalidades interpretadas em cada um dos enunciados que constituem os dois excertos selecionados encontra-se listada na Tabela 1 em seguida, segundo a identificação da categoria, na primeira coluna, e a definição das intencionalidades consideradas para nesta se integrarem, na segunda coluna.

Importa mencionar que esta é uma categorização universal, considerada para as intervenções de todos os participantes nos excertos em análise, sendo estes, distinguindo-se devido às suas características específicas em período de ‘Conselho de Cooperação’, como abordado na revisão teórica concretizada: a criança com a função de Presidente; a criança com a função de Secretário/a; a Professora Cooperante; e as restantes Crianças (nas quais não se inclui, nesta análise, o Presidente e o/a Secretário/a, dada a natureza própria, como referido, das suas funções e as suas categorias particulares).

No decorrer do processo de análise discursiva, e considerando as vivências experienciadas no contexto de prática supervisionada em ‘Conselho de Cooperação’, optou-se por não considerar categorias distintas para cada um dos intervenientes, mas sim uma categorização global, uma vez que, apesar das distinções nas suas funções, não se identificou valores e qualidades significativamente dispersas de intencionalidades discursivas entre participantes. Simultaneamente, a estagiária, apesar de deter participações registadas nos excertos em anexo, não foi englobada no processo de análise reflexiva dos dados. Ainda que

as suas formulações se devessem aproximar, no âmbito da discussão desenvolvida, das enunciadas pela professora cooperante, e, portanto, podendo ser equacionada uma fusão de ambas num mesmo interveniente, ou até, uma distinção no seio de uma semelhança específica entre dois intervenientes, considerou-se que, devido a esta se caracterizar como uma presença recente e temporária no grupo, com funções variáveis e particulares, não seria incluída na análise à categorização concretizada.

**Tabela 1***Categorização das Intervenções e respetivas definições.*

<b>CATEGORIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES</b>		<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Aceitação</b>		Demonstra aceitar a ideia expressa numa formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Aceleração do processo de trabalho</b>		Pede a aceleração da dinâmica de trabalho;
<b>Atribuição da vez da palavra</b>		Atribui a vez da palavra a um dos intervenientes;
<b>Clarificação</b>		Clarifica a ideia expressa numa formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Compreensão</b>		Demonstra compreender a ideia expressa numa formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Confirmação</b>		Reforça a ideia expressa numa formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Contra-argumentação</b>		Contra-argumenta a ideia expressa numa formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Definição:</b>	<b>- atividade</b>	Define uma ou mais etapas de uma atividade;
	<b>- distribuição na 'Agenda Semanal'</b>	Define a distribuição de uma ou mais etapas de uma atividade em um ou mais blocos da 'Agenda Semanal';
<b>Descontentamento</b>		Demonstra descontentamento face a uma formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Dúvida/Hesitação</b>		Evidencia dúvida ou hesitação na sua própria formulação;
<b>Justificação</b>		Justifica a ideia expressa na sua própria formulação;
<b>Opinião</b>		Dá a sua opinião sobre uma formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Orientação:</b>	<b>- centrar a atenção</b>	Reforça a atenção no assunto que está a ser discutido;
	<b>- promover o avançar do trabalho</b>	Promove o desenvolvimento do assunto que está a ser discutido, fazendo progredir a

		dinâmica de trabalho;
<b>Questionamento:</b>	<b>- individual</b>	Coloca uma questão, de forma dirigida, a um dos intervenientes;
	<b>- para discussão coletiva</b>	Coloca uma questão ao grande grupo, promovendo a discussão coletiva;
<b>Recusa</b>		Rejeita a ideia expressa na formulação anterior de um dos intervenientes;
<b>Renúncia</b>		Rejeita participar na discussão coletiva, quando lhe é atribuída a vez da palavra;
<b>Sugestão</b>	<b>- atividade</b>	Sugere uma ou mais etapas de uma atividade;
	<b>- distribuição na 'Agenda Semanal'</b>	Sugere a distribuição de uma ou mais etapas de uma atividade em um ou mais blocos da 'Agenda Semanal';

## **Capítulo IV - Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada**

No que concerne aos dados recolhidos, segundo a metodologia referida no tópico anterior do presente relatório, e ao posterior tratamento dessa informação, irá apresentar-se em seguida a análise reflexiva referente aos dois excertos significativos selecionados pela estagiária.

Nesse sentido, ambas as transcrições dos excertos dos momentos de planificação semanal inseridos nos blocos letivos de ‘Conselho de Cooperação’ encontram-se presentes, na sua totalidade, em anexo. No Anexo A expõe-se a planificação, concretizada a 17 de abril, dos blocos letivos de ‘Trabalho de Texto’ correspondentes à semana de 17 a 21 de abril de 2023. Este é complementado pelo registo fotográfico, presente no Anexo B, do esquema coletivo de ‘Agenda Semanal’ preenchido resultante dessa planificação. Já no Anexo C, pode semelhantemente ler-se a transcrição afeta à planificação de 24 de abril, dos blocos de ‘Resolução de Problemas’ inseridos na semana de 24 a 28 de abril de 2023. De seguida, no Anexo D, encontra-se o registo fotográfico de um esquema de ‘Agenda Semanal’ a esse período correspondente e ainda, no Anexo E, a fotografia do ‘Diário de Turma’ exposto em sala na semana anterior cujo registo em particular já referido anteriormente originou o momento de planificação descrito no Anexo C.

Interessa ainda evidenciar, como complemento do indicado no capítulo anterior, e ponto de destaque da análise que se seguirá, que a estruturação das transcrições em anexo referidas obedece já aos contornos de análise discursiva que se propõe: como indica a legenda presente quer no Anexo A, quer no Anexo C, após cada um dos enunciados transcritos, foi registado, com uma cor única, a sua autoria, distinguida pela função de cada indivíduo no bloco de ‘Conselho de Cooperação’ - diferenciando-se o/a Presidente, o/a Secretário/a, a Professora Cooperante e as Crianças (nas quais não se inclui, nesta análise, o/a Presidente e o/a Secretário/a, dada a natureza específica das suas funções e as suas categorias particulares, como mencionado previamente); acrescentou-se igualmente a(s) intencionalidade(s) interpretada(s) em cada um desses enunciados, segundo a categorização proposta na Tabela 1, apresentada previamente; destaca-se ainda, novamente, que apesar dos registos de enunciados associados à Estagiária terem sido diferenciados nos anexos referidos, à semelhança dos atribuídos aos outros intervenientes, com uma cor única, estes não foram contabilizados para a análise que se segue.

Assim, no plano geral, como contextualizações prévias à exploração das transcrições em anexo, releva-se que a duração global do momento de planificação nos dois ‘Conselhos de

Cooperação’ foi aproximada, com um total de cerca de 45 minutos no bloco letivo de 17 de abril e de 35 minutos no bloco respetivo da semana seguinte, no dia 24 de abril, ainda que neste segundo tenham existido pausas relevantes num período inicial de trabalho, devido a dinâmicas exteriores ao processo de planificação, que, contabilizadas, totalizariam aproximadamente 50 minutos a este dedicados. Relativamente aos excertos significativos selecionados, correspondentes à definição dos blocos letivos de ‘Trabalho de Texto’, na primeira semana (Anexo A), e de ‘Resolução de Problemas’, na segunda semana (Anexo C), estes contaram com, respetivamente, cerca de sete minutos e aproximadamente 15 minutos de extensão.

Acrescenta-se ainda que, dado não ter existido, em período de ‘Conselho de Cooperação’, a (re)distribuição das ‘Tarefas’ de cada um dos alunos – como explicitado no capítulo do ‘Contexto e Problemática’ – nas duas semanas consecutivas em foco, em ambas as transcrições as crianças com a função de Presidente e de Secretário/a mantiveram-se, sendo estas, respetivamente, o P. e a B. Regista-se apenas que, como alertado em anexo, no ponto intermédio do ‘Conselho de Cooperação’ de 17 de abril, esses dois alunos alteraram temporariamente, entre si, as suas tarefas, a pedido da professora cooperante, retomando posteriormente, com efeito na planificação seguinte, de 24 de abril, o primeiro a função de Presidente e a segunda a função de Secretária.

Apresenta-se então, na Tabela 2 abaixo, a sintetização do processo de categorização de intencionalidades discursivas efetivado nos Anexos A e C, estruturado segundo os diferentes intervenientes já mencionados (com o código de cores) e, internamente, com as categorias registadas dispostas por ordem alfabética. Como facilitadores da leitura e interpretação dos dados salientaram-se a negrito, na segunda coluna (‘Categorização (e contagem) das Intervenções’), as categorias com maior número de ocorrências por interveniente, sustentadas por um exemplo de cada uma na terceira coluna (‘Exemplo’).

Importa indicar que, no processo de análise da informação, se depreendeu que uma intervenção pode em si englobar distintas intencionalidades discursivas, daí que, no esquema da Tabela 2 em seguida, possa existir na contagem das intervenções já categorizadas (na segunda coluna) uma soma superior ao número referente ao total de intervenções registadas (na primeira coluna), por participante.

**Tabela 2**

*Categorização das Intervenções de cada Interveniente transcritas nos Anexos A e C.*

INTERVENIENTE (Nº TOTAL DE INTERVENÇÕES)	CATEGORIZAÇÃO (E CONTAGEM) DAS INTERVENÇÕES		EXEMPLO
<b>PRESIDENTE (32)</b>	○ Aceitação (1);		○ “Ok.” (24 de abril, Anexo C);
	○ <b>Atribuição da vez da palavra (17);</b>		○ “Prof.!” (17 de abril, Anexo A);
	○ Compreensão (1);		○ “Ahhh!” (17 de abril, Anexo A);
	○ Definição:	- atividade (1);	○ “Quarta-feira, ‘Desperdício’.” (24 de abril, Anexo C);
		- distribuição na ‘Agenda Semanal’ (1);	○ “Quarta-feira, ‘Desperdício’.” (24 de abril, Anexo C);
	○ Dúvida/Hesitação (3);		○ “Ahh...” (17 de abril, Anexo A);
	○ Orientação:	- promover o avançar do trabalho (2);	○ ”Ahh, mas isso é outro assunto!” (17 de abril, Anexo A);
	○ <b>Questionamento:</b>	<b>- para discussão coletiva (13);</b>	○ “Quem quer continuar o ‘Trabalho de Texto?’” (17 de abril, Anexo A);
○ Sugestão:	- atividade (4);	○ “Eu acho que . . . podíamos fazer o pesar e depois . . . ver quanto pesava e se fosse tipo mais do que a outra (pesagem anterior) podíamos . . . ver quem andava a desperdiçar muitas folhas” (24 de abril, Anexo C);	

		- distribuição na 'Agenda Semanal' (2).	o "Eu acho que no (bloco de) 'Resolução de Problemas' na quinta-feira podíamos fazer... também 'Correspondentes'" (24 de abril, Anexo C).
<b>SECRETÁRIO/A</b> <b>(8)</b>	o <b>Atribuição da vez da palavra (2);</b>		o "L.G." (24 de abril, Anexo C);
	o <b>Clarificação (3);</b>		o "L.I., o P. disse que é, que ele tem a sugestão de fazer uma 'caixa de desperdício' para todos para ver quem é que faz mais desperdício" (24 de abril, Anexo C);
	o Confirmação (1);		o "Sim, na 'Resolução de Problemas'." (24 de abril, Anexo C);
	o Contra-argumentação (1);		o "Só que eu não concordo porque ao fazer a 'caixa de desperdício' para todos vai dar <i> muito</i> trabalho e também, ahh, nós não sabemos de quem é e eu acho que uma (caixa) já chega." (24 de abril, Anexo C);
	o <b>Questionamento:</b>	- <b>individual (2);</b>	o "Ó Prof., na quarta(-feira), 'né?" (24 de abril, Anexo C);
- <b>para discussão coletiva (2).</b>		o "Mas não era para o 'Abecedário'?" (17 de abril, Anexo A).	
	o Aceitação (3);		o "Pode ser, 'O Francisco e a Mudança'." (17 de abril, Anexo A);
	o Aceleração do processo de trabalho (1);		o "Ó A.R., rápido, escolhe lá um..." (17 de abril, Anexo A);
	o Atribuição da vez da palavra (2);		o "A.R.!" (24 de abril, Anexo C);
	o <b>Clarificação (17);</b>		o "Não é 'Livros e Leituras' é 'Livro de Leitura'. 'Livro de Leitura' do H. e do A.L." (17 de abril, Anexo A);
	o Confirmação (2);		o "Eu também não." (24 de abril, Anexo C);

<b>PROFESSORA COOPERANTE (61)</b>	○ Contra-argumentação (1);		○ “Não concordo. Acho que na ‘Resolução de Problemas’ podemos ver o ‘Desperdício’.” (24 de abril, Anexo C);
	○ Definição:	- atividade (8);	○ “Esse grupo fica com essa função. Estou a fazer por estações, um grupo, vai ficar um grupo.” (24 de abril, Anexo C);
	○ Justificação (1);		○ “Não, não quero mais instrucional, já fizemos...” (17 de abril, Anexo A);
	○ Opinião (1);		○ “‘O Francisco e a Mudança’, acho giro!” (17 de abril, Anexo A);
	○ <b>Orientação:</b>	- <b>centrar a atenção (14);</b>	○ “P! Olha a L.I. P., toma atenção...” (17 de abril, Anexo A);
		- <b>promover o avançar do trabalho (39);</b>	○ “Agradeço que se dê continuidade ao ‘Trabalho de Texto’, para arrumar por assuntos, senão nunca mais saímos daqui...” (17 de abril, Anexo A);
	○ <b>Questionamento:</b>	- individual (10);	○ “Qual é o texto que vais oferecer, A.R.?” (17 de abril, Anexo A);
		- <b>para discussão coletiva (19);</b>	○ “Ora malta, eu não consigo perceber uma questão, não sei como é que vamos planificar este ‘Desperdício’. O que é que acham que é o primeiro passo?” (24 de abril, Anexo C);
○ Recusa (2);		○ “Não, não quero mais instrucional, já fizemos...” (17 de abril, Anexo A);	
○ Sugestão:	- atividade (9);	○ “Eu sugiro o seguinte: primeiro, vamos pensar e vamos ver o impacto que estas folhas que nós gastamos tem no ambiente, nomeadamente nas árvores, e no oxigénio que é produzido.” (24 de abril, Anexo C);	
	- distribuição na ‘Agenda Semanal’ (1).	○ “Acho que na ‘Resolução de Problemas’ podemos ver o ‘Desperdício’.” (24 de abril, Anexo C).	

<b>CRIANÇAS (50)</b>	○ <b>Clarificação (6);</b>		○ “Do A.L. e do L.C.” (17 de abril, Anexo A);
	○ Confirmação (4);		○ “Sim, Prof., há outros!” (24 de abril, Anexo C);
	○ <b>Contra-argumentação (6);</b>		○ “Eu não concordo porque o D.G. faz parte da turma, eu sei que é ele que faz mais desperdício mas isso também não é justo para o D.G., nem para nós...” (24 de abril, Anexo C);
	○ Descontentamento (2);		○ “Aí, ó Prof...” (24 de abril, Anexo C);
	○ Dúvida/Hesitação (1);		○ “Ó Prof...” (17 de abril, Anexo A);
	○ Justificação (1);		○ “Não, eu não me lembro do que ia dizer...” (24 de abril, Anexo C);
	○ Orientação:	- promover o avançar do trabalho (3);	○ “Já te deram a palavra L.M.!” (17 de abril, Anexo A);
	○ Questionamento:	- individual (2);	○ “Prof., o que é que é o impacto?” (24 de abril, Anexo C);
		- para discussão coletiva (4);	○ “E se não ganharem?” (24 de abril, Anexo C);
	○ Recusa (1);		○ “Não!” (24 de abril, Anexo C);
	○ Renúncia (2);		○ “Não, eu não quero...” (24 de abril, Anexo C);
	○ <b>Sugestão:</b>	- <b>atividade (22);</b>	○ “Eu acho que no ‘Trabalho de Texto’ podíamos fazer ‘Livros e Leituras’ do A.L. e do L.C.” (17 de abril, Anexo A);
- distribuição na ‘Agenda Semanal’ (3).		○ “Eu acho que depois, na quarta-feira, podíamos começar o ‘Trabalho de Texto’.” (17 de abril, Anexo A).	

Numa primeira leitura da Tabela 2, por meio da sua primeira coluna, associada à distinção por cores utilizada nas transcrições em anexo, identifica-se a regularidade da participação de cada interveniente nos excertos em estudo. Apesar das oito intervenções do/da Secretário/a, que se traduzem em uma única formulação no Anexo A e sete no Anexo C, os restantes participantes intervieram, em comparação, significativamente mais, ainda que em números mais ou menos aproximados entre eles. Assim, a Professora Cooperante contabilizou um total de 61 intervenções, divididas entre 20 no Anexo A e 41 no Anexo C, sucedida pelas restantes Crianças, com um somatório de 50 participações, entre 16 enunciados na primeira transcrição e 34 na segunda. Por fim, contabilizou-se ainda a participação do/da aluno/a com a função de Presidente, com 32 momentos de intervenção, distribuídos com 15 formulações no Anexo A e 17 no Anexo B. Acrescenta-se ainda que, como mencionado acima, dada a duração da transcrição em Anexo C contabilizar cerca do dobro dos minutos do excerto no Anexo A, essa diferença pode fundamentar o maior número de intervenções de todos os quatro participantes referidos na planificação em análise de 24 de abril relativamente à correspondente de 17 de abril.

Assim, no que corresponde a uma primeira análise de contornos quantitativos, evidencia-se, na totalidade dos períodos seleccionados, que a Professora Cooperante deteve o maior número de intervenções, 61, acompanhada proximamente pelas 50 formuladas pelas Crianças do grupo sem uma função específica no bloco de ‘Conselho de Cooperação’. Já o/a Presidente, o terceiro interveniente com uma maior participação registada, somou um total de intervenções, 32, que representam aproximadamente metade do valor contabilizado para o primeiro interveniente, a docente cooperante. Em contraste, o/a Secretário/a, o interveniente com um menor número de formulações, com um registo de oito, contabilizou um quarto da totalidade das participações do elemento que o/a antecede, o/a Presidente.

Contudo, de modo a entender a implicação e interferência dessas intervenções nas dinâmicas de planificação do grupo, optou-se por extrapolar a medida quantitativa, associando-lhe a dimensão qualitativa, como ilustra a segunda coluna da Tabela 2.

Deste modo, no que concerne às intervenções do/da Presidente, duas das oito categorias aplicadas registaram um número significativamente superior às restantes, relevando-se a ‘Atribuição da vez da palavra’, com 17 ocorrências e o ‘Questionamento (para discussão coletiva)’, com 13 registos, ambas alcançando, respetivamente, um valor superior ao triplo do total de intervenções enquadradas na categoria que lhes sucede, em terceiro lugar em número de ocorrências (‘Sugestão (Atividade)’, com quatro utilizações). Verificou-se, então, que em 11 das 15 participações totais, no Anexo A, e em 13 das 17 intervenções totais,

no Anexo B, o/a Presidente formulou enunciados inseridos em uma das, ou nas duas, categorias primordiais referidas, o que se traduz numa utilização no seu discurso de cerca de 75%, quando considerados ambos os períodos de análise selecionados.

Desta forma, apesar de o/a Presidente, como referido, ter igualmente contribuído com ‘Sugestões (Atividade)’ em número considerável – por se tratar, nestas participações específicas, de apenas uma das crianças da turma, o P. -, entende-se que, nos presentes excertos, a sua participação foi, fundamentalmente, de gestão e mediação das intervenções dos elementos do grupo. Este/esta pretendia atribuir a vez da palavra, facilitando a participação organizada de cada indivíduo na construção coletiva que se realizava – como por exemplo, “D.N., D.N.!” (24 de abril, Anexo C) -, e utilizar o questionamento para propiciar a discussão coletiva, quer pedindo novas sugestões a serem abordadas, criticamente, em grande grupo - “Quem quer, quem quer... Quem quer dizer o que é que vamos fazer?” (17 de abril, Anexo A) -, quer promovendo a reflexão e reestruturação dessas mesmas propostas - “Quem não concorda?” (17 de abril, Anexo A). Estas são duas categorias que, inclusive, coexistiram em várias das intervenções do/da Presidente, de que é exemplo “Quem quer continuar o ‘Trabalho de Texto’? L.M.” (17 de abril, Anexo A).

Os registos da criança com a função de Presidente analisados demonstram, como descrito, corroborar as características a esta atribuída na revisão teórica concretizada (Pires, 2003b; Serralha, 2009): por um lado, o/a Presidente respondeu à postura que é pedida a qualquer um dos elementos do grande grupo, oferecendo a sua participação à discussão coletiva que se desenvolvia – quer por um registo seu no ‘Diário de Turma’, que, nomeadamente, originou o processo de planificação específico traduzido no Anexo C (“‘Desperdício’, P.”, 24 de Abril, Anexo C), quer pela participação direta na construção da ‘Agenda Semanal’ (como quando propôs “Eu acho que no (bloco de) ‘Resolução de Problemas’ na quinta-feira podíamos fazer... também ‘Correspondentes’”, 24 de abril, Anexo C); por outro lado, cumpriu igualmente as funções que, especificamente, enquanto Presidente lhe eram exigidas, desde logo procedendo à leitura dos registos no ‘Diário de Turma’, atribuindo sequencialmente a vez da palavra e não considerando participações de crianças concretizadas sem esta atribuição, reorientando a discussão segundo as regras estabelecidas (como em “Quem não... Quem não concorda? L.I.”, 24 de abril, Anexo C, em que alterna o foco da L.G., que interveio sem a vez da palavra, e em “Tu (Prof.) ‘tavas primeiro!’”, 24 de abril, Anexo C, onde retoma a correta sequência de pedido de palavra); intentou igualmente, como mencionado e exemplificado anteriormente, promover o avançar da discussão, incentivando o debate entre os elementos da turma na procura pelo consenso que, inclusive,

várias vezes reforçou como decisão final (como em “Quarta-feira, ‘Desperdício’.”, 24 de abril, Anexo C, onde inclusive interrompeu uma formulação de aprofundamento por parte da professora para efetivar esta definição); ainda assim, importa ressaltar o período em que foi substituído pela aluna Secretária nas funções de Presidente, possibilidade identificada na fundamentação teórica, a pedido da docente cooperante, dado esta ter considerado que a sua presidência do ‘Conselho’ não estava a possibilitar uma correta e rápida gestão do grande grupo.

Relativamente à/ao Secretária/o, o menor número de intervenções, comparativamente ao interveniente mencionado acima, correspondentes semelhantemente a um menor número de categorias de participação utilizadas, ditaram diferenças menos substanciais nos padrões de discurso identificados. Assim, das cinco categorias registadas, relevou-se a ‘Clarificação’, com três intervenções, como a predominante, ainda que imediatamente sucedida pela ‘Atribuição da vez da palavra’ e pelo ‘Questionamento (individual) e (para discussão coletiva)’, cada uma com duas ocorrências.

Na categoria em maior destaque, pode interpretar-se que a criança com a função de Secretária não só retoma uma sugestão de atividade apresentada por um colega, parafraseando-a na tentativa de a fazer entender por uma outra aluna – “Ahh... L.I., o P. disse que é, que ele tem a sugestão de fazer uma ‘caixa de desperdício’ para todos para ver quem é que faz mais desperdício” (24 de abril, Anexo C) -, como intervém, envolvendo-se em diálogo com a professora cooperante, quando uma criança demonstra dúvidas na distribuição de uma atividade nos blocos letivos da ‘Agenda Semanal’ – ““Ó Prof., na quarta(-feira), ‘né?’”, seguindo-se, após a resposta da docente, “Sim, na ‘Resolução de Problemas’.” (24 de abril, Anexo C). Do mesmo modo, o/a Secretário/a, recorre ao Questionamento, nas suas duas distintas subcategorias, essencialmente para promover a dinâmica de diálogo que se desenvolve, numa perspetiva da definição, e confirmação, de atividades e blocos letivos – “Mas não era para o ‘Abecedário?’” (17 de abril, Anexo A), “Ahh, alguém quer... Quer dizer...” (24 de abril, Anexo C) e “Ó Prof., na quarta(-feira), ‘né?’” (24 de abril, Anexo C) -, socorrendo-se também, para isso, da ‘Atribuição da vez da palavra’ – “L.G.” (24 de abril, Anexo C).

Relevo igualmente como, particularmente na transcrição de 24 de abril (Anexo C), e após o pedido próprio da professora cooperante para a B., criança com a função de Secretária, ‘abandonar’ o preenchimento da ‘Agenda Semanal’ digital e auxiliar o P., aluno com a função de Presidente, na gestão do grupo na parte frontal da sala, numa perspetiva de mediação do tempo disponível e aceleração do processo de trabalho, esta se tenha aproximado, e inclusive

substituído, em algumas intervenções, com o propiciar de discussões coletivas e atribuições de vez da palavra, – na dinâmica conjunta destes dois alunos - dos diálogos identificados como regulares, e da responsabilidade, do interveniente Presidente.

Neste sentido, o discurso do/da Secretário/a entendeu-se como, na sua generalidade, diretamente relacionado e influenciado pelas características específicas da sua própria tarefa atribuída no grupo – nomeadamente, do preenchimento da ‘Agenda Semanal’ coletiva digital, que serve como base aos registos simultâneos individuais de cada elemento do grupo, e, até do/da Presidente -, indicando uma particular atenção à determinação dos diversos blocos que constituem a rotina semanal. Desta forma, este/a foi ao encontro das tarefas especificadas no capítulo de fundamentação teórica anterior (Pires, 2003b; Serralha, 2009) para a sua função, registando, no instrumento que lhe foi atribuído, os consensos alcançados na definição da ‘Agenda Semanal’ – ainda que, na turma em foco, o/a Presidente esteja igualmente responsável de preencher uma das ‘Agenda Semanal’ coletivas, nomeadamente, a impressa e plastificada, como referido em anexo, tendo para isso socorrendo-se, à semelhança dos restantes elementos da turma, dos registos da Secretária (“Olha! Olha o que a B. está a fazer!”, 17 de abril, Anexo A). Contudo, em nenhum dos períodos de ‘Conselho de Cooperação’ analisados, o/a Secretário/a se incumbiu de anotar os elementos da turma que, sequencialmente, pediam a si a vez da palavra, não se identificando esta como uma das tarefas específicas do aluno identificado para esta função no grupo em análise. Ainda assim, interpreta-se a sua função como de apoio e suporte ao/à Presidente, não só, como referido e exemplificado, nos pormenores associados à definição dos tempos e blocos letivos da ‘Agenda Semanal’, mas, identicamente, na própria substituição deste quando assim requisitado, na transcrição de 17 de abril, pela docente cooperante. Do mesmo modo, releva-se como, já no excerto de 24 de abril, dado um novo pedido da professora cooperante para, neste caso, não substituir o Presidente, mas para o auxiliar de modo mais vincado nas suas tarefas (como mencionado, juntando-se a este na gestão do grande grupo na mesa frontal e no preenchimento do esquema de ‘Agenda Semanal’ que este detinha), a Secretária tenha inclusive, autonomamente, atribuído uma vez da palavra (“L.G.”, 24 de abril, Anexo C), e tentado promover a discussão coletiva (“Ahh, alguém quer... Quer dizer...”, 24 de abril, Anexo C), ainda que na segunda situação tenha sido interrompida, na sua formulação, pelo Presidente. Por fim, enquanto um qualquer elemento do grupo, o/a Secretário/a respondeu às tarefas que lhe eram pedidas, com registos em várias colunas do ‘Diário de Turma’ da semana de 17 a 21 de abril (Anexo E) e, ainda que em apenas uma ocasião, com um envolvimento na discussão coletiva, clarificando uma proposta de atividade do Presidente, como evidenciado

acima. Ainda que seja incerto determinar em que medida esta sua intervenção se relacionava com a sua condição própria de aluna, B., e/ou com a função de Secretária especificamente atribuída, numa perspetiva de apoio ao Presidente (a criança que formulou o enunciado que precedeu a sua intervenção), a sua intervenção manteve-se como promotora do desenvolvimento da discussão coletiva, sustentada, no decorrer do ‘Conselho’, pelo cumprimento das regras de convivência coletiva estabelecidas.

No que concerne à participação da Professora Cooperante, não só esta foi a que contabilizou um maior número de intervenções face a todos os elementos do grupo em análise, como a que reuniu o maior número de categorias de intervenção identificadas, num total de 13 distintas. Dessas 13 categorias, apenas três registaram um número superior a uma dezena de intervenções a cada uma pertencentes (considerando-se, para o efeito, as divisões internas a cada classe), salientando-se a ‘Orientação’, na subcategoria de ‘promover o avançar do trabalho’, com 39 utilizações, o ‘Questionamento’, na subcategoria de ‘para discussão coletiva’, com 19 ocorrências, a ‘Clarificação’, com 17 registos e, novamente, a ‘Orientação’, agora relativa ao ‘centrar a atenção’, com 14 anotações. Numa análise estatística pode então afirmar-se que, apesar do número total de categorias identificado nas formulações da professora cooperante ser de 13, em 85% do seu discurso (52 das 61 intervenções transcritas nos Anexos A e C) esta pretendeu transmitir intencionalidades que se enquadravam em, pelo menos, uma das três categorias destacadas acima, valor que reforça a sua preponderância.

Assim, na categoria de ‘Orientação (promover o avançar do trabalho)’, com um número de ocorrências recorde quando considerados todos os intervenientes em estudo, podem distinguir-se indicações de contornos mais diretos e objetivos, associados, geralmente, às dinâmicas que se desenvolvem em sala e à gestão do grande grupo – como por exemplo em “Sou eu primeiro. Agradeço que se dê continuidade ao ‘Trabalho de Texto’, para arrumar por assuntos, senão nunca mais saímos daqui...” (17 de abril, Anexo A), em que a professora cooperante indica que se retome uma temática anterior, inacabada na sua planificação, antes de se discutir um novo bloco letivo; em “B., troca com o P.. O P. não ‘tá a conseguir gerir a discussão...Troca! Nunca mais vamos sair daqui...” (17 de abril, Anexo A), em que a docente pede que o Presidente e a Secretária troquem, temporariamente, as suas funções, de modo a ser conseguida uma melhor gestão temporal do bloco de ‘Conselho de Cooperação’; e ainda em “Eu acho que o A.M. ‘tá primeiro...” (24 de abril, Anexo C), em que a professora indica uma mudança na atribuição de vez concedida, auxiliando, posteriormente, esse mesmo aluno na formulação do seu raciocínio, clarificando o que lhe é pedido, “Perguntas para o estudo, A.M.” (24 de abril, Anexo C). Por outro lado, ainda inseridas na categoria ‘Orientação

(promover o avançar do trabalho)', podem diferenciar-se indicações de contornos menos diretos e de maior subjetividade, em que, também com recurso ao questionamento (como será destacado em parágrafos futuros), a docente pretende guiar o grande grupo na exploração da temática em discussão, promovendo uma construção e reconstrução sucessiva de significados, coletivamente. Estas intervenções distinguem-se assim das anteriores por possuírem um maior foco no desenvolvimento do conteúdo curricular, e das formas de o apropriar, que se debate, do que na gestão das dinâmicas que caracterizam a vivência do grande grupo em período de 'Conselho de Cooperação', numa perspetiva de coconstrução do percurso de aprendizagem em turma – de que são exemplo, “Ora malta, eu não consigo perceber uma questão, não sei como é que vamos planificar este ‘Desperdício’. O que é que acham que é o primeiro passo?” (24 de abril, Anexo C) e “Portanto, eu preciso de perceber o que é que vamos fazer na quarta(-feira), quais são os passos que vamos fazer e quantas aulas vamos precisar.” (24 de abril, Anexo C), em que a professora cooperante, orientando o pensamento e consequente discurso das crianças, fomenta a sua participação e a discussão por meio da desconstrução da sugestão inicial, de forma a integrá-la no planeamento semanal.; em “Pesquisar? Então e se dividíssemos em grupo, com três perguntas, uma para cada grupo? E depois cada grupo faz a resposta e depois vamos apresentar, os gráficos e isso. Que perguntas é que podemos fazer para este estudo?” (24 de abril, Anexo C), em que a docente reformula uma sugestão dada por um dos alunos, acrescentando-lhe dimensão pedagógica, para, novamente, devolver ao grupo a vez da palavra; e em “Para perceber o impacto quer dizer que além de cortar árvores, há mais gastos, não é só de árvores. Acho que tem que haver um estudo sobre como é que se faz o papel, *ok?* E, nesse estudo, ao fazer o papel, que quantidade de água é que se gasta e que quantidade de coisas é que se gastam. E que quantidade de árvores é que são abatidas. Acho que este é um dos estudos. Que pergunta é que pode ser para aqui?”, em que a professora, ao clarificar e apresentar uma nova sugestão de etapa dentro da atividade, reorienta o desenvolvimento do trabalho em grande grupo, promovendo o seu positivo desenrolar.

Deste modo, apesar de a restante subcategoria inserida na 'Orientação', apelidada de 'centrar a atenção', apenas figurar como a quarta mais utilizada pela professora cooperante, com 14 ocorrências, a sua proximidade com a subcategoria explicitada anteriormente possibilita o seu desenvolvimento no presente parágrafo. Esta, como a própria nomenclatura indica, pretende (re)focar a atenção de uma ou mais crianças na temática ou dinâmica a ser desenvolvida, particularmente quando identificados distração ou atitudes/comportamentos desviantes pela docente – como em, “Olha! Olha o que a B. está a fazer!” (17 de abril, Anexo A), em que a professora recorre ao exemplo de um outro aluno para reorientar um primeiro na

atividade; em “P! Olha a L.I. P., toma atenção...” (17 de abril, Anexo A) e em “É a A.R., A.M.!” (17 de abril, Anexo A), em que a docente reforça a necessidade de respeito pelo outro, no caso, da sua vez da palavra, quer por distração do Presidente, quer por vontade de uma outra criança de participar em momento indevido (segundo as regras co-construídas); e ainda em “O que estamos a falar é o desperdício que tu causas. Tu estás sempre a gastar folhas e a nossa ‘caixa do desperdício’ fica cheia.” (24 de abril, Anexo C) e em “Pronto turma, não vamos fazer a atividade porque ninguém percebe o que é que temos que fazer então! Não pensem que eu vou planificar a atividade sozinha, não vou, lamento.” (24 de abril, Anexo C), em que a professora cooperante exterioriza diretamente, e reforça, aos visados a necessidade de retoma do foco para o desenvolvimento do trabalho.

No que concerne à segunda categoria com maior número de registos na participação da Professora Cooperante, o ‘Questionamento’, na subdivisão ‘para discussão coletiva’, com 19 registos, destaca-se desde logo que 18 deste ocorreram na transcrição de 24 de abril, (Anexo B), e apenas um na transcrição de 17 de abril (Anexo A). A origem diferenciada das propostas centrais de cada um dos excertos, assim como as características próprias de cada uma das atividades sugeridas, com presença mais ou menos regular no quotidiano do grupo, como referido anteriormente no capítulo ‘Opções Metodológicas’, sustentam a discrepância registada na presente categoria, em comparação com as restantes anotadas. A consistência na ‘Agenda Semanal’ do ‘Trabalho de Texto’, e o seu contínuo processo de trabalho, em oposição à necessidade de, no bloco correspondente de ‘Resolução de Problemas’, se construir etapa a etapa o processo de trabalho, implicaram o maior envolvimento e orientação da docente cooperante, nomeadamente, por meio do questionamento coletivo. Nesse sentido, retoma-se a ideia apresentada anteriormente, que relaciona o ‘Questionamento (para discussão coletiva)’ com a categoria mais frequente nas intervenções da professora cooperante, a ‘Orientação (promover o avançar do trabalho)’, dado que em apenas dois dos 19 registos inseridos na primeira categoria referida, em destaque neste parágrafo, esta foi utilizada de forma independente, sem a intencionalidade identificada da segunda categoria.

Desta forma, importa destacar que, nos excertos transcritos, embora a docente cooperante tenha recorrido ao ‘Questionamento (para discussão coletiva)’ para confirmar a definição, por acordo do grande grupo, de uma sugestão já apresentada e discutida, ainda que não imutável nesse momento – como em, “Pode ser, então? Texto da A.R., ‘O Francisco e a Mudança!’” (17 de abril, Anexo A); em “Acho que é algo que tem que ir ‘pra ‘Agenda’, ‘tá bem? O tratar do desperdício, ‘tá bem?’” (24 de abril, Anexo C); ou em “... o terceiro é o que fazer, o que fazer para não desperdiçar papel. Pode ser?” (24 de abril, Anexo C) -, em

enunciações que se aproximam daquelas, apresentadas anteriormente, formuladas pelo/a Presidente e pelo/a Secretário/a, enquanto principais mediadores da dinâmica de planificação (traduzido, várias vezes, pela expressão “Quem não concorda?”), na maioria das intervenções aqui categorizadas o seu discurso traduziu-se como precursor e veículo da discussão, ainda emergente, da temática em análise. Retomando o ‘Questionamento (para discussão coletiva)’ enquanto, simultaneamente, instrumento e consequência da ‘Orientação (promover o avançar do trabalho)’, a docente deste se socorreu para facilitar a construção do processo de trabalho e a (re)construção sucessiva das diferentes temáticas e dos modos de as abordar pelo grande grupo – como em “Ora malta, eu não consigo perceber uma questão, não sei como é que vamos planificar este ‘Desperdício’. O que é que acham que é o primeiro passo?” (24 de abril, Anexo C); em “Mas acho que temos que arranjar funções, porque é assim, vocês sabem qual é o impacto (do desperdício de papel) na natureza?” (24 de abril, Anexo C); ou em “E como é que isso se faz?” (24 de abril, Anexo C).

Por fim, no que diz respeito à terceira categoria mais identificada nas formulações da Professora Cooperante, a ‘Clarificação’, com 17 registos, esta associou-se não só à necessidade da docente de intervir face a incorreções ou hesitações que detetou nas formulações de um interveniente – como em “Não é ‘Livros e Leituras’ é ‘Livro de Leitura’. ‘Livro de Leitura’ do H. e do A.L.” (17 de abril, Anexo A) e em “Távamos no ‘Trabalho de Texto’” (17 de abril, Anexo A) -, como para esclarecer dúvidas que eram originadas, direta ou indiretamente, por intervenções de outros elementos - “A gramática é o ‘EGA’, já fizemos o ‘EGA’... Queres mais?” (17 de abril, Anexo A); “Eu tenho ‘Desperdício’ quinta-feira das 9h45 às 10h35.” (24 de abril, Anexo C); e “Impacto é o que é que causa, o que é que vai fazer, o que é que isto vai fazer de mal, *ok?* (24 de abril, Anexo C). A ‘Clarificação’ correspondeu igualmente à retoma de ideias ou enunciados formulados anteriormente, com recurso à paráfrase, por distração de uma ou mais crianças ou para reforço da atenção e do foco em determinada temática considerada relevante – como em “O que eu penso que ficou acordado há pouco foi... Vamos primeiro perceber qual é o impacto deste gasto desnecessário de folhas na natureza e depois é que pode ser, ao ver esse impacto, pode ser que os amigos ganhem consciência.” (24 de abril, Anexo C); em “Já está! Um grupo, gráficos e pesar.” (24 de abril, Anexo C); e em “O quarto vai para os gráficos e para pesar! Vamos então avançar?” (24 de abril, Anexo C).

Relativamente às intervenções da Professora Cooperante pode então, em suma, afirmar-se que apesar de um número significativo destas se associar às intencionalidades principais demonstradas pelo/pela Presidente, correspondentes à gestão das dinâmicas do

grande grupo e da participação de cada um dos elementos que o constituem, os enunciados da docente concorreram principalmente para a gestão e mediação dos conteúdos referidos nessas mesmas intervenções, no âmbito de um bloco letivo de ‘Conselho de Cooperação’, numa perspetiva de desenvolvimento co-construído de uma planificação curricular do trabalho semanal. Assim, numa simbiose entre os dois elementos, se as intervenções do/da Presidente pretendiam facilitar o progresso do trabalho por meio da gestão e mediação da participação de todos os intervenientes, num processo de gestão da sala de aula, as da Professora Cooperante correspondiam igualmente a uma gestão e mediação, mas, no caso, dos conteúdos pedagógicos e curriculares que se pretendiam desenvolver e favorecer.

A postura adotada pela docente cooperante associa-se assim, ainda que não na sua totalidade, à descrita na revisão teórica concretizada (Pires, 2003b; Serralha, 2009). Esta demonstrou considerar nas suas intervenções, e nos processos de planificação que se desenrolavam, as orientações curriculares oficiais, o seu cumprimento ou não até aquele instante no seio do grupo e as próprias dinâmicas de trabalho inseridas no modelo pedagógico adotado, privilegiando, e relembrando, por vezes, por meio das suas intervenções, os princípios de trabalho, democrático, negociados em grande grupo. Simultaneamente, formulava, consecutivamente, opções de trabalho que não só clarificavam as distintas temáticas e opções ao grupo, como oferecia novas propostas a serem discutidas em turma, convocando os alunos para essa discussão. Ainda assim, apesar de, por exemplo, em “Fala B., fala! Pronto.” (24 de abril, Anexo C), a docente tenha oferecido a sua vez da palavra a uma das crianças, maioritariamente não aguardou por uma fase mais avançada da discussão, após diversas participações de alunos, para apresentar as suas formulações, em oposição ao destacado na revisão teórica mencionada. Apesar de considerada como um elemento do grupo sem uma posição de privilégio, e que, por isso, segundo Pires (2003b) e Serralha (2009), devesse respeitar as regras do ‘Conselho’ definidas em grupo, foram várias as intervenções da docente cooperante em que não esperou que o/a Presidente lhe atribuísse a vez da palavra para intervir, tendo este/a, em resposta, não reagido e apenas retomado a fala quando esta havia terminado. Contudo, como referenciado acima, a professora cooperante envolveu-se ativamente na discussão, quer por meio de registos no ‘Diário de Turma’, quer pela contínua oferta de propostas a debater em grande grupo para a definição da ‘Agenda Semanal’, favorecendo o desenvolvimento dos processos de planificação.

Por último, no que concerne às participações concretizadas pelas Crianças (relembrando que nestas não se incluem os dois alunos com as funções de Presidente e de Secretário/a, devido às suas características específicas), apesar de terem sido identificadas 11

categorias distintas de intervenções, uma dessas categorias, e, especificamente, uma subcategoria a esta pertencente – ‘Sugestão (Atividade)’ -, englobou 22 ocorrências, número que representa aproximadamente o quádruplo do valor identificado, respetivamente, para as duas categorias que se lhe sucedem, em maior preponderância no discurso – ‘Clarificação’ e ‘Contra-argumentação’, cada uma com seis registos.

Assim sendo, as ‘Sugestões (Atividade)’ expressas pelas crianças corresponderam a introduções de temáticas no discurso, com sugestões de atividades a realizar (na sua totalidade) – como em “Eu acho que no ‘Trabalho de Texto’ podíamos fazer ‘Livros e Leituras’ do A.L. e do L.C.” (17 de abril, Anexo A) e em “Eu acho que depois, na quarta-feira, podíamos começar o ‘Trabalho de Texto’.” (17 de abril, Anexo A) -, e a propostas de instrumentos a utilizar nas atividades – como em “‘Um Restaurante Mandarin’...” (17 de abril, Anexo A) e em “‘O Francisco e a Mudança’.” (17 de abril, Anexo A), em que são oferecidos dois textos da autoria de crianças para o desenvolvimento dos blocos futuros de ‘Trabalho de Texto’, e em “Pesquisando no *Google*.” (24 de abril, Anexo C), em que uma aluna propõe o uso de uma ferramenta específica para a concretização de uma etapa de uma atividade. Do mesmo modo, os alunos formularam também sugestões de atividades, ou, neste caso, sugestões a inserir em etapas de atividades, face à exploração e construção, guiada pela docente cooperante, do processo de trabalho a desenvolver relativo a uma temática em particular, inserida num único bloco letivo – em “O outro grupo pode... Pode ver o impacto, o que é que é o impacto na natureza, para a natureza...” (24 de abril, Anexo C), em que uma criança sugere a distribuição de uma tarefa a um dos grupos de trabalho; em “Eu acho que podia ser o impacto com a Terra...” (24 de abril, Anexo C), em que um aluno propõe a questão de estudo para a pesquisa anteriormente sugerida; e em “Temos de saber quais são os outros materiais que são usados para fazer papel, que se gastam!” (24 de abril, Anexo C) e “Ahh... Acho que devíamos saber qual é a poluição...” (24 de abril, Anexo C), em que duas crianças apresentam mais dois temas relevantes para serem distribuídos pelos grupos de trabalho.

Relativamente às duas outras categorias em destaque no discurso das Crianças, estas recorreram à ‘Clarificação’ para reforçar uma incorreção ou hesitação numa formulação anterior de um participante – como em “Do A.L. e do L.C.” (17 de abril, Anexo A), corrigindo uma confusão entre a identificação de dois alunos, e em “Sou eu agora!” (17 de abril, Anexo A), indicando que se trataria da sua vez de se responsabilizar pelo conteúdo da dinâmica a desenvolver – ou para relembrar uma ideia ou decisão já expressa – como em “‘Quantos e quais materiais precisamos para fazer o papel?’”, em que uma criança repete a

questão de estudo já formulada” (24 de abril, Anexo C). Já a ‘Contra-argumentação’, semelhantemente com seis ocorrências, foi utilizada pelos alunos quer de forma direta, com a apresentação de uma proposta contrária à antecedente – como em “Tenho um texto instrucional...” (17 de abril, Anexo A), em que uma criança sugere uma tipologia de texto diversa da em análise – quer com recurso ao desenvolvimento do seu pensamento e, até, com interrogações ao grande grupo - “Eu não concordo porque o D.G. faz parte da turma, eu sei que é ele que faz mais desperdício mas isso também não é justo para o D.G., nem para nós, porque o D.G. pode ficar triste de ser só ele a fazer uma ‘caixa de desperdício’ e a turma fazer outra, parece que o D.G. não é da mesma turma.” (17 de abril, Anexo A), em que uma criança justifica o seu desacordo, e em “E se não ganharem?” (24 de abril, Anexo C), em que um aluno retira um dos argumentos utilizados no discurso anterior da professora cooperante para questionar a validade da sua sugestão.

Assim sendo, no que concerne à participação das Crianças, tornou-se evidente, não só pelo número significativo de ocorrências integradas na subcategoria ‘Sugestão (Atividade)’, mas igualmente pela tipologia das intervenções enquadradas nas duas categorias subsequentes, que esta se centrava na definição específica das diversas atividades decorrentes, e necessárias, ao processo de planificação co-construída da ‘Agenda Semanal’. Esta é assim uma postura que corrobora a detalhada no capítulo antecedente de ‘Enquadramento Teórico’ (Pires, 2003b; Serralha, 2009): os alunos ofereceram a sua participação para o desenvolvimento do ‘Conselho de Cooperação’, quer por meio de registos no ‘Diário de Turma’ da semana de 17 a 21 de abril (Anexo E) – ainda que poucos tenham sido os diretamente relacionados com os processos de planificação –, quer pelo envolvimento nas discussões coletivas, nomeadamente com a oferta de várias propostas de atividades, inseridas em distintos blocos letivos da ‘Agenda Semanal’; do mesmo modo, estes interagiram com os restantes colegas e professora cooperante na reformulação contínua das propostas que iam sendo entregues, promovendo as tentativas de negociação e de chegada a consensos; importa igualmente acrescentar que, na sua maioria, as crianças adotaram positivamente as regras de convivência coletiva negociadas para os períodos de ‘Conselho de Cooperação’, esperando a atribuição da vez da palavra, pelo/a Presidente, para partilharem os seus enunciados – à exceção dos períodos de discussão, e questionamento, mediados, espontaneamente, pela docente cooperante, em que interagiram variadas vezes sem essa atribuição -, e respeitando as opções decididas em coletivo.

Interessa ainda relevar que, dado o ‘interveniente’ Crianças ter particularidades específicas, em virtude de ser o único que engloba (na sua origem) mais do que um elemento

do grupo, com as possíveis participações de 20 das 22 crianças da turma para este concorrerem, se optou por aprofundar as distintas ocorrências e participantes inerentes. Assim, à exceção do/da Presidente e do/a Secretário/a, na transcrição de 17 de abril, Anexo A, seis crianças participaram oralmente na discussão coletiva. Já no Anexo B, relativo à transcrição de 24 de abril, foram nove os alunos que contribuíram oralmente para o coletivo, sendo que desses nove, seis repetiram a sua participação da semana anterior. Contabilizou-se deste modo a participação oral, na totalidade dos dois excertos transcritos, de nove crianças, o que corresponde a que, adicionando-se os dois alunos com a função de Presidente e de Secretário/a, 50% das crianças da turma intervieram oralmente na discussão coletiva em foco desenvolvida.

Pretendendo-se um registo ainda mais rigoroso correspondente à participação individual das crianças, realizou-se o exercício acima descrito novamente, mas, numa segunda fase, considerando-se a totalidade dos dois períodos de ‘Planificação’ da ‘Agenda Semanal’ inseridos nos ‘Conselhos de Cooperação’ de 17 e de 24 de abril, e não apenas os excertos selecionados e transcritos nos Anexos A e C. Registou-se que - e aqui novamente considerando os alunos com a função de Presidente e de Secretário/a para facilitar a leitura dos valores - 12 do total de 22 crianças da turma ofereceram a sua participação ao grande grupo, sendo que dessas 12, 11 intervieram quer na planificação de dia 17 de abril, quer no planeamento de 24 de abril. Em simultâneo, pode depreender-se que nos períodos de planificação não selecionados, apenas mais um aluno concedeu a sua participação oral ao grande grupo, face aos dois excertos transcritos em anexo.

Assim sendo, identificou-se que cerca de 55% dos alunos do grupo interveio oralmente nas dinâmicas de planificação registadas, e 50% em ambas as semanas observadas, com os restantes a não cederem a sua participação oral à turma e, inclusive, a raramente serem incentivados a tal, de acordo com as observações concretizadas e dados recolhidos, pelos restantes intervenientes do grupo.

## Capítulo V - Considerações Finais

De modo a delinear algumas das conclusões interpretadas após o desenvolvimento de todo o processo de investigação apresentado no decorrer deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, correspondente à valência do 1º ciclo do ensino básico, importa retomar as interrogações que orientaram a sua concretização. Assim, destaca-se a questão principal “Como ocorrem os processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?”, dividindo-se esta nas duas questões de investigação secundárias “Quem são os intervenientes nos processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?” e “Qual a função de cada um dos intervenientes nos processos de planificação no contexto educativo de prática supervisionada?”.

A correspondência que foi sendo intentada, no suceder dos capítulos que constituem o presente documento, entre a caracterização do contexto educativo onde se desenrolou a prática supervisionada, a revisão de literatura desenvolvida e o processo metodológico de recolha e análise de dados, permitiu uma convergência na procura pela resposta, ou respostas, às questões de investigação propostas.

Nesse sentido, os processos de planificação observados criticamente no grupo de turma em foco associam-se, de forma intrínseca, ao modelo pedagógico de trabalho adotado, inerente ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa, caracterizado na fundamentação teórica exposta. Com uma visão do grande grupo enquanto uma comunidade democrática de aprendizagem, este socorre-se de uma estrutura dialógica e negocial aberta a todos, o ‘Conselho de Cooperação’, para uma construção coletiva de uma planificação que orienta o trabalho daqueles que, antes, a desenvolveram. Subsiste, assim, uma responsabilização, e valorização, de todos e cada um dos elementos da turma enquanto indivíduos capacitados para a tomada de decisões, coletivas, que afetam não apenas a sua existência individual, mas a sua singularidade no seio de uma comunidade de aprendizagem que sobrevive da comunicação e cooperação contínua entre todos os que a habitam.

Deste modo, os processos de planificação em foco não são monopolizados pelo/a professor/a titular da turma, numa perspetiva do único detentor das capacidades, competências e conhecimentos, associados à familiaridade com as orientações curriculares oficiais em vigor, para a sua execução, mas sim, constituem-se enquanto ferramentas de empoderamento de cada uma das crianças que vive a comunidade, numa “educação escolar como iniciação e exercício de intervenção democrática para que a vida social nos convoca” (Niza, 2012, p. 160). A estas crianças é proporcionada a tal ‘desocultação’ do currículo, enquanto o

conjunto de competências que, precisamente enquanto alunos que são, devem orientar o seu quotidiano escolar, e que, neste contexto, eles conhecem, reconhecem e são capazes de agir sobre. A planificação que, em coletivo, desenvolvem, não é assim superficial, inconsequente ou descontextualizada, mas responde, efetivamente, à existência individual e coletiva de cada um e do grupo e do modo como estes agentes se apropriam, na sua unicidade, do currículo oficial.

Promove-se assim um contexto educativo em que a cada elemento do grupo de turma são disponibilizadas, e continuamente trabalhadas, as ferramentas que lhes possibilitam intervir na construção cooperada da vivência do grupo a que pertence. Todos aqueles que integram o grande grupo, sejam alunos ou docentes - ou, até, estagiários - dispõem da oportunidade, equitativa, de intervir na discussão em coletivo que se desenvolve, conhecedores, e responsáveis, do conjunto de regras de convivência coletiva que, anteriormente, negociaram e estabeleceram. Dessas regras desaguam igualmente as distintas funções que os intervenientes vão adotando, semana após semana, sendo também as características destas emergentes da vivência coletiva da turma. As crianças conhecem, porque fizeram parte dessa construção, o que lhes é exigido em período de ‘Conselho de Cooperação’, e, promovendo a própria estrutura a sua participação e, simultaneamente, a planificação de aprendizagens significativas, porque se originam e perspetivam nos e com os próprios alunos – inclusive, pela integração dos seus registos no instrumento de regulação ‘Diário de Turma’ -, valorizam o ‘poder’ da construção coletiva que esta lhes atribui, distinta de outras correntes pedagógicas.

A presidência do ‘Conselho de Cooperação’ por dois alunos, o/a Presidente e o/a Secretário/a, corroborada pela rotatividade das crianças nessas funções, garantida de forma transparente, no próprio bloco letivo de ‘Conselho’, exponencia ainda mais a perspetiva de que, nesta comunidade, todos são, simultaneamente, responsabilizados e valorizados, e que, por isso, de todos resulta e depende a evolução de cada um, no coletivo. Porque apesar de existir uma presidência naturalmente necessária à gestão das dinâmicas de intervenção de um grupo de cerca de 20 pessoas, não é a função que cada elemento ocupa, a cada semana em ‘Conselho de Cooperação’ – como Presidente, Secretário/a, Professor/a ou uma das restantes Crianças da turma – que determina uma presença ou ausência, superior ou inferior, de poder de decisão: a planificação desenvolve-se de forma co-construída, cooperada, negociada e, só após esse diálogo contínuo, com a definição, coletiva, de consensos. Foi esse o processo de trabalho traduzido, repetidamente, nos dados recolhidos e apresentados no presente documento e, em maior escala, nas observações concretizadas pela estagiária na totalidade do

tempo de presença no contexto de prática supervisionada.

No decorrer deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, foram vários os autores, as frases e as palavras que se intentou utilizar para caracterizar, rigorosamente, os processos de planificação estudados, integrados no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Se, após este processo, numa espécie de (in)consciente sintetização, me submetesse à desafiante proposta de os apelidar em apenas uma palavra, provavelmente voltaria a socorrer-me da expressão, que anteriormente citei, de Sérgio Niza (2012): democráticos. Construídos com os alunos, pelos alunos e para os alunos. Como seres individuais, que constroem, e são construídos, pelo coletivo.

O documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) parece corroborar, ou ser corroborado, precisamente por esses princípios: o desejo de que a educação permita construir crianças e jovens com capacidade crítica, autonomia e responsabilidade; perseverantes, despertos e atentos; comunicativos, colaborativos, empáticos, humanos e, essencialmente, como se novamente uma palavra bastasse, democráticos. No mesmo sentido, diz-nos como, para isso, compete aos docentes promoverem atividades que exijam um envolvimento pleno dos alunos no seu desenvolvimento: que lhes possibilitem a intervenção, o questionamento, a discussão, a cooperação, a comunicação e a consciencialização – não apenas de si mesmos, mas também do outro. Poderíamos reforçar esta visão democrática da escola, e do ensino – ou da aprendizagem –, com outras fontes oficiais como o Decreto-Lei n.º 240/2001, relativo ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, ou com o documento do Conselho Nacional de Educação, *Recomendação sobre a Voz das Crianças e dos Jovens na Educação Escolar* (Rodrigues et al., 2021) que, uma vez mais, ambicionam a intervenção intencional e plena das crianças nos processos inerentes ao ensino e à aprendizagem, e, nomeadamente, inserido na problemática principal do presente relatório, na gestão e regulação coletiva do seu próprio currículo.

Talvez a maior prova da validade educativa, e não só, dos processos de planificação - negociados, cooperados e co-construídos - explorados é que cabem no interior de qualquer uma das expressões identificadas no anterior parágrafo. Do mesmo modo, também estas encaixam dentro deles.

Em ‘Conselho de Cooperação’, as intervenções das crianças não se limitam a responder a uma demanda, leve e superficial, de participação. Não corroboram as dinâmicas, (ainda) presentes em tantas salas de ensino do 1º ciclo do ensino básico de ‘colocar o dedo no ar’ porque assim o professor determina, de responder ‘certo’ ou ‘errado’, sem justificação

para tal, porque assim o docente o indica. De, enquanto alunos, nos contentarmos com a incorreção atribuída às nossas formulações, por, simplesmente, não nos podermos descontentar com ela. Não a podermos questionar. Não a podermos oferecer a mais ninguém. De sermos uma voz passiva, que sozinha e tristemente se repete até acertar, e não uma voz ativa, que se questiona só por, com o outro, alegremente tentar.

Os processos de planificação abordados no presente relatório elevam a participação dos alunos, enquanto, em simultâneo, por esta são engrandecidos. Permitem que esta participação aceda a um domínio, como é a gestão e regulação do currículo, que, frequentemente no ensino básico, permanece estático na esfera exclusiva do/a professor/a. Atribuem-lhe substância, robustez, pertinência e, até, irreverência, sustentando o seu crescimento e amadurecimento. Colocam cada criança nas suas próprias intervenções. Oferecem espaço para ser a cada aluno. Comprovam que o que sempre foi exclusivo, pode, com condições, mas sem condicionantes, ser inclusivo.

Foi esta a primeira vez que, verdadeiramente, o percecionei. Que, em doze anos de escolaridade obrigatória e de distintas experiências de estágios de observação e práticas supervisionadas, entendi a preponderância que o envolvimento das crianças nos seus próprios processos de aprendizagem, por meio da sua ‘empoderada’ participação, pode representar. No seu grupo, na sua escola, na sua comunidade, na sociedade. Nelas mesmas. Em cada momento dentro da sala de aula, e em cada segundo fora desta. Em cada instante em que o/a professor/a, pela sua prática profissional, o permitir, promovendo-o.

É este um século em que, enquanto futuros agentes educativos, profissionais na docência, e imensamente marcados pela nossa própria experiência – exclusiva – enquanto alunos, vivemos na urgência de sermos, continuamente, a mudança democrática. Uma mudança que as crianças exigem, que os jovens requerem e de que, acima de tudo, a sociedade moderna, e cada um de nós, depende.

Espero, com cada uma das páginas que a esta se precederam, conseguir sê-la.

## Referências Bibliográficas

- Ajello, A. M., Pontecorvo, C., & Di Marco, C. (2005). Raciocínio social e interação de grupo. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 247-261). Artmed Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candeias, F. (2021). Regulação da ação educativa apoiada em instrumentos de pilotagem. *Escola Moderna*, 6(9), 43-48.
- Castro, C., Neves, I., Guedes, M., Teixeira, M., Pombo, M. F., Caetano, S., & Silva, S. (2021). A avaliação na educação pré-escolar: Reflexões de um grupo cooperativo. *Escola Moderna*, 6(9), 77-92.
- Cunha, M. (2009). O conselho de cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5(34), 49-61.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/1\\_d\\_01\\_conscoop\\_regul\\_apred\\_mcunha.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/1_d_01_conscoop_regul_apred_mcunha.pdf)
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República, Série I-A*(201).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129).  
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Garcia, A. S. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna*, 5(36), 6-20.

[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_07\\_diario\\_turma\\_ji\\_agarcia.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_07_diario_turma_ji_agarcia.pdf)

Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). UIED. <http://hdl.handle.net/10362/5287>

Guedes, M. (2021). A agenda semanal no pré-escolar: Um instrumento facilitador do trabalho social de aprender. *Escola Moderna*, 6(9), 49-56.

Identificação do Agrupamento. (2018). *Identificação do Regulamento Interno*. Sítio na internet do Agrupamento de Escolas em análise.

Identificação do Agrupamento. (2023). *Identificação do Projeto Educativo*. Sítio na internet do Agrupamento de Escolas em análise.

Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de conselho de cooperação educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 5(39), 12-40.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_c\\_06\\_contributconselho\\_mlouseiro.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_c_06_contributconselho_mlouseiro.pdf)

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso.  
[http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/pe\\_rfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/pe_rfil_dos_alunos.pdf)

Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, 3(1), 27-30.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_a\\_04\\_diario\\_turma\\_conselho\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf)

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (2012). Pilares de uma prática educativa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Coords.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 160-162). Tinta-da-China.
- Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: Uma análise sequencial. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 123-144). Artmed Editora.
- Pascucci, M., & Rossi, F. (2005). Professores e crianças nos discursos: A construção de textos escritos. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 163-185). Artmed Editora.
- Pires, J. (2003a). Concepções e modelos de planificação pedagógica. *Escola Moderna*, 5(17), 5-22.
- Pires, J. (2003b). O planeamento no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(17), 23-68.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_d\\_02\\_plan\\_modelo\\_mem\\_jpires.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_d_02_plan_modelo_mem_jpires.pdf)
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola* (pp. 65-88). Artmed Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Richardson, V. (1995). Tempo e espaço. In R. I. Arends (Ed.), *Aprender a ensinar* (pp. 79-107). Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Rodrigues, D., Santana, I., Bacelar, J., Louro, J. P., & Niza, S. (2021). *Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_A\\_voz\\_das\\_crianças\\_e\\_dos\\_jovens\\_2021.docx.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_2021.docx.pdf)
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_08/2000\\_e\\_m08\\_isantana\\_praticaspedagdiferenciadas\\_pg30.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_e_m08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf)
- Santos, A. J. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 0(21), 50-65. <http://revistaold.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222>
- Sérgio, M. C. (2008). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista E-Curriculum*, 3(2), 1-19. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3206>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-50. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_e\\_m35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_e_m35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, 6(4), 55-57.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Transcrição de Excerto: ‘Conselho de Cooperação’ de 17 de abril de 2023**

Excerto da ‘Planificação da semana’ inserida no bloco de ‘Conselho de Cooperação’ de dia 17 de abril de 2023 (2ª feira), concretizado na sala de aulas do grupo. Transcrição relativa ao preenchimento dos três blocos da ‘Agenda Semanal’ referentes ao ‘Trabalho de Texto’ (ver Anexo B).

Importa destacar que o P., criança com a função de Presidente, se encontra de pé, na parte frontal da sala, mediando a dinâmica de planificação e preenchendo a ‘Agenda Semanal’ impressa e plastificada que irá ficar exposta em sala (Anexo B). Já a B., criança com a função de Secretária, regista, no computador da sala, projetado no quadro interativo, as alterações que vão sendo concretizadas ao esquema em branco da ‘Agenda Semanal’ coletiva digital. No decorrer da dinâmica, como referenciado na transcrição em seguida, as duas crianças, a pedido da docente cooperante, substituem-se temporariamente nas suas funções, com o P. assumindo a função de Secretário e a B. a de Presidente.

As restantes crianças, a professora cooperante e a estagiária encontram-se distribuídas pelos cinco conjuntos de mesas presentes em sala, possuindo, cada uma, um exemplar em papel do esquema de ‘Agenda Semanal’ a preencher.

Apresenta-se em seguida a legenda relativa aos códigos utilizados para identificar cada um dos intervenientes:

- Legenda dos intervenientes: P., sucedido por B. - crianças com a função de Presidente; B., sucedida por P. - crianças com a função de Secretário/a; Prof. - Professora Cooperante; Restantes intervenientes – Crianças do grupo;
- Legenda de cores: **Presidente**; **Secretário/a**; **Professora Cooperante**; **Criança(s)**.

**10h03**

(início da transcrição)

P.: “Quem quer, quem quer... Quem quer dizer o que é que vamos fazer?” (pausa) “H.” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva) e Atribuição da vez da palavra;**

H.: “Eu acho que no ‘Trabalho de Texto’ podíamos fazer ‘Livros e Leituras’ do A.L. e do L.C.” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade e Distribuição na ‘Agenda Semanal’);**

P.: “Quem não concorda? Prof.” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva) e Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: “Não é ‘Livros e Leituras’ é ‘Livro de Leitura’. ‘Livro de Leitura’ do H. e do A.L.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

M.: “Do A.L. e do L.C.” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Clarificação;**

P.: “Mas é que ‘Trabalho de Texto’?” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: “Olha! Olha o que a B. está a fazer!” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção);**

P.: “Ahhh!” – **Intervenção do Presidente: Compreensão;**

Prof.: “P! Olha a L.I. P., toma atenção...” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção);**

P.: “Ahh... L.I.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

L.I.: “O meu projeto da... O meu projeto da C....” - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

P: "Ahh, mas isso é outro assunto!" - **Intervenção do Presidente: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Prof.: "L.I., 'Trabalho de Texto'! Então é, 'Livro de Leitura' A.L. e L.C." (pausa) "Ó malta, tomem atenção à escrita no quadro, eu não vejo! Tomem atenção à ortografia para ajudar a B." - **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho); Definição (Atividade);**

P.: "Quem quer continuar?" – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: "Só um bocadinho, P." (pausa para o preenchimento do quadro das refeições) "Entretanto, ajudem a B., ela tem 'Litura', 'Litora', está 'Livro de 'Litora'' e é 'Livro de Leitura'." (pausa para continuar o preenchimento do quadro das refeições) "Desculpem, podem continuar!" - **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

P.: "Quem quer continuar?" (atribui, por gestos, a vez da palavra à A.R.) – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

A.R.: "Acho que poderia... Ser na sexta-feira..." (pausa) – **Intervenção de Criança: Sugestão (Distribuição na 'Agenda Semanal');**

P.: "Ahh..." – **Intervenção do Presidente: Dúvida/Hesitação;**

Prof.: (interrompe) "Sou eu primeiro. Agradeço que se dê continuidade ao 'Trabalho de Texto', para arrumar por assuntos, senão nunca mais saímos daqui..." – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

P.: "Quem quer continuar o 'Trabalho de Texto'? L.M." (pausa) – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva) e Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: "L.M., 'tás com o dedo no ar, L.M.?' – **Intervenção do Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

D.N.: "Já te deram a palavra L.M.!" - **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Várias crianças: "L.M.! Fala!" - **Intervenção de Crianças (sem vez da palavra): Orientação (promover o avançar do trabalho);**

L.M.: "Ahh... Eu achava que podíamos... fazer, fazer gramática no, do, texto deles, das palavras..." - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

M.: (interrompe) "L.M!" - **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Descontentamento;**

Prof.: (interrompe) "Espera!" - **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

P.: "Prof.!" - **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: "A gramática é o 'EGA', já fizemos o 'EGA'... Queres mais?" - **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Questionamento (individual);**

L.M.: "Ó Prof..." (pausa) - **Intervenção de Criança: Dúvida/Hesitação;**

Prof.: "B., troca com o P.. O P. não 'tá a conseguir gerir a discussão...Troca! Nunca mais vamos sair daqui..." - **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

B.: "Ahh..." - **Intervenção da (Nova) Presidente: Dúvida/Hesitação;**

Prof.: "'Távamos no 'Trabalho de Texto'." - **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

B.: "Alguém quer dizer... O que, o que... O que, o 'Trabalho de Texto'? A.R." - **Intervenção da Presidente: Questionamento (para discussão coletiva) e Atribuição da vez da palavra;**

A.R.: "Eu acho que depois, na quarta-feira, podíamos começar o 'Trabalho de Texto'." - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade e Distribuição na 'Agenda Semanal');**

B.: “Alguém quer dizer...” (pausa) “Alguém tem a opinião contrária?” - **Intervenção da Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: ”Quem... Se... Oferece?” - **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

B.: “Quem se oferece?” - **Intervenção da Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

A.R.: “Sou eu agora!” - **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Clarificação;**

Prof.: ”És tu, A.R.?” (A.R. acena positivamente com a cabeça) “Ok. Qual é o texto que vais oferecer, A.R.?” (pausa) - **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (individual);**

P.: “Mas não era para o ‘Abecedário’?” - **Intervenção do Secretário (sem vez da palavra): Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: “Ó A.R., rápido, escolhe lá um...” (enquanto a A.R. folheia as páginas do seu ‘Caderno de Escrita’) - **Intervenção da Professora Cooperante: Aceleração do processo de trabalho;**

M.: “P., na quarta-feira! No ‘Trabalho de Texto’...” (apontando para a ‘Agenda Semanal’ exposta no quadro interativo) - **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Prof.: “Não tens nenhum texto informativo, A.R.?” (pausa) “Qual é o texto informativo?” - **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (individual) e Orientação (promover o avançar do trabalho);**

A.R.: “Tenho um texto instrucional...” - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade) e Contra-argumentação;**

Prof.: (interrompe): “Não, não quero mais instrucional, já fizemos... Um informativo, não tens nada?... É a A.R., A.M.!” (pausa, A.R. continua a folhear o seu ‘Caderno de Escrita’) “A.R., é o que tu quiseres, mas olha a Prof., pode ser um texto informativo, pode ser uma ata, pode ser um apontamento, o que tu quiseres...” - **Intervenção da Professora Cooperante: Recusa; Justificação; Questionamento (individual); Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

A.R.: “‘Um Restaurante Mandarin’...” (pausa) - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade)**

Prof.: “Isso é um relato... Não consegues?... O que é que nós já temos aqui, é só para diversificar!” (verifica a tipologia dos textos já utilizados nos blocos anteriores de ‘Trabalho de Texto’) “Temos e-mail, temos (texto) institucional, temos narrativa... Olha, pode ser, não tens uma história?” - **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (individual); Orientação (promover o avançar do trabalho); Clarificação;**

A.R.: “Tenho...” - **Intervenção de Criança: Confirmação;**

Prof.: “História! Sem ser relato... Uma história!” - **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

A.R.: “‘O Francisco e a Mudança’.” - **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Pode ser, ‘O Francisco e a Mudança’. Aliás, tu já vieste ler esse texto? (no período de ‘Apresentação de Produções’)” - **Intervenção da Professora Cooperante: Aceitação e Questionamento (individual);**

Várias crianças: “Já!” - **Intervenção de Crianças (sem vez da palavra): Confirmação;**

Prof.: “‘O Francisco e a Mudança’, acho giro!” (pausa) “Pode ser, então? Texto da A.R., ‘O Francisco e a Mudança’! B., tens de escrever aí! (apontando para a ‘Agenda Semanal’ a preencher pela Presidente)” - **Intervenção da Professora Cooperante: Opinião; Questionamento (para discussão coletiva); Definição (Atividade); Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho).**

(fim da transcrição)

**10h10**

**ANEXO B – Registo fotográfico: ‘Agenda Semanal’ da semana de 17 a 21 de abril de 2023**

Apresenta-se em seguida o registo fotográfico da ‘Agenda Semanal’, semana de 17 a 21 de abril de 2023, exposta em sala na qual se englobam os três blocos de ‘Trabalho de Texto’ cuja planificação foi descrita no anterior Anexo A, ainda que com alterações posteriores ao excerto transcrito.

♥ da Investigação, CONTINUA a VIR CONFLITOS NOS INTERVALOS  
**Agenda Semanal n.º 28, de 17 a 21 de abril de 2023**

Porque fizemos  
o Trabalho  
de Texto  
na B

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h15 – 9h45	Conselho Cooperação	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP
9h45 – 10h35	Ponto 3: Gosto; Ponto 4: Não Gosto; Ponto 5: Tarefas	Resolução de Problemas <b>Parte 3</b>	Trabalho Texto <b>TEXTO da B</b> <b>AS BPF</b>	Resolução de Problemas <b>investigação</b>	T. Autônomo
10h45 – 11h15					<b>Tesouro</b>
11h15 – 12h15	Trabalho Texto <b>LÍFIO e Leituras</b> <b>L [redacted] o [redacted]</b>	Discussão C.M.	Projetos	Trabalho Texto <b>TEXTO da B</b> <b>7 as BPF</b>	Livros e Leituras/ Comunicação de Projetos <b>COMUNICAÇÃO do Projeto</b> <b>nas cores</b>
12h15 – 13h30					
13h30-14h30	T. Autônomo	ING	C.M.	ING	ARTES
14h30-15h15	<b>Relatório do</b> Projetos	Artes	T. Autônomo Apresentação PII/ Parcerias	T. Autônomo	Ed. Física <b>m [redacted] e m [redacted]</b> <b>Ed. Ginástica</b>
15h15-15h45		Tarefas e CC: Avaliação do Dia			
15h45 - 16h45	AFD	T. Autônomo Avaliação	Artes	AFD	Conselho Cooperação Ponto 1: Balanço da Semana Ponto 2: Planificação
Balanço do dia	<b>O Dia correu Bem mas na aula da [redacted]</b>	<b>O dia correu bem porque comprimei tudo mas temos que trabalhar em grupo.</b>	<b>O Dia correu Bem mas não sei como fazer o texto</b>	<b>O dia correu Bem, mas tivemos de fazer a [redacted]</b>	<b>O Dia correu Bem, mas temos de planificar as atividades melhor.</b>
Balanço da Semana	<b>L [redacted] agradeço</b>		<b>Porque a B [redacted] faltou.</b>		

### **ANEXO C - Transcrição de Excerto: ‘Conselho de Cooperação’ de 24 de abril de 2023**

Excerto da ‘Planificação da semana’ inserida no bloco de ‘Conselho de Cooperação’ de dia 24 de abril de 2023 (2ª feira), concretizado na sala de aulas do grupo. Transcrição relativa ao preenchimento dos blocos da ‘Agenda Semanal’ referentes à ‘Resolução de Problemas’, sendo que, excepcionalmente nesta semana, dada a ocorrência de um feriado nacional na terça-feira, este apenas possui um tempo semanal, na manhã de quinta-feira (ver Anexo D). Como referido no corpo do trabalho, importa lembrar que o excerto da planificação da segunda semana observada que neste anexo se apresenta decorre de uma das ‘Sugestões’ registadas no ‘Diário de Turma’ por um dos alunos, o P., na semana anterior, e que esse apontamento se pode consultar, posteriormente, no Anexo E.

Releva-se que, à semelhança da transcrição presente no anterior Anexo A, as crianças com a função de Presidente e de Secretário/a se mantiveram, sendo estas, respetivamente, o P. e a B. Assim, no excerto abaixo, o P., criança com a função de Presidente, encontra-se sentado, na mesa única na parte frontal da sala, mediando a dinâmica de planificação e preenchendo um exemplar em papel da ‘Agenda Semanal’ individual, e não coletivo, em oposição ao excerto anteriormente referido. Já a B., criança com a função de Secretária, regista, no computador da sala, projetado no quadro interativo, as alterações que vão sendo concretizadas ao esquema em branco de ‘Agenda Semanal’ coletiva digital. No entanto, no decorrer da dinâmica, a pedido da professora cooperante, a B. ‘abandonou’ o preenchimento da ‘Agenda’ digital, não sendo substituída por um outro aluno nessa função, sentando-se junto ao P. na mesa frontal da sala de modo a o auxiliar na mediação do ‘Conselho de Cooperação’. Essa alteração representa-se apenas na segunda parte da transcrição em seguida, identificada a partir da indicação “10h07”.

As restantes crianças, a professora cooperante e a estagiária encontram-se distribuídas pelos conjunto único de mesas presente em sala, disposto em forma de ‘U’, possuindo, cada uma, um exemplar em papel do esquema de ‘Agenda Semanal’ a preencher.

Apresenta-se em seguida a legenda relativa aos códigos utilizados para identificar cada um dos intervenientes:

- Legenda dos intervenientes: P. - criança com a função de Presidente; B. - criança com a função de Secretária; Prof. - Professora Cooperante; Estag. – Estagiária; Restantes intervenientes – Crianças do grupo;
- Legenda de cores: **Presidente**; **Secretária**; **Professora Cooperante**; **Estagiária**; **Criança(s)**.

**09h48**

(início da transcrição)

P.: (lê a sugestão presente no ‘Diário de Turma’) “‘Desperdício’, P. Era... Eu queria fazer uma opinião de... Fazer, pesar e também tipo se... Se o D.G. fazer alguma coisa e ir ‘pro ‘(caixa de) desperdício’ fazemos uma caixa dele, fazíamos uma caixa de todos para ver quem é que faz mais, mais gasto.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra e Sugestão (Atividade)**;

L.G.: “Mas nós não sabíamos...” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Contra-argumentação**;

P.: “Quem não... Quem não concorda? L.I.” – **Intervenção do Presidente: Questionamento para discussão coletiva e Atribuição da vez da palavra**;

L.I.: “Eu não concordo porque o D.G. faz parte da turma, eu sei que é ele que faz mais desperdício mas isso também não é justo para o D.G., nem para nós, porque o D.G. pode ficar triste de ser só ele a fazer uma ‘caixa de desperdício’ e a turma fazer outra, parece que o D.G. não é da mesma turma.” – **Intervenção de Criança: Contra-argumentação**;

P.: ” Prof.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra**;

Prof.: ”Eu... Eu ‘tava primeiro que tu B., tu puseste agora (‘o braço no ar’), eu já cá estava, desculpa. Ó B. Não? Ela ‘tava primeiro?’” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho); Questionamento (individual)**;

P.: “Tu (Prof.) ‘tavas primeiro!” – **Intervenção do Presidente: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Prof.: “Fala B., fala! Pronto.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

B.: “Ahh... L.I., o P. disse que é, que ele tem a sugestão de fazer uma ‘caixa de desperdício’ para todos para ver quem é que faz mais desperdício, só que eu não concordo porque ao fazer a ‘caixa de desperdício’ para todos vai dar  *muito* trabalho e também, ahh, nós não sabemos de quem é e eu acho que uma (caixa) já chega.” (pausa) - **Intervenção da Secretária: Clarificação e Contra-argumentação;**

P.: “Prof...” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: “Eu sugiro... (dirige-se ao D.G.) O que estamos a falar é o desperdício que tu causas. Tu estás sempre a gastar folhas e a nossa ‘caixa do desperdício’ fica cheia. Eu sugiro o seguinte: primeiro, vamos pensar e vamos ver o impacto que estas folhas que nós gastamos tem no ambiente, nomeadamente nas árvores, e no oxigénio que é produzido. E depois, pode ser que ao percebermos isso, pode ser que cada um de nós ganhe consciência do que nós ‘tamos a fazer ao ambiente onde nós habitamos. Se a coisa continuar, aí sim vamos ver quem é que faz mais desperdício e com certeza que vamos colocar uma caixa (do desperdício) individual porque vai ter que ter outras consequências, nomeadamente o pagar as folhas. Pronto. Eu acho que temos que arranjar um lugar na ‘Agenda (Semanal)’ ‘pra fazer esse tipo de trabalho. Acho que é algo que tem que ir ‘pra ‘Agenda’, ‘tá bem? O tratar do desperdício, ‘tá bem?’” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho); Sugestão (Atividade); Definição (Atividade); Questionamento (para discussão coletiva);**

P.: “Quem não concorda com a Prof.?” (pausa) “Ahh...” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva) e Dúvida/Hesitação;**

Prof.: “Então vamos, já se vê, vou por aqui (registo escrito) ‘pra ‘Agenda’, ‘tá bem?’” (pausa) “‘Desperdício’, vamos tratar do desperdício, já se vê.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho) e Questionamento (para discussão coletiva);**

**09h52**

## 10h07

P.: “Quem quer continuar?” (pausa) “P. Eu acho que no (bloco de) ‘Resolução de Problemas’ na quinta-feira podíamos fazer... também ‘Correspondentes’. Quem não concorda? Prof.” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva); Atribuição da vez da palavra; Sugestão (Atividade e Distribuição na ‘Agenda Semanal’);**

Prof.: “Não! Não concordo. Acho que na ‘Resolução de Problemas’ podemos ver o ‘Desperdício’.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Recusa; Contra-argumentação; Sugestão (Atividade e Distribuição na ‘Agenda Semanal’);**

P.: “Ok.” – **Intervenção do Presidente: Aceitação;**

Prof.: “‘Desperdício’” – **Intervenção da Professora Cooperante: Definição (Atividade);**

P.: “Quem não concorda?” – **Intervenção do Presidente: Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: “Mas ó malta eu no ‘Desperdício’...” – **Intervenção da Professora Cooperante (sem vez da palavra): (continuação na intervenção seguinte)**

P.: (interrompe) “Quarta-feira, ‘Desperdício’.” – **Intervenção do Presidente: Definição (Atividade e Distribuição na ‘Agenda Semanal’);**

Prof.: (continua) “‘Desperdício’” . . . “Ora malta, eu não consigo perceber uma questão, não sei como é que vamos planificar este ‘Desperdício’. O que é que acham que é o primeiro passo?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho) e Questionamento (para discussão coletiva);**

C.: “Pesar, pesar... Pesar.” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

P.: “Ó, ver de quem é...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “O que eu penso que ficou acordado há pouco foi... Vamos primeiro perceber qual é o impacto deste gasto desnecessário de folhas na natureza e depois é que pode ser, ao ver esse impacto, pode ser que os amigos ganhem consciência.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

D.N.: “E se não ganharem?” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Questionamento (para discussão coletiva) e Contra-argumentação;**

Prof.: (interrompe) “Pera aí, ‘pera aí, D.N., que há malta que não sabe que é que estamos a falar! Portanto, eu preciso de perceber o que é que vamos fazer na quarta(-feira), quais são os passos que vamos fazer e quantas aulas vamos precisar.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

M.: “Aí, ó Prof...” – **Intervenção de Criança: Descontentamento;**

P.: “Ahh, eu acho que na quarta(-feira) podíamos fazer o pesar e depois, depois, ver, ver quanto pesava e se fosse tipo mais do que a outra (pesagem anterior) podíamos, podíamos... Ver quem andava a desperdiçar muitas folhas. Prof.” – **Intervenção do Presidente: Sugestão (Atividade e Distribuição na ‘Agenda Semanal’) e Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: “Eu, eu... ‘Tás-me a dizer isso, agora veio-me uma ideia, P. Eu acho que temos de fazer a atividade por estações. E, por exemplo, eu acho que o grupo que vai pesar esta (caixa) tem que fazer um gráfico no *Excel*, para mostrar ao longo do tempo o que é que está a acontecer, com estes valores. Esse grupo fica com essa função. Estou a fazer por estações, um grupo, vai ficar um grupo. Mas acho que temos que arranjar funções, porque é assim, vocês sabem qual é o impacto (do desperdício de papel) na natureza?”. – **Intervenção da Professora Cooperante: Sugestão (Atividade); Orientação (promover o avançar do trabalho); Definição (Atividade); Questionamento (para discussão coletiva);**

Várias crianças: “Não.” – **Intervenção de Criança(s): Confirmação;**

Prof.: “Eu também não. O que é que temos que fazer?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Confirmação; Questionamento (para discussão coletiva); Orientação (promover o avançar do trabalho);**

A.M.: “Estudar...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “O que é que vamos ter que fazer? Vejam lá, estações. Quantos grupos temos na sala, quatro, não é? Então, um grupo fica com o pesar e os gráficos no *Excel*, para depois apresentar.” . . . “Então, um grupo fica com o pesar e gráficos, e mais ideias? Como é que nós vamos perceber o impacto?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva); Orientação (promover o avançar do trabalho); Clarificação;**

C.: “Mas isso é onde?” – **Intervenção de Criança: Questionamento (para discussão coletiva);**

Prof.: “Na aula...” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

C.: “Qual aula?” – **Intervenção de Criança: Questionamento (para discussão coletiva);**

B.: “Ó Prof., na quarta(-feira), ‘né?’” - **Intervenção da Secretária: Clarificação e Questionamento (individual);**

Prof.: “Eu tenho ‘Desperdício’ quinta-feira das 9h45 às 10h35.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

B.: “Sim, na ‘Resolução de Problemas’.” - **Intervenção da Secretária: Confirmação e Clarificação;**

Prof.: “Sim! E agora só preciso de estações. Um grupo fica com gráficos e pesar. E os outros? Já sabemos o impacto? E os outros, o que é que têm de fazer?”. – **Intervenção da Professora Cooperante: Confirmação; Orientação (promover o avançar do trabalho); Clarificação; Questionamento (para discussão coletiva);**

P.: “Pesar, fazer gráficos no...” – **Intervenção do Presidente: Sugestão (Atividade);**

Prof.: (interrompe) “Já está! Um grupo, gráficos e pesar.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação;**

D.N.: “O outro grupo pode...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: (interrompe, dirige-se ao P.) “Olha o A.M. com o dedo no ar...” – Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);

P.: “A.M.” – Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;

A.M.: “Não, eu não quero...” – Intervenção de Criança: Renúncia;

Prof.: (dirige-se ao A.M.) “Não ‘tás com o dedo no ar?” – Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (individual);

A.M.: “Não, eu não me lembro do que ia dizer...” – Intervenção de Criança: Renúncia e Justificação;

Prof.: “Pronto turma, não vamos fazer a atividade porque ninguém percebe o que é que temos que fazer então! Não pensem que eu vou planificar a atividade sozinha, não vou, lamento.” – Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção);

P.: “D.N., D.N.!” – Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;

D.N.: “O outro grupo pode... Pode ver o impacto, o que é que é o impacto na natureza, para a natureza...” – Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);

Prof.: “E como é que isso se faz?” – Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva) e Orientação (promover o avançar do trabalho);

M.: “Pesquisando no *Google*.” – Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);

Prof.: “Pesquisar? Então e se dividíssemos em grupo, com três perguntas, uma para cada grupo? E depois cada grupo faz a resposta e depois vamos apresentar, os gráficos e isso. Que perguntas é que podemos fazer para este estudo?” – Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva); Orientação (promover o avançar do trabalho); Sugestão (Atividade);

(Várias crianças respondem em simultâneo)

P.: “D.N.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: “Eu acho que o A.M. ‘tá primeiro...” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

P.: “A.M.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

Prof.: “Perguntas para o estudo, A.M.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho);**

A.M.: “Eu acho que... Qual é o impacto com a natureza?” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Isso é muito geral.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

D.N.: “Qual é o impacto na natureza?” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Mas isso é muito geral, o impacto de quê? Da poluição sonora?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho) e Questionamento (para discussão coletiva);**

D.N.: “Do gás...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

A.M.: “Não... Das árvores...” – **Intervenção de Criança: Contra-argumentação e Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Eu acho que primeiro temos que perceber como é que se faz o papel, com a árvore. Por exemplo, temos que perceber desde o cortar a árvore, quantos gastos, quanta quantidade de água se gasta... Alguém tem que estudar a fabricação do papel... Como é que se faz o papel na vida real? E que gastos é que há...” . . . “Então que pergunta é que pode ser para este estudo?” (pausa) “A.M.” – **Intervenção da Professora**

Cooperante: Sugestão (Atividade); Orientação (promover o avançar do trabalho); Questionamento (para discussão coletiva); Atribuição da vez da palavra;

A.M.: “Eu acho que podia ser o impacto com a Terra...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Impacto de quê? Do som, da poluição sonora?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho) e Questionamento (para discussão coletiva).**

A.M.: “Não, do...” – **Intervenção de Criança: Contra-argumentação e Sugestão (Atividade);**

Prof.: (interrompe) “A.M., do que é que nós falamos agora? Ó turma, vamos lá para agilizar... Vou repetir o que eu disse, ouviste C., para ‘tares dentro do assunto. Para perceber o impacto quer dizer que além de cortar árvores, há mais gastos, não é só de árvores. Acho que tem que haver um estudo sobre como é que se faz o papel, *ok*? E, nesse estudo, ao fazer o papel, que quantidade de água é que se gasta e que quantidade de coisas é que se gastam. E que quantidade de árvores é que são abatidas. Acho que este é um dos estudos. Que pergunta é que pode ser para aqui?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho); Clarificação; Sugestão (Atividade); Questionamento (para discussão coletiva);**

B.: “L.G.” - **Intervenção da Secretária: Atribuição da vez da palavra;**

L.G.: “O impacto do desperdício ao impacto do papel.” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Não sei... Eu acho que tem que ser mais claro.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Estag.: “Antes disso!” – **Intervenção da Estagiária: Orientação (promover o avançar do trabalho);**

Prof.: “O que é que nós temos que saber? A.R.!” – **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva) e Atribuição da vez da palavra;**

A.R.: “Temos de saber quais são os outros materiais que são usados para fazer papel, que se gastam!” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

C.: “Sim, Prof., há outros!” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Confirmação;**

Prof.: “‘Que materiais se gastam para fazer o papel?’? Pode ser. (formula, pausadamente, a questão de pesquisa) ‘Que materiais precisamos para fazer o papel?’. Mais? Material e quantidades de material! Que materiais precisamos, que quantidades, isto é a mesma pergunta, é quantos e quais! Diz lá outra vez! ‘Quantos e quais materiais precisamos para fazer o papel?’. Mais?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva); Aceitação; Definição (Atividade); Sugestão (Atividade); Orientação (promover o avançar do trabalho);**

H.: “‘Quantos e quais...?’” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Questionamento (para discussão coletiva);**

L.G.: “‘Quantos e quais materiais, materiais, se gastam...’” – **Intervenção de Criança: Clarificação;**

Estag.: (interrompe) “Precisamos.” – **Intervenção da Estagiária: Clarificação;**

L.G.: “‘...precisamos para fazer o papel?’” – **Intervenção de Criança: Clarificação;**

Prof.: “‘Quantos e quais...’ Diz lá, L.G.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Orientação (promover o avançar do trabalho);**

L.G.: “‘Quantos e quais materiais precisamos para fazer o papel?’” – **Intervenção de Criança: Clarificação;**

Prof.: “Ok. Mais? Um grupo já tem esta pergunta. Mais? O que é que precisamos de saber mais? Este é um grupo, então precisamos de mais duas perguntas”. – **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (para discussão coletiva) e Orientação (promover o avançar do trabalho);**

B.: “Ahh, alguém quer... Quer dizer...” - **Intervenção da Secretária: Questionamento (para discussão coletiva);**

P.: (interrompe) “A.M.” – **Intervenção do Presidente: Atribuição da vez da palavra;**

A.M.: “Ahh... Acho que devíamos saber qual é a poluição...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

Prof.: (interrompe) “Qual é a quê?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Questionamento (individual);**

A.M.: “A poluição!” – **Intervenção de Criança: Clarificação;**

Prof.: “Ahh! O impacto que o gasto do papel tem na natureza! Ou, um português mais claro para nós, em vez do impacto, outro nome?” (pausa) – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Questionamento (para discussão coletiva);**

D.N.: “Desperdício de água...” – **Intervenção de Criança: Sugestão (Atividade);**

A.M.: “Não!” – **Intervenção de Criança: Recusa;**

L.M.: “Prof., o que é que é o impacto?” – **Intervenção de Criança: Questionamento (individual);**

Prof.: “Qual o... Qual o impacto do desperdício de papel na natureza?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Sugestão (Atividade);**

B.: “Prof., o que é que é o impacto?” - **Intervenção da Secretária: Questionamento (individual);**

Prof.: “Impacto é o que é que causa, o que é que vai fazer, o que é que isto vai fazer de mal, *ok?* ‘Qual o impacto do desperdício de papel?’” (. . .)  
Falta uma pergunta.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação; Questionamento (individual); Definição (Atividade); Orientação (promover o avançar do trabalho);**

B.: “Estag.” - **Intervenção da Secretária: Atribuição da vez da palavra;**

Estag.: “Eu acho que o terceiro grupo podia fazer uma solução, para tornar mais sustentável...” – **Intervenção da Estagiária: Sugestão (Atividade);**

Prof.: “Ahh, boa!” – **Intervenção da Professora Cooperante: Aceitação;**

Estag.: “...o primeiro grupo é como se faz (o papel), o segundo é o que é que acontece, os problemas, e o terceiro é como é que podemos...” –

**Intervenção da Estagiária: Orientação (promover o avançar do trabalho) e Sugestão (Atividade);**

Prof.: (interrompe) “... o terceiro é o que fazer, o que fazer para não desperdiçar papel. Pode ser? Terceiro, já temos aqui os trabalhos de três grupos.” – **Intervenção da Professora Cooperante: Sugestão (Atividade); Questionamento (para discussão coletiva); Definição (Atividade); Orientação (promover o avançar do trabalho);**

L.M.: “E o quarto?” – **Intervenção de Criança (sem vez da palavra): Questionamento (individual);**

Prof.: “O quarto vai para os gráficos e para pesar! Vamos então avançar?” – **Intervenção da Professora Cooperante: Clarificação e Orientação (centrar a atenção e promover o avançar do trabalho).**

(fim da transcrição)

**10h18**

## ANEXO D – Registo fotográfico: ‘Agenda Semanal’ da semana de 24 a 28 de abril de 2023

Apresenta-se em seguida o registo fotográfico de um exemplar da ‘Agenda Semanal’, semana de 24 a 28 de abril de 2023, de uma das crianças do grupo, na qual se pode identificar o bloco de ‘Resolução de Problemas’ cuja planificação foi descrita no anterior Anexo C. Interessa destacar que, na presente semana, não se procedeu ao preenchimento, por parte do Presidente, da ‘Agenda Semanal’ coletiva, impressa e plastificada, habitualmente exposta em sala. Do mesmo modo, como referido no Anexo C, o preenchimento da ‘Agenda Semanal’ digital, da responsabilidade da criança com a função de Secretária, foi igualmente interrompido e não concluído, pelo que se optou por expor em seguida um dos exemplares individuais de um dos alunos do grupo.

Agenda Semanal n.º 29, de 24 a 28 de Abril de 2023

Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h15 - 9h45	Conselho Cooperação	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP	Tarefas, Plano do Dia e AP
9h45 - 10h35	Ponto 3: Gosto; Ponto 4: Não Gosto; Ponto 5: Tarefas ✓	Resolução de Problemas	Trabalho Texto Cartões pendentes ✗	Resolução de Problemas Desparado + Pesos e garrafas - quatro e avião ✓	T. Autónomo
10h45 - 11h15					
11h15 - 12h15	Trabalho Texto somas livros poema ✓	Discussão C.M.	Projetos ✓	Trabalho Texto Carta Tema ✓	Livros e Leituras/ Comunicação de Projetos Livros: [redacted]
12h15 - 13h30					
13h30 - 14h30	T. Autónomo 25	ING	C.M. [redacted] ✗ costimização	ING ✓	ARTES
14h30 - 15h15	Projetos 05/11	Artes	T. Autónomo Apresentação PIT/ Parcerias ✓	T. Autónomo ✓	Ed. Física
15h15 - 15h45					
15h45 - 16h45	AFD	T. Autónomo Avaliação	Artes ✓ Tarefas e CC: Avaliação do Dia	AFD ✓ Tarefas e CC: Avaliação do Dia	Conselho Cooperação Ponto 1: Balanço da Semana Ponto 2: Planificação
Balanço do dia				o dia correu bem, mas temos de trabalhar com a [redacted]	
Balanço da Semana					

**ANEXO E – Registo fotográfico: ‘Diário de Turma’ da semana de 17 a 21 de abril de 2023**

Apresenta-se em seguida o registo fotográfico do ‘Diário de Turma’ exposto em sala correspondente à semana de 17 a 21 de abril de 2023. Neste, e nomeadamente na terceira coluna do esquema, denominada ‘Sugerimos’, pode identificar-se, com destaque de cor amarela, o registo ‘Desperdício’, concretizado pelo P., que deu origem à discussão coletiva transcrita no Anexo C, referente à planificação dos blocos letivos de ‘Resolução de Problemas’ da semana de 24 a 28 de abril em ‘Conselho de Cooperação’.

