



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E
EDUCAÇÃO**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
1ºCiclo do Ensino Básico: Comunicar para aprender**

Catarina Glória

Orientadora:

Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

Co-orientadora:

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

Março 2013

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo
do Ensino Básico: Comunicar para aprender**

Catarina Glória

Orientadora:

Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

Co-orientadora:

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu agradecimento a todos que, de uma forma ou de outra, me apoiaram ao longo deste percurso tão importante. Na impossibilidade de mencionar criteriosamente todos aqueles que me ajudaram, professores, colegas, amigos e familiares, gostaria de salientar algumas pessoas que não podia deixar de destacar.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o apoio dado e por terem apostado em mim e na minha formação. Pelas palavras certas nas horas mais difíceis, pelo carinho dado em momentos mais frágeis e pelos excelentes valores que sempre me transmitiram.

Aos amigos por nunca deixarem de me incentivar, de me apoiar e de me aconselhar em momentos de indecisão, apesar do pouco tempo que acabei por lhes dedicar devido à entrega a este trabalho.

Um enorme obrigado a todas as colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelos esclarecimentos de dúvidas e pela partilha de conhecimentos que me ajudaram neste percurso, contribuindo para a minha formação profissional e pessoal.

Quero ainda agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação, especialmente, à Dr.^a Isabel José Botas Bruno Fialho e à Dr.^a Maria Conceição Leal da Costa, que me orientaram na Prática de Ensino Supervisionada e na elaboração do presente relatório.

Não menos importante, agradeço à Educadora Cooperante Isabel Filipe por me ter acolhido e partilhado a sua experiência profissional, bem como os seus conhecimentos, ajudando a tornar-me numa profissional competente.

Agradeço ainda à Professora Cooperante Helena Assude, pela forma que me acolheu, pelo que me ensinou a nível profissional e pessoal, pelos conhecimentos partilhados, pelo ambiente de cooperação e entreatajuda vivido e pelo apoio incondicional.

Por último, um agradecimento especial a todas as crianças com quem trabalhei. Ensinarão-me muito e com um simples sorriso nunca me deixaram desistir.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico: Comunicar para aprender

Resumo

O presente relatório reflete as aprendizagens realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionado no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuada no Externato “Oratório de S. José” e na Escola Básica da Quinta da Vista Alegre, Évora, respetivamente.

Neste é apresentada uma reflexão e uma análise que me foi proporcionada pela prática e aprendizagens realizadas nestes contextos educativos onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionado.

O relatório possui três pontos essenciais. No primeiro ponto é realizado o enquadramento teórico referente ao “Comunicar para aprender. Um regulador do ensino e aprendizagem” que sustenta os dois pontos seguintes, a caracterização das instituições e a conceção da ação educativa.

Supervised Teaching Practice in Pre School and 1st Cycle School Education: Communicate to learn

Abstract

This report reflects the accomplished learnings throughout the Supervised Teaching Practice in Nursery School and in Primary Education, fulfilled in Externato “Oratório de S. José” e na Escola Básica da Quinta da Vista Alegre, Évora, respectively.

In this report a reflexion and analysis in both educational contexts where I developed the Supervised Teaching Practice is presented.

This text is divided in three main issues. The first one is the theoretical framework concerning “Communicate to learn. A teaching and learning regulator.”, which supports the two following points, the characterization of both institutions and the conception of educational activity.

Índice Geral

Índice de Figuras	7
Índice de Quadros	7
Índice de Apêndices.....	8
Introdução.....	9
1- Comunicar para aprender. Um regulador do Ensino e Aprendizagem.....	12
2- Caracterização das instituições:	
2.1- Na Educação Pré-Escolar	18
2.2- No 1.ºCiclo do Ensino Básico	24
3- Conceção da ação educativa:	
3.1- Na Educação Pré-Escolar	27
3.1.1- Caracterização do grupo como ponto de partida para o ensino e aprendizagem.....	35
3.1.2- Organização do cenário educativo: espaço, tempo, grupo, planeamento, sistema de avaliação, interação com a família e trabalho em equipa.	44
3.2- No 1.ºCiclo do Ensino Básico	55
3.2.1- Caracterização do grupo como ponto de partida para o ensino e aprendizagem	58
3.2.2- Organização do cenário educativo: espaço, tempo, grupo, planeamento, sistema de avaliação, interação com a família e trabalho em equipa	63
3.3- A metodologia do trabalho de projeto em Pré-escolar e 1ºCiclo	70
3.3.1- Na Educação Pré-Escolar	72
3.3.2- No 1.ºCiclo do Ensino Básico	77
Reflexão final	81
Referências Bibliográficas	85

Índice de Figuras

Figura 1- Mapa de presenças da sala.....	30
Figura 2 – Quadro de tarefas da sala.....	30
Figura 3 – Mapa de atividades da sala.....	31
Figura 4 – Zona onde se encontrava o tapete.....	44
Figura 5 – Área da garagem, jogos e construções.....	46
Figura 6 – Chuveiro introduzido na área do faz-de-conta construído pelas crianças....	46
Figura 7 – Zona da biblioteca.....	47
Figura 8 – Organização da sala para trabalhos de pequeno grupo.....	63

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Sexo, idades e o número total de crianças na sala.....</i>	35
Quadro 2 - <i>Organização do horário e das situações vividas em cada momento</i>	50
Quadro 3 - <i>Planificação semanal segundo o MEM utilizada na sala</i>	51
Quadro 4 - <i>Constituição da equipa educativa</i>	55

Quadro 5 - Horário semanal	67
---	----

Índice de Apêndices

Apêndice I- Excerto da reflexão de 16 a 20 de Abril de 2012.....	88
Apêndice II- Planificação diária de 8 de Maio de 2012.....	90
Apêndice III- Planificação diária de 26 de Março de 2012.....	93
Apêndice IV- Reflexão da semana de 7 a 11 de Maio de 2012.....	97
Apêndice V- Excerto da reflexão de 22 a 26 de outubro de 2012.....	101
Apêndice VI- Excerto da planificação diária de 10 de outubro de 2012.....	103
Apêndice VII- Excerto da planificação diária de 26 de outubro de 2012.....	104
Apêndice VIII- Excerto da reflexão de 8 a 12 de outubro de 2012.....	105

Introdução

O presente relatório foi realizado com base nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico que pertencem ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

A Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar foi realizada no Externato “Oratório de S. José”, Salesianos de Évora, com a educadora cooperante Isabel Filipe e com um grupo heterogéneo de 25 crianças de idades compreendidas entre os 4 e 6 anos. Quanto ao 1.ºCiclo do Ensino Básico, a instituição que me acolheu foi a Escola Básica da Quinta da Vista Alegre, Évora, na turma de 1.ºano constituída por 25 crianças com a professora cooperante Helena Assude.

Ao longo do trabalho desenvolvido nos contextos mencionados sempre tive uma atitude responsável para com todos os intervenientes, de respeito, humildade, entreajuda, cooperação e partilha de saberes. Com este tipo de atitude conseguimos a todos os níveis um ambiente de trabalho muito rico em aprendizagens para todas as partes constituintes deste percurso.

Para além disto, a Carta de Princípios para uma Ética profissional foi um guia muito importante e que tive sempre presente, pois considero que possui um resumo bem adequado de todas as características e atitudes que um educador/professor deverá possuir. O Programa Curricular do 1.ºCiclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem, os Descritores de Desempenho, o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário, foram outros dos documentos sempre presentes ao longo do estágio, além dos referenciais teóricos que sustentaram as reflexões realizadas e as vivências nos contextos.

Outros referenciais importantes para a construção deste relatório final foram os dados recolhidos ao longo do período em que se realizou a PES nos dois contextos através da observação participante. A dimensão investigativa associada à reflexiva deixaram perceber como se aprende a profissão. Não menos importantes, foram as planificações realizadas em cooperação, as metodologias utilizadas (trabalho de projeto, a pares e/ou em grupo, circuitos de comunicação), a utilização de um modelo curricular (Movimento da Escola Moderna – MEM - ao nível da Educação Pré-escolar) com

valiosas aprendizagens no domínio da regulação das práticas, o caderno de formação (reflexões elaboradas sobre os momentos vividos que contemplam uma dimensão descritiva, reflexiva e projetiva sobre a prática) e a bibliografia utilizada para suportar as práticas, foram sem dúvida os elementos cruciais para a minha aprendizagem enquanto aluna mas também enquanto futura profissional.

Deste modo, e com o intuito de refletir estas aprendizagens, a elaboração do relatório final foi realizada com base na análise, reflexão e seleção dos materiais produzidos ao longo da PES nos dois contextos (Jardim-de-infância e 1.ºCiclo). De especial ênfase à importância da comunicação entre os alunos no seu processo de aprendizagem, referindo o trabalho realizado a este nível, intenções que lhe presidiram e aprendizagens que proporcionei ao longo do relatório sempre que possível.

Enquanto instrumento de aprendizagem e do que dela se quer dar a conhecer, o relatório encontra-se organizado em três partes. Na primeira realiza-se um enquadramento teórico sobre o tema orientador das práticas e central no relatório “Comunicar para aprender. Um regulador do ensino e aprendizagem.”. Este ponto sustenta teoricamente o trabalho desenvolvido ao longo da PES em jardim-de-infância e em 1.ºCiclo, como neste mesmo relatório. Recorrendo a autores e respetivos trabalhos, como Mercer (1997), Watkins (2005), Ribeiro (2003), Woolfolk (2008) ou Formosinho (2003) fizemos pontes entre o que fomos aprendendo nas salas da universidade enquanto aluna e na sala da escola ou do jardim-de-infância enquanto futura educadora/professora. O segundo ponto é composto pela caracterização das instituições elaborada de forma descritiva e reflexiva. Os aspetos neste ponto são essenciais para enquadrar o trabalho desenvolvido e para justificar algumas escolhas necessárias devido aos objetivos estabelecidos nos projetos educativos de cada instituição, permitindo ainda introduzir o terceiro ponto: a conceção da ação educativa. Este último ponto é composto pela caracterização do grupo como ponto de partida para o ensino e aprendizagem, identificando os interesses e necessidades do grupo e de cada criança de modo a ajustar a prática ao desenvolvimento integral de todos e de cada um. Dele constam também as opções ao nível da organização do cenário educativo e da metodologia do trabalho de projeto. Necessariamente, também estão presentes aspetos relacionados com o espaço, o tempo, o planeamento, sistema de avaliação, a interação com a família e o trabalho em equipa.

Por fim, é apresentada uma reflexão final que engloba as aprendizagens realizadas, os desafios encontrados, a forma como resolvemos os problemas e tomámos

decisões, bem como a importância do caderno de formação nesta formação e tendo em conta o papel da investigação e da reflexão ao longo da vida profissional.

1- Comunicar para aprender. Um regulador do ensino e aprendizagem.

“Um bom exame para saber se se compreende bem uma coisa é ter de a explicar a alguém. Discutir com alguém a quem se possa tratar social e intelectualmente como a um igual é um método excelente para avaliar e rever a compreensão.” (Mercer,1997,p.99)

A citação referida resume, de certo modo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada tanto em pré-escolar como em 1.º ciclo. “Ter que explicar a alguém”, envolve um processo de comunicação e reportando-se a mais do que uma pessoa, prevê a existência de pelo menos um emissor e um recetor, o que confere um aspeto social à comunicação.

No que diz respeito às comunidades educativas, mais especificamente às salas de aula, os momentos de comunicação são em número elevado. Porém, tal não significa que todos esses momentos sejam enriquecedores e potenciadores de aprendizagens entre os intervenientes. É em momentos de comunicação entre os alunos, onde a orientação do professor ou do educador pode ou deve acontecer, mediante a assunção de determinado papel para ambas as partes, que me irei centrar neste texto. Esta dimensão pedagógica revestiu-se de especial importância no trabalho que realizei com as crianças e nas aprendizagens concretizadas em ambos os contextos de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Segundo Mercer (1997) o incentivo da comunicação entre os alunos nas salas enquanto trabalham ou no fim dos seus trabalhos, com o intuito de partilharem ideias e opiniões, por vezes não é incentivada. São proporcionadas condições contextuais e relacionais que dificultam que tal ocorra. Contudo, é amplamente reconhecida, a importância do papel do professor/educador neste processo. Por exemplo, os modelos pedagógicos seguidos pelos docentes e respetivos instrumentos reguladores da prática, poderão evidenciar causas e consequências neste domínio.

Todavia há que ter em conta as potencialidades dos momentos de comunicação, assim como dos vários tipos de comunicação que podem ser estabelecidos. Mercer (1997) apresenta três formas de como os alunos utilizam a conversa para pensar. Uma é a conversação em formato de discussão. Traduz-se, essencialmente, num desacordo entre duas partes, em que são tomadas posições individuais, embora haja uma tentativa para “juntar recursos ou para fazer uma crítica construtiva das sugestões” (p.110).

Já a segunda é a conversação acumulativa. Nela o espírito crítico não existe. Este tipo de comunicação verifica-se quando “os falantes constroem positivamente, mas não criticamente aquilo que o outro diz. Os pares utilizam a conversação para construir um «conhecimento comum» mediante a acumulação.” (p.110).

Por último, o autor apresenta a conversação exploratória. Quando ocorre este tipo de comunicação, o discurso entre os intervenientes é crítico e construtivo, no decorrer do qual se “fazem afirmações e dão sugestões para as poderem considerar conjuntamente. Devem questionar e defender, mas as discussões de pontos duvidosos há que justificá-los e apresentar hipóteses alternativas.” (p.110).

É neste tipo de comunicação (conversação) que podemos afirmar que o “conhecimento justifica-se mais abertamente e o raciocínio é mais visível (...). O progresso surge pois do acordo conjunto finalmente alcançado.” (p.110).

Deste ponto de vista, a conversação exploratória permite um discurso mais aprofundado e cuidado, com explicações e justificações de pontos de vista. Tratando-se de uma construção conjunta dos assuntos tratados em determinado momento, implica “o *raciocínio*. As suas regras básicas requerem que se observem e se considerem os pontos de vista de todos os participantes, que se declarem e avaliem explicitamente as propostas e que o acordo explícito preceda as decisões e as acções.” (Mercer, 1997, p.111). Ou seja, através da participação de todos, num processo de cooperação e partilha, que se chegará a um consenso. Todos participam e só depois é tomada uma decisão. Deste modo, as decisões são partilhadas e avaliadas em conjunto. O poder não está centrado somente no professor, mas é partilhado por todos os membros do grupo.

Nos momentos de comunicação não deveremos esquecer possibilidades de ocorrência de pequenos conflitos originados pela divergência de ideias e de opiniões. Será saudável que através da conversa exploratória se possam resolver conflitos com mais moderação e aceitação por parte dos alunos. Podemos afirmar que a conversa exploratória “representa o aspecto mais «visível» de um consenso racional através da conversação. A conversação exploratória é a mais efectiva das três para resolver problemas através da actividade cooperativa” (Mercer, 1997, p.110).

Neste contexto, surge associado um outro conceito: o de equilíbrio. Este permite explicar processos de transição de um tipo de pensamento para outro, define-se como “a tendência dinâmica de qualquer sujeito de buscar uma relação (cognitiva) mais estável, mais equilibrada com o mundo.” (Coll, Marchesi, e Palacios, 2004, p.249). Outros autores acrescentam que “quando as crianças não podem lidar com novas

experiências, com base nas estruturas existentes, organizam novos padrões mentais, restaurando o equilíbrio.” (Papalia, Olds, e Feldman, 2001, p.31). Para além da equilibração, também está presente na teoria de Piaget o conceito de desequilíbrio em que este acontece quando a criança não consegue reorganizar ou introduzir novas informações nos seus esquemas cognitivos, ou seja, “the ‘out-of-balance’ state that occurs when a person realises that his or her current ways of thinking are not working to solve a problem or understand a situation” (Woolfolk, Hughes, e Walkup, 2008, p.40). Este conceito de desequilíbrio mostra uma das implicações da teoria de Piaget no que se podem considerar contextos relacionais favoráveis para a aprendizagem das crianças. Em contacto com o outro e com o professor/educador, proporcionam-se à criança situações que ela pensava poderem acontecer de determinada forma, mas, na realidade, ocorrem de outra. Assim, emergem pontos de desequilíbrio, permitindo às crianças repensarem as suas conceções e expectativas sobre a situação em causa. Estes momentos e situações são especialmente favoráveis ao seu desenvolvimento (Woolfolk, Hughes, e Walkup, 2008, p.59).

Toda a mensagem que se tem veiculado, remete para uma abordagem defensora de que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento através de processos individuais se seguirmos a linha de Piaget. Contudo, como pode constatar-se que as interações sociais e a cultura também estão intimamente relacionadas nestes processos, segundo a visão e os estudos de alguns autores. Pela sua relevância do que se pode entender acerca do que é o ensino e a aprendizagem assim como o papel do professor e do aluno, não se devem negligenciar as teorias de índole sociocultural para as quais Vygotsky terá dado enorme contributo. É com base no conceito de Desenvolvimento Próximo (DP) proposto por Vygotsky que tais teorias suportam as ideias relativas à importância das interações humanas, com o outro e com o meio.

Posto isto, segundo Mercer (1997), vários seguidores de Piaget utilizaram o conceito *conflito sociocognitivo* para compreensões das interações entre a crianças e o adulto mas também para “perceber como se pode mudar a compreensão da criança ao interagir com outra criança que tem uma compreensão diferente dos mesmos factos.” (p.99).

Este conceito vai ao encontro do conceito de desequilíbrio de Piaget, mas englobando e dando mais ênfase à sua dimensão social. Sendo assim, uma troca de ideias e opiniões diferentes durante a comunicação entre diferentes intervenientes, proporciona momentos em que se têm que resolver problemas e/ou tomar decisões

encontrando solução para os mesmos. A discussão e partilha de ideias que está na base do encontro de uma solução para a qual todas as crianças contribuíram, permite pensar que “provavelmente isto estimula algum tipo de «reestruturação cognitiva»- algum tipo de aprendizagem e de melhor compreensão” (Mercer, 1997, p.99).

Outros autores também se referem a tais dinâmicas de aprendizagem nos seguintes termos:

“Consideramos que colocar a responsabilidade nas mãos dos alunos altera a natureza da aprendizagem ao obrigá-los a negociar os seus próprios critérios de importância e veracidade. Se educar é preparar as pessoas para uma vida de adultos responsáveis, este tipo de aprendizagem tem um lugar importante no repertório de relações sociais que os professores têm à sua disposição.” (Barnes e Todd, n.d, citado por Mercer, 1997, p.102)

Por isto, durante a prática de ensino supervisionada tanto em pré-escolar como em 1ºciclo, surgiram atividades pedagogicamente concebidas intencionalmente, no sentido de proporcionar momentos em que fosse possível a existência deste tipo de conversação exploratória. Enquanto futura educadora-professora, vi neles um instrumento poderosíssimo para regular a minha prática, mas também um recurso muito importante para as crianças regularem a sua própria ação, terem consciência do que, do porquê e do como faziam e pensarem, simultaneamente e em conjunto, sobre as várias situações e atividades propostas e realizadas na sala. O sentido destas práticas vai ao encontro da importância que dei ao conceito de metacognição aplicado às aprendizagens curriculares, considerando o seu potencial e contributo para o “desenvolvimento pelo aluno de modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento.” (Ribeiro, 2003, p.109).

Em suma, penso que os momentos de comunicação poderão, por si só, serem momentos riquíssimos e repletos de aprendizagens tanto para as crianças como para os adultos. Porém, a qualidade educativa que reveste esses momentos de comunicação, depende do investimento intencional na conceção e preparação cuidada das atividades e do papel que como educadora-professora irei assumir. Considero que só são realizados momentos com as características que destacámos, quando temos a verdadeira consciência das potencialidades das situações através de, conversas com as crianças, individualmente e em grupo. Acredito que com o grupo orientado para um ensino dialógico, tal intencionalidade pedagógica deve estar presente em todas as nossas ações, pois até em termos profissionais essa dinâmica deixa transparecer que:

“Esta necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão

organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em *habitus* pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender.” (Niza, 2007, p.130)

No que respeita a práticas, ao nível do 1º ciclo foi através da matemática que trabalhei com maior incidência em atividades que valorizam comunicações. Mais, especificamente, foi através da resolução de problemas e do estabelecimento de relações numéricas que se alastrou a outras áreas como a língua portuguesa, o estudo do meio e as expressões.

Aliado a esta atenção focalizada em *comunicar para aprender*, não poderia deixar de mencionar o conceito de metacognição que tivemos em conta num espectro mais alargado de ações:

“diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.” (Ribeiro, 2003, p. 110)

Tornou-se progressivamente mais evidente que o conceito de comunidade de aprendizagem (CA) tal como é apresentado em Watkins (2005), fazia sentido nas minhas vivências e práticas em sala de aula. Tudo aparentava relacionar-se: comunicar, partilhar ideias, participar, ouvir os outros, pensar em voz alta, expressarmo-nos através de diferentes linguagens, realizarmos atividades que envolviam espaços para além da sala de aula, etc. Hoje posso afirmar de forma consciente, porque vividos e refletidos que foram os períodos de PES, que um aluno ao estar a explicar como fez o seu trabalho está a pensar como o fez. Pensar sobre o pensar explicitando raciocínios, partilhar isso com o grupo dando espaço à crítica dos colegas como forma de melhorar o seu trabalho e, conseqüentemente os colegas melhorarem o seu depois de incorporarem a crítica, é permitir aprender com qualidades tendo em conta a influência do grupo a que pertencemos.

Na minha opinião, o circuito de comunicações e a metacognição estão intimamente relacionados. Como afirmam Jacobs e Paris (1987), citados por Ribeiro (2003), “só se pode falar de metacognição quando se trata de conhecimento e controle consciente: o conhecimento acerca da cognição pode ser demonstrado, comunicado, examinado e discutido.” (p. 113). A comunicação de ideias, de estratégias utilizadas na resolução de problemas, exprimirmos a forma como pensamos e os passos realizados, é

por si só uma forma de consciência sobre o ato de pensar. Ou seja, temos consciência dos processos que nos levaram até ao conhecimento.

Por último, uma referência - o papel do professor que não pode ser esquecido quando dá importância à comunicação e à linguagem em sala de aula, tal como o fizemos. Como explicam Cosme e Trindade (2001, citados por Ribeiro, 2003, p.114):

“O professor tem toda a vantagem em multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as conseqüências destas escolhas. Só este gênero de atividade pode dar ao aluno, sobretudo se tem dificuldades, oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas (Grangeat,1999). Torna-se assim necessário que a escola não se circunscreva a ser, apenas, um espaço de difusão dos saberes e se defina, antes: como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu património pessoal de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes.”

Para tal ser possível foram vividos momentos e concebidas atividades propícias ao trabalho a pares ou em pequeno grupo. O objetivo foi o de que esses momentos de comunicação fossem efetivamente possíveis, tanto em pré-escolar como em 1ºciclo. Como refere Mercer (1997) existem investigações que nos mostram algumas condições favoráveis para potenciar as aprendizagens através dos momentos de comunicação. O autor resume-as em três aspetos a ter em conta:

“Em primeiro lugar, os pares *têm* de falar para realizar tarefas e portanto a conversação não é um mero incidente. Em segundo lugar, a actividade deve ser concebida para promover a cooperação e não a competição entre os pares. Em terceiro lugar, os participantes devem compreender bem e de forma partilhada a chave e a finalidade da actividade.” (p.105).

Estas foram também as minhas preocupações centrais e o ponto de partida do trabalho desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada em pré-escolar e em 1.ºciclo, que apresento em seguida.

2- Caracterização das instituições:

2.1- Na Educação Pré-Escolar

Foi no Externato “Oratório de S. José”, Escola Salesiana de Évora, que realizei a prática de ensino supervisionada no ensino pré-escolar com a educadora Isabel Filipe, porém, antes de descrever os espaços da instituição, senti necessidade de saber um pouco mais sobre os Salesianos e sobre quem os fundou, S. João Bosco, ou Dom Bosco, como forma de conhecer este contexto educativo.

Os Salesianos foram fundados por S. João Bosco em 1859, em Turim. Era uma cidade onde aconteciam, naquele tempo, mudanças sociais e políticas, e na qual muitos jovens, sem família, educação e trabalho, acabavam por praticar atos de violência, indo parar à prisão. Perante esta situação podemos retirar desde já algumas ideias do que foi a causa fundadora da obra salesiana: ajudar e fornecer aos jovens uma nova oportunidade, dando-lhe educação e um novo rumo às suas vidas. Dada esta situação, surge o Oratório do P. João Bosco.

Assim sendo, os Salesianos são uma Congregação Religiosa, de direito pontifício, que tem como nome oficial “Sociedade de S. Francisco de Sales”, porque Dom Bosco escolheu este santo como exemplo de amabilidade e paixão evangelizadora. Porém, são mais conhecidos por Salesianos de Dom Bosco ou por Salesianos apenas.

Posto isto, surge a proposta de um estilo educativo-pastoral de João Bosco e de Maria Mazzerelo (religiosa italiana co-fundadora das Irmãs Salesianas e da Congregação Filhas de Maria Auxiliadora sob orientação de Dom Bosco). Assim, a escola Salesiana faz os possíveis por:

- Ser popular, livre e aberta a todas as classes sociais, dando preferência aos mais abandonados e em risco.

- Educar em dinâmica relacional e na partilha.

- Ensinar e aprender com pedagogia de projeto.

- Apresentar-se como família educadora, na qual os jovens encontram "a sua própria casa".

- Realçar a personalização das relações educativas mediante a presença dos educadores no meio dos alunos.

- Dar preferência às necessidades da zona.

- Promover a solidariedade com os pobres e abandonados.

-Tornar real a participação co-responsável de todos os membros da Comunidade Educativa.

-Recorrer ao financiamento público para garantir a gratuidade da educação.

Além disso, o conceito de promoção integral das pessoas exige:

-Ajudar a dar vida à comunidade local mediante o conhecimento e o cultivo da língua, dos costumes e da cultura da região.

-Potenciar um clima de integração e de abertura a todos os povos e culturas.

-Incentivar a participação na vida e na missão da Igreja local.

Perante isto a escola procura atingir as suas finalidades com o estilo, o espírito e o método de Dom Bosco, que tem a caracterizá-lo:

- o critério preventivo que ajuda a crescer mediante propostas que encaminhem todas as possibilidades da pessoa para experiências positivas de bem;
- o ambiente educativo que implica espírito de família, clima de alegria e de festa, convite à criatividade, racionalidade e flexibilidade, trabalho diário e esforço concreto, protagonismo dos próprios jovens;
- a relação educativa pessoal que reconhece o carácter único e a história pessoal de cada aluno e se traduz em familiaridade entre educadores e educandos, confiança e simpatia para com o mundo dos jovens, capacidade de acolhimento e diálogo;
- a “presença-assistência” animadora dos educadores entre os jovens que fomentam as suas iniciativas, oferecem elementos de amadurecimento pessoal, previnem experiências deformantes, proporcionam uma visão religiosa da vida;
- a oferta respeitosa de uma experiência de fé que leva ao encontro com Deus na vida diária, à celebração da fé, à devoção mariana, ao sentido de Igreja;
- as propostas de compromisso cristão no cumprimento do dever, na solidariedade, na vida social.

Deste modo a escola salesiana converte-se em “família” quando o afeto é correspondido e todos - educadores, pais e alunos - se sentem responsáveis pelo bem comum. (Província Portuguesa da Sociedade Salesiana (2012). *Salesianos de Dom Bosco*. Retirado de <http://www.salesianos.pt>).

Neste contexto, o Externato “Oratório de S. José” é uma escola católica fundada por membros da Congregação Salesiana na cidade de Évora a 19 de Fevereiro de 1926. Situa-se na periferia da cidade, no Bairro da Malagueira.

Entre as dificuldades, as instalações foram crescendo e, em 1952, os barracões existentes foram substituídos pelo primeiro pavilhão de aulas destinado ao 1.º Ciclo. No ano letivo de 1953/1954, procedeu-se à abertura do 2.º Ciclo. Em 1994, foram inauguradas, no dia 31 de Janeiro, dia da festa de S. João Bosco, as novas instalações que aumentaram a capacidade de resposta e a qualidade pedagógica, surgiu a primeira fase de um arrojado complexo, que contou com a participação do Programa de Desenvolvimento Escolar para Portugal (PRODEP). A esta fase de alargamento corresponde a um conjunto de trinta e oito salas de aula, cinco salões e equipamento de laboratórios de Ciências, Física, Química e um auditório com capacidade para 300 pessoas, o que conduziu ao arranque do 3.º Ciclo.

No ano letivo 2003/2004, foi inaugurado o pavilhão gimnodesportivo “D. Bosco”, aberto à população para os mais variados acontecimentos. Nos dois anos letivos seguintes, o Externato “Oratório de S. José” inaugurou a nova cantina e abriu as suas portas à educação pré-escolar.

O Externato Oratório de S. José continua a ser uma escola católica, a recorrer ao ideário salesiano e a manter-se fiel ao seu projeto original, pois mediante apoios vindos do Ministério da Educação e de outras entidades, é-lhe possível continuar a acolher jovens de todas as condições sociais. Orientada por sacerdotes Salesianos coadjuvados por uma já grande quantidade de leigos, dedicados fundamentalmente à educação da juventude, a escola salesiana de Évora continua a desafiar o presente e o futuro da educação, aplicando sempre o lema: “*Razão, Religião e Amabilidade*”, de D. Bosco.

No que respeita à zona do jardim-de-infância, este é constituído por quatro salas de atividade, duas casas de banho em que uma delas abrange também o 1.º Ciclo e um pátio exterior com baloiços e tabelas de basquete, também partilhado com o 1.º Ciclo. Uma vez que é uma Instituição Católica, desta faz também parte uma igreja, Igreja de Nossa Senhora Auxiliadora.

No que concerne aos recursos humanos, o Oratório de S. José é composto por cinquenta docentes, distribuídos pelos seguintes anos letivos: pré-escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo.

Existe um psicólogo educacional, três trabalhadores administrativos e vinte e nove outros trabalhadores não docentes.

Setenta e cinco alunos frequentam a educação pré-escolar e quinhentos e quarenta e seis, o ensino regular.

Porém, há que salientar o fato de, neste contexto, e visto que este ensino é particular e cooperativo, afasta-se um pouco de alguns princípios iniciais e que marcam a história dos Salesianos, nomeadamente, o apoio a jovens mais carenciados e a todas as classes sociais, pois sendo uma instituição particular é mais difícil que alunos carenciados possam frequentar esta escola. Contudo, ao ser uma escola deste cariz, também permite que pais e família possam escolher que tipo de rumo educacional querem dar aos seus filhos para além do que podem encontrar na rede pública.

Paralelamente, na leitura tanto do projeto curricular de escola como do projeto educativo de escola, está muito presente a referência à fé, à religião, e que no quotidiano da escola também se observa e vive, nomeadamente em épocas festivas e/ou de cariz religioso, como por exemplo na realização da eucaristia do dia do pai à qual tive oportunidade de assistir, mas também da participação da comunidade escolar, dos familiares, na via-sacra, estando presente o aspeto familiar a que se dirige um dos princípios do método de Dom Bosco.

Ao nível do trabalho com a família e comunidade que pude observar, este trabalho é feito através da religião, sendo este o elo principal entre a família e a comunidade.

Quanto ao refeitório, este alterou-se ao longo do período em que estive na instituição. Inicialmente as crianças iam almoçar ao refeitório que é comum a toda a escola, porém, mais tarde, as quatro salas do pré-escolar começaram a almoçar numa sala na zona do pré-escolar, deixando de ir ao refeitório comum. Na minha opinião esta situação não faz sentido, pois existe um projeto de transições dinamizado pelo departamento psicopedagógico que tem como objetivo facilitar a transição pedagógica das crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto consiste na realização de atividades nas salas de 1.º ano com os respetivos professores, mas também da visita dos professores de 4.º ano para realizarem diversas atividades com as crianças.

É certo que este projeto previa atividades que passavam também pelo refeitório. As crianças começariam a almoçar nas mesas grandes e a utilizar os tabuleiros, a fim de facilitar o próximo ano letivo. Inicialmente, de fato tal situação acontecia, à parte dos tabuleiros, mas todos almoçavam num refeitório comum, em que estavam presentes os vários ciclos de ensino mas também docentes e funcionários. Porém, ao almoçarmos fora do refeitório sentiu-se como que uma regressão no trabalho até então realizado. O

momento em que nos deslocávamos até ao refeitório, era um momento de reencontro e também de convívio para as crianças, pois encontravam irmãos e falavam com eles, notando-se que era um tempo do qual as crianças gostavam bastante, e não só, muitas das vezes os vários elementos que constituíam a comunidade educativa, neste período em que estávamos no refeitório tinham uma oportunidade de contactarem connosco informalmente. Todavia, este contacto perdeu-se com a criação de um refeitório somente para o pré-escolar.

Mais do que um processo de transição, na minha opinião este era um convívio em pleno com a comunidade escolar, frequentando os mesmos espaços que os outros elementos, vivendo num ambiente com espírito familiar, como era defendido por Dom Bosco, e se normalmente a refeição é vista como um momento de união familiar porque não o ser também naquele momento? Convém ainda referir, que, de fato, as crianças mais velhas irão começar a almoçar no refeitório, porém sem os colegas mais novos, sem o grupo com quem estão todos os dias. O processo de transição não poderá ser acompanhado pelos pares do jardim-de-infância também? Só o contato com alunos do 1.º Ciclo sem a presença dos colegas será suficiente para uma transição bem-sucedida? Não será importante os restantes membros do grupo acompanharem a evolução e o sucesso dos colegas nesta nova fase? Não é isso que uma comunidade de aprendizagem se defende, o sucesso de um reflete o sucesso de todos? Apesar de irem para um novo ciclo de ensino, e mesmo os que não vão, não será a ida ao refeitório mais um sinal e uma forma de desenvolver o sentido de pertença a esta comunidade, mas ao ficarem num espaço onde estão somente as crianças de pré-escolar, será, de certo modo, um isolamento da restante comunidade? Acho que estamos perante uma dicotomia, por um lado parece que estamos de fato a facilitar o processo de transição, por exemplo com a ida das crianças ao 1.º Ciclo e contactando com os professores do respetivo ciclo de ensino, e por outro parece que se está a realizar a situação oposta.

Por fim, outro aspeto que quero salientar é a utilização do espaço de recreio, pois os alunos que frequentam esta escola, para além do espaço exterior com campo de futebol e tabelas de basquete, dispõem também de salas interiores apetrechadas com vários materiais lúdicos, mesas de *snooker* e de matraquilhos, área com livros e revistas, mesas para jogos ou trabalhos livres e televisões, que no seu conjunto poderão ser utilizadas como recursos educativos. Esta organização do espaço e dos materiais que estão disponíveis, remete para outro dos princípios da instituição, do primeiro Oratório,

em que os alunos poderiam ter espaços para se divertirem e jogarem, mas também “salas e oficinas”, o que de certo modo está presente neste espaço também.

2.2- No 1.º Ciclo de Ensino Básico

A EB1 da Quinta da Vista Alegre faz parte do agrupamento nº1 de Évora em que a sede é a EBI JI da Malagueira. Foi na EB1 da Vista Alegre que realizei a minha prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo, com uma turma de 1º ano, sendo a professora Helena Assude a titular da turma e conseqüentemente a professora cooperante.

Segundo consta do projeto educativo do agrupamento, a freguesia da Malagueira é pensada e discutida tendo como base os problemas sociais antigos, mas também com a presença de realidades diversificadas a nível da sua população. Existe grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural o que permite constatar características específicas na comunidade envolvente. Porém, há que contextualizar e referir concretamente situações que mostram a disparidade entre a comunidade escolar da EB1 da Vista Alegre e a da escola sede do agrupamento.

No que respeita a características socioeconómicas e socioculturais, na comunidade que integra a escola da Vista Alegre e que a frequenta, são muito mais homogéneas, pois todas as crianças, de um modo geral, pertencem ao mesmo grupo socioeconómico e cultural. Todavia, não podemos descurar o fato da escola da Vista Alegre possuir um número de alunos muito inferior ao da sede de agrupamento, que muito se deve ao espaço físico e das condições do mesmo, podendo ser este um fator de homogeneidade presente nesta escola.

Ao nível do espaço da escola da Vista Alegre, este é composto por quatro salas de aula correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano. De um modo geral as salas de aulas estão bem apetrechadas, possuem armários, mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos, secretária, um computador com acesso à internet, impressora e scanner, quadro de giz e espaços para afixar trabalhos dos alunos ou outros documentos, por exemplo os instrumentos de pilotagem utilizados. Um dos aspetos menos positivo é o tamanho do quadro de giz. Este é muito pequeno pois como não temos quadro interativo utilizamos muito o computador e o projetor para compensar essa falta. Como projetamos no quadro por vezes não temos espaço para escrever, desenhar ou utilizar outro material que pode complementar os assuntos tratados, tendo por vezes de desmontar todos os equipamentos e depois voltar a ligá-los, sendo momentos em que se perde tempo de atividade dos alunos e nos quais por vezes acabam por se desconcentrar. Poderíamos não recorrer ao projetor, mas verificamos que a atenção, participação e motivação dos

alunos quando recorriamos a este suporte informático era maior. Acima de tudo foi a motivação dos alunos que nos fez continuar a usar esta forma de trabalhar os conteúdos curriculares (para além de outros) pois consideramos que estarmos motivados é um fator muito importante para a aprendizagem.

Para além disto, a escola possui uma área polivalente que na minha opinião é a área mais importante para além da sala de aula. Nesta área realizamos muitos trabalhos relacionados com as expressões, com momentos de leitura onde nos sentávamos em círculo no chão e com atividades mais dinâmicas que necessitassem de uma organização diferente do espaço. Foi o caso de uma atividade desenvolvida no âmbito da matemática onde recriamos a disposição de uma sala de cinema. Por ser uma área espaçosa permite-nos fazer trabalhos que na sala de aula seria muito complicado de realizar devido à ocupação do espaço com as cadeiras e mesas de trabalho. Porém, quando as condições meteorológicas não permitem a utilização do espaço exterior, o polivalente torna-se demasiado pequeno para cerca de 100 crianças. Para evitar a confusão e os conflitos que se criam muitas das crianças preferem ficar na sala de aula a realizar desenhos ou outras brincadeiras que possam surgir. Convém referir que esta área é também a zona onde as crianças almoçam.

A escola tem ainda uma biblioteca que pode ser utilizada tanto por alunos como pelos docentes. Caso a biblioteca da escola não possua algum livro que seja necessário é possível requisitar livros da biblioteca da sede do agrupamento para a biblioteca da escola.

Por fim, a escola possui um espaço exterior muito amplo, com campo de jogos, sombras, piso apropriado, baloiços de cordas e de argolas. Este espaço é muito importante para as crianças, realizam jogos e brincadeiras com todas as crianças da escola, não havendo distinção entre turmas. E para além disto, desenvolvem as suas capacidades sociais bem como físico-motoras. Onde vincadamente se notou a importância deste espaço para as crianças, foi no dia em que fomos visitar a sede de agrupamento e houve um momento em que as crianças podiam brincar livremente. Depois de procurarem um espaço com os baloiços e afins e de não o encontrarem, foram muitas as crianças que se dirigiram até nós para perguntar onde encontrariam esse espaço. Referimos que esse espaço existia, mas só as crianças do jardim-de-infância tinham acesso ao mesmo. A desilusão das crianças foi notória. Na minha opinião, este deveria ser um espaço a que todos tivessem acesso, pelo menos as crianças que frequentam o 1.ºCiclo. Ao se encontrarem em processo de transição, visto que estão no

1.ºano, a ausência deste tipo de infraestruturas pode influenciar, de certo modo, a qualidade das transições efetuadas.

Outro aspeto a referir é a disponibilidade e utilização do campo de jogos da EB1 da Vista Alegre. Há um dia específico para cada turma ir para o campo de jogos, porém podem ir outras crianças de outras turmas caso os alunos desse dia solicitem a sua participação para os jogos. O que se nota numa escola com outras dimensões, com mais turmas, e conseqüentemente mais crianças, como é o caso da escola da Malagueira, é a necessidade das crianças terem um dia que saibam que é o “seu” e que podem usufruir desse espaço como quiserem. Digo isto, pois muitos antigos alunos, na parte da tarde, enquanto os alunos da Vista Alegre estão em aula, vêm até à escola para jogar futebol no campo.

Face a esta situação, penso que as crianças sentem necessidade de um ambiente mais familiar por assim dizer. Um espaço onde conheçam todos, que podem usufruir dos espaços da sua escola juntamente com colegas, por exemplo, de outros anos de escolaridade. O que poderá influenciar esta situação é o ambiente cooperativo vivido na escola e na sala de aula. Se este tipo de ambiente existir, as atitudes que lhe estão associadas, como entreajuda, partilha e apoio poderão remeter para uma predisposição para a participação de todos num espaço que é de todos. Paralelamente, este espaço (campo de futebol) acaba por servir a comunidade que está em torno da escola, pois não existe nenhum campo de jogos nas redondezas.

Este pequeno passo, esta atitude de abertura e não ver a escola como um espaço fechado que só podem usufruir dele enquanto estudam na escola, mostra o caminho que a educação e o papel da escola tem na sociedade, algo que é para o bem de todos e também da comunidade, atuando em conjunto respondendo às necessidades sejam geográficas e/ou sociais de determinado local, em que “essa escola atravessada pelas preocupações, necessidades e problemas de cada um e das comunidades em que vivemos é a Escola que estamos construindo.” (Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó, 2012, p.113).

3- Conceção da ação educativa

3.1- Na Educação Pré-Escolar

É muito importante seguir uma linha orientadora, um fio condutor que permita adaptar práticas pedagógicas de qualidade e dirigidas para as necessidades do grupo.

Uma metodologia tem em consideração um conjunto de fatores que influenciam a prática pedagógica, assim como o grupo, o ambiente educativo, as necessidades do grupo, o meio envolvente, entre muitos outros que podem persuadir o professor, no que respeita à sua aplicação e princípios que a definem.

Por se partir do pressuposto que as crianças são dotadas de conhecimento e por acreditar que todos aprendemos com as experiências uns dos outros e com aquilo que vivenciamos em conjunto, acreditando que aprender a viver em democracia valorizando a equidade nas aprendizagens, é importante referir que a escolha recai sobre modelos pedagógicos baseados nestes princípios.

O modelo curricular seguido é o do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo define-se essencialmente como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, de solidariedade e de uma vida democrática. Pretende-se caminhar através da negociação progressiva, do planeamento, da partilha de responsabilidades, da regulação/avaliação e da construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que se radica o desenvolvimento e a educação. O seguimento deste modelo tem como objetivo o desenvolvimento da criança, no que diz respeito à sua autonomia, ao conhecimento de si mesma e ao conhecimento do mundo envolvente.

Para além disto, para quem aplica este modelo e considera o contexto onde está inserido “ como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p.127) é normal que toda a comunidade trabalhe no mesmo sentido, isto é,

“os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Niza, 2007, p.127).

Perante tudo isto, não podia deixar de mencionar os sete princípios que estruturam a ação educativa, sendo eles um reflexo de toda a prática educativa de quem desenvolve este modelo.

7 princípios de estruturação da ação educativa:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.
2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo.
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.
6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

(Formosinho, 2007)

Ainda gostaria de salientar o seguinte, se atendermos à caracterização da instituição, o modelo seguido por esta sala só poderia ser este, pois os princípios inerentes à prática educativa da escola Salesiana, têm muitos pontos em comum com Modelo curricular da Escola Moderna, em que se pode observar a coesão entre o projeto educativo escolar, no seu global, com o projeto curricular de turma.

Paralelamente, associado a esta perspetiva educativa, surge Bruner citado por Vasconcelos (2012):

“Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competência também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências. A reciprocidade também é uma característica presente nos humanos. Envolve a profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns. Por fim, a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação.” (p.8-9)

Nesta situação, pode-se observar mais uma vez o aspeto social e a importância do mesmo na vida do grupo, pois é com o outro que vamos construindo o nosso próprio conhecimento.

Ao conceito de “narrativa” apresentado na citação anterior remete para os momentos de comunicação e de como estes são importantes para os alunos e para a sua aprendizagem (Apêndice I, p.88).

Por último, assente ainda neste modelo curricular, surgem os instrumentos de trabalho suportados pelo Movimento da Escola Moderna, mais conhecidos por instrumentos de pilotagem que estão presentes na sala:

- **Mapa de presenças:** É constituído por uma tabela de dupla entrada onde estão colocados no lado esquerdo o nome das crianças e em cima os dias do mês. Cada criança assinala diariamente a sua presença com a letra P. Este mapa serve para se ir falando de noções temporais. Este permite às crianças, mesmo as mais novas do grupo, lidar com os problemas ligados à anotação das presenças e entram em contacto, desde muito cedo com o mundo dos números e da palavra escrita. Registrar as presenças é uma maneira de resolver problemas ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares é um diálogo vivo. É um registo durável no tempo que permite a leitura e interpretação de vários aspetos, desenvolvendo a lógica matemática, a linguagem, a consciencialização do “eu”. Porém, este instrumento deveria ser mais flexível à evolução das crianças, pois realizei um jogo com elas em que tapamos as fotografias e teriam de identificar o seu nome aleatoriamente, e de fato as crianças conseguiram realizar este jogo com sucesso, por isso, se as fotografias fossem colocadas com velcro era uma boa forma de ir também adaptando o mapa à evolução das crianças do grupo (Apêndice II, p.90).



Figura 4- Mapa de presenças da sala.

- **Mapa de tarefas:** Este instrumento serve para que as crianças saibam quem se encarrega diariamente de cada uma das tarefas da sala, fazendo corresponder o nome da tarefa com o responsável por ela. Este mapa proporciona à criança uma ideia exata de quais as tarefas já executadas por elas e quais ainda não desempenharam. Por fim, cria na criança um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe – compromisso para consigo mesma e para com os outros – um sentido de partilha e cooperação.



Figura 5 – Quadro de tarefas da sala.

- **Mapa do tempo:** Este instrumento serve, para em primeira instância, registar a meteorologia diária, semanal e mensal. Posteriormente é um ponto de partida para registos, quadros comparativos, tabelas quantitativas, etc.

- **Mapa dos Aniversários:** É um calendário que mostra a sucessão dos meses do ano e situa os aniversários das crianças em cada mês. Depois, cada mês está representado individualmente e cada criança tem a sua fotografia colocada no dia do respetivo mês. Este instrumento permite saber exatamente as datas dos aniversários das crianças. É

mais um instrumento para a criança se organizar e adquirir a sua identidade. Este instrumento está organizado por lápis, em que cada lápis corresponde a um mês do ano e nele são colocadas as fotografias das crianças que nesse mês fazem anos.

- Mapa de atividades: É um mapa diário de avaliação/planificação no qual as crianças escolhem as atividades que desejam desenvolver ao longo do dia. É um modo de planificação individual, mas que permite ao educador constatar as escolhas das crianças relativamente ao grupo, e fazer uma avaliação individual com a própria criança como por exemplo, o que mais fizeste, o que nunca escolheste e porquê. Porém, este instrumento ainda se encontra numa fase de introdução, pois as crianças ainda não o procuram autonomamente para planificar o seu dia, tendo o adulto de chamar a atenção para colocarem a bolinha no respetivo local para o qual querem ir e explicar a sua importância.

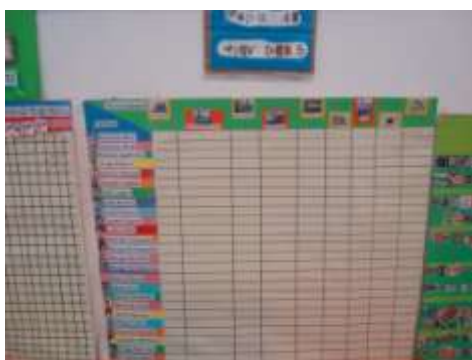


Figura 6 – Mapa de atividades da sala. Como se pode observar pelo estado de conservação e pela ausência de símbolos que reflitam as escolhas das crianças, o mapa era muito pouco utilizado.

- Plano Semanal: É um quadro que espelha a planificação que é feita todas as segundas feiras com o grupo de crianças. É um instrumento que mostra a rotina da sala, quais as atividades mais importantes, quem as elabora, quando serão realizadas e quem ajuda. Também explica as saídas que o grupo tem planificado e ainda se a sala terá visitas ou não (Apêndice III, p.93).

- Diário de grupo: é um instrumento de regulação da vida do grupo. Neste registam-se os momentos diários mais significativos (na coluna fizemos), a projeção do que podemos vir a fazer (na coluna Queremos fazer) e os incidentes ou alguns

comportamentos que vão acontecendo durante a semana (na coluna gostámos ou não Gostámos).

Estes instrumentos permitem incutir na criança sentimentos de autonomia e responsabilidade, bem como de perceberem que são ativas e desempenham um papel fundamental na construção do seu próprio conhecimento.

O educador é um forte impulsionador de diálogos de valor significativo das práticas culturais e científicas. Os diálogos são uma forte componente para o restante trabalho, é também através deste meio que se busca o consenso.

Para além do Modelo do Movimento da Escola Moderna, a educadora também trabalha a abordagem de projeto. Os projetos surgem ao longo do ano e vão dar resposta a questões colocadas pelas crianças ou interesses por elas apresentados. A utilização desta metodologia, também vai ao encontro dos princípios pela qual a escola salesiana se rege, mostrando assim a articulação entre o que são os princípios propostos para toda a comunidade escolar e como as diferentes turmas e ciclos aplicam esses princípios.

Além disto, as comunicações são outro elemento bastante importante em que as crianças partilham com o grupo, informações, saberes e descobertas realizadas durante o seu trabalho, permitindo que desenvolvam a sua expressão oral, o sentido crítico, a cooperação, a partilha, mas também o sentido de ajuda e de que são capazes de ensinar os outros. E não só, são momentos em que o educador pode avaliar em conjunto com os membros do grupo as situações vividas, associado por sua vez ao que Bruner intitula como “narrativas”, explicadas anteriormente.

Porém, as comunicações foram um trabalho desenvolvido de forma progressiva e com o apoio do Perfil de implementação do Movimento da Escola Moderna (Anexo I, p.107).

Assim sendo, no tempo das comunicações é onde se nota uma progressão na sua utilização, indo assim também ao encontro do que se verifica na componente de circuitos de comunicação, pois aí em todos os aspetos existe essa tal evolução e isso de fato aconteceu. Na própria rotina comecei a valorizar mais essa componente, atribuindo-lhe mais tempo, cerca de 20 minutos. Decidi debruçar-me mais sobre esta questão pois era nestes momentos que conseguia avaliar em conjunto com as crianças, mas também de conseguir estabelecer um diálogo mais espontâneo, construtivo e que fazia realmente as crianças pensarem sobre as coisas que faziam atribuindo-lhe mais valor e significado. Como ao preencher a tabela na primeira observação tive consciência que de fato não

estava a dar o tempo devido às comunicações, ao longo do tempo de estágio fui abrindo mais espaço às mesmas, daí ter conseguido, na última recolha colocar o 4 (utilizo sempre) ao momento das comunicações (Anexo I, p.107).

Para além disto, estes momentos de comunicações foram uma mais-valia para acompanhar e saber o que as crianças tinham realizado nas áreas em que não consegui estar presente tornando o próprio diálogo mais espontâneo, mas também para lhes fazer ver que o que realizavam sozinhos, isto é, sem a presença assídua do adulto. Aproveitávamos também estes momentos para dar sugestões sobre o que poderia ser melhorado ou realizado de forma diferente, havendo espaço para o diálogo e o debate entre o grupo. Sem dúvida, o momento das comunicações é um momento transversal, pois permite abranger, normalmente, todas as áreas das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (OCEP).

Para além disto, em algumas situações dinamizei as comunicações recorrendo à expressão dramática, pois esta caracteriza-se como um meio de comunicação também, por isso, quando enriquecemos a área do quarto com o chuveiro, toda esta situação se dinamizou em torno do canalizador que ia à nossa sala (um dos meninos), da montagem das cortinas do banho, até quem ia efetuar o pagamento dos serviços prestados pelo canalizador, sendo os dois contabilistas da sala que optaram pelo modo de pagamento em cheque. Isto foi feito em forma de um pequeno teatro em que nele podíamos ver perfeitamente quem tinha participado na elaboração dos materiais necessários, na montagem dos mesmos, e como as outras crianças do grupo participaram e ajudaram os colegas, nomeadamente, dando sugestões de como e onde iríamos colocar o chuveiro, se preferiam que o chuveiro ficasse fixo à parede ou com alguma mobilidade para o poderem manipular, entre outros (Apêndice IV, p.97).

Um outro exemplo, foi quando perguntei a algumas das meninas o que tinham estado a brincar na área da cozinha ao que elas mencionaram que tinham estado a brincar às mães e às filhas, mas como vi muitos pratos postos na mesa para além do número de crianças que lá tinham estado a brincar, então perguntei o porquê de tal fato, ao que me disseram que tinham posto aqueles pratos porque tinham aqueles todos. Esta situação gerou um longo diálogo em torno do grupo, ao que clarificamos situações como, o número de pratos que colocamos nas mesas corresponde ao número de pessoas que se irá sentar à mesa por isso temos de saber quantos são previamente. Ou seja, para além de trabalharmos questões relativas à matemática, falamos sobre uma questão do dia-a-dia, do seu quotidiano, sobre coisas da vida no contexto que neste caso era como

colocar uma mesa seja para um almoço ou jantar, mostrando aqui também que através da brincadeira e do brincar que a criança vai construído conhecimentos sobre o que a rodeia.

Em suma, os momentos de comunicação são por si só momentos riquíssimos e peçados de aprendizagens tanto para crianças como para adultos. Porém a qualidade que damos a esses momentos de comunicação só são realizados quando temos a verdadeira consciência das potencialidades destas situações, tendo um diálogo com as crianças em questão e com o grupo muito mais orientado e com a tal intencionalidade pedagógica que deve estar presente em todas as nossas ações, em que:

“Esta necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em *habitus* pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender.” (Niza, 2007, p.130)

3.1.1- Caracterização do grupo como ponto de partida para o ensino e aprendizagem

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, das quais catorze são do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo um grupo heterogéneo (Quadro 1) que provêm de um meio socioeconómico médio-alto.

Quadro 2

Sexo, idades e o número total de crianças na sala

Idades	Feminino	Masculino	Nº de crianças
4	5	5	10
5	8	5	13
6	1	1	2
Total	14	11	25

Há que salientar que as crianças de quatro anos ainda fizeram os cinco anos no ano de 2012, e das crianças com cinco anos, cinco fizeram os seis anos em 2012 também. Assim, sete das crianças do grupo irão para o 1ºciclo.

Os recursos humanos eram:

- Uma Educadora de Infância;
- Duas Auxiliares Educativas;
- Estagiária da Universidade de Évora;
- Um Professor de Música (uma hora semanal);
- Um Professor de Educação Física (uma hora semanal);
- Um Professor de Inglês (uma hora semanal);
- Um Professor de Educação Cristã (uma hora semanal).

Esta era a composição da equipa que trabalha com o grupo de crianças. Tínhamos também uma psicóloga na escola e quando necessitávamos de observações de crianças, solicitávamos a sua presença para que ela em conjunto com a educadora, procedessem à avaliação e acompanhamento especializado das crianças.

No geral todas as crianças eram assíduas, porém um dos elementos do grupo frequentava pouco o jardim-de-infância e por isso ficava um pouco à “deriva” quando comparecia no mesmo. Os colegas, a educadora, a auxiliar e eu tínhamos sempre o cuidado de explicar o porquê de determinada situação estar a acontecer, onde tínhamos ido caso houvesse alguma saída à comunidade e o porquê da mesma. Porém, quando eram realizados trabalhos de diversa índole e estes eram expostos na sala, a criança em causa também os queria realizar. Tornava-se muito difícil realizar, num dia, os trabalhos e situações vividas ao longo de uma semana efetuadas pelo restante grupo. Quanto à pontualidade, a maioria das crianças entra antes das 9.30 horas na instituição, porém cerca de três ou quatro elementos chegam mais tarde, o que por vezes destabiliza o momento de acolhimento e conseqüentemente a marcação de presenças.

Realizando uma abordagem geral, as crianças já interiorizaram as regras da sala, aplicando-as. Contudo, nos momentos de grande grupo era muito mais difícil aplicarem essas regras de forma autónoma, sendo necessário o adulto lembrá-las constantemente. Eram exceção as crianças com seis anos e algumas de cinco que já praticavam as regras de forma autónoma, por vezes alertando os colegas das mesmas e sugerindo como deveriam proceder. Ao mencionar as regras, refiro-me ao aguardar pela sua vez de falar, estar em silêncio quando um colega está a falar e quando quer participar colocar o dedo no ar para não interromper o colega. Esta situação devia-se ao fato de o grupo ser muito participativo e curioso e, como tal, todos queriam falar, dar a sua opinião e ideias, ou seja, participar de forma ativa naquele momento. Progressivamente, foram adquirindo cada vez mais aspetos relativos à cidadania e à convivência com o outro, partilhando brinquedos, ajudando os colegas em algumas tarefas, partilhando opiniões e críticas construtivas essencialmente feitas no momento das comunicações o que lhes permitiu aceitar as opiniões dos outros e caso achassem conveniente, melhorar o seu trabalho.

Ainda sobre a ajuda aos colegas, cooperação, inicialmente esta componente não era muito vivida na sala, mas à medida que fui conhecendo mais o grupo e cada criança individualmente, quando me procuravam para os ajudar em algo dizia para irem pedir ajuda a um colega, caso fosse uma situação que nem todos desempenhassem. Por exemplo, atar os cordões dos sapatos, referia para irem pedir ajuda à criança que já o conseguia fazer ou a uma outra para que também experimentasse esta tarefa e/ou quando alguma criança terminasse um trabalho perguntava se este queria ajudar o colega que viesse de seguida, caso este necessitasse. Observando que era uma situação

que lhes dava muito prazer e satisfação, demonstrando-o, tanto quem ajudava como quem era ajudado, no momento das comunicações, dizendo quem o (a) tinha ajudado e como o fez.

Paralelamente, o grupo por vezes demonstrou alguma renitência em procurar e ir buscar autonomamente materiais de diversa índole para realizar as tarefas a que se propunha, assim como a assumi-los como instrumentos de aprendizagens.

Contudo, as crianças eram muito curiosas e demonstraram muita vontade de aprender. Sendo um grupo no geral muito interessado, percebiam o porquê da importância do jardim-de-infância para eles próprios e para o grupo, informação que retirei de diálogos e conversas informais com as crianças.

Desde já, penso que, através do brincar, este grupo conseguiu consolidar conhecimentos do dia-a-dia. Imitar o outro e afirmar a sua identidade, exprimir sentimentos e até caprichos, desenvolver a imaginação, criar e recriar o mundo que o circunda e é nestes momentos que retiramos também aprendizagens (Ferland, 2006).

De um modo geral, as crianças gostaram bastante de jogos a todos os níveis, de situações que possuíam o elemento surpresa, que estimulavam os seus sentidos, mas também de momentos de lengalengas, trava-línguas e essencialmente de rimas.

Ao nível da expressão plástica, a maioria gostava de experimentar, por exemplo, novas técnicas de pintura e/ou aperfeiçoar algumas já conhecidas. Quanto à modelagem, seja de plasticina ou de massa de modelar, todo o grupo revelou grande interesse e gosto em manipular este material, descobrindo novas formas de o compor com outros materiais, mas também das diferentes utilidades que estes podem ter. O desenho também foi outro dos recursos que as crianças utilizam com frequência e com gosto para representar diversas situações e para comunicar algo, seja por pesquisas e /ou projetos sobre determinadas questões que quisessem posteriormente partilhar com o grupo, fosse no registo de novidades ou de saídas da instituição.

A este nível, uma das necessidades que identifiquei em algumas crianças, foi a autonomia para preparar os materiais para trabalhos de expressão plástica, por exemplo, em ir buscar tintas autonomamente, quando estas se acabam nos copos das tintas, pois recorriam muito ao adulto para colocar mais tinta. Intervi nesta situação, incentivando-os a irem buscar e a colocar a tinta nos copos sozinhos. Outro exemplo, foi quando era necessário dividir uma folha A3 ao meio para realizar alguns materiais. Comecei por incentivar as crianças a serem elas a realizarem esse mesmo procedimento, em que alguns resultados foram positivos, porém outros não tanto mas devido à falta de

manipulação e de experiência na realização desta situação, em que esta questão deveria continuar a ser incentivada para melhorarem neste aspeto, pois todos os elementos do grupo são capazes de a desempenhar.

A área dos Jogos e Construções era das áreas mais frequentadas da sala, todavia mais ao nível das construções com legos.

As atividades de expressão motora eram desempenhadas com grande alegria e dinamismo, seja na sala ou espaço exterior, como na aula com o professor de expressão motora. Demonstravam uma preocupação por fazer tudo certo, mas revelavam grande sentido de competitividade, por vezes levado ao extremo, desencadeando alguns conflitos por membros mais competitivos do grupo. Estas situações, por um lado, eram necessárias para que fossem tendo noção de como deveriam gerir sentimentos de derrota, da vitória e de frustração, para um melhor funcionamento deste tipo de situações tanto para as crianças em questão como para todo o grupo. Ainda aliados a esta questão, o grupo gostava bastante de realizar atividades de expressão motora, por exemplo, jogos que integrassem a música como forma de desencadear determinadas ações.

A área das Ciências e da Matemática era uma área muito pouco explorada espontaneamente pela grande maioria das crianças, não tendo assim a oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico matemático, estabelecendo relações de comparação, de quantidade e de qualidade, pois a brincar com os objetos, constrói e organiza o pensamento, compara formas, tamanhos e cores, e fazem séries e conjuntos. Não quer isto dizer que ao longo dos vários momentos passados na sala ou no exterior não fizessem estas aprendizagens, mas nesta área da sala tinham materiais mais especializados e específicos para potenciarem estas relações e aprendizagens, ou seja, em outras situações, por exemplo de grande grupo ou de pequeno grupo em conversas realizadas com as crianças a matemática e as ciências eram muitas vezes temas de conversa e surgiam espontaneamente por parte das crianças. E foi graças a esta espontaneidade e sinais que as crianças me davam que fui tentando enriquecer esta área de modo a torna-la mais apelativa e desafiadora para as crianças. Inicialmente, comecei com uma história em que uma das personagens possuía escamas e uma das crianças perguntou: “o que é isso?”, mas o restante grupo também não tinha presente o que eram escamas e portanto não podendo esclarecer. Então, posteriormente, levei para a sala escamas, falamos sobre as mesmas em momento de grande grupo. Porém para as analisar e observarem ao pormenor coloquei-as na área das ciências, e assim foram

surgindo novos materiais de exploração nesta área, conchas de ostras para observar e realizar jogos de encaixe com as próprias conchas, jogos com padrões numéricos em grande e pequena escala, bichos-da-seda, fichas de observação onde eram realizados os registos das experiências efetuadas. Também foi colocado um recipiente com água na mesma área, porém não permaneceu lá por muito tempo, pois despoletou alguns acidentes com outros materiais e a educadora retirou-o da sala, sendo assim difícil das crianças explorarem todas as suas potencialidades e de descobrirem novas coisas. Assim, esta área começou a ser muito mais procurada e os materiais disponíveis na mesma, mais manipuláveis pelas crianças, como lupas e microscópios.

Eram crianças de um modo geral alegres, participativas e tinham em comum com as crianças da sua idade, o gosto pela descoberta e pela novidade.

É importante referenciar que se identificaram algumas crianças com necessidades ao nível do desenvolvimento da Linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão, que se traduz por uma dicção e construção frásica com algumas limitações e também algumas crianças com problemas comportamentais. Estes últimos são notáveis através da grande dificuldade em reagir perante pequenas frustrações ou em respeitar as regras da sala e aquilo que foi acordado por todos.

O grupo desenvolveu atividades de acordo com diferentes circunstâncias, ou seja, conseguindo perceber que existiam dinâmicas diferentes para um trabalho em grande grupo, um em pequeno grupo e ainda outras para o trabalho individual, tendo o adulto o papel de apoiar apenas quando solicitado. Muitas revelaram conhecer o funcionamento da sala e de algumas áreas, outras ainda se encontravam em descoberta permanente, sendo o caso da Área da Leitura e da Escrita e a Área das Ciências e da Matemática.

Para além disto, o grupo utilizava com frequência a área da biblioteca, manuseando os livros, “lendo” as histórias ou inventando-as através das ilustrações. Recorriam também a livros informativos para os ajudar a desenvolver algum trabalho, questão que incentivei, como por exemplo quando perguntavam como se desenhava determinado objeto ou como era determinado animal, estimulando que procurassem nos livros da biblioteca.

Era notório o gosto das crianças por atividades relacionadas com o domínio da matemática, jogos e construções, nomeadamente jogos com figuras geométricas, o dominó e ainda o Kataminó. Também tinham especial preferência por áreas que

permitam o faz de conta (dramatizações e representações do seu dia-a-dia) e as construções.

Ao nível da área do faz de conta, notava que as crianças sentiam a necessidade de construir e manipular fantoches, pois não existia nada do género na sala. Perante isto, nas histórias que contava comecei a utilizar fantoches de diversa índole, o que despoletou o projeto “O que é o Teatro?”. Para além disto, perguntava às crianças o que gostariam também de introduzir nesta área, e então surgiu a proposta da construção de um chuvaireiro. Assim o fizemos enriquecendo a área com um novo material e que surgiu durante um momento de planificação em grande grupo.

Para além do suporte do MEM, utilizei as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar para me apoiar na caracterização mais específica do grupo e como forma de planificar e intervir para promover e desenvolver determinada meta, não de forma abrupta, mas sim progressivamente, pois as metas são algo que não se consegue atingir de um dia para o outro. Estas não são estanques em si, podendo ser transportadas para o próximo ciclo, uma vez que também temos de respeitar cada criança como ser único que possui uma identidade própria e conseqüentemente um ritmo de aprendizagem próprio. Posto isto, ao nível do conhecimento do mundo, no domínio da localização no espaço e no tempo, o grupo apresentava mais dificuldades na meta final 6, isto é, no reconhecimento de diferentes formas de representação da Terra e na identificação das mesmas e de alguns lugares. A presença de diferentes formas de representação da Terra na sala seria uma mais-valia. Quando falávamos sobre outros locais recorriamos a um livro na sala que possuía um atlas, mas por ser em pequena escala tornava-se difícil as crianças reconhecerem determinados locais, como por exemplo, Portugal, nem que fosse através da sua mancha gráfica.

Quanto ao domínio do conhecimento do ambiente natural e social, na meta final 25 a maioria das crianças distinguia as diferentes partes de uma planta. Porém, no que diz respeito ao processo de germinação de sementes distintas teria sido oportuno a colocação de um vaso com uma ou várias sementes de diversa índole e observar o seu processo de germinação. Mas também as diferenças e semelhanças que poderiam possuir, pois as crianças tinham algumas dificuldades a este nível. No domínio das inter-relações natural-social, na meta final 32, relativa à separação dos resíduos, poucas eram as crianças que realmente conheciam o porquê de se separar os resíduos e qual a sua importância, bem como quais os materiais a colocar em cada um dos ecopontos. Com um pouco mais de incentivo, de entreaajuda entre os colegas que dominavam esta

matéria e a aplicação de uma política mais virada para a reciclagem na própria sala, facilmente as crianças atingiriam esta meta.

No que diz respeito às metas de aprendizagem referentes às expressões, no domínio da expressão plástica no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, na meta final 1, apenas uma criança apresentava dificuldades em representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de meios de expressão essencialmente que recorram à pintura e ao desenho. Já ao nível da modelagem evidenciava uma maior capacidade de representação. Esta situação talvez se devesse ao fato de manipular essencialmente objetos em 3D, e das suas vivências serem suportadas em 3D, sendo-lhe mais difícil representar num plano algo sem uma dimensão mais palpável e em 3D. Talvez na realização mais frequente de pinturas conjuntas a criança se sentisse mais à vontade neste tipo de representação e isso o ajudasse a ultrapassar esta questão. No domínio da expressão musical na criação e experimentação, na meta final 33, as crianças ainda não exploravam instrumentos musicais pelo fato de não terem esses materiais à sua disposição. A construção de alguns instrumentos musicais para a sala ou a aquisição de alguns seria uma boa forma das crianças explorarem os instrumentos e as suas potencialidades de timbre, intensidade, altura e duração. Quanto à compreensão das artes no contexto, nas culturas musicais nos contextos, a meta final 40 e 41 era das metas que mais precisava ser estimulada, pois as crianças gostavam muito da música e de músicas, porém, ao nível de música de diferentes culturas e até mesmo da portuguesa, pouco conheciam. Seria um trabalho interessante de desenvolver com as crianças, ou até mesmo, nos momentos que se encontrassem nas várias áreas colocar música, não só portuguesa mas de outras culturas ouvindo assim diferentes géneros musicais.

Relativamente à formação pessoal e social, no domínio da independência e autonomia, quanto à meta final 8 e 15 alguns elementos demonstraram alguma dificuldade em procurar autonomamente os materiais que necessitavam para realizar uma atividade que pretendiam, como também na aceitação de algumas frustrações e insucessos, por exemplo ao perder jogos, na realização de atividades e tarefas, sem desanimar, procurando formas de ultrapassá-las e melhorá-las, como já referi anteriormente. Ao nível do domínio da cooperação, na meta 17, algumas crianças já o faziam de forma autónoma e consciente, porém algumas tinham de ser constantemente lembradas pelos colegas ou pelos adultos desta situação.

Quanto à linguagem oral e abordagem à escrita, nos domínios da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e da compreensão de discursos orais e interação verbal, de um modo geral as crianças já tinham atingido as metas finais para os domínios anteriormente citados. Porém, um pequeno grupo de crianças ainda não tinham atingido essas metas, mas irão atingi-las com certeza, pois já mobilizavam conhecimentos anteriores e necessários para então conseguirem atingir as metas. Algumas crianças apresentavam necessidades ao nível da expressão oral de, tanto na área da expressão como da compreensão, o que se traduzia por uma dicção e construção frásica com fragilidades. Usavam frases simples e curtas, com vocabulário reduzido e pobre e os aspetos gramaticais eram pouco ricos. Algumas crianças estavam já a ter apoio em terapia da fala, outros seriam sinalizados pela educadora e posteriormente teriam o apoio da Intervenção Precoce, se fossem considerados casos prioritários. Para aqueles que já o tinham, este era semanal, individual e particular à escola, com o principal objetivo de melhorar todas as suas capacidades linguísticas e articulatórias. A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. A linguagem verbal é um instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao Pré-Escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. O trabalho do Jardim de Infância deverá tender para que ao terminar esta etapa, a criança esteja em condições de poder exprimir-se com fluidez.

É no clima de comunicações que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e mais complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permita formas mais elaboradas de representação. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, sons, e descobrir as relações. É através de atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral que vamos desenvolver aspetos menos aprofundados e conseguir atingir os objetivos nas crianças com algumas dificuldades. Essas atividades são: exploração de rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, criar e recontar histórias, exploração de histórias tradicionais ou não, contadas de formas diferentes. O relato e narração de acontecimentos e notícias,

jogos de palavras, criação de textos e o registo escrito da palavra (OCEP, 1997). Ainda sobre esta questão, algumas das crianças que manifestavam estas dificuldades em grande grupo, quando estavam em pequenos grupos ou a pares, essas dificuldades não eram tão notórias, expressando-se e construindo diálogos mais positivos. Por isso devemos estar atentos a esta situação, porque o momento de grande grupo pode inibir a criança de participar pois a sua exposição perante o outro é maior.

Já ao nível da matemática, no domínio dos números e operações, relativamente à meta final 9, apresentavam algumas dificuldades (mas nem todas as crianças) em reconhecer os números de 1 a 10, essencialmente no número 7 e 9. Porém, já reconheciam muitos outros números que iam além do 1 ao 10, devendo-se ao fato de colocarem a data no mapa de presenças o que lhes permitia conhecerem e identificarem outros números.

Por último, referente às Tecnologias de Informação e Comunicação, era de fato o domínio que estava em desenvolvimento, mas que levou algum tempo a ganhar importância e o devido valor na sala. Realizamos algumas situações em que recorriamos ao computador e à internet, seja por nossa sugestão ou pela das crianças. A apropriação do computador e da internet como um meio de comunicação e a utilização do computador pelas crianças mais autonomamente, bem como a disponibilidade da sua utilização mais vezes ao longo da semana, ajudaria que as crianças desenvolvessem mais destreza e entusiasmo na manipulação do mesmo, tendo conseqüentemente mais curiosidade acerca das suas potencialidades.

Em suma, em primeira análise penso que o grupo atingiu praticamente todas as metas finais para o pré-escolar, mas são muitos os que ainda têm mais um ano de frequência na educação pré-escolar, por isso não nos podemos centrar só nas metas de aprendizagem e sim ir mais além disso, ultrapassando as metas e contribuindo para a progressão das crianças, respondendo às suas necessidades. Ou seja, as metas são um bom recurso para o educador orientar a sua prática, mas ao atingi-las mais cedo, não poderá dar o seu trabalho como finalizado, mas sim continuá-lo, respondendo às necessidades, curiosidades e desejos das crianças, pois,

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Piaget, 1982, p.246)

E isto serve tanto para educadores como para educandos.

3.1.2- Organização do cenário educativo: espaço, tempo, grupo, planeamento, sistema de avaliação, interação com a família e trabalho em equipa

O trabalho desenvolvido na sala permitiu organizar o grupo de diferentes formas, em pequeno e grande grupo ou individual.

O tempo de grande grupo servia para reunir crianças e adultos para partilharem informação relevante, experiências e pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade. Esta experiência de reunião, ajudava a construir o sentido de nós e o conceito social em que nos inseríamos. O dia iniciava-se sempre em grande grupo. Nestes momentos as crianças preenchiam alguns dos instrumentos de pilotagem, desenvolvíamos diálogos e eram lançadas as atividades. No final da manhã, o grupo era reunido para realizarmos as comunicações. Estes tempos de grande grupo também serviam para cantarmos canções, ouvirmos lengalengas, poesias, histórias, entre outras, e para a reunião do diário do conselho, onde registávamos o que gostávamos, o que não gostávamos, o que fazíamos e o que queríamos fazer. Era um registo da nossa dinâmica social que servia para percebermos quais eram os comportamentos aceitáveis em grande grupo e ou aqueles que eram inadequados. Também servia para adquirirmos algumas noções de cidadania e para nós, enquanto grupo, planearmos o que iríamos fazer a longo prazo de acordo sempre com aquilo que já tínhamos realizado. Os tempos de grande grupo geralmente eram passados na zona do tapete, área polivalente.



Figura 4 – Zona onde se encontrava o tapete onde todos se reunião. Quando necessitávamos de mais espaço, o tapete poderia ser removido.

As atividades eram momentos que organizam o grupo de diferentes formas, dependendo dos objetivos a alcançar, poderiam ser em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente.

A exploração das áreas era realizada em pequenos grupos formados pelas crianças, pois eram elas que definiam as áreas que iam explorar. As áreas estavam

limitadas por números de crianças que poderiam explorar aquele espaço em simultâneo, aspeto definido pelo grupo.

Eram realizadas atividades semanalmente, sempre em grande grupo, como o preenchimento do plano de semana e a reunião do diário.

O espaço, sala, era o local onde as crianças passavam a maior parte do tempo, enquanto estavam na escola. Assim, era de extrema importância que estivesse organizado tendo em conta as necessidades das crianças. A organização do espaço era também um meio de educar, por esta razão existia uma grande preocupação com a organização do espaço, assim como dos materiais.

O Modelo Curricular seguido (Movimento da Escola Moderna) era também visível na organização do espaço. A sala estava organizada a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. Tínhamos a área do faz de conta, a área da garagem e construções, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, a área das ciências e da matemática, a área da expressão plástica e a área polivalente.

O adulto, tanto educadora, auxiliares como estagiária, circulávamos pelas várias áreas da sala, prestando apoio quando solicitado pelas crianças ou enriquecendo as situações que as crianças estavam a viver naquele momento, por exemplo dando sugestões para melhorar algo ou fazê-las pensar sobre o que estavam a fazer naquele momento, querendo isto dizer que estávamos trabalhar sempre que possível na zona de desenvolvimento proximal, teoria de Vygotsky.

A área do faz de conta era um espaço bastante apreciado pelo grupo. Este possibilitava o faz de conta pelos materiais que possuía. Porém, os materiais não eram os elementos chave para um momento de faz de conta, pois é a criança que está no centro dessa ação e que desencadeia esse mesmo momento de faz de conta (Ferland, 2006).

O espaço recriava o ambiente de uma “casinha”, possibilitando o jogo dramático e o contacto com materiais que recriavam situações da vida real, porém a maioria dos materiais não eram reais, ou seja, eram uma imitação em pequena escala dos objetos que a criança contacta no dia-a-dia. O espaço da área do faz de conta era muito explorado e uma das áreas de maior interesse, porém, como era reduzido, apenas quatro crianças poderiam estar neste espaço em simultâneo.

Estes espaços permitem o desenvolvimento de diversas competências, tais como, a cooperação e a ajuda na dramatização de situações do quotidiano das crianças (Balanco, 2012). A exploração desta área originava descobertas bastante importantes de partilha de saberes sobre a forma como cuidar da casa e dos bebés, colocar a mesa, nomeação dos utensílios existentes numa cozinha. Em suma, é um espaço que permitia a apropriação de situações sociais. A criança cria situações de comunicação que lhe permite tomar consciência da realidade. Paralelamente, nesta área acrescentamos um novo cenário, um duche, em que podemos explorar questões relacionadas com a higiene.

A garagem originava diversas explorações e bastante diferenciadas. Os materiais que este espaço possuía possibilitavam a construção de conhecimentos ligados à segurança rodoviária, ao conhecimento lógico e ao desenvolvimento da motricidade.



Figura 5 – Área da garagem, jogos e construções. O tapete que estava na área recriava uma estrada, permitindo às crianças que recriassem situações do dia-a-dia relacionadas com a segurança rodoviária.



Figura 6 – Chuveiro introduzido na área do faz-de-conta construído pelas crianças.

Na área da leitura e da escrita, o número de crianças que podia explorar este espaço, em simultâneo, eram quatro.

A exploração deste espaço permitia a aquisição de diversas competências, em que tinham a oportunidade de imitar a escrita, pois, “começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras” (OCEP, 1997, pág. 69). O ato de escrever realizado pelas crianças era um passo para o interesse em reconhecer para que serve a escrita e qual a sua função. “cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (OCEP, 1997, pág. 71).

A biblioteca era composta por uma estante que estava equipada com livros e revistas de diversa índole. A exploração dos livros era realizada mesmo na área uma vez que esta possui dois sofás onde as crianças se podiam sentar e explorar os livros.

O estado de conservação dos livros era variável, existiam livros que estavam em bom estado e outros que já tinham sido recuperados.

O respeito pelo livro e a forma de tratamento do mesmo era uma competência que esta área permitia desenvolver. Para além disto, esta área podia ser utilizada como centro de pesquisas para trabalhos desenvolvidos em outras áreas, por exemplo na área das ciências.



Figura 7 – Zona da biblioteca com dois sofás para as crianças consultarem e disfrutarem dos livros de confortavelmente

A área dos jogos e construções encontrava-se junto à área da garagem. Por terem pouco espaço para realizar as construções, poderiam fazê-lo na zona do tapete.

As crianças quando exploravam esta área construíaam muitos objetos, recorrendo essencialmente ao Lego. As explorações eram feitas em grupo, manipulando os materiais e construindo objetos de forma cooperativa.

Esta era uma das áreas da sala que despertava mais interesse.

A manipulação de diferentes objetos de diversas cores, tamanhos e formas dava origem a explorações diferenciadas. Este espaço apelava bastante à criatividade e à imaginação da criança, no que diz respeito à construção de objetos.

A exploração da área dos jogos permitia o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação. As construções que as crianças realizam permitem a recriação de situações reais.

A possibilidade desta área ser explorada por três crianças em simultâneo, possibilitava as explorações em grupo, promovendo a ajuda e a cooperação entre as crianças, assim como a troca de experiências.

O Laboratório das Ciências proporcionava as atividades de medições e de pesagem, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc.), criação e observação de animais (aves, peixes, coelhos, bichos da seda, etc.), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica.

O atelier de atividades plásticas e outras expressões artísticas integrava os dispositivos para a pintura, desenho e modelagem. Servia ainda, para a produção de construções várias, improvisadas ou concebidas para servir outros projetos, como por exemplo a construção de maquetas e esculturas.

A área do polivalente era uma área, essencialmente, de encontro de grande grupo. É neste local que começávamos todas as nossas manhãs. Era neste espaço que conversávamos em grande grupo. Para além desta função, esta área apoiava as outras áreas da sala, tal como a biblioteca e os jogos.

As paredes deste espaço possuíam os instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna. Era também o espaço das nossas comunicações. No fundo era uma área que apoiava bastante o trabalho da sala, e onde se passavam momentos de grande importância.

Este espaço possuía um tapete que fazia com que as crianças estivessem sentadas de forma mais confortável, tendo assim o bem-estar essencial para realizar as atividades que se desenvolvem. As histórias eram também atividades que se desenvolviam neste espaço, assim como todas as outras que envolviam todo o grupo.

Todos os instrumentos que existiam nesta área (mapa das presenças, diário, mapa do tempo, mapa dos aniversários, plano da semana e registros) estavam ao alcance das crianças.

A área polivalente era sem dúvida um espaço de muita importância, pois nele decorriam os nossos diálogos, que eram a base do nosso trabalho.

O espaço exterior era partilhado pela comunidade educativa e possuía escorregas, balancés e cestos de basquete. Porém, uma pequena área que permitisse a colocação de areia seria uma mais-valia para as crianças que frequentavam este espaço importante para as noções de grandeza, volume e medida.

Tentei usufruir deste espaço, por exemplo, nos momentos de transição entre a sala e o refeitório, realizávamos a “lagarta” em que nos tínhamos de deslocar em ziguezague, desviando-nos e passando no meio de vários objetos, ressaltando outras formas de locomoção e de relação com o espaço exterior, adquirindo consciência corporal na relação com o espaço e os materiais que nele existiam. Paralelamente, realizávamos alguns jogos no exterior como prolongamento da sala.

Mas além disto, recorriamos ao espaço que estava fora da zona do pré-escolar, pois este também faz parte do espaço educativo, por exemplo ao irmos recolher folhas de amoreira das árvores para alimentar os bichos-da-seda, reconhecendo as folhas, diferenciando-as assim das restantes.

Assim, “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (OCEP, 2002, p.39).

A rotina no jardim-de-infância era um conjunto de atividades articuladas num desenrolar que tinha como consequências: regularizar a dinâmica do grupo de crianças; permitir uma variedade nas experiências vividas pelas crianças e harmonizar as relações entre o tempo, o momento, o tipo de atividades e as necessidades das crianças, consequências que levavam a criança a tornar-se cada vez mais autónoma. Permitia a criação de um ambiente seguro para a criança, sem lhe provocar ansiedades e medos, sabendo o que iria acontecer a seguir, porém não queria isto dizer que por vezes não se quebrasse a rotina e se realizassem outras atividades.

O tempo letivo distribuía-se do seguinte modo: 09.30h-13.00h e das 14.30h-17.00h. A distribuição do tempo educativo fazia-se de modo flexível, mas correspondia a momentos que se repetiam com uma certa periodicidade para que as crianças se sentissem seguras e partes integrantes da dinâmica de Jardim de Infância.

Quadro 2

Organização do horário e das situações vividas em cada momento

As atividades letivas da manhã decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se realizava a marcação de presenças, contavam-se novidades e

Rotina Diária – Sala Azul	
07h30 08h30	— Acolhimento na sala polivalente; — Atividades livres – biblioteca, jogos, garagem e construções, desenho e modelagem.
08h30 09h15	— Acolhimento na sala de atividades ou no recreio; — Atividades livres – Jogos, biblioteca, escrita, garagem e construções, desenho, modelagem, recorte e colagem; — Marcação de presenças.
09h15	— Arrumação da sala.
09h30	— Reunião em grande grupo; — Exploração dos instrumentos de pilotagem – quadro de presenças, calendário, data, mapa do tempo, quadro de tarefas, diário de grupo e mapa de atividades; — Planificação e apresentação das atividades a desenvolver.
10h00	— Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo ou pequeno grupo); — Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico.
10h50	— Arrumação da sala; — Realização das respetivas tarefas.
11h00	— Reunião de grande grupo; — Avaliação da manhã – aferir a realização das atividades planificadas; — Verificar o que correu bem e o que correu mal (como podemos melhorar).
11h20	— Higiene; — Organização do grupo para o refeitório.
11h30	— Almoço.
12h30	— Organização do grupo para o regresso à sala de atividades; — Higiene.
12h45	— Recreio (dependendo das condições atmosféricas).
13h30	— Desenvolvimento das atividades planificadas; — Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico.
14h30	— Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo ou pequeno grupo); — Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico.
15h15	— Reunião de grande grupo; — Atividades de expressão verbal (histórias, lengalengas e canções)
15h20	— Higiene; — Organização do grupo para o lanche.
15h30	— Lanche.
16h00	— Organização do grupo para o regresso à sala de atividades; — Higiene.
16h15 17h00	— Reunião de grande grupo; — Balanço do dia; — Registo no diário de grupo: O que fizemos; O que gostámos; O que não gostámos e o que ficou por terminar.
17h00	— Recreio (Dependendo das condições atmosféricas); — Atividades de Animação e apoio à Família.
18h00 19h30	— Atividades livres – Escrita, matemática, ciências, jogos, garagem e construções, pintura, modelagem e desenho, recorte e colagem e jogo simbólico.

combinavam-se as atividades do dia. O período da manhã era também reservado para atividades mais orientadas pela educadora, em grande grupo ou em pequenos grupos, ao que se seguiam atividades de escolha livre. Às segundas-feiras participávamos na Biblioteca na Hora do Conto dinamizada pela Professora Bibliotecária Célia. Este grupo de crianças também tinha a possibilidade de frequentar todas as terças-feiras aula de Educação Motora entre as 11h-11.45h e todas as quintas-feiras entre as 11h-11.45h aula de Expressão Musical. Para além destas atividades anteriormente referidas, as crianças que já tinham cinco anos tinham também a atividade de Iniciação ao Inglês e a Educação Cristã, sendo a primeira às quintas-feiras das 13.30h-14h00 e a segunda no mesmo horário mas todas as sextas-feiras.

A parte da tarde iniciava-se sempre com um curto momento de leitura/conto/poesia, ao que se seguiam atividades mais orientadas, de acordo com o planeado e com os trabalhos de projeto em curso. Havia durante o dia ainda tempo de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido.

Esta organização temporal procurava ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular de Escola e as inerentes à natural sequência do ano, participando nas atividades festivas da escola, assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças.

O tempo na Componente Sócio-Educativa, valência de almoço, era preenchido com a refeição e atividades de ar livre/informais e de natureza lúdica (recreio).

Quadro 3

Planificação semanal segundo o MEM utilizada na sala

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<u>. Acolhimento em conselho Planeamento semanal e diário</u> <u>- Actividades e Projeto</u> <u>. Pausa</u> <u>. Comunicacões</u>	<u>. Acolhimento em conselho</u> <u>. Actividades e projectos</u> <u>. Pausa</u> <u>. Comunicacões</u>	<u>. Acolhimento em conselho</u> <u>. Passeio ou visita de estudo</u>	<u>. Acolhimento em conselho</u> <u>. Actividades e projectos</u> <u>. Pausa</u> <u>. Comunicacões</u>	<u>. Acolhimento em conselho</u> <u>. Actividades e projectos</u> <u>. Pausa</u> <u>. Comunicacões</u>
<u>A</u>	<u>L</u>	<u>M O</u>	<u>C</u>	<u>O</u>
<u>. Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural</u> <u>. Balanço em conselho</u>	<u>. Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural</u> <u>. Balanço em conselho</u>	<u>Actividades com pais e outros membros da comunidade</u>	<u>. Trabalho curricular participado pelo grupo e sessões de animação cultural</u> <u>. Balanço em conselho</u>	<u>. Arrumação e organização das produções</u> <u>- Conselho da 6ª feira</u>

Esta planificação (quadro 3), como todas as outras era flexível e podia ser adaptada consoante as necessidades do grupo ao longo do tempo ou em determinadas semanas.

Quanto ao final do dia, após as atividades letivas, das 17:00h às 18:00h, também as atividades da componente de Animação e de Apoio à Família eram planificadas. Enquanto o tempo atmosférico o permitir, as crianças usufruíam do pátio exterior. Em conjunto com as auxiliares, era dinamizado o recreio, através de jogos tradicionais, canções de roda e Histórias ao ar livre. Quando o tempo não permitia as atividades no pátio, estas eram realizadas dentro da sala mas com outra dinâmica que se encontrava planificada.

No que respeita à avaliação, avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Eram feitas observações das crianças e das aprendizagens, mas também da minha ação (postura, comportamentos, formas de ser e de estar, trabalhar o presente e projetar o futuro) de modo a que o processo educativo fosse o mais adequado.

A planificação semanal era elaborada com as crianças, onde se registava as situações e atividades que queriam desenvolver ao longo da semana, referindo quem queria fazer, quando, bem como se queriam visitar algum local ou se queriam que alguém os visitasse. À sexta-feira era realizado o balanço semanal, referenciando o que mais gostaram de fazer e porquê, se correu tudo bem, o que poderíamos melhorar ou se podíamos fazer de outra forma. As crianças relembavam o que fizeram e aprenderam, sendo esta uma forma de planificar e avaliar tanto para as crianças como para o educador (Hohmann e Weikart, 2011).

No final de cada período realizava-se a avaliação individual de cada criança, de acordo com o método estabelecido, tabelas de avaliação pré definidas para as diferentes idades. Para além desta avaliação utilizavam-se outro tipo de métodos que apoiariam o preenchimento da avaliação e também um relatório de avaliação global.

Quanto à família, eram realizadas reuniões de pais trimestrais onde em conjunto podíamos avaliar o processo educativo. Contudo, os pais que o desejassem podiam marcar uma reunião com a Educadora no seu horário de atendimento.

Para além disto, outro momento que considero também um momento de avaliação e de planificação, eram os momentos das comunicações. Aqui surgiam propostas de trabalhos, mas também avaliávamos em conjunto, dando propostas para os

colegas melhorarem o seu trabalho e para os ajudar no seu desenvolvimento e no seu percurso de aprendizagem.

Quanto à família, é bastante importante para a criança que a sua família conheça e mantenha uma ligação com o seu meio envolvente.

A interação com as famílias é realizada de várias formas: os pais participam nas atividades da sala, assim como, colaboram com a recolha de informação e materiais para desenvolver atividades.

Uma das grandes dificuldades que tive durante o período de estágio foi sem dúvida a interação com a família, pois era muito difícil o encontro com os pais porque a maioria das crianças já se encontrava na instituição quando chegava e à hora que saía, as crianças permaneciam ainda na instituição. Por vezes, conseguia falar com alguns pais, em que estes através de conversas informais me davam algum feedback do trabalho desenvolvido que recebiam dos comentários que as crianças faziam em casa.

Por outro lado, foi através da visita ao jardim zoológico de Lisboa, que foi realizada com os pais, que consegui, de um modo geral, estabelecer contato e conhecer melhor os contextos familiares e também os próprios pais.

Senti que através desta visita a adesão dos pais para assistirem ao nosso teatro desenvolvido no âmbito do nosso projeto “O que é o Teatro?” foi maior.

A participação dos pais é construída pelos próprios, mas também pelo educador. O educador deverá definir um conjunto de estratégias para sentir que os pais estão incentivados para trabalhar consigo. O trabalho no jardim-de-infância não se faz apenas entre o educador e as crianças, nele são precisos mais elementos em que a comunidade e os pais têm um papel prioritário.

As saídas à rua são momentos muito propícios de contacto com a comunidade, mas não são saídas só por sair, são saídas com intencionalidade pedagógica e com objetivos específicos. Paralelamente, o contato com outros elementos da comunidade, como por exemplo o envio dos trabalhos realizados inspirados na pintora Sofia Areal para a mesma, foi uma forma de valorizar o trabalho realizado mas também de contatar e mostrar o que realizamos à própria esperando que esta nos facultasse algum feedback.

Ao nível do trabalho em equipa, todos os elementos da equipa trabalharam em prol de um objetivo comum, um trabalho de excelência com as crianças dando-lhes todas as condições favoráveis de aprendizagem, de segurança e de afeto. Sendo assim, e como todos trabalharam para um objetivo comum, este existe grande articulação e dinâmica de trabalho e também não poderia deixar de ser assim. A própria organização

do espaço e a forma de trabalho em que acontecem várias situações ao mesmo tempo, necessita que haja uma confiança e um apoio entre todos os elementos, por exemplo, as auxiliares ajudavam nos trabalhos, continuavam-nos mesmo que a educadora não estivesse presente, iniciavam novas situações complementando o trabalho da educadora e conseqüentemente o meu também.

Num clima de diálogo e de troca de opiniões constrói-se o trabalho em equipa, mobilizando assim os recursos humanos ao longo das diferentes situações de aprendizagem que acontecem em simultâneo na sala.

3.2- No 1º ciclo do ensino básico;

O trabalho em sala de aula é o objetivo central que consta no projeto educativo do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora com o intuito de, entre outros:

- Incentivar Departamentos Curriculares/ Equipas Pedagógicas/ Conselhos de Turma, a promoverem e implementarem práticas inovadoras na sala de aula;
- Proporcionar condições de desenvolvimento das aprendizagens a todos os alunos de acordo com o seu perfil;
- Refletir sobre as práticas letivas;
- Desenvolver uma cultura de avaliação;
- Consolidar o trabalho realizado, mantendo e revitalizando estratégias já implementadas;
- Aprofundar o trabalho de Educação para a Cidadania, incidindo no desenvolvimento de um clima de escola assente em regras claras e atitudes de civismo, nas relações interpessoais, no respeito pelos bens comuns, na promoção de uma cidadania ambiental.

(Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, p.7)

Era através do trabalho em sala de aula, essencialmente através das conversas entre o grupo, na partilha de situações do quotidiano da criança, incluindo momentos passados na escola e com a família, mas também no trabalho de aspetos curriculares que conseguimos ir ao encontro dos objetivos anteriormente propostos pelo projeto educativo, por exemplo, o trabalho em grupo ou a pares.

Estes objetivos eram trabalhados por toda a equipa educativa envolvida na sala.

Quadro 4

Constituição da equipa educativa

Inglês	Patrícia Mocho
AFD	David Palmeiro
LGP	Rita Botas
Música	Adenilde Mumguambe

Apoio ao estudo	Francisca Caeiro
Auxiliares de ação educativa	Adelina Pinheiro, Francisca Caeiro e Isabel

Para além disto, as assembleias de turma realizadas mensalmente eram uma forma de incidir nos objetivos anteriormente mencionados, em conjunto, tanto professor como alunos tentávamos chegar a um consenso de forma a melhorar as práticas educativas de cada um, seja ao nível das componentes curriculares seja na utilização de estratégias para melhorar a vida em grupo e consequentemente produzindo efeitos na aprendizagem (Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó, 2012, p.367).

O agrupamento nº1 de Évora é um agrupamento muito heterogéneo sendo a missão criar um projeto educativo que possa ser aplicado a todas as escolas, respeitando as necessidades e especificidades de cada uma se torne uma tarefa difícil. Porém, na minha opinião, a forma como o fizeram, atribuindo a centralidade da questão no trabalho na sala de aula é positiva. Contudo não pode ser estanque em si. Tem de ir mais além da sala de aula, temos de trabalhar como uma comunidade educativa, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo dos alunos.

Na escola da Quinta da Vista Alegre a interação entre os vários grupos de crianças, docentes, auxiliares de ação educativa e familiares era notória, todavia não sei se o seria em outras instituições pertencentes ao agrupamento. Ainda ao nível da interação entre as escolas do agrupamento só era mais notório ao nível dos docentes que planificam em conjunto mensalmente.

Os alunos poderiam fazer parte da participação entre as várias escolas e turmas, realizando intercâmbios ou até trocando correspondência entre eles em que as tecnologias da informação e comunicação teriam um papel muito importante. O trabalho de projeto, a troca de trabalhos ou até o desenvolvimento de trabalhos em parceria com os outros colegas seria uma forma de aproximar realidades diferentes mas que no fundo têm muito em comum, a educação.

Consequentemente, tudo isto vai ao encontro da fundamentação da ação educativa vivida na sala que se refletia no trabalho da professora cooperante, ou seja, refletia a intencionalidade pedagógica nas suas ações.

A professora cooperante não seguia um modelo específico, pois reconhecia benefícios em vários modelos e nos seus métodos de regulação da prática, aplicando os conhecimentos que tinha acerca dos vários modelos ao grupo e às necessidades deste.

Uma vez que era um grupo de 1.ºano, este ano foi dedicado essencialmente à aquisição de regras e de métodos de trabalho um pouco mais rígidos para que nos próximos anos possam trabalhar de forma mais autónoma. Ou seja, o método tradicional era muito utilizado em determinadas situações, nomeadamente ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, e no seguimento dos manuais escolares, porém não era um método puro.

Ao longo da intervenção e do trabalho com a turma muitos foram os momentos que partimos dos interesses das crianças e dos seus conhecimentos prévios acerca dos mais variados temas. A pedagogia do erro também foi outra estratégia utilizada, pois partimos de algum erro e em conjunto procuramos compreendê-lo e corrigi-lo. Segundo Freire (n.d) o erro deve ser encarado como uma parte do conhecimento e como parte integrante da aprendizagem mas sem ser visto como algo negativo.

Paralelamente, existe um aluno que é responsável pela turma semanalmente. Este responsável da turma durante uma semana tem várias responsabilidades no grupo, como distribuir fichas, ajudar os colegas a arrumar o material, organizar a turma caso as professoras não estejam na sala, entre outros.

Em suma, tudo isto irá permitir, segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), que:

“A nível Cognitivo:

- Desenvolver o gosto pela Leitura, pela Escrita e pelo Cálculo Matemático;
- Desenvolver o raciocínio;
- Desenvolver competências de forma a aumentar o grau de autonomia em relação ao uso do saber;
- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente, assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

A nível Social:

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação;
- Envolver e responsabilizar os pais/encarregados de educação no processo educativo dos alunos.” (PCT, 2013, p.9)

3.2.1- Caracterização do grupo como ponto de partida para o ensino e aprendizagem:

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, onze rapazes e catorze raparigas com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Todos eles frequentavam pela primeira vez o 1ºano do ensino básico.

Para além disto, todos os alunos frequentaram o pré-escolar em várias instituições, sejam públicas ou privadas, em que pequenos grupos vieram da mesma instituição, sendo apenas dois alunos que vieram de instituições diferentes onde não conheciam os colegas. Esta situação explicava a formação de pequenos grupos de pares no início do ano letivo, porém rapidamente os grupos tornaram-se mais heterogéneos devido ao trabalho realizado em sala de aula e à realização de pequenos jogos. Estes jogos permitiam o contacto entre todas as crianças presentes na sala possibilitando que se fossem conhecendo mutuamente para que o grupo se pudesse constituir como tal. Paralelamente estes jogos serviram para conhecer as crianças, as suas necessidades e para que, progressivamente, se fossem adaptando às novas rotinas do 1.ºCiclo. Para elucidar esta questão eis um excerto da reflexão de 1 a 6 de outubro de 2013:

“Ainda sobre esta questão da adaptação, achei bastante interessantes as estratégias que a professora Helena tem utilizado, nomeadamente na realização de jogos que permitissem movimentos com o corpo sem que estivessem sempre sentados, pois no pré-escolar as crianças possuem mais liberdade e oportunidade de se deslocarem no espaço espontaneamente. Convém referir que estes jogos são realizados com intencionalidade pedagógica, não só ao nível da adaptação das crianças mas também para conhecer melhor as crianças e as suas aprendizagens, por exemplo, através de um jogo (“O chefe manda”) podemos verificar que algumas das crianças tinham dificuldades ao nível da lateralidade e do esquema corporal, especificamente na distinção da esquerda e da direita. Outra situação foi a leitura da história da Menina do Mar de Sophia de Mello Breyner Andresen no polivalente em que as crianças sentaram-se em círculo. Este tipo de situação aproxima-se das que são vividas em contexto pré-escolar no momento de leitura de histórias.

Por último, outra estratégia utilizada para a integração das crianças mais novas é realizada ao nível de outras turmas, nomeadamente com os alunos de 4ºano que são como “padrinhos”, ou seja, estes irão ajudar os mais novos na adaptação à escola e ao funcionamento da mesma, movendo um sentimento de entajuda entre ambos, indo para além da sala de aula, mostrando a preocupação de integração destas crianças mais além que a sala de aula.

Ou seja, todas estas situações contribuem num todo para a integração e adaptação das crianças para que iniciem esta nova etapa da melhor maneira. De facto foi muito importante para mim poder viver estes momentos e penso que tive um olhar mais atento nesta questão uma vez que estive no pré-escolar e sempre tive curiosidade em observar a evolução e de como era a adaptação a este novo meio,

pois irá ajudar-me nas duas vertentes desta profissão, tanto como educadora como professora do 1ºciclo.”

Uma vez que era um grupo de 1ºano e ainda nos encontrávamos no início do ano, a avaliação diagnóstica realizada através de fichas e de jogos relacionadas com a matemática, língua portuguesa e estudo do meio permitiram conhecer as crianças e as suas competências até ao momento. Assim, o grupo revelou possuir as competências essenciais para iniciar a aprendizagem dos conteúdos programáticos relativos ao 1º ano de escolaridade.

Na generalidade dos alunos as suas participações revelavam-se oportunas, corretas, utilizando na parte oral um vocabulário bastante variado e rico. Tiramos estas conclusões através das novidades do fim-de-semana que eram feitas oralmente, na leitura de histórias e conversa sobre as mesmas onde íamos descobrindo palavras novas e qual o seu significado, contribuindo deste modo para a amplificação do léxico e vocabulários das crianças.

Para além disto, a apresentação dos projetos, as comunicações efetuadas sobre o que tinham realizado, por exemplo ao nível das estratégias de resolução de problemas em matemática e na explicação da construção de novas palavras realizadas pelas crianças foi outra das estratégias que contribuiu para o enriquecimento da oralidade e não só, como podemos ver no seguinte excerto:

“Contudo, convém referir que em alguns grupos a interação e a discussão sobre a construção de palavras foi muito notória. O diálogo estabelecido permitia que as crianças verbalizassem ao outro a forma que estavam a pensar e o outro respondia a essa forma de pensar, concordando ou acrescentando novos elementos à forma como o colega pensou. Ora tudo isto remete para a construção conjunta de conhecimento, mas não só. Por vezes as crianças entravam em conflito porque não concordavam com a construção de determinada palavra. Esta gestão de conflito entre as próprias crianças é muito importante, pois para além de ser necessário a chegada a um consenso faz com que usem argumentos para justificar o que estão a dizer e esta verbalizam ajuda-as a tornar o conhecimento implícito (neste caso sobre processo de construção de palavras) em conhecimento explícito.

Paralelamente, ao estarem a manipular as sílabas, permite que se apropriem do mecanismo de leitura quando aprenderem novas letras e consequentemente novas sílabas, sendo mais fácil a construção de novas palavras. Ou seja, esta atividade permite que trabalhem não só os conteúdos curriculares ao nível da língua portuguesa, mas também ao nível das atitudes e valores, nomeadamente, de respeitar os colegas, aprender a escutar o outro e aceitar as suas opiniões e de resolver possíveis conflitos de forma negociada entre os membros envolvidos (...)” (Reflexão da semana de 3 a 7 de Dezembro de 2013.)

Na área de matemática, um número significativo de alunos inicialmente demonstrava dificuldades em situar-se no espaço, em relação aos outros e a relacionar objetos segundo a sua posição no espaço. Perante tal situação, tanto eu como a professora Helena tentamos elaborar estratégias para ajudar as crianças a este nível, nomeadamente na realização de jogos de orientação no espaço que executamos no espaço exterior e na sala de aula. A expressão plástica também foi importante a este nível. Realizaram a estampagem das mãos com tinta para depois recortar e colar nas mesas de trabalho, tendo a mão direita um “smile” para a diferenciar da esquerda. Através destas estratégias notamos que as crianças encontravam-se mais à vontade e confiantes neste nível, deixavam de olhar tanto para as mesas e nos jogos estavam confiantes das direções e indicações que davam aos colegas para chegar a determinado ponto.

Paralelamente a isto, as comunicações matemáticas, as diferentes estratégias de resolução de problemas e de cálculo mental que as crianças explicavam aos colegas, a entreajuda entre as crianças para ajudar os colegas a melhorarem os seus resultados foi, sem dúvida, dos pontos fortes ao nível da matemática. Inicialmente as crianças tinham alguma dificuldade em exprimir o que pensavam, os passos seguidos para realizar determinadas atividades, a realização de críticas construtivas aos colegas para melhorarem o seu trabalho, formular questões (Apêndice VIII), entre outros. Contudo, no final deste 1º período notou-se um grande progresso dos alunos a este nível, estando mais à vontade perante si e as suas descobertas como perante o outro (Apêndice V).

Esta fase inicial era um momento que as crianças estavam a descobrir e a trabalhar com vários suportes que desconheciam, colar de contas, reta numérica e molduras de 5 e de 10 que as ajudaram ao nível do cálculo mental, resolução de problemas e sentido de número.

De um modo geral, as crianças encontravam-se muito à vontade com a matemática, sendo uma unidade curricular que a maioria gostava bastante e estava motivada para aprender mais sobre a mesma.

Ao nível das expressões era na plástica que as crianças necessitavam ter mais rigor e cuidado com os seus trabalhos. Demonstravam pouco rigor na pintura de desenhos assim como pouco cuidado na organização e apresentação dos trabalhos. A este nível terei de mencionar um caso particular, pois um dos alunos da turma esteve comigo na PES de jardim-de-infância e ao nível do desenho, da pintura e do cuidado com os trabalhos e com a apresentação dos mesmos era muito cuidadoso. Porém, ao

longo deste tempo no 1.º ciclo notei que nem parecia o mesmo quando desenhava e pintava. Por vezes, pintava tudo da mesma cor, sem cuidado, riscando mais do que pintava fosse qual fosse o suporte.

Perante isto, algumas vezes perguntava se já não gostava de pintar e desenhar e a maioria das respostas não passavam de sorrisos e da afirmação “sim gosto de pintar”. Contudo, na reta final do 1.º período, este tipo de trabalho foi melhorando. Pintava com mais cuidado, explorava a forma como podia melhorar a pintura dos desenhos, o que começou a ocorrer também com os alunos que tinham dificuldades a este nível. As outras crianças não as conhecia por isso não sei se seriam assim também no pré-escolar, mas face a esta criança nota-se uma questão interessante relativa à aprendizagem e à forma como ocorre. Não será a aprendizagem um processo de progresso mas também de retrocesso? Pois, por vezes, as crianças dominam determinada situação ou conteúdo, porém, algumas vezes, parece que tudo aquilo que sabiam “desaparece” e volta a aparecer mais tarde de uma forma quase instantânea. Talvez seja um mecanismo utilizado para que a própria criança tenha noção daquilo que realmente sabe e se quando o faz, faz corretamente tanto para si como para os outros, pois os comentários dos outros são os construtores e/ou desconstrutores cooperantes dessas aprendizagens.

Quanto ao estudo do meio, não foi identificado qualquer tipo de dificuldade ou desinteresse relacionado com os conteúdos programáticos do mesmo, antes pelo contrário. Uma vez que era uma área que apelava pela família e pelo conhecimento do seu próprio corpo, eram temas que motivavam as crianças, contribuindo para a sua participação.

A turma era constituída, de uma forma geral, por alunos interessados, que se esforçavam durante a execução das tarefas e que gostavam de participar em quase todo o tipo de atividades/ projetos. De um modo geral, os alunos revelavam capacidades cognitivas suficientes para alcançarem as metas de aprendizagem previstas para este ano de escolaridade, bem como um bom nível de desenvolvimento global para a sua idade.

A nível comportamental, existem crianças que necessitavam de um trabalho mais atento e constante ao nível do cumprimento das regras da sala de aula e da escola, uma vez que revelavam bastantes dificuldades em respeitar as regras discutidas, aprovadas e estabelecidas para todos.

Não existiam na turma alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

Era um grupo afável, colaborador e demonstrava interesse pelas atividades escolares. Revelava curiosidade pela aprendizagem, pelo conhecimento e descoberta.

Na sua maioria tinha interiorizadas regras sociais bem definidas, bem como comportamentos adequados à sua idade, relativamente aos colegas e adultos.

Por vezes eram um pouco barulhentos e tinham alguma dificuldade em respeitar as regras de trabalho em grande grupo.

Em suma e segundo o PCT (2013) o grupo respeitava:

Potencialidades:

Muita motivação para aprender a ler;

Gosto por ouvir contar histórias;

Boa expressão oral e bom vocabulário;

Gosto pela realização e participação em jogos matemáticos;

Gosto por aprender e pela escola.

Dificuldades:

Dificuldades em seguir instruções;

Dificuldades em saber ouvir;

Dificuldades em manter a atenção durante algum tempo;

Dificuldades em orientar-se no espaço;

Dificuldades a nível de organização do trabalho;

Dificuldades no trabalho cooperativo (pares e pequenos grupos).

3.2.1- Organização do cenário educativo (espaço, tempo, grupo, planeamento, sistema de avaliação, interação com a família e trabalho em equipa)

O espaço da sala de aula sofreu algumas alterações desde o início do 1.º período ao nível da disposição das mesas e cadeiras. Estas estavam dispostas de forma individual e por filas. Porém, quando foi realizada a primeira assembleia de turma, em outubro, a disposição da sala mudou para o efeito. Juntamos todas as mesas fazendo um quadrado pois era a forma como todos nos conseguíamos ver e conversar sobre os assuntos que achássemos pertinentes para discutir no momento. Este tipo de disposição agradou muito aos alunos e conseqüentemente, esta passou a ser a disposição da sala.

Subentendida a esta situação está a organização do espaço na sala de aula e o tipo de dinâmica que esta organização em U permite, ou seja, os alunos podem trabalhar individualmente ou coletivamente, a comunicação entre alunos e alunos professor é muito mais fácil, pois o contato visual é maior. Para além disto evidencia o papel tanto de professor como de alunos na sala: “ O professor é um dinamizador do grupo, introduzindo elementos para um desenrolar mais fácil do trabalho. Leva o grupo na direção que ele próprio quer” (Moreira, 2011), enquanto o aluno “partilha o trabalho que faz com frequência, a sua ação pode ser passiva ou mais ativa e dinâmica” (Moreira, 2011). Este tipo de organização da sala irá manter-se ao longo do ano, pois demonstrou muitas vantagens ao nível da partilha de conhecimentos e na cooperação entre os alunos.

Para além disto, nos momentos de trabalho em projeto as mesas eram dispostas de modo a formarem pequenos grupos de quatro a cinco elementos. Esta disposição pontual da sala mostrou-se muito pertinente, nomeadamente ao nível da cooperação e da entreaajuda entre os grupos. Todavia, era necessário criar mais situações que propiciassem este trabalho pois as crianças ainda estavam numa fase inicial não conhecendo nem aproveitando todos os benefícios deste tipo de trabalho.



Figura 8 – Nesta figura podemos observar a organização da sala em pequenos grupos de trabalho de modo a potenciar a cooperação e entreaajuda no seio do grupo.

Por outro lado há uma questão que coloco. Se em Educação Pré-escolar as crianças trabalham em pequenos grupos (falo pelas situações vividas na PES em pré-

escolar) e já possuem competências de trabalho em cooperação e ajuda mútua para com os colegas de trabalho, porquê que no 1.º Ciclo essas competências parecem esquecidas? Claro que nem todas as crianças vieram do mesmo jardim-de-infância podendo ter experiências de trabalho em grupo bastante diversificadas ou até nulas, mas uma das alunas acompanhei-a no pré-escolar e acompanhei-a também no 1.º Ciclo, e noto essa regressão ao nível do trabalho em grupo. Seria o grupo de pares totalmente novo que inibia essas competências? Ou a discrepância da organização das salas do pré-escolar, muito mais organizadas para pequenos grupos de trabalho, para a sala de 1.º Ciclo, que apesar de estar organizada em U, não permitia tanto esse tipo de trabalho? As próprias atividades desenvolvidas na sala poderão não ter sido suficientes para que estas competências de trabalho em grupo continuassem a ser aplicadas, potencializadas e desenvolvidas como eram no pré-escolar, contribuindo para um “esquecimento” das mesmas. De fato este tipo de questões poderiam ser mais exploradas através do diálogo entre educadores e professores de 1.º Ciclo, porém, a formação que possuímos agora será um privilégio para estas questões serem mais debatidas, tentando compreender melhor as transições e o que elas acarretam para o desenvolvimento da criança.

Para além disto, e retomando as potencialidades do trabalho cooperativo que vão mais além do cumprimento dos descritores de desempenho determinados pelo currículo e pelas metas de aprendizagem que os alunos devem atingir num nível específico, vejo a cooperação como:

“processo educativo em que os alunos trabalham juntos [...] para atingirem um objetivo comum tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.” (Nóvoa, 2012, p.356)

Este tipo de trabalho remete para as teorias socioconstrutivistas, pois “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista.” (Nóvoa, 2012, p.356). Para além disto, Piaget citado por Mugny, Doise e por Nóvoa (2012, p.357) considera a cooperação como fonte de três tipos de transformações do pensamento individual, ou seja, esta permite reflexão e consciência de si, dissociar o sujeito do objeto e é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos.

Por último, os trabalhos de mini projeto que foram desenvolvidos permitiram a observação das potencialidades do trabalho cooperativo, as crianças envolveram-se cada vez mais no processo de trabalho, discutiam ideias, ajudavam-se, decidiam quem

dizia o quê na comunicação das suas produções, davam opiniões aos colegas do grupo para melhorarem o trabalho que estavam a desenvolver, ou seja, iam tendo a noção que cada um dos elementos do grupo só atinge o seu objetivo se cada um dos outros tiver atingido também. Assim, para Vygostsky citado por Nóvoa (2012),

“a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.” (p.355)

Para além deste tipo de trabalho cooperativo e a pares que realizamos em todas as unidades curriculares, o trabalho individual também não foi posto de parte e era uma forma das crianças se autoavaliarem quando comunicavam as suas produções. As crianças trabalhavam desta forma através de fichas de trabalho do manual ou disponibilizadas pelos docentes.

Tanto ao nível do trabalho a pares, grupo e individual, tentamos que fosse distribuído pelas várias unidades curriculares e na maioria das vezes eram trabalhados de formas integrada a matemática, o estudo do meio, as expressões e a língua portuguesa. Não existia um momento específico no decorrer da semana que fosse dedicado a cada forma de trabalho, este era organizado consoante as atividades, as propostas das crianças e os conteúdos programáticos planeados para determinada semana.

Ao nível da planificação, esta era concebida em cooperação, ou seja, era realizada por mim e pela professora cooperante com base numa planificação anual realizada pela equipe do 1ºano ao nível do agrupamento e pelas necessidades do grupo. Os professores das atividades extra curriculares também participavam na planificação anual de modo a que todos os conteúdos possuíssem um fio condutor e não fossem estanques em si. Por exemplo, no Inglês, a professora acompanhava o programa de estudo do meio, ou seja, quando falávamos da família e das partes da casa isto também era tratado na aula de inglês.

Ao nível da interação professora/estagiária viveu-se de fato um ambiente cooperativo, de apoio e de entreaajuda. Dividíamos tarefas, apoiávamo-nos mutuamente no desenrolar dos trabalhos, seja com as crianças seja a nível de organização de documentos, e acima de tudo era dado espaço para aprender, para experimentar, para ensinar e para refletir sobre a nossa prática, sendo este um modo de avaliação realizado através da prática e da reflexão sobre a mesma. Normalmente ao final do dia fazíamos o

balanço do mesmo, umas vezes com as crianças outras só eu e a professora cooperante pois sentíamos necessidade de refletir sobre a forma como conduzimos a atividade, quando era esse o caso.

As crianças ao nível do planeamento não eram muito participativas. Essa responsabilidade e participação irá aumentando nos anos posteriores. Todavia, no início do dia conversávamos sobre o plano diário, quais as atividades propostas e o que iríamos trabalhar com as mesmas. As crianças podiam dar sugestões fosse neste momento ou até no decorrer da atividade como ilustra o excerto da reflexão da semana de 8 a 12 de Outubro de 2012:

“Concordei com a proposta apesar de não ser a ideia inicial, porém não vi o porquê de não experimentarmos tal estratégia e como partiu de uma das crianças valorizei essa ação, pois acho que o grupo cada vez mais se deve de ir apropriando que eles próprios podem dar sugestões sobre o funcionamento da aula e da forma como participam na mesma. Há que referir também que a intervenção deste aluno só foi possível por se viver num clima em que a partilha de ideias é possível entre o grupo e se dá espaço (cada vez mais espero eu) à intervenção e participação ativa nas situações vividas na sala.”

As crianças eram o centro das atividades, pois a maioria das mesmas iniciava-se com uma conversa acerca do que íamos tratar, as crianças diziam o que conheciam sobre o assunto, fosse com experiencias vividas fora da escola ou na mesma. Conversando íamos construindo e desconstruindo (quando era o caso) conceitos e aprendendo novas coisas todos em conjunto, pois era essencial que as crianças fossem conhecendo o sentido de grupo e conseqüentemente construindo o conceito de comunidade educativa.

No quadro 5 podemos observar o horário e conseqüentemente o nosso guia de trabalho. Regra geral seguíamos este tipo de organização, mas, por vezes alterávamos com o conhecimento das crianças. Isto acontecia porque necessitávamos de mais tempo para realizar determinado conjunto de atividades. Este tipo de organização por um lado era vantajoso pois as crianças possuíam o seu horário, sabiam o que iam trabalhar em determinado dia e até traziam materiais relacionados com as áreas que íamos abordar. A marcação de tempo também ajudava a finalizar determinada atividade, por exemplo os intervalos eram uma forma de acabar as atividades, caso não acabassem até esse tempo, depois do intervalo terminavam para iniciarmos um novo trabalho.

Por outro lado, este tipo de organização faz com que fiquemos muito presos ao horário sendo por vezes difícil de nos distanciarmos dele, o que não é positivo. As

crianças ou até nós adultos no decorrer da vida da sala de aula pode ocorrer uma situação que seja pertinente trabalhar e que surja no momento, contudo por sabermos que temos de realizar determinada atividade e lançar ou trabalhar determinado conteúdo, esta organização faz-nos perder essa proposta que poderia ser mais vantajosa para as crianças.

Quadro 5

Horário semanal

	Dias da semana				
Horas	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9:00 – 9:45	Português	Matemática	Atividade Física e desportiva	Matemática	Português
9:45 – 10:30			Estudo do Meio		
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 11:45	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45 – 12:30	Inglês				
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 14:45	Matemática	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:45 – 15:30				Expressões	Expressões
15:30 – 15:45	INTERVALO				
15:45 – 16:30	Expressões	Atividade Física e desportiva	Expressões	Inglês	Música
16:30 – 16:45	INTERVALO				
16:45 – 17:30	Apoio ao estudo	Atividade Física e desportiva	Apoio ao Estudo	Língua Gestual	Música

Relacionada com esta questão do horário está o cumprimento do programa que é sempre uma das grandes preocupações e que na maioria das vezes se revela um inimigo para um trabalho mais dinâmico e flexível.

Ao nível do trabalho com a família, sabendo que foi um ponto onde tive alguma dificuldade no jardim-de-infância, devido aos horários dos pais das crianças, fator que voltei a encontrar neste momento, adotei uma estratégia que os pais pudessem participar sem ser no horário letivo. Sendo assim, optamos por propor às crianças e aos pais a possibilidade de participarem na realização de alguns trabalhos que seriam utilizados na sala. Para tal, no tema da família e da identificação do “eu” referente ao estudo do meio e na língua portuguesa relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita (palavra “pai” e “mãe”) solicitamos a participação da família. Inicialmente as crianças trouxeram fotografias da sua família e fomos trabalhando relações de parentesco e identificação

das características de cada um, o que tinham semelhante com pais ou outros membros da família (Apêndice VI, p.103).

Para além disto, quando trabalhamos as palavras “pai” e “mãe” partimos de duas histórias, uma relacionada com o pai e outra com a mãe que relatavam o mesmo tema, dando exemplo de diferentes tipos de mães e pais. A proposta de trabalho seria a realização de um esboço do desenho de cada um, fosse a partir da história ou de outra característica que achassem pertinente. Seguidamente escreveram uma frase que incluísse as palavras trabalhadas e realizariam o desenho final em conjunto com os pais. Depois deste trabalho iriam mostrar aos colegas e explicar os materiais que utilizaram e a forma como o tinham feito (Apêndice VII, p.104).

Este momento foi muito rico, pois partilharam ideias e contribuiu para que alguns alunos, de certo modo, conhecessem melhor a própria família. Teceram alguns comentários que mostravam a surpresa por um pai ter muito jeito para desenhar, a ajuda de uma avó na costura que desconheciam, entre outros, contribuíram para o enquadramento das palavras no sentido real da vida das crianças. Mas não só. Os pais ensinaram técnicas de colagem e de composição de materiais aos filhos, algo que ainda não tínhamos realizado na escola mas que mais tarde poderá ser utilizado em sala de aula, mostrando que todos caminhamos no mesmo sentido interligando a vida escolar e familiar, pois são dependentes uma da outra e essenciais para um trabalho de qualidade com as crianças. Ainda em outro momento, uma mãe de uma das crianças disponibilizou-se para participar na festa de natal ensinando uma coreografia de uma música de natal a todos.

Além destes momentos, existe uma hora de atendimento aos pais que estes podem requerer junto da professora quando necessário e também as reuniões de final de período em que a professora fala com os pais sobre o percurso dos educandos e sobre alguns aspetos em que a família poderá ter um papel fundamental para ajudar a criança no seu percurso escolar.

Por fim, entre todos estes processos e momentos vividos na sala de aula a avaliação estava sempre presente. Além da avaliação intercalar e sumativa que era realizada através de fichas onde era o professor que as corrigia, outro tipo de avaliação era efetuada. Ao longo das atividades, os comentários das crianças, as suas observações referentes a determinada situação, os diálogos entre as crianças e com o professor e, essencialmente, através das comunicações que realizavam sobre o trabalho que faziam, que explicavam a forma como o faziam, o porquê e a que conclusões chegavam, se

poderiam ter feito de outra forma e através do feedback dado tanto pelos colegas como por nós, foi outro tipo de avaliação utilizada. A forma como usavam a crítica para melhorar o seu trabalho e também a forma como criticavam para os colegas melhorarem o seu trabalho. (Apêndice V, p.101).

3.3- A metodologia do trabalho de projeto em Pré-escolar e 1ºCiclo

A metodologia de trabalho de projeto tem como situação central a criança e as suas questões, por isso “ a característica essencial de um projeto é ser uma investigação, (...), que leva a um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam” (Katz e Chard 2009, p.3). Este processo pode ser realizado em cooperação com o educador/professor, assim esta questão remete-nos o trabalho de projeto para “um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos” (Katz e Chard, 2009, p.3).

Para além deste estudo aprofundado de um determinado tópico, ele envolve a interação das crianças com as pessoas, objetos e com a comunidade em que estão inseridas de forma a que tenham um significado pessoal para elas.

Os conteúdos dos projetos das crianças, porque emergem das suas vivências e dos seus próprios problemas, permitem que as crianças desenvolvam interações em comum enfoque social significativo e se sintam ligadas entre si. (Mendonça, 2002, p.50)

Isto é, o trabalho de projeto traduz-se no surgimento de um tema pertinente ou simplesmente numa necessidade emergente daquele grupo de crianças, algo que tenham necessidade de descobrir, pesquisar e perceber melhor. Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes.

Deste modo, cabe ao educador/professor o papel de proporcionar meios/recursos acessíveis e adequados para que as crianças consigam por si procurar mais informação até atingirem o conhecimento satisfatório sobre o tema em questão (Katz e Chard, 2009, p.4)

Quanto ao educador/professor, desempenha um papel de orientador, realizando as pontes entre os diferentes pontos do projeto em conjunto com as crianças e na preparação de materiais ou marcação de visitas consoante os desejos das crianças, porém não quer isto dizer que o educador não incentive, dê sugestões sobre o que fazer no projeto, alargando assim também os horizontes das crianças para que possam ir mais além do que conhecem.

A metodologia de projeto, além dos aspetos mencionados tem outras potencialidades que vão ao encontro do referido no ponto 1 deste relatório, comunicar

para aprender. Ao nível do trabalho de projeto estes aspetos relativos ao comunicar para aprender são denominados, segundo Katz e Chard (2009) por *objetivos intrínsecos* que se caracterizam por incluir “ a valorização do conhecimento em si mesmo, a consciência estética, a capacidade de avaliação, a sensibilidade e a confiança nas capacidades intelectuais próprias.” (p.224). Porém Katz e Chard (2009, p.224) acrescentam ainda que “as predisposições intelectuais, tais como uma atitude experimental, reflexiva, analítica e crítica” que são estimuladas quando a criança é confrontada com problemas e questões.

Deste modo, no desenvolvimento do trabalho por projetos tanto no pré-escolar como no 1.ºCiclo foram estas as diretrizes seguidas.

3.3.1- Na Educação Pré-Escolar

O projeto “O que é o Teatro?” surgiu através da identificação de umas das necessidades das crianças: o contato com fantoches e a realização de teatros, pois notei que estas não possuíam fantoches e raramente faziam algum tipo de teatro, de expressão dramática, a não ser nas áreas da sala que possibilitam o jogo simbólico.

Posto isto, comecei, quando contava histórias, a levar outros recursos para as contar como foi o caso dos fantoches. Perante esta situação as crianças queriam sempre saber como os tinha feito, porquê que os utilizava, se podiam eles também experimentar, entre outros.

Perante isto, estava lançado o projeto, tornando-se mais abrangente que os fantoches, pois como fomos ver o teatro “Pinóquio” de Filipe La Feria, surgiram questões também relacionados com o mundo do Teatro sem ser só o dos fantoches. Convém salientar que não fui eu que disse que iríamos fazer este projeto, simplesmente identifiquei uma necessidade, mas as questões e o interesse das crianças nesta área foi tanto que assim surgiu mais uma necessidade, realizar o projeto.

Posto isto, os grandes sentidos que orientaram o projeto foram, de um modo geral, viver o teatro como competência transversal e que abrange todas as áreas das orientações curriculares para o ensino pré-escolar, mas também permitir que a criança:

- Se expresse de diversas formas com apoio de materiais e de diferentes objetos;
- Utilize a imaginação, a linguagem verbal e não verbal, criando novos objetos e estruturas que apoiem a dramatização da história inventada, como foi o caso dos fantoches e do fantocheiro;
- Manipule, realize e reconheça os fantoches como forma de comunicação e expressão através de “um outro”;
- Contacte, envolva-se, crie o gosto por, divirta-se e aprenda com e pelo teatro, brincando.

Na sala e em momento de grande grupo identificámos o que gostaríamos de aprofundar e de conhecer mais acerca do teatro, onde nos poderíamos dirigir para recolher informação e como o iríamos fazer.

Deste modo surgiu a proposta por parte de uma das crianças para visitarmos um teatro. Assim realizámos uma visita ao Teatro Garcia de Resende em Évora, em que colocámos algumas questões à senhora que nos fez a visita guiada relacionadas com o que queríamos saber sobre o teatro, por exemplo, para que serviam as cortinas.

Para além disto e de outras questões ficámos a conhecer alguns nomes específicos sobre o teatro em si, como os bastidores, os camarins, a plateia, o piolho ou galinheiro, a plateia, o cenário e o palco. Tirámos fotografias e realizámos o registo com as mesmas, acrescentando os nossos comentários e à resposta que tínhamos colocado anteriormente no plano do projeto, em que ficámos a saber que as cortinas assinalam o início e o fim do espetáculo, o momento em que vamos para intervalo, mas também quando é necessário mudar de cenário.

Depois da visita, tivemos um momento de pausa em que não trabalhámos o projeto, mas quando retomámos, e em situação de grande grupo, reunidos no tapete discutimos qual seria o nosso próximo passo do projeto e o decidido foi a realização de uma história.

Esta foi a segunda fase do nosso projeto. Então, na mesma situação de grande grupo iniciámos a construção da nossa história, que foi concluída em dois dias. Foi a partir da construção da história que a matemática começou a estar mais presente neste projeto, o que foi evoluindo ao longo do desenrolar do mesmo, pois inicialmente não estava tão desperta para esse fato, mas comecei, em torno das situações de construção da história, quantas personagens, quantos animais, depois perante isso quantos fantoches tínhamos de realizar? Nas ilustrações da história, quantos elementos tinham de estar presentes? Por exemplo, tínhamos 5 cãesinhos na história, porém duas crianças queriam desenhá-los.

Tivemos de chegar a um acordo e a solução encontrada foi que uma desenhava 2 e a outra 3, acabando por decompor um número e encontrar relações numéricas entre os mesmos, sem ser de uma forma formal, no sentido, vamos trabalhar a matemática agora, mas esta foi surgindo espontaneamente. Porém há que salientar que se não estivesse desperta para esta questão poderia ter deixado passar estes momentos tão importantes. A consciencialização deste fato deveu-se à unidade curricular de Ensino da Matemática na Licenciatura em Educação Básica onde foi abordado o tema da matemática na metodologia de projeto.

A terceira fase do projeto esteve relacionada com a construção dos fantoches e fantocheiro, ilustração da história e em simultâneo íamos realizando pesquisa sobre o

que gostaríamos de saber sobre o Teatro. Esta fase tem em comum os materiais utilizados como os instrumentos de pesquisa, pois recorremos a livros para escolhermos como seriam os nossos fantoches, quais os materiais, para além daqueles que conhecemos, poderíamos utilizar. Através de livros ilustrativos procuramos conhecer as diferentes fases pelas quais o teatro passou, pois nem sempre foi como o conhecemos hoje em dia.

Assim, em pequenos grupos, uns realizavam as ilustrações recorrendo à pintura, ao desenho e ao recorte e colagem que foi desenvolvida em várias fases. Outros pesquisavam sobre o teatro, realizando através do desenho o que queriam comunicar. Outro grupo pesquisava e discutia a forma como iriam realizar os fantoches e quando chegavam a um consenso partiam para a ação e por fim um outro grupo pintava o fantocheiro.

Quanto à realização dos fantoches, as crianças procuraram por elas em livros possíveis moldes ou modos de fazer fantoches, escolheram qual queriam fazer e aplicaram-no. Por exemplo para realizar o corpo de um dos fantoches ouvi o D. (4:10) a dizer à L. (6): D. (4:10): “Olha este aqui dá para fazer, desenhamos assim no tecido como se fosse um bolso e depois recortamos” L. (6): “Sim pode ser, temos é de ver bem o tamanho que não sei se isso como está ai vai dar”. Ou seja, esta interação foi muito rica, pois eles é que estavam a agir, a projetar e a dizer como iriam fazer entre eles sem necessitarem de uma orientação de um adulto a dizer faz assim ou de outra forma. Todavia, não quer isto dizer que não os ajudei quando era solicitado ou não os chamei a atenção para determinados aspetos, como a quantidade de cola que iriam colocar, pois teriam de ter atenção se não, não conseguiam colocar os dedos dentro do fantoche e também para colar a cabeça ao corpo do boneco pois eles estavam com algumas dificuldades.

A realização do convite para os pais e restantes salas do pré-escolar para assistirem à apresentação do nosso teatro foi feita em grande grupo e depois tiramos fotocópias. Três crianças voluntariaram-se para levar os convites às salas e explicar o seu porquê. Os restantes convites foram deixados no cabide para quando os pais fossem buscar as crianças os levassem.

Todo este processo foi desenvolvido ao longo de várias semanas, pois em alguns dias devido a rotinas institucionais ou a propostas emergentes que surgiam não realizámos o projeto.

Depois da terceira fase do projeto concluída, ensaiamos pela primeira vez a peça de teatro com os fantoches recorrendo ao fantocheiro. Foi nesta fase que percebemos porquê que nos tínhamos de colocar atrás do fantocheiro, recorrendo à nossa própria experiência e ação para o perceber, pois como as crianças disseram “Temos de nos esconder, porque se não as pessoas iam olhar para nós e não iam prestar atenção nos fantoches e iam perceber que eramos nós que estamos a falar e não os fantoches!”.

Quando nos encontrávamos a ensaiar a peça como havia muitas crianças a querer participar, realizaram uma lista de inscrição para cada personagem colocando o seu nome. Este momento foi dirigido pelas crianças de forma autónoma. Escolheram entre si quem ficaria responsável por escrever os nomes dos colegas e um ajudante que iria buscar os cartões com os nomes.

Depois de todas as crianças experimentarem o fantocheiro e de manipularem os fantoches correspondentes às personagens que cada criança mais gostava, escolhemos quem iria realizar a peça no dia da apresentação através de critérios de seleção como quem projetava mais a voz para que todos pudessem ouvir e quem manipulava melhor os fantoches.

Todavia, no dia em que apresentamos o teatro faltaram dois meninos que iam realizar duas das personagens principais sendo que outras duas crianças foram fazer os seus papéis. Isto só foi possível porque todas as crianças estavam embrenhadas, concentradas e muito ativas neste projeto, sabendo sempre o que realizávamos e o que se passava em cada momento do projeto.

A presença de alguns pais e outros familiares das crianças foi uma surpresa para mim, porque em outras situações e pelo que a educadora me dizia face ao horário, dia 25 de Maio pelas 10h, em que se iria realizar a peça, o mais provável era que os pais não pudessem vir. Claro que não tivemos a presença de todos os pais, mas os cerca de sete pais e outros familiares, como tias, foi de fato uma surpresa muito boa, o que é uma forma de tanto para nós adultos como para as crianças, valorizarem o nosso trabalho dando-lhe um sentido social indo mais além do que se passa somente na sala.

O teatro foi realizado à entrada do pré-escolar pois possuíamos mais espaço, porém todos foram convidados a irem à nossa sala verem tudo o que aprendemos através do placar que tínhamos com a informação recolhida ao longo do projeto, possuindo fotografias, desenhos, registos escritos e livros utilizados no projeto, mas também colocamos à disposição de todos os fantoches que realizamos e com os quais tínhamos feito a peça de teatro para que os pudessem manipular.

Paralelamente a estes momentos específicos, realizamos outros mais espontâneos que surgiram no momento, como foi o caso de quando lemos a história “Todos num sofá” e decidimos dramatiza-la em que cada um iria fazer um animal. Ao fazer esta dramatização, eles associaram também ao projeto, nomeadamente, à visita que fizemos ao Teatro Garcia de Resende, especificando quem seria a plateia, como é que o cenário iria ser, por exemplo foram buscar o sofá que possuíamos na biblioteca, entre outras situações que demonstraram o seu gosto e empenho pelo projeto que estavam a realizar mesmo que não fossem momentos especialmente dedicados ao mesmo.

Em suma, foi de fato um processo muito interessante mas no qual senti algumas dificuldades, nomeadamente no arranque do projeto e em tentar seguir um fio condutor, pois as crianças queriam fazer muitas coisas e eu querendo dar resposta a todas elas acabava por me perder um pouco, não estabelecendo pontos de ação específicos em que a ajuda da Isabel foi crucial na utilização da metodologia de projeto.

3.3.2- No 1.ºCiclo do Ensino Básico

Ao nível do trabalho de projeto integrei o trabalho na temática integradora das áreas curriculares que já existia na turma “1,2,3...vamos ler outra vez”. Este trabalho de projeto teve como objetivo manter e criar a estimulação e gosto pela leitura, mostrando que através desta podemos descobrir, aprender, imaginar e conhecer diversos assuntos através da leitura, seja de um livro, de um dicionário, de uma enciclopédia, de um jornal, entre outros.

Este trabalho de projeto surgiu não só pelo fato do 1.ºano ser um ano dedicado essencialmente à leitura, mas pela identificação do interesse das crianças e do gosto demonstrado pelos livros.

Deste modo, a leitura de livros para introduzir algum conteúdo programático ou para complementar determinado assunto que estivesse a ser tratado era um meio para o fazer, pois as crianças gostavam muito destes momentos mas também encontravam-se mais motivadas e participativas quando o fazíamos através de um livro.

Perante isto, dentro deste projeto curricular da turma que só terminará no final do ano letivo, desenvolvemos alguns mini-projetos que partiram dos livros “Donde vem a pimenta?” de Manuela Olten, relacionado com curiosidades sobre o mundo e sobre os animais, tema que as crianças gostam muito. E do livro, “Obrigado a todos” de Isabel Minhós Martins que trata do tema da família e dos amigos, muito valorizado pelas crianças. A importância destes temas para as crianças foi demonstrada ao longo do trabalho desenvolvido durante o 1ºperíodo.

O primeiro livro surgiu, para além do que foi mencionada, como forma de mostrar que um livro não nos conta só uma história relacionada com situações imaginadas, mas que podemos retirar informações sobre assuntos relacionados com o nosso meio. O segundo está relacionado com o tema de estudo do meio “Eu e os outros” decorrendo também dos momentos que temos dedicado à família.

Antes de mais convém salientar que os livros foram propostos por mim e pela professora Helena, contudo as crianças é que decidiram o que queriam tratar com base nos livros, sendo o meu papel e o da professora de orientação e apoio quando necessário e solicitado pelos alunos.

Os grupos foram organizados por mim e pela professora Helena, cada um com cerca de 4 elementos. Tomamos esta decisão devido ao fato de algumas crianças não serem tão autónomas e pela existência de alguns conflitos entre elementos da turma.

Porém foi acordado com as crianças que caso quisessem trocar de grupo iríamos discutir essa situação e ver realmente qual seria a melhor forma de o fazer.

Uma vez que o trabalho era organizado em pequenos grupos a nossa sala sofreu alterações para melhor se adequar a esta situação.

No que diz respeito ao primeiro trabalho de mini projeto, cada grupo, escolheu um animal sobre o qual gostaria de conhecer mais coisas e o desafio lançado por nós (professoras) seria que este trabalho possuísse um pouquinho de cada área de conteúdo (matemática, língua portuguesa, estudo do meio e expressões).

Recorremos a vários livros disponíveis na biblioteca da escola e à internet para nos ajudar no trabalho de pesquisa e assim começamos o nosso trabalho.

No decorrer da realização dos mini projetos de cada grupo fomos registando através do desenho e/ou da escrita o que já sabíamos sobre o animal em questão e através do mesmo método realizávamos a parte do que queríamos saber para posteriormente recorrermos aos livros e à internet para o fazer.

Quanto ao desafio lançado foi extremamente interessante ver as crianças a conversar entre si sobre o que poderiam realizar para abranger todas as áreas. À língua portuguesa atribuíram a componente da pesquisa, da conversa sobre o trabalho que desenvolviam e ao mini projeto de forma global. A expressão plástica foi outra das áreas que estava presente em todas as componentes do trabalho, pois recorreram ao desenho como forma de se expressarem. O estudo do meio estava relacionado com os animais que tinham escolhido. Quanto à matemática foi a componente onde surgiram trabalhos muito interessantes e mais variados. Um dos grupos realizou um puzzle desenhando o seu animal e recortando-o de modo a que os colegas também o pudessem fazer, outros grupos formularam problemas sobre o seu animal, por exemplo, se um tigre tem 4 patas, quantas patas têm 2 tigres? E 3?, e outros relacionaram um conjunto de animais com o seu nome coletivo realizando cáfilas de 10 camelos e matilhas de 8 cães.

Ao longo de todos os momentos, foi na matemática que as crianças se sentiram mais à vontade e mais motivadas na realização das próprias propostas. Não é que as outras não fossem suas, mas pelo fato de não conseguirem ler algumas informações e por pedirem ajuda nessa parte deixou-as um pouco frustradas e na matemática sentiram que realizaram todo o processo sozinhas. Porém, esta frustração, mesmo que mínima, é importante ser manifestada, pois vão aprendendo a lidar com a mesma e que pedir ajuda

não é algo que nos devemos de sentir menos capazes, mas sim que através dessa ajuda podemos melhorar e com o avançar do tempo podemos já não precisar dela.

Quanto ao segundo mini projeto realizado estava relacionado com o livro “Obrigado a todos”. Este foi um pouco diferente, pois todos os grupos realizaram o mesmo trabalho por proposta da turma. O sugerido foi que todos (individualmente) dissessem a quem queriam agradecer, realizavam o desenho e uma frase alusiva ao mesmo, escrita com a ajuda das professoras. E uma outra parte (já em grupo) que consistia em colocar por ordem as personagens que iam aparecendo na história colocando o número por cima das mesmas.

Aproveitando este momento introduzimos os números ordinais pois as crianças ao fim ao cabo estavam a utilizar o conceito de número ordinal. Então cada grupo construiu um friso com as personagens e os números que indicavam a sua ordem.

Notamos, desde da primeira vez que fizemos uma atividade que permitisse o trabalho em pequenos grupos até agora, uma evolução das crianças. Ao início, apesar de se encontrarem em pequenos grupos (4 elementos cada) e que a disposição da sala também contribuisse para essa mesma situação, as crianças ainda trabalhavam muito a um nível individual, juntando no fim todo o trabalho. Mas não era isto que era pretendido, então fomos orientando as crianças, dando sugestões para que se fossem apropriando da forma como devemos de trabalhar em grupo. Várias dessas sugestões referiam a conversa entre o grupo para organizar o trabalho e para darem sugestões uns aos outros de qual seria a melhor forma para atingirem os objetivos pretendidos para determinada situação, mas também para ajudarem os colegas em alguma dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho.

Verificamos que numa outra situação de trabalho de projeto partindo da leitura de um livro, notou-se um melhoramento no trabalho de grupo, das atitudes e da forma de trabalhar entre os grupos. Citando Katz e Chard (2009) é através da experiência que as crianças vão adquirindo que se tornam especialistas na sua própria aprendizagem.

Apesar das crianças tomarem as suas decisões, o professor não poderá deixar de dar sugestões de modo a potenciar e melhorar as estratégias utilizadas pelas crianças, pois “as crianças são encorajadas a avaliar a sua própria capacidade para aplicarem as competências, a controlar a sua própria atividade e a selecionar tarefas que sejam capazes de executar.” (Katz e Chard, 2009, p.22). Também não podemos esquecer que o “professor dá sugestões, mas as crianças são livres de as rejeitarem e decidirem por si próprias. Uma decisão menos acertada pode constituir uma oportunidade de

ensino/aprendizagem. [...] o educador e as crianças podem debater formas de minimizar erros no futuro.” (Katz e Chard, 2009, p.22).

Por último e não menos importante, foi realizada a fase de apresentação dos trabalhos. Nela, em cada um dos grupos, um dos elementos era eleito como o responsável por mostrar e explicar o que tinham feito, como e porquê, em determinado momento do trabalho.

Em ambas as apresentações notou-se que as crianças que não estão a apresentar não estão muito atentas ao que os colegas estão a fazer. Pelo que percebemos até ao momento, não encaram o momento da apresentação como uma fonte de aprendizagem alegando “mas não fomos nós que fizemos e são eles a dizer”. Com este comentário podemos notar que as crianças, neste caso, não encaram os colegas como pessoas que lhes podem ensinar algo que desconhecem mas também que trabalham num plano muito centrado em si ou no seu grupo de trabalho. Todavia, na minha opinião, com a continuação desta metodologia de trabalho, incentivando a cooperação e a partilha, o grupo irá mudar de opinião e ver o outro como um apoio e uma ajuda para a sua aprendizagem. Katz e Chard (2009) referem que o trabalho de projeto, tanto para educadores, professores e para as crianças leva tempo a ser aplicado e, por sua vez, a apreensão das estratégias e das competências necessárias ao desenvolvimento dos mesmos é demorado.

Reflexão final

Muitas são as conclusões e aprendizagens que posso retirar e que passarei a descrever seguidamente, sobre a observação e intervenção desenvolvida ao longo da PES em pré-escolar e 1.ºCiclo.

Foram vários os momentos desafiadores e enriquecedores pelos quais passei, tanto a nível académico, pessoal e conseqüentemente profissional. Foram momentos de amadurecimento, de contato com o outro (adultos e crianças), de conhecer as suas necessidades, agindo ou tentando agir consoante as mesmas. Realmente foram momentos sociais de aprendizagem entre todos os intervenientes no contexto que não posso deixar de relacionar com Vygotsky e a sua teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem.

O desenvolvimento segundo Vygotsky (n.d) é um processo pelo qual vão surgindo novas capacidades que se articulam com as que o indivíduo já possui de modo a que as suas capacidades vão ganhando mais complexidade. Porém, o desenvolvimento acontece devido a atuação de um conjunto de processos psicológicos, como por exemplo a escrita e novas estratégias de resolução de problemas (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Relacionado com o desenvolvimento surgem os aspetos sociais e culturais segundo Vygotsky (n.d) na sua Lei genética do desenvolvimento cultural:

“Qualquer função no desenvolvimento cultural do menino ou menina aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e depois no plano psicológico. Em primeiro lugar, aparece entre as pessoas como uma categoria intersicológica e depois aparece no menino ou na menina como uma categoria intrapsicológica. [...] As relações sociais ou as relações entre as pessoas subjazem geneticamente a todas as funções e às suas relações” (Vygotsky (n.d) citado por Coll, Marchesi, & Palacios ,2004, p.98).

É através da interiorização que se dá a transformação de ações sociais em fenómenos psicológicos, que ocorrem em determinada cultura e com determinados instrumentos pertencentes a essa mesma cultura (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004). Tudo isto mostra a importância dos momentos vividos durante todo o dia, pois todos eles são momentos de grande carga social, nos quais as crianças vão construindo a sua identidade em conjunto com o outro o que lhes permite conhecer a elas próprias mas também aos outros.

Ainda subjacente a esta questão, está o papel do professor/educador, pois é ele que muitas vezes dá o exemplo, que é um modelo a seguir, que cria situações favoráveis

à participação de todos no seio do grupo, interiorizando o aspeto social para ganharem competências na sua vivência na sociedade. Segundo o que foi citado anteriormente, estes aspetos que primeiramente aparecem ao nível social, mais tarde passarão para o foro psicológico, podendo ser reproduzidos em outras situações sejam essas reproduções boas ou más. Os momentos vividos em grande grupo e/ou em pequenos grupo e até mesmo a pares, bem como na resolução de problemas e conflitos em que as crianças sejam participantes ativas, são de fato muito importantes, o que vai ao encontro da importância das comunicações no seio do grupo.

Ora, em todos estes aspetos, está presente a componente social que só por si tem de envolver o outro, e é isto que se passa na educação, uma relação com os outros para que se possa dar à criança o suporte e a segurança necessária para que esteja predisposta para aprender sempre.

Há que salientar também o facto de determinados fatores influenciarem uma pessoa de certa forma, o que não quer dizer que influencia todos os demais da mesma maneira, pois “childhood is defined, facilitated, restricted and evaluated by specific social, political, and cultural institutions. It is never independent of historical time, geographical space and ideological pressure” (Meadows, 2010, p.40). Perante tudo isto “It is important to remember, too, that what is needed to adapt in one environment will not necessarily be adaptive in another” (Meadows, 2010, p.13) , o que remete para as características individuais de determinada pessoa.

Esta última questão, remete-nos para a dimensão projetiva do trabalho seja de educadores como de professores quando realizam a avaliação do seu trabalho e refletem sobre o mesmo, recorrendo, por exemplo, aos escritos de trabalho que nesta formação corresponde ao caderno de formação.

A realização de planificações com situações significativas para as crianças, tendo em conta a organização do espaço, do tempo e das necessidades das crianças, foi sem dúvida um enorme desafio, sendo que em alguns aspetos foram realizados com sucesso, já outros poderiam ser melhorados e realizados de forma diferente como foi referido nos relatórios realizados sobre as observações e intervenções.

Com a observação e intervenção realizada, pude ter contacto direto e vivenciado da importância do educador/professor, no que diz respeito à mobilidade e articulação de conteúdos respeitando as necessidades individuais de cada criança, transformando essas necessidades em situações de aprendizagem significativas e dinâmicas.

No que diz respeito aos conteúdos, onde senti mais dificuldade foi ao nível da expressão musical tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, pois sempre fui muito inibida a este nível. Contudo tentei ultrapassar esta questão recorrendo a materiais didáticos (CD's) para ouvirmos e aprendermos, por exemplo, novas músicas. Mas não quer isto dizer que não ocorressem momentos dedicados a canções infantis. No pré-escolar todas as manhãs cantávamos uma canção e, por vezes, também o fazíamos na parte da tarde. Ao nível do 1.º Ciclo, não com tanta frequência, cantávamos também mas, essencialmente, quando contávamos uma história ou alguma música relacionada com um ditongo, letra e/ou número que estivéssemos a trabalhar.

A realização de atividades e as propostas de momentos que fomentassem a comunicação entre o grupo foi outra das dificuldades sentidas com maior incidência no 1.º Ciclo. Foi maioritariamente através da matemática, que consegui ultrapassar estas dificuldades. Uma das capacidades transversais desta área é a comunicação matemática que respeita “a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos” (Ponte *et al*, 2007, p.30). Perante isto, através da planificação e execução de atividades que contemplassem estes momentos (resolução de problemas e comunicação das estratégias ao grupo e realização de jogos matemáticos a pares) permitiu que houvesse estes momentos de partilha e reflexão conjunta em que os alunos foram “incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e professor” (p.30), pois o ambiente vivido na sala nestes momentos era propício “à comunicação, encorajando os alunos a verbalizar os seus raciocínios e, também, a expor dúvidas ou dificuldades, a colocar questões e a manifestar-se sobre erros seus ou dos colegas.” (p.30).

Por fim, a importância das reflexões na PES em ambos os contextos. Ter um momento em que parava para pensar sobre o que fiz, como fiz e porque fiz é sem dúvida muito importante. Através destes momentos pude realizar uma autoavaliação da minha prática aliada ao feedback dado tanto pelos professores cooperantes, pelas orientadoras da PES, como pelas crianças. Foi neste processo que pesquisei e procurei fontes que justificassem as minhas ações, que fiz um levantamento do que poderia ter feito de forma diferente e como o faria. Porém, na minha opinião, este processo de autorreflexão, de tentar fazer sempre melhor e de encontrar outras formas de atuar com crianças de modo a ajudá-las no seu caminho levou-me, por vezes, a pensar que tudo o que fiz talvez tivesse sido em vão. Na verdade, haveria sempre algo a melhorar. Todavia, penso e percebo que não é essa a questão. Temos (como educadores e

professores) de estar em constante reflexão, a questionar, pois é isso que nos faz melhorar e proporcionar o nosso melhor às crianças com quem trabalhamos. Segundo Stenhouse citando por Alcarão (2001) “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”. Ora tudo isto nos remete para este contexto de formação recorrendo aos cadernos de formação, indo ao encontro de Stenhouse : “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. E continua: “Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente”. E para concluir utilizando a ideia de Stenhouse (citado por Alcarão, 2001) em que "uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica" é a frase mais ilustrativa para caracterizar o percurso até então percorrido e o que se avizinha, pois nele como nos laboratórios, investigamos, descobrimos, experimentamos e aprendemos.

Referências bibliográficas

- Alcarão, I. (2001) Professor-investigador: que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, nº1.
- Balanco, S. (2012). *Da experiência de estágio no pré-escolar e 1º ciclo ao contributo da expressão dramática para o desenvolvimento integral da criança*. Ponta Delgada : Universidade dos Açores.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. 1. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. 2. Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006, Julho) A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*. v. 24, n. 2, p. 597-622.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na Infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Formosinho, J. (org.) (2007) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L Chard, S.:(2009) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meadows, S. (2010). *The Child as Social Person*. London: Routledge.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Lisboa: Edições ASA
- Mercer, N. (1997). *La construccion guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidos Iberica.
- Ministério da Educação (1997) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.

- Moreira, M. (2011). *A organização do espaço no 1º ciclo*. (Sessão 7 da unidade curricular de pedagogia de 1º ciclo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico)
- Niza, S. (2012) in *Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (org.) (2012). Sérgio Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paulo Freire e Marcio Campos (n.d) *Leitura da palavra...Leitura do mundo*. Retirado de <http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>
- Piaget, J. (1982) *O Nascimento da Inteligência da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar
- Ponte *et al.* (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Província Portuguesa da Sociedade Salesiana (2012). *Salesianos de Dom Bosco*. Retirado de <http://www.salesianos.pt>
- Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao processo de Aprendizagem*. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Vasconcelos, *et. al* (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância*. Lisboa: DGIDC
- Watkins, C. (2004). *Classrooms as learning communities*. In *NSIN*, nº24
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. England: Longman. P.38-59, 411-416

Legislação:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professore de 1º ciclo do ensinos básico.

APÊNDICES

Apêndice I- Excerto da reflexão de 16 a 20 de Abril de 2012

Reflexão

“Perante esta semana selecionei três situações para descrever e refletir sobre as mesmas pois considerei-as muito importantes e reveladores de aprendizagens e consequentemente de valores importantes de adquirir em tão tenra idade.

Uma das situações foi vivida num momento de comunicação, sei que já referi esses momentos em reflexões anteriores, mas tenho notado ao longo das intervenções como estes momentos apresentam situações muito ricas e importantes. Passo a descrever a situação: Num dos momentos de comunicação de manhã, como não consegui acompanhar todas as áreas e como uma forma de também de saber o que fizeram e como fizeram, perguntei à L. (5:8) o que tinha feito durante a manhã ao que ela me disse que tinha estado a brincar no quarto e na cozinha e então perguntei ao quê, e ela voltou a perguntar: “Ao quê?!” como se fosse estranho a minha pergunta, ficou por momentos a olhar para mim e então respondeu dizendo que tinha brincado às mães e às filhas e eu voltei a insistir mais um pouco perguntando como é que tinham brincado às mães e às filhas e ela disse-me que fizeram uma festa. Poderia ter explorado mais esta questão perguntando de que era a festa, não só à L. mas também às outras crianças que participaram na mesma brincadeira, sendo uma forma de refletirem e pensarem sobre o que fizeram e de como o fizeram, contribuindo para noções de tempo mas também de organização do pensamento e de organizar o seu discurso, e não só, pois é através do brincar que as crianças “(...) aprendem as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente; em suma, descobre o mundo em que vive.” (Ferland, 2006).

Segundo D.G. Singer & Singer (1990) citado por Papalia, Olds, & Feldman, (2001), a dimensão social do jogo também ganha protagonismo, em que se passa de um jogo dramático solitário, para um jogo sociodramático envolvendo outras crianças. Ainda segundo estes autores, as crianças através deste tipo de jogo adquirem a compreensão do ponto de vista do outro, desenvolvem competências sociais e expressão a sua criatividade e imaginação.

Ainda referente ao jogo simbólico em si, segundo Hohmann e Weikart (2011), o fazer-de-conta da criança é uma forma desta representar e se expressar acerca do que sabe sobre o mundo real (pessoas, animais e situações), pondo em ação imagens criadas sobre os acontecimentos humanos habituais e que assiste durante o seu dia-a-dia, exigindo a imitação da realidade e a imaginação e/ou o fazer-de-conta. Posto isto, “fazer-de-conta e representar

papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e da linguagem das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 494).

Ainda outro momento de comunicação também interessante foi quando as meninas que tinham estado a fazer as borboletas quiseram mostrar o seu trabalho final explicando como tinham feito e quais os materiais utilizados, em que os colegas iam reagindo, referindo que o trabalho estava muito giro, porém o S. (4:8) disse que estava feio, que não gostava. Perante esta intervenção, disse: “Então S. porque que dizes que não gostas das borboletas delas?” mas o S. olhou para mim e depressa baixou os olhos, então acrescentei que não me estava a zangar com ele, somente gostava de saber o porquê dele dizer aquilo e até perguntei no geral se gostávamos todos das mesmas coisas, ao que todos me responderam que não e ainda acrescentei que podemos não gostar das coisas desde que expliquemos o porquê. Posto isto, o S. (4:8) continuou sem responder dizendo apenas “ahhh...humm” então perguntei se ele tinha dito aquilo só por dizer ou se não tinha gostado mesmo, ao que ele disse que não tinha gostado mesmo. Levou algum tempo a responder por isso até pensei que tivesse dito aquilo somente por dizer, ou em tom de brincadeira como às vezes acontece, mas entretanto o S. (4:8) disse: “Eu não gostei porque as borboletas estavam diferentes.”. Esta questão pode levar-nos a pensar sobre várias questões, uma delas é atendendo à borboleta e às suas características, pois de facto a borboleta é um animal simétrico mas as borboletas realizadas, pelo menos algumas, não possuíam essa simetria, podendo ser esta uma das razões para o S. (4:8) dizer que não gosta, mas também poderá ser pelo seu gosto pessoal, e gostar de ver as borboletas todas da mesmas cor e com os mesmos materiais. Caso aconteça uma situação semelhante a esta tentarei explorar mais a questão e dar o tempo devido para que exprimam o que estão a pensar, pois notei que o S. (4:8) necessitou de algum tempo para organizar as suas ideias e pensamentos para exterioriza-los, mas também para que percebam que não gostar de um trabalho ou outra situação, apesar de a maioria dos elementos do grupo gostarem não é visto como uma coisa negativa, desde que seja explicado o porquê da nossa opinião e não dize-lo simplesmente por dizer(...)”

Apêndice II- Planificação diária de 8 de Maio de 2012

 Nome: Catarina Glória nº9265	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2011/2012	Dia: 8/05/2012 Horas 09.30h-
	<i>Planificação diária Cooperada</i>	13.00h

FORMANDA:

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Jardim-de-infância do Externato Oratório de S. José, Évora

Educador(a) Cooperante: Isabel Filipe

5. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Dinamização da área da escrita.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento

-Durante a marcação de presenças identifica o nome sem recorrer à fotografia
(Abordagem à escrita)

Dinamização da área da escrita

-Utilização do computador, nomeadamente do processador de texto para escrever
(Abordagem à escrita e conhecimento do mundo)

-Dominar os processos de escrita no computador (tecla de espaço e de mudar de linha)
(Abordagem à escrita e conhecimento do mundo)

-Maior contacto com as regras de escrita (da esquerda para a direita) (Abordagem à escrita)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Por volta das 9.40h, depois das crianças tomarem o lanche da manhã, iremos reunir-nos no tapete para iniciar a marcação das presenças, em que através do diálogo realizado será

esperado que as crianças me digam e ao grupo qual o dia da semana em que nos encontramos e o dia do mês, em que a criança responsável nesta semana por ajudar os colegas na marcação das presenças irá também colocar o dia correcto no mapa das presenças. Ainda neste momento de marcação de presenças, irei desafiar as crianças para realizarmos um jogo que é taparmos as fotografias daqueles que quiserem jogar para descobrirmos o nome sem a fotografia.

Posto isto, irei ainda referir que na área da escrita podem recorrer a um novo elemento, o computador, para escreverem, contudo teremos de chegar a consenso quanto ao número de impressões que podemos fazer por semana.

Assim, iremos nos distribuir pelas áreas, 5 crianças continuam os escorpiões, 3 continuam a realização das cortinas, 4 a pintura com as formas geométricas e as crianças que não quiserem ou que os lugares já estejam ocupados irão se dividir pelas outras áreas da sala e à medida que os colegas terminarem os trabalhos vão trocando com eles. O adulto tentará acompanhar os vários grupos de trabalho, circulando entre eles.

Pelas 10:45h começaremos a arrumar a sala e depois de arrumada iremos realizar um momento de higiene em que pelas 11:00h iremos para a aula de expressão motora.

Por volta das 11:40h, terminada a aula de ginástica, seguiremos para o local onde é servido o almoço. Às 12:30h outro momento de higiene será realizado e por volta das 13:00h as crianças irão para o recreio.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Vários materiais que possuam figuras geométricas, folhas de papel manteiga, tintas de várias cores e computador.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita ao longo das situações dinamizadas, através das reacções das crianças a determinada situação e das sugestões que estas possam dar para melhorar o momento vivido na altura ou que possam ser melhoradas posteriormente.

Relativamente ao acolhimento terei em atenção o entusiasmo das crianças em quererem participar no jogo e se se sentem desafiadas pelo mesmo, bem como se conseguem identificar o seu nome e se os próprios colegas também o fazem.

Quanto à dinamização da área da escrita terei atenta se as crianças passam a procurar mais esta área e se as que procuram exploram o processador de texto e se procuram saber mais acerca do mesmo e das suas funcionalidades.

Para além disto, os comentários, observações, intervenções e diálogos das crianças também servirão como instrumentos essenciais de avaliação.

Com tudo isto, poderei verificar se os objectivos propostos foram minimamente atingidos, permitindo também que faça alterações em alguns pontos que poderão não ser tão bem concebidos, adoptando novas estratégias de dinamização e de exploração de materiais, atendendo às respostas das crianças.

Apêndice III- Planificação diária de 26 de Março de 2012



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico**
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
2011/2012
Planificação diária Cooperada

Dia:26/03/2012

Horas 09.30h-13.00h

FORMANDA:

Nome: Catarina Glória nº9265

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Jardim-de-infância do Externato Oratório de S. José, Évora

Educador(a) Cooperante: Isabel Filipe

5. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

A Primavera.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento

- Canção Bom-dia como forma de explorar as capacidades da nossa voz e como forma de receber os colegas (expressão musical e área de formação pessoal e social)

-Marcação de presenças como forma de a criança se apropriar do dia, do mês e do ano, mas também para desenvolver o sentido de pertença a um grupo; (Área de formação pessoal e social)

-Marcar a presença de modo a saber utilizar uma tabela de dupla entrada – nome da criança e dia do mês (Domínio da matemática)

-Escolher uma criança aleatoriamente que ficará responsável por ajudar os colegas na marcação das presenças de modo a desenvolver o seu sentido de responsabilidade para consigo e para com o outro (Área da formação pessoal e social)

-Planificação em grande grupo da semana de modo a proporcionar às crianças uma participação activa na construção do seu próprio conhecimento atendendo aos seus interesses (área de formação pessoal e social)

Elaboração de uma caixa recorrendo ao Origami

-Trabalhar os conceitos de metade e de divisão ao dobrar o papel para realizar a caixa (Domínio da Matemática)

-Realizar uma construção de raiz e ver como é o seu processo e conseqüentemente o produto final, pois a M. queria construir uma caixa para colocar o jogo do galo (Domínio da matemática e expressão plástica)

-Desenvolver a coordenação oculo-manual, a concentração, a percepção e a psicomotricidade (Expressão motora)

Pesquisa sobre as aves migratórias (iniciada na semana passada)

-Utilizar o computador e a Internet como fontes de informação e de potenciadores de aprendizagens (Conhecimento do mundo)

- (Re) Conhecer as espécies migratórias desta altura do ano (Primavera) (Conhecimento do mundo)

-Utilizar autonomamente sites didáticos como o Sprigalive aprendendo através das actividades lúdicas que este disponibiliza aos mais novos (Conhecimento do mundo)

-Realizar o registo (desenho e nome da ave em questão) para posteriormente apresentar aos colegas (Conhecimento do mundo, abordagem à escrita e expressão plástica)

Realização de uma flor para colocar na porta da sala

-Elaboração da flor consoante as escolhas dos materiais por parte das crianças (Expressão plástica, Domínio da expressão oral)

-Fomentar a discussão e troca de ideias entre o grupo de forma a decidir quais os materiais a utilizar e o formato da flor (Domínio da formação pessoal e social e expressão oral)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Por volta das 9.30h e uma vez que as crianças já se entram no tapete a tomar o pequeno lanche da manhã irei para junto delas e quando estas acabarem o lanche, e todos sentados no tapete, começaremos por cantar a música do bom dia. Posto isto, iremos começar por marcar as presenças, em que através do diálogo realizado será esperado que as crianças digam qual o dia da semana em que nos encontramos e o dia do mês, sendo a criança que fica responsável por marcar as presenças que irá buscar o cartão do dia do mês em que nos encontramos. Por fim as faltas e as presenças serão todas contabilizadas e registadas no mapa de presenças. Para além disto, ainda no tapete abriremos espaço ao diálogo para as crianças

falarem sobre o seu fim-de-semana e partilharem alguma novidade ou situação que achem pertinente com os colegas.

Posto isto, iremos realizar a planificação semanal em conjunto em que decidiremos o que vamos fazer, quem faz, quando, quem ajuda, a avaliação, quem visita e as possíveis saídas.

Pelas 10.15h as crianças irão se distribuir pelas várias áreas consoante as suas escolhas e consoante os trabalhos que estão a ser desenvolvidos. Assim, 1 criança irá ilustrar a planificação em grande grupo, 2 a construção da caixa para colocar o jogo do galo, 3 a pesquisa sobre as aves migratórias, 5 crianças a elaboração da flor em que as primeiras 5 crianças serão substituídas por outras 5 e assim sucessivamente até todas realizarem esta atividade e 3 crianças irão finalizar a escrita da palavra Primavera. As outras crianças irão se distribuir pelas outras áreas da sala realizando trabalho/jogo livre.

O adulto não estará fixo numa só área, rodando por todas elas.

Por volta das 10.45h iniciaremos a arrumação da sala, e à medida que esta é arrumada, as crianças vão se juntando no tapete. Depois de o grupo estar todo organizado no tapete, um grupo (ou meninos ou meninas) vai à casa de banho, trocando quando o outro grupo chegar. Depois do momento de higiene, iremos nos dirigir para a hora do conto na biblioteca pelas 11:00h. Por volta das 11:45 iremos até ao refeitório onde é servido o almoço e pelas 13.00 será realizado outro momento de higiene e as crianças seguem para o recreio.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

-Lápis, canetas, tintas, papel de jornal, computador, cartolina, folhas brancas.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita ao longo das situações dinamizadas, através das reacções das crianças a determinada situação e das sugestões que estas possam dar para melhorar o momento vivido na altura ou que possam ser melhoradas posteriormente.

Quanto às presenças, terei atenção ao facto das crianças reconhecerem que os dias da semana seguem determinada ordem e que são compostos por vários dias, através das suas respostas e observações acerca do momento que está a ser vivido, mas também se são capazes de cruzar os dados da tabela, ou seja, se marcam a presença olhando para o seu nome e cruzando a linha com a coluna do dia do mês.

Relativamente à construção da caixa através do origami, irei ter em atenção se a criança ou realizar os vários passos para a construção da caixa e se eu disser: "Vamos dividir a folha ao meio" e ou "Agora dobramos metade da folha" reconhecem o que devem fazer e se ao comunicar aos colegas o que fez é capaz de expressar que para a realização da caixa foi

necessário realizar vários passos para obter o produto final. Por fim, irei ter em atenção a sua destreza manual e a coordenação óculo-manual à medida que observa como se faz e como tem de reproduzi-lo, estando tudo isto também ligado à percepção.

No que diz respeito à pesquisa sobre as aves migratórias terei em conta se as crianças procuram o computador e a internet para realizar a pesquisa e a sua relação com o site, uma vez que já foi utilizado, perceber se as crianças já conseguem pesquisar autonomamente e se exploram os seus recursos reconhecendo os ícones que representam cada atividade. Por fim, irei apropriar-me de como querem realizar o registo e se para além do desenho do próprio animal querem representar, por exemplo, os alimentos que este ingere e respetivos nomes (como já aconteceu).

Por fim, na elaboração da flor (proposta dada pelas crianças) terei em atenção se as crianças lançam várias propostas para a elaboração da mesma, a forma com chegam a um acordo, se discutem com os colegas, se são capazes de lidar com a opinião do outro quer seja igual ou diferente daquela que defende e por último se são criativos na escolha dos materiais para a elaboração da flor ou se escolhem os materiais que normalmente trabalham sempre.

Para além disto, os comentários, observações, intervenções e diálogos das crianças também servirão como instrumentos essenciais de avaliação.

Com tudo isto, poderei verificar se os objectivos propostos foram minimamente atingidos, permitindo também que faça alterações em alguns pontos que poderão não ser tão bem concebidos, adoptando novas estratégias de dinamização e de exploração de materiais, atendendo às respostas das crianças.

Apêndice IV- Reflexão da semana de 7 a 11 de Maio de 2012

Reflexão

Esta reflexão será em torno da expressão dramática de uma situação que surgiu, nomeadamente a construção de um chuveiro para colocar na área do quarto.

As cortinas para a realização do chuveiro já tinham sido realizadas pela M. (4:4), a I. (5:9), a L. (6) e a R. (5:2), em que realizaram a medição das mesmas, colocando a I. (5:9) encostada à parede e mediram com palmos e depois esticaram o plástico e contaram os mesmos palmo sabendo assim o local onde deveriam cortar. Depois disto pintaram as cortinas com tinta acrílica em conjunto e quando apresentaram o que tinham realizado, deduzi que tivessem dividido tarefas na pintura, pois a L. (6) dizia: “A M. fez o sol, a I. o céu, e nós (R. e L.) fizemos as meninas e as flores!”. Porém ainda nos faltava colocar o chuveiro na área e o D. (4:10) pediu se podia ser ele a fazer-lo, então comunicamos esse desejo ao grupo, pois foi a M., a R., a I. e a L. que quiseram realizar o chuveiro, mas como já tinham pintado as cortinas e



Fig. 1 – Chuveiro já finalizado.

iriam coloca-las decidimos que o D. (4:10) poderia ser ele a montar o chuveiro, todavia começaram outras crianças a querer participar mas como não poderiam ser todos escolhemos aleatoriamente mais um menino, o R. (5:4), para ser o ajudante do D. (4:10). Contudo, a montagem do chuveiro não foi realizada nesse dia nem no outro seguinte, o que permitiu avaliar o entusiasmo na realização deste trabalho, pois iam perguntando quando poderiam realizar o chuveiro. No dia da realização do mesmo, e dado que a Isabel tem vindo a falar com eles sobre as profissões, decidi recriar ali um momento de dramatização em torno da colocação do chuveiro, ou seja, desafiei o D. (4:10) a encarnar a personagem de canalizador, então foi buscar uma caixa de ferramentas existente na sala e uma boina e o R. (5:4)

participativo, pois colocou a caixa de ferramentas no chão começou a retirar as ferramentas que achava que lhe iam fazer falta estando embrenhado completamente na situação, porém nas comunicações foi o D. (4:10) que explicou cada passo, bastante pormenorizado e pela ordem que os desempenhara aos colegas.

Depois das crianças se encontrarem nas diferentes áreas da sala fui ter com os “canalizadores” e ajudei-os, perguntando como o queriam fazer com que materiais, onde achavam que era melhor colocar o chuveiro, a altura a que este deveria de estar, entre outros, em que depois de o chuveiro estar colocado deixei-os continuar na personagem, martelando e emparafusando o chuveiro.

Posteriormente, no momento das comunicações continuei com a dramatização em que por momentos pensei que as crianças não fossem aderir, mas muito pelo contrário. Coloquei um problema, nomeadamente, como iríamos pagar aos canalizadores, pois eles tinham-nos vindo prestar um serviço e então muitas foram as soluções que as crianças arranjaram, uns diziam que iam ligar aos pais para lhes darem o dinheiro, outro diziam para irmos ao multibanco, tudo isto enquanto os canalizadores decidiam entre eles qual o preço que iam cobrar pelo seu trabalho. Então foi neste contexto que surgiu o cheque e que as crianças disseram que poderíamos pagar desta forma, contudo a Isabel perguntou às crianças se sabiam o que era um cheque, em que uma delas disse que era um papel e a Isabel acrescentou que era um papel que valia dinheiro. Então explicamos que as pessoas vão ao banco com um cheque, que é uma forma de pagamento, e trocam esse cheque por dinheiro. Sendo assim, acordámos que eu na segunda-feira levaria um cheque para pagarmos aos canalizadores, sendo eles quem o iriam preencher. Entretanto a M. (5:5) coloca o dedo no ar e depois de lhe dar a palavra esta diz: “Catarina mas não pode ser um cheque!”, “Então porquê M.?” – Disse-lhe eu. “Não pode ser só um, temos de dar um a cada um, eles são duas pessoas diferentes!”. Por acaso, nem tinha pensado nesta questão, pois ao falarmos de um só cheque remetia para uma só pessoa, e apesar de terem desempenhado a mesma função cada um deveria receber o dito cheque. Esta observação da M. (5:5) foi interessante, pois ela conseguiu perceber a situação no seu contexto global mas de dar também valor à parte individual, e não só, foi capaz de expor essa observação ao grupo e a mim, demonstrando que percebe que o educador (neste caso) não é o único que tem razão ou que diz algo sempre de forma certa, mas que estamos todos num contexto livre de expressão e que contribuímos mutuamente para a construção e o melhoramento das nossas experiências na sala.

Dada toda esta situação em torno do jogo simbólico, surge Corsaro (2002) e a sua investigação que na minha opinião se enquadra na situação anteriormente descrita. Corsaro acaba por relacionar tanto a cultura como o aspeto social no jogo simbólico, pois as crianças

nascem como seres sociais inseridos numa rede social já definida e “(...) através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais.” (Corsaro, 2002, p.114). Esta própria interação social entre as crianças, que muitas das vezes ocorre durante o jogo simbólico desempenhado pelas mesmas, produz “(...) a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto.” (Corsaro, 2002, p.114). Ora toda esta situação, vai ao encontro de um artigo publicado na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (2007) de Vygotsky, em que este atribui à brincadeira e por sua vez ao jogo, um jogo com regras, por exemplo, uma criança ao brincar com uma boneca, fazendo que esta é sua filha, a criança atua consoante determinados comportamentos, regras, consoante o comportamento materno. Um outro exemplo poderá ser quando uma criança brinca aos bombeiros ou aos médicos e se rege por determinados comportamentos associados a estes papéis, seja por ter presenciado determinado comportamento, seja através de algo que tenha visto na televisão bem como um possível trabalho de projeto desenvolvido no jardim-de-infância ou uma visita de campo realizada à sua comunidade.

Assim, Corsaro na sua investigação¹, demonstra:

... que crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam colectivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta.

Em suma, segundo Corsaro evidenciando o indivíduo como um ser social e Vygotsky na sua teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem em que:

Qualquer função no desenvolvimento cultural do menino ou menina aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e depois no plano psicológico. Em primeiro lugar, aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois aparece no menino ou na menina como uma categoria intrapsicológica. [...] As relações sociais ou as relações entre as pessoas subjazem geneticamente a todas as funções e às suas relações (Vygotsky citado por Coll, Marchesi, & Palacios, 2004, vol 2, p.98).

Ou seja, é através da interiorização que se dá a transformação de ações sociais em fenómenos psicológicos que ocorrem em determinada cultura e com determinados instrumentos pertencentes a essa mesma cultura (Coll, Marchesi, & Palacios, 2004, vol 2). Toda esta questão remete-nos, mais uma vez, para o jogo simbólico que surge nesta situação de interação social

¹ Para um maior conhecimento sobre a investigação consultar o artigo: Corsaro, W. A., (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº17. P. 113-134.

entre as crianças, o adulto e o próprio meio. Estas através das representações que criam do que observam acabam por realizar o dito jogo com regras, começando desde cedo a apropriar-se da sua cultura, a reproduzi-la através das interações sociais que desempenha no jogo simbólico com outras crianças, ou até mesmo com adultos, em que a própria cultura e as interações sociais acabam, de uma forma ou de outra, por serem os motores de arranque uma da outra, e, essencialmente, do jogo simbólico.

Relativamente ao momento em que estávamos a terminar a nossa história, foi muito gratificante ver algumas crianças que se encontram mais caladas em outras atividades e neste momento estarem muito ativas e extremamente participativas. Um desses casos foi o D. (4:10) que estava muito participativo e atento na realização da história em conjunto com os colegas, mas entretanto chega a mãe do D. (4:10) para o ir buscar, mas ele quis ficar mais um pouco para fazer a história e a mãe acabou por ficar na sala também e nesta altura até a mãe mencionou que o D. (4:10) se encontrava muito participativo o que não era normal. Porém, tenho de ter em conta que a presença da mãe e do irmão do D. (4:10) podem ter influenciado esta participação mais acentuada do D. (4:10), mas anteriormente ele também se encontrava muito embrenhado na construção da história em conjunto. Todavia, há que referir as outras crianças que não participaram de todo na realização da história, é certo que foi um número reduzido, mas isso não deixa de ser menos importante pois aquelas crianças fazem parte do grupo, porém, não fiz nesta semana mas quero fazê-lo, é falar sobre a história no sentido da construção do livro e das personagens e ver e/ou perguntar diretamente às crianças menos participativas na elaboração da história o que acham ou se reconhecem/mencionam as personagens e momentos da história, mas também se são elas próprias a mencionar e a fazer referência a essas mesmas situações.

Paralelamente, o entusiasmo do D. (4:10) com a construção do chuveiro e a satisfação da sua realização foi demonstrada ao querer mostrar o que tinha feito à mãe, em que a própria mãe referiu que possivelmente este interesse poderia vir dele ver o pai, pois este também fazia de tudo um pouco em casa e que por vezes mudava os chuveiros e aqui poderia ser uma forma do D. (4:10) representar estas vivências mas sendo ele a concretizá-las e a possuir essa responsabilidade, indo ao encontro do que foi mencionado anteriormente relativamente a Corsaro e Vygotsky.

Por fim, é muito interessante observar estas ligações, esta teia, entre jardim-de-infância e a família, bem como as coisas que trazem de casa e aplicam no jardim-de-infância, ou vice-versa, como se ambos fossem um prolongamento um do outro, e é isso que se pretende.

Apêndice V- Excerto da reflexão de 22 a 26 de outubro de 2012

Depois de realizarem o jogo e de terem todos os pontos registados da forma que escolheram, alguns pares foram apresentar a forma como organizaram a informação e em conjunto iríamos verificar o que poderiam ter feito de forma diferente para quem fosse ver a informação a percebesse, outros aspetos que poderiam ter melhorado e os aspetos que foram bem concebidos. Na primeira comunicação os alunos tinham colocado uma coluna com o nome de um dos jogadores e por baixo do nome os pontos que tinham feito no total em cada jogada e ao lado desta coluna uma outra coluna com o nome do outro jogador e respetivos pontos. Em conjunto chegamos à conclusão que no geral estava bem organizado mas que poderíamos acrescentar mais algumas coisas, tais como fazer uma tabela, colocar o número de jogadas realizadas e assinalar em que jogada cada um dos alunos ganhou.

Uma outra situação realizada por outros dois alunos foi por cada vitória colocar uma estrela em frente ao seu nome, porém o grupo concluiu que não sabíamos os pontos realizados no seu total pois era uma informação importante para confirmar se os resultados estavam certos. A outra situação que verificamos também foi o seguinte exemplo: 146235121642. Notamos que aqui era muito difícil de interpretar os dados. Algumas crianças disseram que deveriam de ter separado os números dos cartões que saíram numa jogada para depois os poder somar e ver naquela jogada quem tinha ganho. Para além disto, não tinham os nomes de cada um e os respetivos pontos, outra informação oculta essencial para saber quem tinha ganho ou perdido ou até mesmo se tinham empatado. A última estratégia de organização de informação que avaliamos era parecida à anterior, porém esta tinha o total de pontos e as jogadas estavam divididas, mas a apresentação não era a mais cuidada, os números encontravam-se no meio da folha e representados de forma exagerada, ou seja, os alunos ao observarem esta questão, estavam também a utilizar como critério de avaliação a apresentação e o cuidado com a mesma.

Em suma, foi através desta atividade de matemática que todas as crianças participaram na avaliação de um trabalho e que partimos de possíveis erros, ou melhor, de resoluções que não estavam muito bem construídas, para em conjunto encontrarmos os aspetos que poderíamos melhorar, ou seja, “uma abordagem conceptual concentra-se nos porquês e usa frequentemente materiais didáticos manipuláveis ou representações visuais para tornar o ensino mais concreto, dando com frequência grande ênfase ao envolvimento do aluno” (Baroody, 2010:340) mas também,

“por sua vez, os construtivistas afirmam que o ensino deve ser centrado na criança. Nesta perspetiva o ensino é um meio de ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento matemático. A responsabilidade de um professor não é transmitir

informação, mas criar actividades na sala de aula de modo a dar às crianças a oportunidade de construir formas de compreensão e estratégia.” (Baroody, 2010:341).

Apêndice VI- Excerto da planificação diária de 10 de outubro de 2012

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Foi solicitado aos alunos anteriormente que trouxessem uma fotografia em que estivessem presentes eles e os pais e será essa fotografia o ponto de partida para a aula de estudo do meio, onde vamos observar essas fotografias em conjunto, verificando as características do nosso corpo e também a nossa própria identidade, pois para além do nome próprio e dos apelidos, as características e parecenças que herdamos dos nossos pais também são características que nos definem, caracterizam e nos tornam diferentes em alguns aspetos dos outros.

Depois disto iremos preencher uma tabela em que iremos verificar se temos mais características do lado da mãe ou do lado do pai. (...)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Após a marcação de presenças e de consultarmos o nosso horário vendo o que temos durante o dia, irei mencionar que vamos aprender um ditongo nasal novo mas que não irei dizer qual é, no fim da história serão as crianças a identificar qual será o ditongo nasal de hoje. A história será “A minha mãe” de Anthony Browne e para além da história em si, direi às crianças para estarem atentas ao padrão da capa e ver se o encontram ao longo da história. Chamo a atenção para o padrão pois na aula anterior sobre o ditongo nasal **ão** ao mencionarmos algumas palavras que conhecíamos com **ão** um dos alunos mencionou o padrão, alguns não sabiam bem o que era, por isso esta chamada de atenção para o padrão para que percebam melhor o conceito. Após ler a história cada criança irá dizer como é a sua mãe, se se identifica com alguma da história se é diferente, entre outras. Posto isto, será esperado que as crianças identifiquem o ditongo **ãe**. Então irei distribuir folhas A4 brancas em que as crianças irão desenhar a mãe consoante o que ouvirem na história e que achem que ela se identifique ou outra imagem que se encaixe melhor na mãe que têm. Irei escrever a frase que as crianças me digam sobre a mãe em que serão eles a escrever a palavra mãe. O trabalho seguirá para casa, pois em conjunto com a mãe vão pintar, recortar tecidos, revistas, o que entenderem para melhorar o desenho e na segunda-feira iremos apresentar os trabalhos ao grupo e construir um cartaz com todas as mães e conseqüentemente com o nosso novo ditongo nasal **ãe**. (...)

Apêndice VIII- Excerto da reflexão de 8 a 12 de outubro de 2012

(...) Depois de realizarem as suas molduras de 5, iniciamos o desafio e começaram por mostrar a moldura realizada ao colega do lado e teriam de realizar alguma pergunta ao colega sobre a moldura. Foi nesta situação que de fato observei algumas dificuldades, nomeadamente na realização das perguntas, pois inicialmente, alguns alunos ao fazerem a pergunta davam o resultado e depois apercebiam-se disso. Quanto a esta situação tenho duas opiniões: uma delas é que os alunos ao realizarem a pergunta estavam, ao mesmo tempo, a pensar na própria resposta pois para realizarem também a questão tinham de saber a resposta da mesma, ou seja, e remetendo para a segunda opinião, as crianças ao estarem habituadas, normalmente, a responder elas às questões e que seja outro a dizer se está certo ou errado, é normal que ao serem elas a ter de pensar sobre isso, englobando tanto a pergunta como a resposta, torna-se num exercício mais complexo, mas ao mesmo tempo pejado de aprendizagens que remetem por si só à metacognição, a refletirem sobre a forma como pensam e constroem o seu conhecimento. (...)

ANEXOS

Anexo I- Perfil de Implementação do Modelo do Movimento da Escola Moderna

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não utilizo 3 – utilizo com frequência
2 – utilizo às vezes 4 – utilizo sempre

CENÁRIO PEDAGÓGICO	OBS. (a, b, c.)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
		Março	Abril	Maio
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		3	2	2
Oficina de escrita e reprodução		3	2	2
Laboratório de ciências e matemática		3	3	3
Oficina de construções e carpintaria		2	2	2
Ateliê de artes plásticas		3	4	4
Área de dramatização		2	3	3
Área Polivalente		4	4	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		4	4	4
Tempo de actividades e Projectos		4	4	4
Comunicações		2	3	4
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		3	3	3
Avaliação em Conselho		4	4	4
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		2	3	4
Mapa de actividades		1	2	2
Mapa de presenças		4	4	4
Mapa de tarefas		4	4	4
Inventários		1	1	1
Lista de projectos		1	1	1
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -		2	3	3
Plano do dia		1	1	1

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
		Março	Abril	Maio
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	2	3
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		3	4	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		3	4	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		3	4	4
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		3	3	3
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do "queremos" do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		3	4	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		3	3	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		3	3	3
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		2	3	4
Distribuição de tarefas				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		2	2	3
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		1	2	3
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		2	2	2
Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa				

Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – “Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado” Niza, 2007, pág.4	3	3	3
Estímulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:			
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.	3	4	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.	2	3	3
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.	3	3	4
Estímulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.	3	4	4
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	2	3	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	2	2	3
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	4	4	4
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	3	3	3
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas	3	4	4

TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.	3	4	4	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.	3	3	4	4
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.	3	4	4	4
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua	3	3	4	4
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).	3	3	4	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.	3	4	4	4
Projectos				
Apoio as crianças, promovendo uma “conduta de projecto” como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.	2	3	4	4
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.	2	2	3	3
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.	2	3	3	3
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.	2	3	3	3
Apoio a sua execução em interacção dialógica.	2	3	4	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos	2	3	4	4
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.	2	3	3	3
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)	2	3	3	3

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Comunicações de trabalho				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.	2	3	4	4
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos	2	3	3	3
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados	2	3	4	4
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.	2	3	4	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.	2	3	4	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.	2	3	3	3

TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		3	4	4
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da actividade humana) e interpeação do meio.		2	3	3
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	1	2
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		2	3	3

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não mobilizo 3 – mobilizo com frequência
2 – mobilizo às vezes 4 – mobilizo sempre

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA	OBS: (a, b, c)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
		Março	Abril	Maior
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		3	3	3
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		2	3	3
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		3	3	4
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		2	3	3
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		2	2	3
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		2	3	3
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		2	3	3
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		2	3	4
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		2	3	4
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo		2	2	3
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		2	2	2
As crianças intervêm no meio, interpeam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação		2	2	3