

Introdução

O presente Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico incide sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II (PES I e PES II) que foram realizadas no Jardim de Infância Cruz da Picada e na Escola EB1 de Canaviais, sob a orientação da Dra. Assunção Folque e da Dra. Conceição Leal, docentes da Universidade de Évora. Estes estágios tiveram como principal objetivo a aquisição de conhecimentos práticos nestas duas valências.

Tanto a PES I como a II realizaram-se ao longo de um semestre, sendo que a PES I realizei-a no Jardim de Infância Cruz da Picada e a PES II na Escola EB1 de Canaviais. O relatório contém também referências às aprendizagens efetuadas ao longo de todo o Mestrado nas unidades curriculares que o constituem.

A construção deste relatório irá certamente permitir a tomada de consciência das minhas ações educativas e análise de práticas educativas impulsionadas pela educadora e a professora cooperante, consistindo modelos de referência para mim. Procurei ter em conta, nas minhas práticas educativas a Dimensão Profissional, Social e Ética, onde a postura e coerência fizeram parte da minha ética moral e futuramente profissional. Revelei sempre respeito pelas crianças, educadoras, professoras e auxiliares de ambas as instituições, para além das noções de dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico: Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). Também tive como suporte as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem, o Currículo Nacional do Ensino Básico, o Programa da Língua Portuguesa, da Matemática e das restantes áreas curriculares.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), possibilitaram-me a gestão do currículo de uma forma integrada. Estas acentuam a importância da organização do ambiente educativo: do grupo, do espaço e do tempo, como suporte de todo o trabalho curricular e sublinham a importância de um processo educativo intencional.

As Metas de Aprendizagem (MA) apoiaram-me a caracterizar o grupo, a planificar e a avaliar melhor as competências das crianças individualmente e em grupo.

O Currículo Nacional do Ensino Básico, o Programa da Língua Portuguesa e o da Matemática, possibilitaram-me a gestão de uma forma integrada. Este currículo permitiu-me caracterizar o grupo, conhecer os programas e conteúdos que teria que trabalhar, planificar e avaliar de forma a melhorar as competências dos alunos individualmente e em grupo.

Enquanto estagiária, pretendi elevar a qualidade do processo educativo, competindo-me utilizar técnicas e modelos adequados e dinamizar a ação educativa. Tendo em consideração que a riqueza das situações educativas nos diferentes contextos, tanto ao nível da sua organização, como ao nível da qualidade da intervenção curricular e pedagógica, tem uma influência decisiva sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que proporcionam ocasiões de formação estruturadas.

Relativamente à organização do presente relatório este divide-se em seis capítulos. O primeiro incide na conceção sobre a educação, educador e professor, refletindo sobre a importância destes na sociedade atual.

No segundo capítulo farei referência ao enquadramento Institucional onde exerci as minhas práticas, descrevendo as suas localizações e origens, esperando conseguir desta forma situar o leitor no espaço e tempo.

O capítulo três comporta a caracterização dos grupos, em que, primeiramente farei a caracterização do grupo de Pré-Escolar e de seguida a do grupo de 1.º Ciclo, onde menciono interesses, aprendizagens e dificuldades das crianças.

O capítulo quatro faz referência à conceção da ação educativa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde reflito sobre a importância dos espaços e materiais, a organização do tempo e grupo, o trabalho em equipa e o trabalho e cooperação com as famílias e comunidade.

No capítulo cinco irei incidir sobre a intervenção educativa: processos que suportam a minha ação. Nele falarei sobre os instrumentos que me ajudaram a refletir profundamente sobre a minha ação, tais como, as metas de aprendizagem e o caderno de formação. Também mencionarei as metodologias/modelos seguidos nas minhas práticas pedagógicas.

O último capítulo faz menção ao trabalho cooperativo: do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido este tema a grande ferramenta enriquecedora das minhas práticas. Aqui irei referir o porquê de ter elegido este tema como gerador da potenciação das minhas práticas e exponho também o tipo de trabalho exercido nas duas valências.

Em forma de conclusão faço uma pequena reflexão final do que foi este percurso, as minhas aprendizagens, dificuldades e obstáculos.

Capítulo I – Conceção sobre a educação e educador/professor

1.1. Educar nos dias de hoje

Falar em educação nos dias que correm é algo delicado, *“porque pressupõe, em princípio, amor, desprendimento, doçura, firmeza, paciência e decisão, além do domínio dos conteúdos e metodologias”* (Gadotti, 2000:6).

O conceito de educação remete-nos para diversos significados, tais como, *“conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”, “conhecimento e prática dos usos da gente fina” e “instrução, polidez, cortesia”* (Dicionário Priberam Online, 2012).

Antigamente, a educação era encarada como algo que se devia cumprir, onde existiam regras e proibições e em que o professor era visto como uma entidade superior. Enquanto se manteve esta visão, a educação saiu prejudicada, pois impedia os alunos de criarem as suas próprias aprendizagens. Como afirma, Bello (2000:3), *“enquanto este mito for vivo nos nossos corações e mentes, todo o processo de educação estará a ser prejudicado”*. Também teremos que dar a mão à palmatória a Freud que refere que *“a educação é impossível em função da relação de transferência parental que existe entre professor e alunos”*(p.3). A educação era vista de forma autoritária, onde as crianças eram unicamente seres que tinham que aceitar e cumprir regras.

Hoje em dia, considera-se essencial que a criança se realize, que experimente, que seja um sujeito ativo nas aprendizagens e que o educador e professor tenham a capacidade de se adaptar às suas necessidades, interesses e ao seu ritmo de desenvolvimento.

“A pedagogia moderna dirige-se progressivamente para uma visão de que a criança seria consciente do seu próprio processo de pensamento, e de que é crucial para o teórico pedagógico (e o mesmo se diga do professor) ajudá-lo a tornar-se mais metacognitiva – a ser tão consciente do seu andamento no aprender a pensar, como é acerca da matéria que está a estudar. A capacidade de realização e o conhecimento cumulativo não são suficientes” (Bruner, 1996:65).

Desta forma e encarando este pressuposto, o educador e professor, deve estar capacitado para estimular a curiosidade da criança, a sua atenção, a sua autonomia, o

prazer de compreender, de descobrir e construir o seu próprio conhecimento, porque atualmente é atribuído à criança um papel ativo na construção do seu conhecimento, partindo das suas ações e pensamentos, sobre o contexto físico e social que interage.

Viver e aprender a viver na escola é também um dos pressupostos que tem vindo a evoluir com o decorrer dos tempos, pois a escola é um lugar de aprendizagem e uma parte do que lá se aprende tem aplicação na vida adulta. Tal como cita Perrenoud (1995:28) “*é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola, independentemente dos programas e dos objectivos pedagógicos explícitos.*” Assim sendo, a criança é encarada como um cidadão ativo, que aprende e participa na sociedade democrática. Tem-se procurado ir mais além, transformando as práticas na escola e no JI no sentido de dar voz aos alunos, o que significa dar-lhes poder e autonomia. Esta perspetiva requer da escola e das salas de aulas uma cultura democrática suportada por uma organização social e relações sociais que promovam o exercício de agência por parte de todos (Formosinho, 2004).

A pedagogia moderna tornou-se uma mais valia, pois assume que a criança tem noção do seu pensamento, e que o professor pode ajudá-la a tornar-se metacognitiva, ou seja, que seja tão consciente do seu andamento no aprender e no pensar, como é acerca da matéria que está a estudar (Bruner, 1996:95). Nesta visão, não chega a capacidade de realização e o conhecimento. Mais do que isso, deve atingir o domínio, percebendo a sua metodologia de trabalho. Isto só se consegue ensinando uma boa teoria da mente.

Durante as minhas intervenções dei bastante importância às Comunidades de Aprendizagens (CA), como possibilidade pedagógica do trabalho cooperativo. No meu entender, levei as crianças para uma aprendizagem de qualidade, pois os grandes sentidos são aprender em conjunto, tornando a aprendizagem mais facilitada, e aprender sobre os processos de produção de conhecimento. Esta perspetiva é sócio-construtivista, porque aprender numa comunidade significa que os alunos podem trabalhar em conjunto e participar em projetos comuns, o que implica aprender com os outros.

“A teoria de Vygotsky sugere que o principal objectivo da educação é proporcionar um ambiente no qual os alunos, de backgrounds diversos, se envolvem colaborativamente em actividades produtivas e com significado que lhes permite: apropriarem-se dos instrumentos culturais e competências, conhecimentos e valores, para que sejam capazes de participar nas praticas da sociedade e desenvolvam disposições para agir

de forma criativa, responsável, e reflectida desenvolvendo o seu potencial e construindo a sua identidade” (Wells, 1999).

Concluo assim, com uma breve definição de CA, devido a ter sido uma linha seguida por mim, porque conceituei o aluno como sujeito ativo, com autonomia e responsabilidade capaz de trocar com outros e com o professor, aprendizagens e conhecimentos. É importante dar disposições de aprendizagem que tenham interesse para as crianças, fomentar o desejo e interesse de aprender, e ajudar as crianças a despertar para o mundo. As CA vêm a escola como uma estrutura democrática, onde a aprendizagem é vivenciada e há diversidade, sendo que os alunos lidam com a diferença não pelo obstáculo.

“Uma Comunidade de Aprendizagem é construída na sala de aula, onde os alunos são agentes mais activos na escolha e aprendizagem. Propomos que o motor da colaboração é o agente e a sua expressão no esforço de representar e partilhar os pensamentos de outras pessoas... Uma maneira do agente é expressa pela decisão de colaborar e esforçar para chegar a um entendimento quando as regras sociais são insuficientes para um colaboração bem sucedida. Outra forma é expressa pela motivação para produzir e contribuir. Finalmente, o agente produtivo aparece na própria maneira de aprender – nós construímos conhecimento” (Watkins, 2005:51).

1.2. A profissionalidade do educador

Nos últimos anos as maneiras de pensar e agir mudaram e como consequência o papel do educador ficou mais valorizado.

Mesmo que a Educação Pré-escolar não esteja ainda incluída na escolaridade obrigatória, em Portugal, esta constitui, não só um contexto de socialização, como também um espaço de desenvolvimento, onde a criança pode contactar com situações de aprendizagem ativa e vivências facilitadoras de aprendizagem.

Segundo a Lei – Quadro nº5/97, de 10 de Fevereiro, a qual consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei-Bases do Sistema Educativo, refere que:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Deste princípio geral decorrem os objetivos gerais pedagógicos para a educação Pré-escolar, estando referidos nas respetivas OCEPE. Estas foram um aspeto precioso na minha prática, pois serviram-me de apoio, para conduzir o processo educativo a desenvolver nas crianças, a planificar e a avaliar as crianças de uma maneira mais adequada e correta. Assim, tentei criar uma dinâmica de inovação e de procura de maior qualidade no meu trabalho e dignificar a continuidade educativa, a relação com a família e a comunidade.

A partir de um estudo pormenorizado das OCEPE comecei a encarar as crianças de um modo diferente, bem como o papel do educador. Estas foram um mero guia de orientação, não impondo nem exigindo uma sequência obrigatória, indo o meu trabalho ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Ser profissional de educação, não é uma tarefa fácil, pois o educador tem um papel fulcral na formação da personalidade das crianças e de atitudes face ao processo de ensino-aprendizagem, devendo servir-lhes de guia, de conselheiro e de companheiro na sua procura de informação contribuindo para o desenvolvimento da participação ativa das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2009:5) através das aprendizagens ativas vivem-se “*experiências diretas e imediatas*” e retira-se delas “*significado através da reflexão*”. Estes autores defendem que as crianças através destas reflexões “*constroem o conhecimento que as ajudam a dar sentido ao mundo*”.

Ser profissional no domínio da docência “é trabalhar o desconhecido que mora dentro de cada criança, de modo que se torne claro aos seus olhos, para que assim se possa crescer”.

1.3. A profissionalidade do professor

O perfil dos professores do 1º Ciclo é igual ao dos educadores de infância, sendo que o que diverge são as competências. Entende-se por competência, um conjunto formado pelas capacidades e conhecimentos que permitem a realização da ação.

Neste ciclo de ensino há um programa a cumprir, onde estão expressos os conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade. Relativamente aos objetivos, estes existem para as várias áreas disciplinares que fazem parte do Currículo, estando descritos no Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto.

Para mim ser-se professor de 1º Ciclo é o bem mais precioso, pois tem-se sempre um grande impacto na vida das crianças. Regra geral é a primeira profissão com que as crianças têm um contato direto, onde começam a consolidar muitos dos conhecimentos que terão um papel decisivo na sua formação e desenvolvimento escolar e profissional.

O professor do 1º ciclo, acompanha muitas das vezes uma turma deste o 1º ano até ao final do ciclo do Ensino Básico (4º ano). Assim sendo, vai conhecendo ao pormenor os interesses, dificuldades, anseios e observando a evolução de cada aluno, o que é muito importante, pois só assim o professor poderá planificar da melhor maneira, indo ao encontro das necessidades/interesses dos seus alunos.

O professor é um modelo muita das vezes seguido pelos seus alunos, portanto é importante ser se justo quando lidamos com crianças, termos ritmos de aprendizagens e experiências de vida diferenciadas. Isto porque, numa turma, normalmente há heterogeneidade.

Atualmente, os desafios no contexto de uma educação para o século XXI, refletem num exigente perfil de competências e conseqüente trabalho em sala de aula. Assim sendo, investi bastante neste ciclo no trabalho cooperativo, como via

enriquecedora para o desenvolvimento dos alunos, pois trabalhando em conjunto haveria possibilidade de mais diálogo e discussão o que permitia que alargassem o seu reportório, partilhassem e vivenciassem experiências, começando também a perceber a importância da interação.

Este foi um desafio e uma barreira ultrapassada em conjunto com os alunos, pois o trabalho cooperativo, a meu ver, não tinha ainda um lugar de destaque naquela sala de aula. Os alunos não se encontravam preparados e a docente tinha dificuldades na sua execução, achando que iria criar desordem. Por isso, é fundamental gostar-se do que se faz, pois só assim os professores poderão alargar o seu reportório, apreciar as relações entre os colegas e encorajar a crença nos alunos de que o sucesso no trabalho escolar pode vir através dos seus próprios esforços e aplicações.

Os alunos foram reconhecidos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, portanto muitos dos trabalhos emergiram do grupo-turma, assim como muitas das atividades foram pensadas e negociadas por todos. Assim sendo tive a preocupação de proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, *“que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo”* (Currículo Nacional do EB-Competências Essências:76).

No processo de avaliação tive sempre em conta os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, de forma a promover o interesse e atenção de todos. *“As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam, assim, os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem”* (Ferreira, 2007:23).

Utilizei sempre que possível os conhecimentos prévios dos alunos, sendo que o diálogo era normalmente o ponto de partida. Este diálogo era essencial, pois permitia que houvesse trocas de experiências, partilhas de saberes e aprendizagens. *“Uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objectivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garante que ambas as partes se compreendem mutuamente”* (Well, 1986:50).

A visão que trabalhei foi a de CA, no sentido de dar coerência a práticas e aprendizagens de qualidade. Foi com este conceito que cheguei à necessidade do trabalho de grupo, à pertinência de atenção especial às diferentes interações que se

permitem, à necessidade de entender o grupo como produtor de conhecimento e possibilitador do desenvolvimento da participação crítica, às necessidades de vivências próximas da realidade dos sujeitos ou de tarefas que envolvam todos num trabalho que é tanto mais produtivo quanto maior for o empenho de cada um, desde o planeamento à avaliação.

As reflexões semanais ajudaram-me a planificar, e nestas referia os pontos fortes e fracos dos alunos, demonstrando consciência autocrítica.

Os registos que fui criando favoreciam-me de forma a que não esquecesse aspetos importantes na passagem de uma semana para a seguinte. Tal como referem Lopes e Pereira (2004:112):

“a escrita sobre as sessões favorece a passagem de uma sessão a outra evitando a amnésia, viabilizando a dimensão sentido, estruturando debates, enfim, tornando o trabalho objecto de pensamento, dando-lhe existência, consistência, peso, reconhecendo nele o prazer e o sofrimento, permitindo um olhar novo e mais valorizado sobre o trabalho”.

Capítulo II – Enquadramento Institucional

2.1. Caracterizações Institucionais

Cada contexto educativo tem características organizacionais e culturais próprias que o educador e professor deve ter em consideração na sua prática. No decorrer das minhas duas práticas pedagógicas tive contextos bastante diversificados, o que me enriqueceu bastante enquanto futura profissional de educação.

Neste capítulo pretendo caracterizar os contextos em que desenvolvi as minhas PES, bem com as opções educativas adotadas e o seu desenvolvimento.

2.2. Caracterização da Instituição do Pré-Escolar

A Instituição onde realizei a minha PES I é designada por JI do Bairro Cruz da Picada pertencente à rede pública da educação Pré-Escolar:

“O Jardim-de-Infância Cruz da Picada é propriedade da Câmara Municipal de Évora e foi alvo de uma grande intervenção por parte dos serviços desta, com a construção de um edifício que inclui uma nova sala de actividades, um refeitório com copa apetrechada com diversos electrodomésticos e um WC. A sala é ampla e muito arejada. No entanto, as casas de banho não permitem desenvolver a autonomia das crianças como seria expectável dado o tamanho dos sanitários não estar adequado à altura das crianças” (Projeto Educativo do Agrupamento n.º 1 de Évora).

Esta intervenção feita pela Câmara Municipal de Évora veio dar uma nova vida ao Jardim de Infância. O novo edifício permite que as crianças desenvolvam atividades em conjunto, pois mesmo que não possam ir ao recreio, têm um local onde podem desenvolver essas mesmas atividades. Esta sala foi também muito benéfica relativamente aos lanches das crianças, visto aqui sentirem-se mais à vontade e mais cómodas.

Assisti sempre a um bom relacionamento entre auxiliares e educadoras. Estas normalmente juntavam-se na cozinha quando as crianças estavam no recreio. Neste momento trocavam diversas opiniões entre os seus grupos de crianças, bem como atividades que estavam ou pensavam executar. Este momento era rico, pois havia uma

troca de saberes e conhecimentos por parte da equipa colaboradora na instituição. Como refere Bolívar (2003) é importante que possa ocorrer uma transferência de aprendizagem entre os membros da organização, “*que não haja posições fixas, uma espécie de barreiras que impeçam a comunicação livre entre os membros*” (p.174). Também os membros de uma CA encontravam-se para aprenderem em conjunto; produzirem conhecimento e refletirem sobre como aprendiam e geriam o conhecimento (Watkins, 2005).

O espaço exterior era um dos espaços mais desejados, pois todas as crianças da instituição se encontravam e podiam brincar livremente. Notei que as crianças gostavam bastante de brincar com a terra que se encontrava neste espaço, sendo que utilizavam muito os baldes e as pás para o fazerem. Assim sendo, foram adquiridas duas caixas de areia, com um pequeno contributo dos pais. Era um espaço que tinha bons materiais lúdicos, mas as crianças preferiam mesmo brincar e sujar-se com a terra. O manusear/mexer na terra é importante para as crianças, para que estas ganhem sensibilidade e conheçam diversas cores e texturas de elementos naturais.

Relativamente à população abrangida pela instituição, posso salientar que as crianças que frequentavam a instituição são as que habitavam relativamente perto desta. Havia ainda crianças provenientes da Instituição Chão dos Meninos.

Quando referi o local do estágio muitas pessoas disseram-me que o tipo de população abrangente era da etnia cigana, e que era um dos bairros conflituosos de Évora. Ao longo do tempo que me encontrei a estagiar na instituição nunca tive problemas com a população, muito pelo contrário, pois mostravam-se sempre bastante amáveis e comunicativos para comigo.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. “*Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade*” (Cadima, 1997: 13).

O Jardim de Infância (JI) encontra-se num local privilegiado, pois com todas as infraestruturas que o rodeiam a aprendizagem torna-se mais rica. Assim, vai-se ao encontro de uma perspetiva sistemática e ecológica que vai “*influenciar, embora indiretamente, a educação das crianças*” (OCEPE, 1997:33). Também a população fica a ganhar com as saídas das crianças ao exterior, pois gostam de ter contacto e de lhes

transmitir um pouco da cultura popular. Este fator permite que os laços de interação com a comunidade sejam mais estreitos.

Esta ideia vai ao encontro com o que é referido por Bronfenbrenner (2002), em que, *“o ambiente em que as pessoas se desenvolvem é formado por vários sistemas funcionais que se encaixam uns nos outros”* e *“o desenvolvimento é definido por uma mudança duradoura na maneira pela qual a pessoa percebe e lida com o seu ambiente”*.

2.2.1. Origem e desenvolvimento da Instituição do Pré-Escolar

O JI Cruz da Picada insere-se no Agrupamento n.º 1 de Évora, desde o ano de 2005. Não consegui obter informações antes desta data, pois o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular do JI da Cruz da Picada nada continham. Portanto, dirigi-me até à secretária da sede e disseram-me que não tinham nada acerca da caracterização histórica da instituição onde intervim. Pedi então à minha educadora cooperante para me contar um pouco da história da instituição, mas como só se iniciou a lecionar no ano letivo de 2006/2007, e a instituição já fazia parte do Agrupamento n.º 1 de Évora, não consegui muita informação.

Quando a educadora Maria foi para a instituição só existiam duas salas, A e B. Resumindo, só havia um edifício na instituição, por isso haviam menos crianças e os almoços eram servidos no hall/cozinha.

Nesta altura só existiam duas educadoras, que eram a educadora Maria e a atual coordenadora desta instituição.

No ano letivo de 2009/2010 foi então construído outro edifício na instituição, ficando com um refeitório onde as crianças podiam almoçar mais à vontade e uma sala de atividades, que se denomina sala C. Também neste mesmo ano letivo o edifício já existente recebeu melhoramentos.

2.3. Caracterização da Instituição do 1º Ciclo

A Instituição onde realizei a minha PES II denomina-se de Escola EB1 de Canaviais e pertence à rede pública do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora. Este agrupamento é constituído *“por seis jardins-de-infância (sendo um deles pólo itinerante), seis escolas do 1.º ciclo, uma EB1/JI e a escola sede do Agrupamento do 2.º*

e 3.º ciclos com uma componente urbana e rural” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º4 de Évora).

No Projeto Educativo do Agrupamento estão mencionadas todas as escolas que fazem parte deste, bem como a sua localização. É de salientar que o Projeto Educativo do Agrupamento lamenta a dispersão dos estabelecimentos de ensino, pois tal transtorno provoca um impacto na organização interna do Agrupamento. Este é um dos aspetos negativos que tenho a apontar, pois poderia haver mais interligação/comunicação entre os alunos das diversas escolas do Agrupamento se estas se encontrassem mais perto.

Relativamente à população abrangida pela instituição, posso salientar que os alunos que a frequentam são os que habitam relativamente perto desta. Quanto ao ponto de vista socioeconómico da turma onde exerci a minha intervenção, as classes eram heterogéneas, não havendo nenhuma criança muito carenciada, apesar de poder haver algum membro na família que se encontrasse, nesse momento, desempregado.

“A maioria dos seus habitantes desloca-se para Évora onde trabalha...” (Projeto Educativo). Em relação a este aspeto, é importante frisar que muitos dos alunos que frequentavam a instituição se levantavam bastante cedo, devido à deslocação que os seus familiares tinham que fazer. Como tal, haviam muitos alunos que frequentavam o A.T.L., indo para lá antes de iniciarem o período das aulas.

As três salas de aulas que a escola possui são todas muito parecidas, não havendo grande discrepância na questão do espaço. Relativamente aos materiais todas possuem o mesmo equipamento. Todas as salas eram utilizadas para ensino, a funcionar em regime normal, encontrando-se num razoável estado de conservação.

“Todas as salas são utilizadas para ensino em regime de desdobramento. Encontram-se em bom estado de conservação” (Projeto Educativo). Neste ano letivo o regime de desdobramento não ocorreu, pois previa-se que a escola nova estaria já pronta e sendo assim, era escusado que houvesse alteração de horário ao longo do ano. Esta situação iria provocar um enorme constrangimento para os alunos, pois teriam que se habituar a um novo horário, podendo haver uma quebra de rotinas. Assim sendo, os alunos neste ano letivo tinham o mesmo horário que os restantes alunos do Agrupamento.

O gabinete dos professores foi outro dos espaços que utilizava bastante no decorrer do meu estágio. Sempre que algum encarregado de educação ou familiar de um aluno fosse à instituição para dialogar comigo, este gabinete era o escolhido. Também o utilizava nos tempos não letivos, para corrigir trabalhos.

Neste gabinete, assisti sempre a um bom relacionamento entre as docentes da instituição. Normalmente encontravam-se aqui no momento destinado ao intervalo, e neste momento ocorriam diversos diálogos acerca da instituição e do agrupamento, bem como troca de opiniões entre os seus grupos de alunos, e atividades que estavam a executar ou pensavam realizar em conjunto, havendo assim um bom trabalho cooperativo entre docentes e permitindo a minha aprendizagem com professores mais experientes. Este era um momento rico, pois havia troca de saberes e conhecimentos por parte da equipa que colaborava na instituição.

No decorrer deste período letivo a cantina também era utilizada por uma sala de JI, facto que não permitia que os alunos pudessem almoçar todos ao mesmo tempo, tendo obviamente que esperar pela sua vez, sendo o processo aleatório. Enquanto esperavam podiam brincar no exterior ou no alpendre, e assim que houvesse lugar uma auxiliar chamá-los-ia. Observava que tal facto era indiferente para os alunos, pois podiam brincar enquanto esperavam.

“*A escola está bem localizada e dispõe de bons acessos*” (Projeto Educativo). Relativamente aos acessos penso não serem os adequados, pois os transportes públicos que ali passavam tinham horários muito pouco flexíveis e até inconvenientes para quem trabalhava na instituição.

Na freguesia de Canaviais, podíamos encontrar diversos serviços públicos, sendo que este aspeto, privilegiava a escola, uma vez que se encontra perto de alguns focos de interesse para o enriquecimento da aprendizagem. Os alunos podiam conhecer novos espaços, e como estes se encontravam perto da escola os alunos podiam sair e terem contacto com a comunidade. É importante vitalizar a comunidade local e circular dentro da sociedade com os alunos, pois este fator permite que os laços de interação com a comunidade sejam mais estreitos e para que haja uma partilha do conhecimento popular.

2.3.1. Origem e desenvolvimento da Instituição do 1.º Ciclo

A Escola EB1 de Canaviais tem trinta e um anos e o edifício é caracterizado por pertencer ao plano dos centenários. O seu estado de conservação é razoável (Projeto Curricular).

As escolas do Plano dos Centenários, com a sua arquitetura típica, acabaram por se tornar numa imagem de marca de Portugal. “*As escolas foram construídas, segundo o estilo arquitectónico conhecido como “Português Suave”, incorporando características*

da arquitectura tradicional. Normalmente, cada escola englobava duas ou quatro salas de aula, uma cozinha, instalações sanitárias e um alpendre” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_dos_Centen%C3%A1rios, consultado em 15/01/2012). Os aspetos referidos são idênticos aos da Escola EB1 de Canaviais.

Nos anos letivos anteriores, esta escola funcionava com horários de desdobramentos, sendo o primeiro turno (manhã) das 08:00h às 13h e o segundo turno (tarde) das 13h às 18h.

Este aspeto foi alterado no presente ano letivo, permanecendo apenas três turmas na escola. As restantes três que frequentavam a instituição foram divididas.

Foi-me também referido, quando entrei para a instituição que poderíamos trocar de estabelecimento a qualquer altura, visto haver uma nova escola, que ainda não se encontrava concluída e que estava previsto entrar em funcionamento este ano letivo. Nesta nova escola, haverá seis salas, não havendo necessidade de um horário de desdobramento. Esta escola também irá oferecer melhores equipamentos aos alunos e um maior conforto.

2.4. Reflexão de ambas as caracterizações

O facto de ter tido a oportunidade de conhecer e executar as minhas PES em dois contextos distintos, só me beneficiou.

Na minha opinião, a localização da primeira instituição, onde exerci a minha PES I, tinha características que são muitas vezes temidas por certos profissionais, devido a este ser um bairro onde podemos encontrar uma grande diversidade de culturas e etnias. Assim sendo, nem todos os profissionais ambicionam querer trabalhar neste JI. Para mim foi um desafio poder conhecer tal contexto, pois tinha já uma conceção à priori, que com o decorrer do meu percurso pedagógico se alterou por completo, muito pelo facto do que a população referia, não acontecer.

Um dos aspetos a salientar como benéfico para o enriquecimento das crianças e para o meu enquanto futura profissional de educação foi a variada diversidade de culturas e etnias, pois todos podemos aprender mais sobre as suas especificidades, partilhando-se o conhecimento. A diversidade existente no grupo favorecia a troca de experiências e o crescimento de cada um. Na sala onde exercia a minha intervenção este era um aspeto muito importante, devido a haver meninas de etnia cigana, um menino de cor e uma menina oriunda dos países de leste (Anexo I, p.116).

Apesar das crianças estarem inseridas na mesma sala, tinham contactos com a realidade de diferentes modos, apresentando pontos de vista diferentes, o que remetia para a ideia de diferenciação psicológica. Tal como afirma António Gedeão (citado por Neto, 1998:100), *“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais”*. Assim era necessário desenvolver uma prática em que fosse tida em conta a diferenciação pedagógica, ou seja, procurar dar resposta às necessidades e interesses de cada aluno e não apenas aos interesses e necessidades coletivas do grupo-turma.

A educadora cooperante com a qual exerci a minha ação não tinha qualquer dificuldade em lidar com a diversidade, antes pelo contrário. Para ela este aspeto era um desafio que com o passar do tempo tornou-se enriquecedor para todos. Tal como menciona Resendes e Soares (2002:14), *“os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, ...”*, devido a cada indivíduo possuir os seus interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.

O tema da diversidade cultural foi pertinente não só no âmbito das políticas sociais, mas também nas filosofias de educação. Uma educação multicultural ou multiétnica tem vindo a ser defendida. Tal como afirma Niza (citado por Resendes e Soares, 2002:12), *“a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso,…”*.

Relativamente à instituição onde exerci a minha PES II, o contexto era distinto, pois não havia tanta multiculturalidade, e a maioria da população abrangente pertencia à classe média.

É importante realçar que o facto de ter estado anteriormente num ambiente tão rico em diferenciação, me suscitou interesse e entusiasmo, visto ter aprendido muito com ele. Por esse mesmo motivo, neste estágio fui muito ao encontro do diálogo com os alunos acerca da multiculturalidade.

“O desenvolvimento humano ocorre através de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre seres humanos activos e “biopsicológicos” e os indivíduos, objectos e símbolos do ambiente” (Bronfenbrenner, 2002).

Em relação à inserção da instituição no meio envolvente, só existia um aspeto negativo a salientar, que era o facto de não existirem horários flexíveis ao nível dos transportes públicos. Apesar de tudo, este problema não se colocou, visto termos conseguido sair algumas vezes da instituição, sendo que a professora cooperante aceitava sempre muito bem essas minhas decisões colocando-me até no comando da turma.

Segundo Morin (2001):

“a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (p.56).

2.5. Organização das Instituições

2.5.1. Administração

As duas instituições onde exerci as minhas práticas tinham como suporte financeiro o estado, pertencendo à rede pública.

Ao nível do 1.º Ciclo do EB na escola onde exerci a minha prática, tenho a apontar dois constrangimentos, os quais se referem à planificação e avaliação. Estes dois assuntos eram tratados/debatidos e organizados pelos professores do mesmo grupo/ano do agrupamento. Nesses encontros eram feitas em conjunto, as planificações mensais/trimestrais e avaliações, sendo estas iguais para todas as turmas do mesmo grupo/ano, ou seja, não se pensava numa diferenciação pedagógica, sendo um aspeto, no meu entender, que se deve ter muito em conta. Nessas reuniões planeavam-se datas específicas para a realização de provas de avaliação e os conteúdos a cumprir para uma dada semana.

Assim sendo, muitas das vezes os professores eram impedidos e constrangidos de ir ao encontro das necessidades dos alunos. É verdade que temos um programa a cumprir, mas cada turma é uma turma, cada aluno um aluno, e no meu entender, o objetivo do ensino não é colocar todos os alunos ao mesmo nível, mas sim que os alunos aprendam de forma eficaz e que os conteúdos sejam trabalhados.

Este aspeto foi contrariado na minha prática, pois fui sempre ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos, para que assim o ensino se tornasse mais rico e produtivo para ambos. Tinha como base os conteúdos, mas a forma de os expor/trabalhar divergia, colocando um pouco à parte os manuais escolares. Estes eram recomendados em muitas das planificações, feitas em reuniões grupo-ano. É também verdade que muitas das vezes tive que planificar de acordo com as planificações já existentes do agrupamento, mas tentava sempre contorná-las de forma a que o ensino lhes fizesse mais sentido e para que houvesse uma ligação.

Agi desta forma, porque encaro os alunos como sujeitos ativos, tal como menciona Perrenoud (2002):

“As nossas sociedades fizeram da criança um valor central, deram-lhes direitos, transformaram-na em pessoa, em indivíduo, até mesmo em actor. Os que se preocupam

com a educação propõem o desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar”(p.142).

Com esta metodologia de planificação pude ir ao encontro das dificuldades e necessidades dos alunos, com mais facilidade, isto porque nem todos os alunos aprendiam da mesma maneira. De acordo com Neto (1998:120), antes dominavam teorias nas quais a inteligência era considerada como um “*todo indiferenciado*”, tal como acontecia na teoria de Piaget. Este autor privilegiava a inteligência lógico-matemática, o que fazia com que a sua teoria acerca do funcionamento mental fosse considerada como parcial por Gardner.

Gardner, por sua vez, considerava a inteligência uma “*entidade heterogênea e multifacetada*” (idem: 120). Este enumerava sete inteligências.

No que respeita a implicações pedagógicas destas teorias, quando nos situamos ao nível de Piaget, pensamos num ensino que vai a reboque do desenvolvimento cognitivo do aluno e, considerando-se este como um todo (igual a todos os níveis/em todas as áreas do conhecimento), são descurados os interesses e “competências genéticas” dos alunos, dando-se a mesma importância a todas as áreas, trabalhando da mesma forma com todos e considerando o aluno como inteligente ou não (a nível global).

No entanto, se tiver em conta a perspectiva de Gardner, poderei admitir que o aluno tenha uma maior predisposição para determinadas áreas do que para outras e adaptar o ensino às necessidades e interesses do mesmo. Quando o aluno não aprende, não deduzimos de imediato que este não é inteligente, mas sim que ele não aprende da forma como nós ensinamos. Por isso temos que modificar a nossa forma de ensinar de modo a que este possa aprender, o que nos remete para o conceito de diferenciação pedagógica e está explícito na citação: “*If a child is not learning the way you are teaching, then you must teach in the way the child learns*” (Rita Dunn).

As reuniões onde eram realizados e debatidos os aspetos que salientei, poderiam ser mais ricas, pois em conjunto poderiam discutir e arranjar estratégias de ensino adequadas para cada aluno. Uma dimensão relevante é a das condições internas da escola, como se verificou nas chamadas “escolas eficazes”, pois certos fatores internos parecem promover a melhoria da organização. Como refere Bolívar (2003):

“Um ponto de vista claro, acessível e partilhado, juntamente com uma cultura escolar de colaboração que se manifeste num contínuo intercâmbio de ideias, experiências e materiais, surge como o fator dominante na aprendizagem organizativa”(p.186).

O problema estabelece-se muita das vezes na difícil tarefa de trabalhar em equipa ou de investir numa dinâmica coletiva. Tal como refere Perrenoud (2002: 99), *“no campo escolar, o trabalho dos professores permanece uma tarefa individual”*. Mas como indica Cresas (idem:100), *“Não se inova sozinho!”*. Nesta frase é dada a ênfase ao trabalho cooperativo profissional. Portanto é importante que haja uma boa relação entre os docentes do mesmo agrupamento e que trabalhem mais cooperativamente, não se cingindo simplesmente ao cumprimento do programa, mas discutindo estratégias para melhorar a sua ação.

A avaliação é outro dos constrangimentos que aponto, visto ter um dia determinado para se realizar, e todos os alunos do mesmo grupo-ano realizarem provas iguais. Não tinha conhecimento de tal procedimento, mas na véspera de as realizarmos a docente mencionou tal facto, deixando-me surpreendida e admirada, tendo que aceitar e realizar as provas nesses mesmos dias.

Observei também que os testes eram um elemento muito valorizado pela docente cooperante, mencionando-me sentir-se mais segura com este tipo de avaliação, pois permitia-lhe medir com mais rigor as aprendizagens dos alunos.

Como futura profissional dei o meu parecer à docente, referindo-lhe que considero que os testes deveriam servir como mais um instrumento para recolher informação e evidências, não o privilegiando como o único meio de avaliação. Isto porque no decorrer do período os alunos devem ser avaliados nas tarefas que executam, tornando assim a avaliação um processo contínuo de recolha e análise de informação que permite apreciar o progresso em termos dos objetivos de aprendizagem e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências no processo de ensino. Só assim, a avaliação permitirá recolher elementos que permitam ao professor analisar criticamente a sua intervenção educativa, detetar necessidades e tomar decisões a respeito disso. A avaliação deve ter como finalidade melhor a aprendizagem dos alunos (NPMEB. 2007).

Ao nível do Pré-Escolar este aspeto não foi evidenciado por mim, porque o facto de não haver um programa a cumprir, fez com que a educadora se sentisse mais livre na sua ação, tendo simplesmente uma orientação e não prazos a cumprir.

Coube também aos agrupamentos, a elaboração dos horários semanais, distintos para cada turma, devido às AEC's. Estas áreas são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo da escola (Projeto Curricular do Agrupamento n.º4). Estes projetos poderão ser flexíveis, ao nível das áreas curriculares disciplinares, segundo as necessidades/interesses dos alunos no momento.

Tal como cita o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, no artigo 20.º, ponto 4 alínea c), compete ao diretor do agrupamento, “*superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários*”. Também este Decreto-Lei cita que ao órgão colegial de direção, “*designado conselho geral – cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades)*”. Portanto, é dada autonomia ao agrupamento de escolas, em que a distribuição de serviço docente e os horários são da competência da direção.

No decorrer da PES um dos principais problemas foi sem dúvida a gestão de tempo. Por vezes tinha que alterar um pouco o horário da turma ou a minha planificação, sendo que esta era flexível.

“Gerir o tempo de forma eficaz implica identificar o que é mais importante, definir objectivos e estabelecer prioridades. Uma boa gestão do tempo implica uma correcta organização pessoal e uma constante monitorização das tarefas e do tempo necessário a cada uma delas” (Vinha e Simões, 2007).

Um dos aspetos no meu entender a melhorar seria também a articulação pedagógica/curricular entre as AEC's. No que diz respeito a este item em ambas as instituições onde exerci a minha prática não havia qualquer articulação. Este aspeto deveu-se ao facto dos estabelecimentos estarem dispersos, pois os docentes necessitavam de se deslocar muito para chegar a todos os estabelecimentos, o que impedia a intencionalidade pedagógica.

Ao nível do 1.º Ciclo nem todos os alunos frequentavam as AEC's, por esse motivo é que estas se encontravam no horário de turma no final da manhã ou da tarde. As atividades eram oferta do próprio agrupamento, tendo os alunos oportunidade de participar. Esta oferta tem vindo a ser cada vez mais uma solução para combater as alterações sociais e familiares que exigem mais da escola do que a componente letiva

pode oferecer. Assim o agrupamento corresponde às necessidades dos familiares dos alunos e dos próprios alunos, escusando que muitos paguem um ATL.

Um aspeto a ressaltar, e que se evidenciou bastante nos meus estágios foi o facto dos professores destas áreas não mostrarem agrado pela presença de outros docentes. Tentei participar ou mesmo assistir a algumas das aulas e isso nunca me foi proporcionado. Apenas quando foi necessária uma ligação com a disciplina de Inglês, é que a docente mostrou disponibilidade.

No meu entender acho que deveria ser imprescindível a articulação das AEC com as atividades curriculares de carácter obrigatório, para que nada se tornasse estanque e distanciado.

Contudo, tenho a referir que as atividades de enriquecimento curricular promovem uma ferramenta no espaço e vivência escolar com o propósito de enriquecer as aprendizagens dos alunos. Poderiam e deveriam ser melhor geridas, de forma a ocorrerem em simultâneo com as restantes áreas curriculares obrigatórias.

É importante mencionar que seria mais enriquecedor para os alunos se houvesse uma articulação com os professores das áreas extra curriculares, pois assim poderia haver uma intencionalidade pedagógica e um fio condutor entre as várias áreas curriculares. Contudo, esta articulação não é feita devido aos horários e ao tempo que estes mesmos professores têm, pois necessitam de se deslocar de escola em escola, o que lhes dificulta esta interligação.

2.5.2. Funcionamento

As instituições onde realizei as PES funcionavam durante o período letivo, sendo este delimitado pelo estado. O calendário escolar anual de ambas as instituições era limitado pelos agrupamentos onde estão inseridas. Tal como cita o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, no artigo 4.º, “ *O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte*”, “*O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares*”, e “*O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministério da Educação, ouvidos os parceiros educativos*”.

A alimentação das crianças que frequentavam ambas as instituições eram trazidas de casa, no que toca ao lanche da manhã e da tarde. Relativamente aos almoços só almoçavam os alunos interessados, tendo que fazer a marcação no próprio dia.

A alimentação em ambas as instituições era confeccionada fora da escola. No caso, do Pré-Escolar as refeições eram confeccionadas na escola do 1.º Ciclo que se encontra ao lado do JI. Relativamente, à Escola de Canaviais as refeições eram confeccionadas e asseguradas pela ARPIC. Os menus diários eram elaborados pelos agrupamentos de acordo com as boas práticas da alimentação infantil e encontravam-se ao dispor dos pais e das crianças/alunos num placar em ambas as instituições.

2.6. Recursos Humanos

2.6.1. Quadro de Pessoal da Instituição de Pré-Escolar

A equipa de trabalho era constituída por seis educadoras, distribuídas da seguinte forma, três educadoras titulares de sala, duas educadoras de apoio educativo, tendo sido destacadas pelo Ministério da Educação, acumulando estas funções em dois JI, e uma outra educadora que para além de Coordenadora do JI era também Coordenadora do Departamento Pré-Escolar.

As auxiliares de educação, eram quatro. Duas destas foram colocadas pela Câmara Municipal e desempenham funções essencialmente relacionadas com a limpeza, manutenção do JI, apoios às crianças nas salas, vigilância nos recreios e na hora do almoço. As outras duas, eram animadoras socioculturais, e foram também colocadas pela Autarquia e executam as mesmas funções que as auxiliares.

2.6.2. Destinatários do Jardim de Infância Cruz da Picada

O JI Cruz da Picada destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Sendo esta a primeira etapa da educação básica, destina-se *“a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”* (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho).

2.6.3. Quadro do Pessoal da Instituição de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O quadro de pessoal do 1.º Ciclo da Escola de Canaviais, era composto por dez docentes, sendo que seis dos professores são titulares de uma turma, e uma destas

professoras é ainda Coordenadora de Escola. Os restantes quatro docentes, dois deles fazem parte do apoio educativo, um da educação especial e um outro do projeto Fenix.

Relativamente ao pessoal não docente exercem funções quatro auxiliares nesta instituição.

2.6.4. Destinatários no 1.º Ciclo do EB

A Escola EB1 de Canaviais destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 5/6 anos de idade até aos 14 anos de idade, sendo estas as idades relativas ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo).

2.7. Infraestruturas do Jardim de Infância da Cruz da Picada

Em termos de infraestruturas, o JI Cruz da Picada dispunha de dois edifícios, sendo que um deles era onde se encontrava a sala onde estagiei. Também neste edifício existiam outras duas salas em que uma delas, era comum aos dois grupos de crianças, um escritório para as educadoras, que era utilizado para reuniões de Conselho de Estabelecimentos, atendimentos aos pais, sala de apoio e simultaneamente de biblioteca. Dispunha de um hall de entrada, que continha uma cozinha que tinha como particularidade o convívio entre todas as funcionárias e educadoras da instituição. Neste espaço era muitas vezes debatido e tratado o trabalho em equipa entre as educadoras. Tendo ainda uma casa de banho para crianças e outra para adultos e duas arrecadações.

O outro edifício que a instituição dispunha era mais recente. Inclui uma sala de atividades e um refeitório com copa equipada com diversos eletrodomésticos e uma casa de banho. A sala é ampla e muito arejada.

O JI Cruz da Picada era composto por três salas, mas estas não se encontravam organizadas por faixas etárias. Os grupos eram todos heterogéneos.

No anexo II (p.117), apresentam-se descritos os espaços com auxílio de fotografias.

2.8. Infraestruturas da Escola EB1 de Canaviais

Ao nível de infraestruturas, a Escola de Canaviais era composta por um único edifício de apenas um andar. A instituição dispunha de três salas de aulas, um gabinete

para professores, um espaço/gabinete de trabalho, um pátio circundante, dois átrios, duas casas de banho para alunos, uma casa de banho para adultos com adaptações para deficientes, uma arrecadação, dois alpendres fechados e um refeitório.

A Escola EB1 de Canaviais era composta por três salas de aula, organizadas por anos de escolaridade. Estas turmas eram de 1.º e 2.º ano de escolaridade, existindo dois primeiros anos e um segundo ano.

Em anexo III (p.123), apresentam-se descritos cada um dos espaços, alguns com auxílio de fotografias.

2.9. Reflexão das infraestruturas de ambas as instalações

As infraestruturas do JI Cruz da Picada são de ótima qualidade, no meu ponto de vista e foram remodeladas há relativamente pouco tempo, como referido anteriormente.

As educadoras e as auxiliares desta instituição mostravam interesse em melhorar as infraestruturas da sua instituição. Observei esta situação diversas vezes, podendo realçar três dos aspetos, que ajudei a alterar e que ocorreram durante a minha ação de intervenção.

No espaço exterior do JI a sombra não era abundante, ou seja, as crianças encontravam-se sempre sujeitas a uma grande exposição ao sol. Para o bem estar das crianças decidimos pedir uns chapéus de sol à Delta Cafés. Como esta empresa se encontra localizada na minha terra, fui eu mesma entregar a carta com este pedido. Falando com o responsável, pedi-lhe a maior brevidade na entrega dos chapéus de Sol, o que veio a suceder. Atualmente, a instituição pode contar com três chapéus de sol, que protegem as crianças do excessivo calor que faz na primavera e verão.

Outro dos aspetos que enriqueceu a instituição foi a compra de uma caixa de areia. Este objeto era um desejo das crianças, portanto eu em conjunto com as educadoras decidimos pedir uma colaboração aos pais e fizemos também umas rifas na época da Páscoa, para angariarmos dinheiro para a sua compra. Não só a instituição ficou a ganhar como também as crianças, pois mostravam muito interesse e entusiasmo em brincar na caixa de areia.

O último aspeto a mencionar são as pinturas nas paredes e muros que fazem parte do espaço exterior. Estas foram desenhadas pelas próprias crianças, o que favoreceu e enalteceu o espaço. As crianças gostavam de ver as suas produções e dá-las a conhecer, e em termos estéticos, as paredes deixaram de estar vazias e sem vida.

Em suma, afirmo que este grupo, é unido, observando sempre um respeito mútuo, sendo os seus principais objetivos o bem estar e as aprendizagens das crianças. *“O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais”* (M.E., 1997:42).

Relativamente, às infraestruturas da Escola EB1 de Canaviais, não apresentavam as melhores condições para os seus alunos, professores e auxiliares. É importante salientar que o edifício é antigo e como está para encerrar, não irá sofrer alterações.

No decorrer da minha prática, e devido às instalações, tive muita dificuldade em desenvolver atividades de expressão físico-motora com os alunos. Tal facto, também sucedia com o professor desta área curricular, tendo que realizar muitas das suas aulas no alpendre fechado. Sendo interrompidas com frequência devido à localização das casas de banho e por ser um espaço comum a todos os intervenientes da instituição. Estas aulas ocorriam no exterior caso não estivesse mau tempo, havendo mais espaço e menos interrupções, de forma a que esta aula funcionasse de forma plena.

O pátio circundante era um dos espaços mais desejados pelos alunos, mas este encontrava-se um pouco abandonado. Os equipamentos lá existentes apresentavam um razoável estado de conservação. Defendo, a relevância deste espaço, pois possibilitava aos alunos atividades lúdicas. Tratando-se de um espaço comum, as brincadeiras que ocorriam no recreio potenciavam, também a interação entre grupos de alunos diferentes e, conseqüentemente, a sua socialização. O espaço exterior permitia ainda às crianças uma livre expansão das energias acumuláveis, possibilitando desenvolver e testar as suas capacidades físicas.

O pátio era também utilizado pelos professores de educação física, caso o tempo o permitisse. Sempre que observava as aulas de educação física a decorrer no pátio, os alunos encontravam-se mais dinâmicos e participativos, pois dispunham de mais espaço, para além de que as aulas eram dadas mais em grupo, do que no alpendre, devido ao espaço.

Permanecia também um grande descontentamento ao nível das docentes por não terem mudado de instituição, pois estava prevista a alteração para este ano letivo. Apesar desta situação as docentes tentavam adaptar-se à situação com a certeza de que a mudança estaria para breve.

Em jeito de síntese, parece-me poder afirmar que ambas as instituições concretizavam muito positivamente a função educativa que lhes estava atribuída,

constituindo-se como um espaço de brincadeira, desenvolvimento, interação, aprendizagem, cuidados básicos, comunicação, partilha, cultura, prazer e trabalho, dado que a sua atuação se encontra ao serviço do desenvolvimento tanto dos seus utentes (as crianças e as suas famílias), como dos profissionais que nelas desenvolvem a sua atividade profissional, e também da comunidade em que se inserem.

Capítulo III – A ação educativa na educação

3.1. Os grupos da Prática Supervisionada

As caracterizações que irei mencionar neste capítulo tiveram como suporte as observações realizadas durante as minhas PES, o projeto curricular de turma, conversas informais com os pais e conversas com a educadora e a professora. Tentarei desta forma, ao longo do capítulo fundamentar uma análise real e concreta sobre os grupos de crianças que fizeram parte da minha ação educativa.

A organização dos grupos facilitará a criação de um ambiente seguro e de confiança que impulsionará o processo de desenvolvimento individual de cada uma das crianças que o constituem, porque num grupo organizado, onde haja regras e respeito mútuo trabalha-se melhor. Tal como refere Delors (1998), devemos dar uma atenção individualizada a cada criança do grupo, pois a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças.

3.2. Caracterização do grupo Pré-Escolar

A sala onde estagiei, denominada sala B, era constituída por vinte e três elementos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, onde onze são do sexo masculino e doze do sexo feminino. O grupo era formado por onze crianças que já frequentavam a instituição e doze que entraram no próprio ano letivo. Relativamente às crianças que entraram, algumas delas vieram de outras instituições privadas, e as restantes frequentavam pela primeira vez a educação Pré-escolar. Estas manifestavam-se pouco envolvidas socialmente com as restantes crianças do grupo, portanto tentei sempre que possível estimulá-las, para que se pudessem relacionar. Tal como refere a alínea b) das OCEPE (1997:15), um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar é *“fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, ... favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”*.

Em termos gerais, o grupo encontrava-se bem adaptado a toda a instituição e caracterizava-se por ser um grupo ativo e interessado, que gostava de se envolver nas

atividades, demonstrando entusiasmo. Eram muito alegres e divertidos e no geral eram simpáticos.

Quanto aos interesses que as crianças revelavam, o grupo possuía características distintas segundo o género. As meninas preferiam largamente atividades de jogo simbólico e desempenho de papéis, ao nível das áreas lúdicas do faz de conta. Os meninos tinham maior apetência por atividades de construção, que desenvolviam na área das construções, preferindo o lego e os carrinhos, embora também apreciassem os animais em miniatura. A nível das suas competências e interesses posso fazer uma distinção entre as várias áreas que achei serem de interesse para os alunos e que permitissem uma construção sólida de conhecimentos:

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Esta é uma área fulcral uma vez que se perspetiva que o ser humano se constrói em interação social, sofrendo a influência do meio envolvente e sofrendo o meio que o rodeia também com a sua influência. Esta área fundamenta-se no propósito de que a criança é um ser naturalmente social, pelo que é nas relações que estabelece que se vai conhecendo e dando a conhecer melhor. Desta forma, vai construindo os seus próprios conceitos e opiniões relativamente ao que observa e experimenta, começa a despertar para questões de carácter moral e social, o que lhe facilita a sua integração gradual na sociedade de que faz parte.

Esta área reporta-nos à ideia de que no JI é importante estimular a confiança e a autonomia das crianças; desenvolver a socialização, promovendo as regras sociais de convivência, desenvolver o conceito e atitudes de respeito pelo outro; facilitar a formação da personalidade da criança e realizar o despiste de comportamentos e atitudes desviantes na integração e socialização da criança.

A maioria do grupo estava bem posicionado face a esta área das OCEPE, pois demonstravam um profundo respeito por si e pelos outros, e pelas opiniões e as brincadeiras dos amigos.

Todas as crianças demonstravam sentido de entreajuda, pois quando alguma não conseguia fazer uma tarefa vinha logo um colega explicar e ajudar. Por exemplo, na marcação de presenças a BM (4,1) apesar da idade que tinha era uma menina bastante autónoma e que gostava muito de ajudar. O TP (3,8) era a criança mais nova do grupo e todos os seus colegas demonstravam sempre interesse em ajudá-lo.

A MV (6,5), a MD (5,10) e a LM (4,5) eram crianças que estavam sempre dispostas a ajudar os colegas, principalmente nos domínios em que tinham mais competências. Por exemplo, a MD ajudava muito os amigos a nível do domínio da expressão plástica, em que é fabulosa. Esta menina utilizava, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recrear vivências individuais, histórias, entre outros.

A BF (6,9) era uma menina que demonstrava contrariedade no cumprimento das regras principalmente quando estas anulavam os seus desejos, e vontades, amuando e fazendo birra, discutindo por tudo e por nada. Tinha dificuldades em conter a angústia e ser contrariada, quer nas brincadeiras com os amigos quer na sala durante as atividades, em que exige ser sempre a primeira a ser escolhida, a falar, etc. No recreio raramente brincava com os colegas e estava sempre perto dos adultos. Sempre que me dirigia até ao recreio e quando ia antes das 13:30h a BF dialogava bastante comigo. As suas conversas normalmente eram relativas à sua casa, pois esta menina vivia na instituição Chão dos Meninos. A BF era uma criança que necessitava de bastante afeto e atenção e eu aproximei aos poucos, pois suscitou-me interesse em conhecê-la.

A maioria das crianças eram autónomas nas necessidades básicas do dia-a-dia, embora algumas necessitassem de uma pequena ajuda nas horas das refeições.

A nível da educação para os valores e para a cidadania, as crianças já tinham consciência do que deviam e não deviam fazer, bem como, prever algumas consequências das suas ações. No entanto, nem sempre assumem a responsabilidade dos seus atos, situações que foram trabalhadas no dia a dia, nomeadamente na arrumação dos materiais. Eram crianças capazes de chamar a atenção do adulto pelo mau comportamento do colega que desrespeitava as regras estabelecidas pelo grupo.

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

“A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (M.E., 1997:56).

A criança quando entra no JI já trás consigo alguns conceitos prévios, relativamente aos vários domínios desta área, que engloba: domínio das expressões de que faz parte a expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática. Na sala onde intervi tive

oportunidade de trabalhar e fazer com que as crianças tivessem descobertas e aprendizagens nos domínios acima referidos, executando trabalhos ou desenvolvendo brincadeiras diferenciadas que lhes proporcionaram experiências e aquisição de saberes.

Tenho noção que ao longo do meu estágio trabalhámos mais alguns domínios que outros, mas ao longo da minha vida profissional vou preocupar-me com a questão de trabalhar todos por igual e tentar ir ao encontro das necessidades de cada criança, pois nem todas são iguais. Julgo ter ido ao encontro das necessidades de todas as crianças ao longo do estágio. Demorei um pouco a fazê-lo mas consegui obter resultados que me alegraram bastante, pois é muito gratificante ver a evolução das crianças.

Domínio da Expressão Motora

Na sala onde estagiei a expressão motora era realizada ou na própria sala, no exterior ou no refeitório da instituição. Estes locais não eram nada adequados para o desenvolvimento destas sessões, pois havia pouco espaço para nos distribuímos e fazermos pequenos grupos para várias estações. Mesmo assim estas sessões eram realizadas com as crianças.

Este domínio era desenvolvido por mim não só nas sessões planeadas, mas também nas situações de brincadeira livre no exterior. Quando as crianças se encontravam no recreio envolviam-se em movimentos motores, como saltar, correr, andar ao pé coxinho, rodopiar, revelando um controlo voluntário sobre os seus movimentos.

A maioria das crianças manifestavam algumas dificuldades ao nível das habilidades motoras de base. A MF (4,5) referiu não ter dificuldades, dizendo mesmo *‘estes exercícios de aquecimento são muito parecidos aos que faço no ballet’*, mas nem todas as crianças andam no ballet ou noutras atividades desportivas, por isso, decidi fazer uma outra sessão num espaço temporal curto, em que as crianças já não demonstraram tantas dificuldades. Também penso que isto se deveu à minha postura nesta sessão, pois sentia-me mais à vontade e mais liberta, por esta ser a segunda aula. Nesta sessão repeti alguns dos exercícios do aquecimento anterior e as crianças executaram-nos com mais entusiasmo e apresentando menos dificuldades.

Esta era uma área bastante importante para o desenvolvimento fisiológico do organismo, na idade pré-escolar (2 a 7 anos), pois o crescimento em peso e altura

decorre de maneira lenta e paralela, enquanto que a psicomotricidade apresenta visível evolução, permitindo à criança participar e progredir rapidamente em todas as atividades físicas naturais, como andar, correr e saltar. A Educação Física contribui para determinar um conveniente desenvolvimento orgânico e funcional, a par de influir favoravelmente no desenvolvimento psíquico e intelectual da criança, proporcionando-lhe maior desembaraço mental e de comunicação (Carnicero, 1996).

Domínio da Expressão Dramática

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si próprio e de outros, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (M.E., 1997:59).

As crianças demonstravam prazer em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, conseguindo desempenhar papéis diversificados. Por exemplo, na dramatização do “*Artur e a Magia*” as crianças que fizeram parte do elenco desempenharam as suas funções na perfeição, demonstrando terem competências para tal. A meu ver isto deveu-se à forte adesão que tinha a área da casinha, pois as crianças tinham à sua disposição vários materiais e objetos. Nesta área as crianças davam asas à imaginação e criavam situações de acordo com a realidade, com aquilo que observavam através dos adultos. A criança ao imaginar desenvolve diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, estabelecendo desta forma relações com o mundo.

A representação feita pela criança no jogo simbólico é intencional. Através de ações que realizam sem intenção, as crianças ganham controlo sobre os meios específicos de forma a poderem usar brincadeiras teatrais, blocos, etc, para comunicar as imagens ou ideias particulares que têm em mente.

“A brincadeira simbólica é uma importante fonte de actividade criativa, e a tentativa da criança pequena em eliminar contradições e inconsciências através de renomeação, redefinição e de procedimentos lúdicos e narrativos, ilustra bem este processo” (Gloton, 1978:33).

Antes de começar o meu estágio pensava que esta área da casinha não devia ser muito procurada pelas crianças do sexo masculino, estando completamente enganada, porque o NA (4,8) e o RS (5,7) eram “fiéis” a esta área. Estes dois meninos gostavam muito de brincar juntos e uma das suas brincadeiras preferidas era imitarem animais, e como nesta área havia à sua disponibilidade máscaras de animais, estes colocavam-nas e faziam de conta que eram animais.

Domínio da Expressão Plástica

No que diz respeito à expressão plástica, a maioria do grupo era capaz de representar graficamente as suas vivências e histórias, embora algumas crianças registassem ainda dificuldades a este nível, o que é normal, pois não se pode esperar as mesmas competências nas diferentes idades.

Em relação à representação da figura humana ainda haviam crianças que não conseguiam desenhá-la. Era o caso da EF (4,2) que fazia apenas o girino e verbalizava o que estava a fazer. Sempre que esta menina mostrava interesse em desenhar a figura humana dizia-me, indo eu com ela à frente de um espelho para que pudesse averiguar como poderia fazer uma pessoa. A partir deste procedimento a EF começou a ser mais perfeita e criteriosa na realização de desenhos onde constassem pessoas.

A MD (5,10) era uma menina com muitas competências neste domínio, e apresentava excelentes trabalhos de expressão plástica. Sempre que lhe era pedido que retratasse algo fazia-o sem qualquer dificuldade. Os seus desenhos apresentavam sempre muito pormenor e tinham um bom traço, sendo muito organizada com os seus trabalhos e tendo sempre a preocupação de não amachucar as suas folhas de trabalho.

As crianças desta sala tiveram sempre muitas oportunidades de desenvolverem atividades ao nível deste domínio, nas quais desenhavam, pintavam, construía fantasmas, colavam, recortavam e moldavam, tendo à sua disponibilidade diferentes materiais.

No recorte e colagem várias crianças necessitavam de desenvolver a sua precisão e orientação espacial, apesar de na globalidade todos gostarem de efetuar estas técnicas.

A nível da pintura, as crianças mostravam que sabiam utilizar o material e utilizavam-no de forma autónoma, ou seja, já percecionavam regras como não molhar o mesmo pincel em tintas diferentes, o escorrer bem e não levar muita tinta. Todas as crianças da sala revelavam entusiasmo sempre que utilizavam tintas de guache para

pintar. Observei, no decorrer do meu estágio que as crianças tinham agrado em utilizar o seu próprio corpo como material para pintarem. Através desta técnica as crianças exploravam vários movimentos, sensações e experiências e divertiam-se à medida que realizavam o seu trabalho.

Domínio da Expressão Musical

Para Gainza (2002), *“Mãe e música confundem-se para a criança, da mesma forma que se confundem mãe e alimento, mãe e carícia. A música é, para a criança pequena, todo o alimento e o carinho que nutrem, gratificam e contém”* (p.10).

As atividades musicais foram trabalhadas comigo, com a educadora e na aula de música, de forma intensiva. As crianças não apresentavam dificuldades a este nível.

A sala estava apetrechada com materiais diversos que permitiam um bom trabalho no domínio da expressão musical. A possibilidade de utilização de diferentes instrumentos e os interesses das crianças conduziram à realização das diferentes atividades. Foi bom perceber que as crianças aderiram de bom grado às múltiplas tarefas que a música permitia realizar em sala de JI.

A nível de canções, as crianças deste grupo eram detentoras de um repertório muito rico, sabendo cantá-las e até mimá-las. São apreciadoras de vários tipos de música, apreciando bastante Beethoveen.

A BF (6,9) era uma criança com grande talento para este domínio, e promovia-o bastante junto dos amigos. Gostava muito de cantar, de dançar, fazer canções de roda e jogos em movimento.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A linguagem é um meio de comunicação verbal, que utiliza um sistema complexo de símbolos e regras. Desta forma, os indivíduos comunicam, organizam as ideias e recolhem e armazenam a informação do dia-a-dia adaptando-se a novas sensações e situações (Sim-Sim, 1998).

A comunicação é um *“processo activo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes”*. (idem:21)

Quando a criança chega ao Pré-escolar, já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna, pois esteve rodeada de seres onde ocorria o desenvolvimento da linguagem de uma forma subconsciente. É através do domínio da linguagem e da escrita que se proporcionam às crianças novas aprendizagens, e o desenvolvimento a partir das aquisições básicas que a criança já fez.

O grupo de crianças com as quais trabalhei e aprendi apresentou alguns casos a diagnosticar com maior profundidade, de dificuldades de articulação correta de alguns fonemas. Por isso foi bastante desenvolvida na sala a linguagem, para que estes casos fossem ultrapassados. De forma praticamente diária, eram realizadas dramatizações de forma a que os alunos conseguissem adquirir novo vocabulário e soletrar corretamente as palavras de mais difícil articulação. Esta tarefa era realizada em conjunto e a escolha das crianças era feita aleatoriamente.

Outra das atividades que desenvolveu bastante o domínio da linguagem foram as comunicações das novidades do fim-de-semana e final do dia, pois permitia que as crianças evoluíssem como seres falantes. O desenvolvimento da língua sofre alterações ao longo das etapas de aquisição da linguagem. Essas alterações irão ocorrer ao nível da mestria e da apreensão. Por isso quanto maior for o tempo que a criança passa “naquele” ambiente linguístico, participando de forma ativa a “dialogar” ou de forma passiva “apenas ouvindo”, maior será a sua capacidade de aquisição da mesma língua. (idem, 1998)

Nem todas as crianças apresentavam casos a diagnosticar ou falta de competências neste domínio. Por exemplo, a MV (6,5) comunicava de forma perceptível e tinha boas intervenções no grupo. Era possuidora de um vasto vocabulário e construía frases complexas sem apresentar qualquer dificuldade.

Passando à abordagem da literacia notava-se algum à vontade nesta área em alguns elementos mais velhos do grupo. A LM (4,5), que era uma criança de 4 anos de idade, sentia-se à vontade nesta área e mostrava competências a este nível, escrevendo, o seu nome, sem necessidade de soletração.

A abordagem à escrita e a linguagem oral merecem uma especial atenção na educação pré-escolar. As novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente, por isso é importante o uso destas nas salas de pré-escolar.

“A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este poder ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática” (M.E. 1997:72).

Um dos instrumentos utilizados para a familiarização com o código escrito era o computador, onde as crianças evidenciavam grande interesse em escrever. A MD (5,10) era uma das meninas que escrevia com grande destreza no computador, conhecendo o local das letras no teclado.

As novas tecnologias foram utilizadas ativamente e de forma autónoma pelas crianças. Ao longo da minha prática, o computador serviu diversas vezes para as crianças jogarem de uma forma educativa, passar algumas histórias e ouvirem algumas músicas. Também utilizaram diversas vezes a internet, com o intuito de pesquisarem.

A nível da leitura as crianças sabem manusear corretamente um livro, sabem folheá-lo, observar as suas ilustrações e falar sobre as mesmas. Muitas das crianças faziam de conta que estavam a ler os livros.

Domínio da Matemática

De acordo com Abrantes e Oliveira (1999), nos JI portugueses tem-se dado pouca atenção à matemática. No entanto as crianças constroem, ainda que com maior ou menor consistência, conceitos matemáticos presentes no seu dia-a-dia. Assim, é importante que o educador proponha às crianças tarefas adequadas, procurando levá-las a um esforço subsequente de reflexão e interiorização. A criação, a realização e o aperfeiçoamento das tarefas exigem ao educador um esforço de criação, recriação e uma capacidade investigadora que valoriza a sua capacidade profissional.

Este grupo, quanto ao domínio da Matemática era de extremos, sendo que as crianças de 5/6 anos de idade tinham conhecimentos do tempo e sabiam identificar os dias da semana e do mês. Já as de 3/4 anos de idade apresentavam ainda dificuldades e confusões a este nível, o que era preocupante. No decorrer da minha ação houve evoluções a este nível, devido ao trabalho realizado em pequeno grupo. O facto da aprendizagem ter ocorrido em pequenos grupos, permitiu que os alunos pudessem aprender uns com os outros e que, para além disso, eu pudesse acompanhá-los mais

proximamente, apercebendo-me das suas maiores dificuldades. Também as crianças mais velhas tinham consciência do que significava em cima, por baixo, ao lado, fora e dentro. Já alguns dos mais novos, apresentavam algumas dificuldades a este nível. Estas dificuldades eram observadas por mim, muito ao nível dos jogos tradicionais, sendo que as crianças de 5/6 anos de idade conseguiam formar conjuntos e estabelecer algumas comparações.

Uma das tarefas realizadas com as crianças, ao longo do estágio foi a elaboração de conjuntos com as cores e formas de alguns sinais de trânsito que levei para a sala. As crianças que participaram encontravam-se bastante motivadas e interessadas a olhar e manusear os sinais, e à medida que o faziam, iam dialogando entre si. A MD (5,10) assim que viu os sinais de trânsito e eu lhes disse o que pretendia, afirmou *‘temos aqui sinais com forma de triângulo, quadrado e círculos’*, demonstrando ter conhecimento do nome de algumas figuras geométricas. Constatei que todas as crianças que estiveram envolvidas nesta tarefa a perceberam, pois no final de a realizarem divulgaram-na ao grande grupo, de forma a que todos ficassem a perceber os objetivos de tal tarefa.

A comunicação em matemática surge sempre que o sujeito expressa, oralmente ou por escrito, o seu pensamento e saber matemático; envolvendo o uso da língua materna e dos símbolos, termos e representações específicas da matemática (NPMEB. 2007).

“Cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico - matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (M.E. 1997:73). Por esta razão é que utilizei os sinais de trânsito, pois já os conheciam.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

As crianças deste grupo revelaram conhecer relativamente bem a instituição, sentindo-se completamente à vontade neste espaço e também o meio envolvente, estando alertadas para aspetos vitais do mundo real.

Encontravam-se despertas para a importância da separação seletiva dos lixos produzidos em contexto escolar, tarefa que faziam rotineiramente. Sabiam o quanto era necessário cuidar e preservar o ambiente e o cuidado a ter com a natureza e os animais, até porque muitos dos materiais eram reutilizáveis, utilizando-os posteriormente para diversos fins.

Tinham algumas noções sobre a educação para a saúde, que eram consolidadas no que se refere à higiene e alimentação. As crianças desta instituição levavam sempre alimentos saudáveis para a hora do lanche, e quando assim não era a educadora informava os pais da sua importância.

Quanto à área das ciências experimentais, as crianças revelavam desejo de verem o que ia acontecer e como acontecia. Quando se perguntava, sobre o que pensavam que ia acontecer, elas próprias levantavam hipóteses, observavam, registavam e experimentavam.

Este grupo também foi adquirindo a noção de meio envolvente através de saídas ao exterior, identificando certos sítios que conhecia ou visitava com os pais.

3.3. Caracterização do grupo de 1.º Ciclo

A turma onde exerci a minha PES II, e que utilizava a sala 3, era constituída por vinte e seis elementos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Vinte e três alunos já frequentavam a turma no ano letivo anterior, sendo que os restantes entraram este ano, a L, a RA e o GF. Estes três alunos não iniciaram o 1.º ano de escolaridade com a docente Irene. A L. e a RA foram transferidas de outra instituição e no caso do GF ficou retido no 2.º ano de escolaridade, sendo que já frequentava a instituição, embora com outro grupo e com outra professora.

Muitos dos alunos da turma não frequentaram o ensino Pré-escolar, o que era notório em muitas das áreas, principalmente nas de expressões. Os que frequentaram o ensino Pré-escolar, sentiam-se mais à vontade e com uma maior predisposição para estas atividades. Assim sendo, verifiquei que os alunos eram portadores de estádios muito diferenciados, tanto ao nível das competências anteriormente adquiridas, quer ao nível das atitudes, reveladoras do seu estado de crescimento pessoal e social, e portanto a turma era bastante heterogénea.

Em termos gerais, o grupo encontrava-se bem adaptado a toda a instituição e caracterizava-se por ser um grupo ativo e interessado, que gostava de se envolver nas tarefas, demonstrando entusiasmo. Todos os alunos revelavam interesse pela escola, estando entusiasmados e motivados para as novas aprendizagens. Revelavam vontade de aprender e progredir.

Quanto aos interesses que os alunos revelavam, o grupo possuía características distintas segundo o género. As raparigas preferiam as áreas curriculares da Língua Portuguesa e das Expressões. Os rapazes tinham maior apetência para a área curricular da Matemática, mostrando também mais interesse por trabalhar nesta. Relativamente à área do Estudo do Meio todos os alunos revelavam interesse. A nível das suas competências e interesses passo a fazer uma distinção entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares:

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA

No âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, existem as seguintes competências específicas: compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito. Esta última competência é trabalhada no 2.º ano de escolaridade, de forma implícita.

“As competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral; as competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Programa de Português do EB, 2008).

Assim, no decorrer da minha prática, organizei a semana com momentos que privilegiassem a escrita e a oralidade, pois *a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua* (Sim-Sim, 2007:36). Desta forma, instituí e tinha a preocupação de colocar na planificação semanal, momentos para a escrita dos alunos, tanto individual como em grupo, pois é importante que os alunos compreendam que, *há uma maneira convencional de escrever (...)* [e que] *“o simples facto de conversarem uns com os outros sobre a forma de escrever, fá-los ir*

percebendo que há uma forma correcta de escrita e leva-os a partilhar os seus saberes” (Martins, 1998:84-85).

Outra das rotinas que corresponde a esta área curricular, é a leitura, na qual, estão inseridas as competências da própria leitura, compreensão oral e expressão oral. Sempre que me era possível ou achava pertinente, apresentava uma obra aos alunos, com a finalidade de os cativar para a leitura e de desenvolver algumas competências e capacidades, tais como: a concentração; a capacidade de reter informação oral; a criatividade; entre outras. Segundo, Resendes (2002), os livros, *“são uma estratégia para despertar o interesse dos alunos pela leitura, para lhes proporcionar o prazer de ouvir ler e uma troca de impressões”*(p.20). Assim, tinha como principal objetivo fomentar a leitura na sala de aula e em casa.

Relativamente a esta área, os alunos com quem intervim não apresentavam grandes dificuldades. Para além disso, foi-me referido pela professora Irene que esta era uma área forte, pois dedicou muito tempo no 1º ano ao ensino desta área curricular. Contudo, o facto de ser uma área forte por parte dos alunos não serviu de pretexto para não ser trabalhada nos tempos destinados.

Nos meus primeiros dias de observação, reparei que a professora utilizava simplesmente o manual escolar como recurso para esta área. Quando comecei a intervir com os alunos não alterei este procedimento de imediato, mas com o decorrer da prática fui levando outro tipo de materiais, não cingindo os alunos unicamente ao manual escolar. No meu entender este serve apenas como um auxiliar, não havendo necessidade de o seguir à risca, pois o essencial era conhecer o programa de Português, o grupo, as suas motivações, saberes e possibilidades de aprendizagem neste domínio.

Em suma, esta foi uma área muito trabalhada no decorrer da minha intervenção, apostando e querendo sempre levar materiais e situações novas, aceitando e questionando os alunos em relação ao seus interesses. Esta área permitiu trabalhar de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

ÁREA DA MATEMÁTICA

Cada vez mais, é dada especial relevância à Matemática no Currículo do EB. Abrantes e Oliveira (1999) referem que, ao longo da EB, os alunos devem: desenvolver o gosto pela matemática, bem como, a confiança para resolver situações que envolvam o raciocínio matemático; desenvolver a capacidade de resolução de problemas e

processos de resolução. Para além disso, devem adquirir o vocabulário específico desta área (noções de conjectura, teorema, demonstração, etc.) e aprender a aplicá-lo corretamente. Também devem aprender a refletir acerca da razoabilidade dos resultados obtidos, bem como, a aplicar diferentes estratégias para alcançar os mesmos objetivos e decidir qual é a estratégia mais adequada à situação. Também devem desenvolver a capacidade de comunicação discutindo ideias matemáticas, confrontando resultados e formas de resolução; aprender a *“apreciar a estrutura abstracta que está presente numa situação, seja ela relativa a problemas do dia-a-dia, à natureza ou à arte, envolva ela elementos numéricos, geométricos ou ambos”* (p.41).

Estas competências remetem-nos para a importância de proporcionar aos alunos situações que envolvam a resolução de problemas, pois estas exigem análise, raciocínio, comunicação, procura de regularidades, elaboração e teste de conjecturas, formulação de generalizações, entre outras.

Esta foi das áreas mais trabalhadas com os alunos em sala de aula, devido à professora me ter manifestado o interesse em explorá-la, pois apresentavam algumas fragilidades a este nível.

Observei que os alunos não se encontravam habituados a raciocinar/pensar, e assim sendo, comecei a apostar no trabalho a pares, que no meu ponto de vista poderia ajudá-los. Tal como refere, Johnson, Johnson e Holubec, citado por Lopes (2009:165), *“o método de aprendizagem cooperativa Aprendendo Juntos tem revelado ser um dos métodos cooperativos com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, ...”*, como confirma o estudo elaborado por estes três autores. No início da minha proposta os alunos sentiam-se pouco à vontade, não conseguindo e não se esforçando para trabalhar cooperativamente, pois este também era um tipo de trabalho que não era exercido. Com o passar do tempo fui constatando uma maior cooperação, pois o que eles necessitavam eram hábitos de trabalho. Criados esses hábitos, os alunos ajudavam-se entre si, explicando alguns conceitos, tarefas, exercícios, entre muitos outros aspetos, e começaram a ganhar espírito de entreajuda, até porque muitas das vezes com a utilização das suas próprias palavras eles percebiam-se melhor uns aos outros.

O trabalho a pares foi uma mais valia para os alunos nesta área curricular, pois debatiam e comunicavam entre si possíveis resoluções para a tarefa. Desta forma podiam cruzar raciocínios e aprenderem a pensar de forma diferente. Constatei que através deste método os alunos desenvolveram e aumentaram o seu raciocínio

matemático e começaram a encarar a matemática como um “jogo”, porque as tarefas eram desafiantes e estes sentiam-se motivados e interessados em fazê-las.

Outra das metodologias que introduzi e que foi encarada com bastante agrado pelos alunos foi o uso de materiais do dia-a-dia e materiais manipulativos.

Apostei nos primeiros para os alunos começarem a ter a percepção que nada é por acaso. De forma inconsciente e na maioria das vezes, não nos apercebemos que a Matemática está presente em imensas ações que vamos realizando no dia-a-dia. Por exemplo ao nível da geometria, os alunos identificaram materiais/objetos do dia-a-dia, com os sólidos geométricos.

Considero que os alunos sentem-se agora mais aptos e entusiasmados quando se fala na Matemática, sendo que muitos deles são já capazes de fazer matemática de modo autónomo, organizando a informação, identificando por si próprios questões e problemas em contextos variados e de os resolver autonomamente, bem como explorar regularidades, formular e investigar conjecturas matemáticas.

ÁREA DO ESTUDO DO MEIO

Atualmente, é dada maior relevância ao processo de ensino-aprendizagem do que aos conteúdos propriamente ditos. Roldão (citado por Roldão, 1996:44) refere-se a esta ideia como característica do “*discurso educacional e curricular pós-60*”. Tendo em conta o *Programa de Estudo do Meio*, podemos verificar que nele são apresentados princípios orientadores da ação educativa notando-se a ênfase nos processos. De acordo com os princípios apresentados, devem ser tidas em conta as ideias prévias das crianças contribuindo para que se criem sistemas explicativos mais complexos que lhes permitam partir para outras aprendizagens. Devem-lhes ser proporcionadas situações de aprendizagem diversificadas que envolvam o seu contacto com o meio envolvente e que tenham em conta os seus interesses e curiosidades, dando-se prioridade a atividades de investigação e experimentação. O/A educador(a)/professor(a) deve desempenhar o papel de orientador(a) fornecendo à criança os instrumentos e técnicas necessários para que esta construa o seu próprio conhecimento (M.E., 2004).

Relativamente aos conteúdos a abordar, é importante que os alunos adquiram um maior conhecimento acerca do seu corpo e do ambiente que os rodeia abordando-se desde cedo aspetos do meio envolvente como os seus elementos físicos, os seres vivos, os materiais, a água e o som.

No decorrer do meu estágio reparei que esta é a área em que os alunos têm mais interesse, visto ser muito prática. Observei também, que os alunos tinham sempre ideias formadas acerca dos conteúdos que fazem parte do programa, e apesar de poderem não ser as mais correctas, nem a linguagem ser adequada, já tinham algum conhecimento.

Como tal, tentei iniciar sempre as temáticas partindo do diálogo com os alunos, apercebendo-me dos seus conhecimentos e do que precisaria de ser mais esmiuçado. Estes diálogos ajudavam-me, de forma a não repetir aspetos que já conheciam, partindo de imediato para um conhecimento novo.

Relativamente a esta área, os alunos manifestaram interesse em saber mais sobre “peixes”. Como tal, e para que o ensino fosse diversificado, decidi convidar uma estudante de veterinária para esclarecer de uma forma mais rigorosa os alunos.

O interesse dos alunos nesta sessão foi mais que evidente, e estes satisfizeram as suas curiosidades, com um método distinto, pois é importante que haja interação com outros intervenientes que poderão também ajudar a construir conhecimentos nos alunos.

Em suma, considero ter explorado bem esta área com os alunos, tendo a preocupação de apresentar ou levar sempre recursos diferentes para a sala, como também proporcionar-lhes saídas ao exterior. Tive também sempre a preocupação de não esquecer o rigor científico uma vez que, enquanto futura profissional de educação, devo contribuir para o desenvolvimento de atitudes de rigor.

ÁREAS DAS EXPRESSÕES

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (Currículo Nacional do EB: 149).

Nesta área artística constam a expressão plástica, musical, dramática e físico – motora. As três últimas áreas não foram muito trabalhadas comigo, devido a estas serem as AEC’s.

A área da expressão plástica era trabalhada autonomamente e transversalmente com outras áreas. Observava que nem todos os alunos se interessavam por esta área,

visto ser pouco trabalhada pela professora titular da turma. Constatei que alguns alunos, também apresentavam dificuldades ao nível do recorte, pois muitos deles não frequentaram o JI, onde as áreas das expressões são bastante trabalhadas.

Apostei nesta área com os alunos, porque no meu entender podiam expressar-se espontaneamente, procurar soluções originais e diversificadas e escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.

Posso concluir que através deste investimento observava evoluções por parte dos alunos, pois com o passar do tempo, estes ganharam uma visão mais crítica, os traços já se apresentavam melhor definidos, ou seja, apresentavam uma consciência da forma dos objetos representados.

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

ÁREA DE PROJETO

“A Área de Projecto tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade de organizar a informação, pesquisar e intervir na resolução de problemas e compreender o mundo actual através do desenvolvimento de projectos” (Projeto Curricular de Escola).

Na sala onde exerci a minha prática, os temas eram trabalhados no horário pertencente a área curricular do Estudo do Meio, pois estavam relacionados. Através destes temas havia uma articulação com as restantes áreas, juntando-se os conhecimentos de forma a não se tornarem estanques.

Os alunos interessavam-se bastante por este tipo de trabalho, porque iam ao encontro das suas vivências e interesses e permitia que aprendessem num contexto mais informal e mais descontraído. Para além disso, realizavam-no cooperativamente, desenvolvendo de imediato os temas em equipa e respeitando-se uns aos outros.

ESTUDO ACOMPANHADO

Foi com muita pena minha que raramente assisti a estes tempos, devido a ter aulas na Universidade nesse mesmo momento. Contudo, questioneei a docente em relação a esta área curricular não disciplinar, perguntando-lhe como se processava na

nossa sala. Esta referiu-me que dava um apoio individualizado aos alunos que apresentavam maiores dificuldades.

FORMAÇÃO CÍVICA

A maioria do grupo estava bem posicionado face a esta área, pois demonstrava um profundo respeito por si e pelos outros, algo que foi trabalhado no decorrer da minha ação. Esta foi uma das áreas em que apostei bastante de forma implícita, através do trabalho cooperativo e da boa comunicação entre mim e os alunos.

É importante salientar que com uma das meninas da sala tornou-se mais complicado desenvolver a socialização. Esta demonstrava contrariedade no cumprimento de regras principalmente quando anulavam os seus desejos.

A nível da educação para os valores e para a cidadania, os alunos tinham consciência do que deviam e não deviam fazer, bem como prever consequências para os seus atos. Apesar desta consciência, ainda tinham receio de assumir as responsabilidades dos seus atos, devido às consequências que daí podiam advir. Eram também capazes de chamar a atenção por comportamentos menos corretos dos seus colegas.

Em suma, o grupo é primordial na vida dos alunos, pois é somente no grupo que podem ter experiências de reciprocidade e de solidariedade, sendo essenciais para o seu crescimento mental e equilíbrio emocional futuro.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ENSINO DO INGLÊS/ EXPRESSÃO DRAMÁTICA/ ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA/ ENSINO DA MÚSICA

As AEC's na turma onde realizei a minha prática pedagógica eram as que se encontram acima mencionadas.

Nunca assisti a nenhuma destas atividades, devido aos professores que as lecionavam não mostrarem muito agrado pela minha presença. Ainda tentei assistir à de Inglês e à de Física-Motora, pois tinha disponibilidade para as observar, mas os docentes referiram-me que os alunos iriam ficar mais dispersos. Aceitei a decisão dos docentes, apesar de achar que as aulas poderiam torna-se mais enriquecedoras caso eu

pudesse assistir, para depois em conjunto conseguirmos interligar as AEC's com as diversas áreas curriculares.

Dialoguei algumas vezes com os alunos da turma acerca destas AEC's, e fi-lo para me aperceber o que era desenvolvido nestas e para perceber se poderia fazer alguma ligação com as restantes áreas curriculares. Foi complicada esta ligação, porque cada aluno referia aspetos diferentes, não havendo consenso.

Contudo, tenho a referir que as atividades de enriquecimento curricular promovem uma ferramenta no espaço e vivência escolar com o propósito de enriquecer as aprendizagens dos alunos. Poderiam e deveriam ser melhor geridas, de forma a ocorrerem em simultâneo com as restantes áreas curriculares obrigatórias.

APOIO AO ESTUDO

No período de observação, constatava que a professora aproveitava este momento, para incidir em conteúdos onde existissem mais dificuldades, mas de uma forma lúdica.

Tentei sempre ajudar os alunos que apresentavam maiores dificuldades ou que solicitavam o meu apoio para a realização de trabalhos em atraso.

Tendo em conta, que a professora optava por atividades lúdicas, decidi também fazê-lo, levando sopas de letras, palavras cruzadas, entre outros jogos. Os alunos gostavam, pois ao mesmo tempo que se divertiam, aprendiam vocabulário e outros conteúdos.

Também era muito frequente neste espaço a leitura de livros, onde a professora pretendia dar resposta ao plano nacional de leitura e ao projeto ler mais.

Esta área não curricular era lecionada pela professora Irene, e nem sempre assisti à aula toda, devido a ter aulas na Universidade, nesses mesmos dias.

3.4. Reflexão dos dois grupos

As caracterizações de ambos os grupos com os quais realizei a PES, eram bastante distintos, relativamente às aprendizagens. Esta situação deveu-se ao facto de no 1.º Ciclo EB existirem conteúdos específicos para abordar. Em relação às dificuldades e interesses apresentavam pontos comuns.

Nas duas salas eram promovidas a autonomia, independência, entreaajuda e o sentido de responsabilidade, que são valores imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças. Ambos os grupos estavam familiarizados com a rotina da sala e sabiam como deveriam agir em cada uma delas. Executavam tarefas com empenho e procuravam ajuda para aprender mais sobre o que lhes despertava curiosidade.

Todas as crianças, no meio escolar tiveram a oportunidade de se inter-relacionarem com os pares, com as educadoras, professoras e restantes intervenientes da instituição, o que permitia que houvessem relações sociais, favoráveis.

Promoveu-se também em ambos os grupos a educação multicultural e o respeito pelos outros, através do diálogo coletivo. Este aspeto era uma das maiores dificuldades das crianças de ambos os grupos, pois no início da minha intervenção em ambas as salas, observava que este aspeto precisaria de ser bastante esmiuçado em grande grupo, devido a muitos dos conflitos surgirem devido à diferenciação pedagógica. Em ambas as salas haviam crianças provenientes de outros países e ao nível do Pré-escolar, crianças de outra etnia.

O respeito por si e pelos outros, e pelas opiniões e as brincadeiras dos amigos era uma das características bem visíveis no grupo de Pré-Escolar. Já ao nível do 1.º Ciclo EB observava algumas discordâncias no grupo, ao nível do respeito pelos outros e das opiniões de cada um. Assim, estes aspetos foram trabalhados em grande grupo, para que fossem evitados os conflitos dentro e fora da sala de aula.

As regras de convivência social foram debatidas em grande grupo, escreveram-se numa cartolina, criando-se um registo. Através do trabalho cooperativo os alunos modificaram muitas das suas atitudes e comportamentos, e no final, observei uma turma mais unida, onde havia entreaajuda.

As aprendizagens mais evidentes ao nível do 1.º Ciclo EB, foram na área da Matemática. Inicialmente os alunos não demonstravam interesse em praticá-la, mas com o decorrer da minha ação, senti-os mais entusiasmados e realizaram grandes progressos. No meu entender, este agrado por parte dos alunos deveu-se ao método utilizado e às propostas/atividades desenvolvidas nesta área.

Ao nível do Pré-escolar esta era das áreas menos procuradas pelas crianças, sendo que só iam acompanhadas por um adulto. Este domínio era trabalhado na sala, mas de forma inconsciente. Por exemplo, na hora do lanche muitos dividiam o pão ao meio, na distribuição de materiais aos colegas, no pensarem no trajeto mais curto para se deslocarem de um lugar para outro.

Ao nível do Pré-escolar a aprendizagem que invoco ter sido a mais marcante para as crianças e também para mim, pelas reações que observava, foi ao nível do projeto “*Brincar, só no parque!*”. Este foi um projeto que partiu do interesse de algumas crianças, mas com o passar do tempo, o grande grupo envolveu-se, apresentando curiosidade em saber mais. Observei e constatei através de um jogo que houve muitas aprendizagens adquiridas por parte das crianças.

Relativamente aos interesses das crianças, ambos os grupos elegeram a área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio. Isto acontecia, tal como menciona Roldão et al. (1996), porque as crianças desenvolvem ideias acerca daquilo que as rodeia desde muito cedo mesmo que não lhes ensinemos ciências. O que acontece é que estas ideias não são científicas e quanto mais tempo forem mantidas mais difícil será modificá-las. O papel da educação científica é dar às crianças a oportunidade de modificarem as suas ideias ou de torná-las mais consistentes “*ensinando-lhes a duvidar*” das explicações que não são testadas, ou seja, é dada ênfase à realização de experiências. Defende-se que as experiências potenciam o desenvolvimento de capacidades e atitudes indispensáveis para enfrentar os problemas da sociedade contemporânea, como é o caso do espírito crítico, o rigor e o respeito pela evidência, entre outros.

No grupo de Pré-escolar os interesses mais evidentes eram, saber mais sobre girinos e prevenção rodoviária, enquanto que no 1.º Ciclo EB era saberem mais sobre peixes. Ambos os grupos ficaram esclarecidos quanto aos seus interesses e mostraram bastante entusiasmo. Foram inúmeras as atividades realizadas em volta destes interesses, tais como: visitas de estudo e presença de convidados.

Em relação às dificuldades das crianças de ambos os grupos tenho a apontar áreas comuns, tais como a Expressão Plástica e a Físico-Motora.

Ao nível da Expressão Plástica, e apesar de não se poder esperar as mesmas competências nas diferentes idades, os grupos apresentavam uma grande discrepância. Ao nível do 1.º Ciclo EB todos os alunos representavam a figura humana já com um bom grau de detalhe, enquanto que no Pré-escolar algumas das crianças mais novas da sala não conseguiam. Em relação, às representações gráficas das suas vivências e histórias, muitas das crianças do grupo de Pré-escolar desenhavam com menor dificuldade e com mais criatividade do que no 1.º Ciclo EB. No meu entender, isto deveu-se ao tempo que foi dedicado a esta área, e também como era trabalhada.

Neste domínio/área as crianças conheciam as possibilidades dos diferentes materiais e instrumentos, desenvolviam a capacidade de comunicar com diferentes

formas de expressão plástica, e a capacidade de representar no plano bidimensional e tridimensional.

A exploração da expressão Físico-Motora deve oferecer às crianças a oportunidade de desenvolverem a motricidade global e fina, de modo, a permitir que aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo. Em ambas as instituições os locais para a realização desta área não eram os mais adequados, mas mesmo assim ao nível do Pré-escolar tentávamo-nos adequar ao que tínhamos, não deixando esta área de parte. Já no 1.º Ciclo EB, esta era uma área um pouco “esquecida”, também devido aos alunos terem um professor específico. As crianças demonstravam interesse e entusiasmo ao nível desta área, apesar de em ambos os grupos existirem algumas dificuldades, relativamente às habilidades motoras de base.

No que se refere à motricidade fina, várias crianças de ambos os grupos precisavam de trabalhar a precisão do corte e recorte, principalmente os mais novos da sala, ao nível do Pré-escolar. Já ao nível do 1.º Ciclo EB notavam-se mais fragilidades a este nível, principalmente nos alunos que não frequentaram o JI. As crianças de 5/6 anos de idade já possuíam muita destreza na manipulação de lápis, pincéis, talheres, dos materiais de pequenas dimensões, entre outros. Também conseguiam cortar, escrever, pintar, enfiar, rasgar e amachucar.

É importante salientar que existiam dois momentos de muito agrado de ambos os grupos, que eram o da leitura/conto de histórias e o momento das novidades do fim de semana. Na leitura de livros, todos estavam concentrados, atentos e entusiasmados. Ao nível do 1.º Ciclo EB, este era um momento que não decorria com frequência, portanto a primeira vez que levei uma obra para lhes ler/contar, ficaram fascinados, pedindo-me que este momento ocorresse mais vezes. Já ao nível do Pré-escolar, este momento fazia já parte da rotina das crianças, havendo um vasto reportório de histórias.

Relativamente às novidades do fim de semana, esta já era uma rotina do JI, quando comecei a minha prática. Como este momento era do meu agrado, devido às crianças, inconscientemente, se desenvolverem como seres falantes e se darem a conhecer, decidi impor esta rotina na sala de aula do 1.º Ciclo EB. Este momento era muito bem aceite pelos alunos, tendo recebido um “feedback” positivo e sabendo que os alunos pediram à professora que continuasse com este momento, aquando do fim da minha PES. Este momento era rico em aprendizagens.

Posso concluir, que em ambos os estágios supervisionados os grupos demonstravam interesse pelo meio escolar, estando entusiasmados e motivados para as

novas aprendizagens. Revelavam vontade de aprender e progredir. Relativamente a mim tentei planificar sempre de acordo com as características dos grupos, ou seja, indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

As crianças tinham consciência das suas capacidades e fragilidades e procuravam a ajuda de um adulto ou de outra criança para resolverem os problemas e obstáculos com que se deparavam.

Capítulo IV – Conceção da ação educativa

Neste capítulo pretendo refletir sobre as minhas práticas, que promoveram a minha evolução como educadora e professora. Neste espaço de reflexão e partilha, o tema central do meu discurso é a relação que estabeleço entre a prática pedagógica que desenvolvi, e os quadros teóricos que suportaram as opções no trabalho realizado em sala de aula, na escola e com as famílias e comunidade.

O facto de ter estagiado em duas instituições diferentes e em dois ciclos de ensino distintos, proporcionou-me uma visão mais ampla sobre determinadas situações que ocorreram ao longo do tempo. Percebendo a importância de como os espaços, a organização do tempo e grupo, o trabalho em equipa e o trabalho e cooperação com as famílias e comunidade influenciam as crianças nas suas aprendizagens.

4.1. Importância da organização do espaço e materiais no Pré-Escolar

A Sala B onde exerci a minha ação educativa situava-se no edifício mais antigo da instituição do JI Cruz da Picada. A primeira forma de intervenção da educadora é na organização do espaço em áreas, e a colocação dos diversos materiais nos locais onde devem ser utilizados, de acordo com o modelo curricular *High Scope*. A sala na qual este grupo se encontrava foi dividida em áreas diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas, sendo elas: a mesa grande, área de reunião do grande grupo e local onde funcionam áreas de expressão como o desenho, o recorte, a colagem e a modelagem; a área da casinha que contém cozinha e o quarto da boneca; a área lúdica formada por construções, garagem, animais e jogos calmos; a área da biblioteca; a área da escrita; a área das ciências (esta que foi mudada de sítio no decorrer da minha intervenção); a área da informática e a área da pintura. Todas as áreas eram relativamente espaçosas e o adulto podia ficar ao nível das crianças (sentar-se no chão, cadeiras ou bancos) sem dificuldade. Esta sala tinha ainda uma arrecadação, onde se encontravam os mais diversos materiais.

No corredor que dá acesso à casa de banho e no espaço comum às duas salas encontrávamos placards com trabalhos das crianças, estando alguns deles, expostos na própria parede. Os cabides onde penduravam os bibes, as mochilas e os seus pertences, localizavam-se no espaço comum às duas salas.

Este espaço encontrava-se bem dividido e definido, e os materiais estavam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que as crianças os conseguissem encontrar e arrumar com facilidade, sem necessitarem da interferência do adulto.

As áreas ou espaços eram flexíveis estando organizados de acordo com as necessidades e a evolução do grupo. As crianças participavam ativamente na organização e manutenção do espaço para que soubessem onde poderiam fazer o que pretendiam e onde se encontravam os materiais que necessitavam para executarem as suas tarefas.

Além destes áreas, existiam também espaços fixos, onde se encontravam placards com trabalhos que os alunos iam realizando ao longo do ano.

Relativamente ao conceito de espaço, o termo tem diversas conceções. *“Da sua definição e sentido ocuparam-se, e ainda se ocupam, profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitectos, pedagogos, etc”* (Iglésias, 1996:236).

Na sua conceção mais comum, o termo espaço significa: *“Extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo. Tal definição dá-nos uma ideia do espaço como algo físico, ligado aos objectos que são os elementos que ocupam o espaço”* (idem:240).

Quando entramos pela primeira vez na casa de alguém podemos perceber a sua personalidade e o seu modo de vida observando o local onde vive, através do tipo de móveis, da decoração, os livros, quadros e fotografias, entre outros. O mesmo se aplica ao ambiente escolar, pois as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, a comunicação entre as crianças, os interesses dos mesmos e dos educadores, falam-nos do tipo de atividades que aí se realizam.

Quando falamos de espaço falamos também de ambiente. Apesar de estarem relacionados pode ser feita uma distinção entre eles.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo.

“Se nos concentrarmos na dimensão física do espaço ou se nos detivermos no ambiente de aprendizagem na sua totalidade verificamos que existem muitos elementos que fazem parte do ambiente e que constituem em si mesmos conteúdo de aprendizagem” (idem, 1996:238).

Os elementos do espaço transmitem uma mensagem e esta deve ser coerente com o que a educadora quer comunicar à criança. O educador deve transformar o espaço e nunca mantê-lo como lhe é entregue, de modo a fazer com que esse espaço seja um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para se desenvolver.

Zabalza (1987), considera o espaço na educação como uma estrutura de oportunidades que favorecerá ou dificultará o processo de aprendizagem. Será estimulante ou limitante, em função da dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática.

A meu ver, o ambiente da sala de atividade do JI Cruz da Picada era motivante e estimulava a aprendizagem, pois tinha bem visível um conjunto de práticas. A sala encontrava-se apetrechada com trabalhos que iam sendo realizados, espelhando o desempenho das crianças. Ao mesmo tempo, esta exposição motivava as crianças para quererem fazer mais, pois os trabalhos eram apreciados por toda a gente, incluindo os seus pais que iam à sala.

As áreas eram preparadas de acordo com os gostos e interesses das crianças, proporcionando-lhes níveis de bem-estar elevados.

Os materiais constituem uma condição básica para o bem-estar emocional da criança e o enriquecimento da sua linguagem. Os materiais e objetos eram numerosos na sala e dessa forma permitiam que houvesse uma grande variedade de brincadeiras e como referido anteriormente, estavam organizados de forma a que a criança os pudesse ir buscar e voltar a arrumar sozinha.

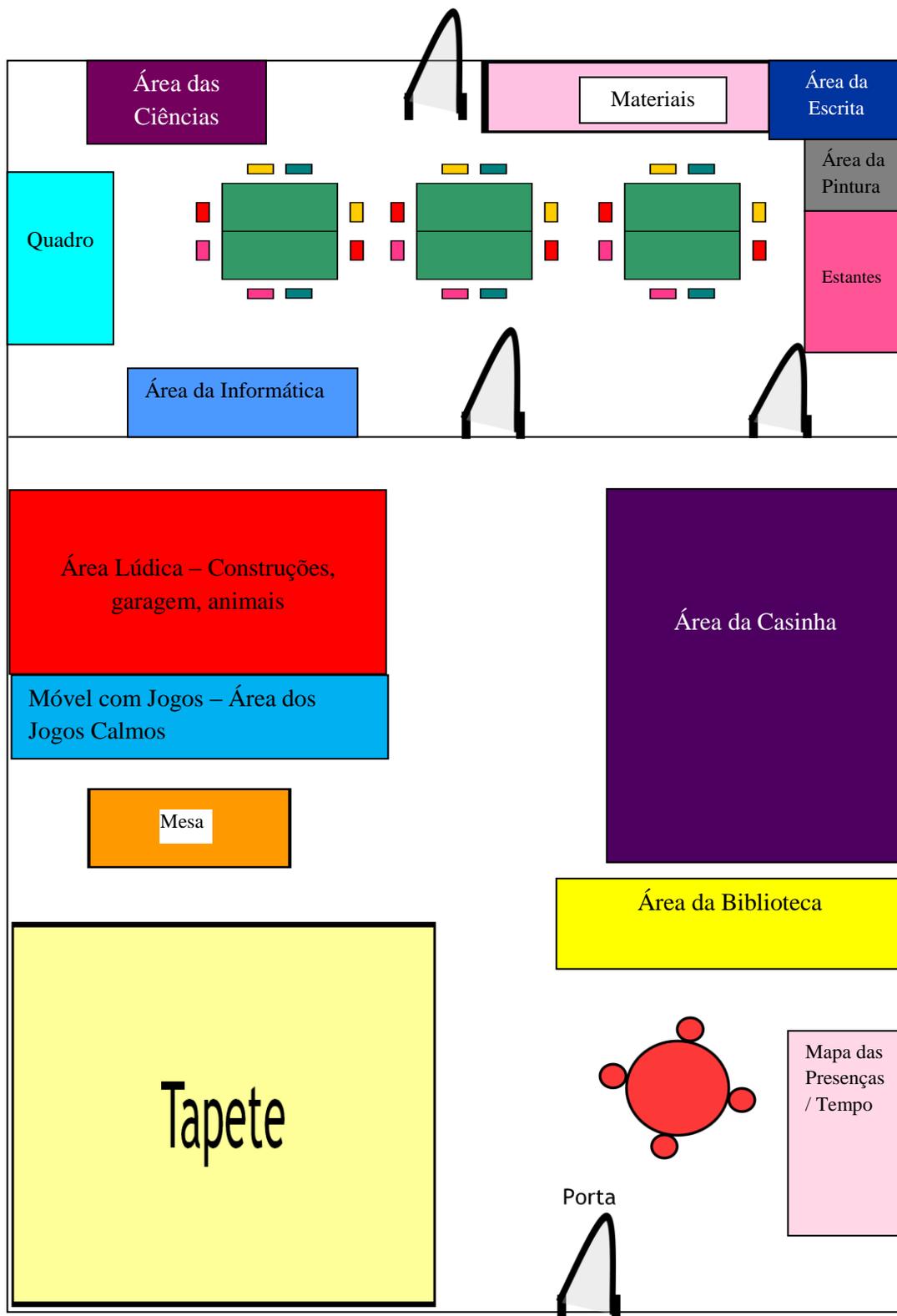


Imagem 1: Planta da Sala B

4.2. Importância da organização do espaço e materiais no 1.º Ciclo

A sala 3 onde realizei a minha ação educativa situava-se na instituição Escola EB1 de Canaviais, junto a um dos átrios de entrada.

A disposição dos alunos, estava direcionada para o tipo de trabalho que desenvolvi predominantemente no decorrer de toda a minha intervenção, ou seja, trabalho cooperativo.

As mesas dos alunos encontravam-se organizadas de forma retangular, havendo quatro grupos de mesas na sala. Esta disposição, levava a uma maior interação entre mim e os alunos. Com esta organização de sala sentia os alunos mais motivados, interessados e conscientes. Colaborando todos para o mesmo trabalho, sendo esta uma das características das CA.

No lado oposto da sala encontravam-se materiais didáticos diversos utilizados frequentemente, um lavatório, que era utilizado quando se realizavam experiências, um aquário e uma mesa de suporte à docente titular da turma, e de suporte aos três alunos que necessitavam de apoio. Por cima de todos esses materiais encontravam-se placards com os trabalhos dos alunos, estando também alguns expostos nas paredes da sala.

O quadro era mais utilizado no início da minha prática, quando os alunos ainda se encontravam dispostos em “U”, porque aí o ensino era muito transmissivo. Na parede de frente para o quadro, encontravam-se três estantes, que continham os livros dos alunos, os seus dossiers e mais alguns materiais que necessitassem para as aulas. Os materiais eram manuseados pelos alunos sempre que precisassem, sabendo onde encontra-los, indo de forma autónoma ao armários. Ao lado dos armários encontrava-se um computador e uma impressora, que também podiam ser usados pelos alunos, caso necessitassem. Este espaço permitia que os alunos começassem a familiarizar-se com as novas tecnologias, possibilitando imensas aprendizagens.

É importante referir que todos os materiais estavam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que os alunos os conseguissem encontrar e arrumar com facilidade, sem necessitarem da interferência do adulto.

A meu ver, o ambiente da sala de aula era motivante e estimulava a aprendizagem, pois todos os materiais estavam ao alcance dos alunos e a estruturação da sala encontrava-se adequada ao tipo de trabalho que realizávamos, trabalho cooperativo.

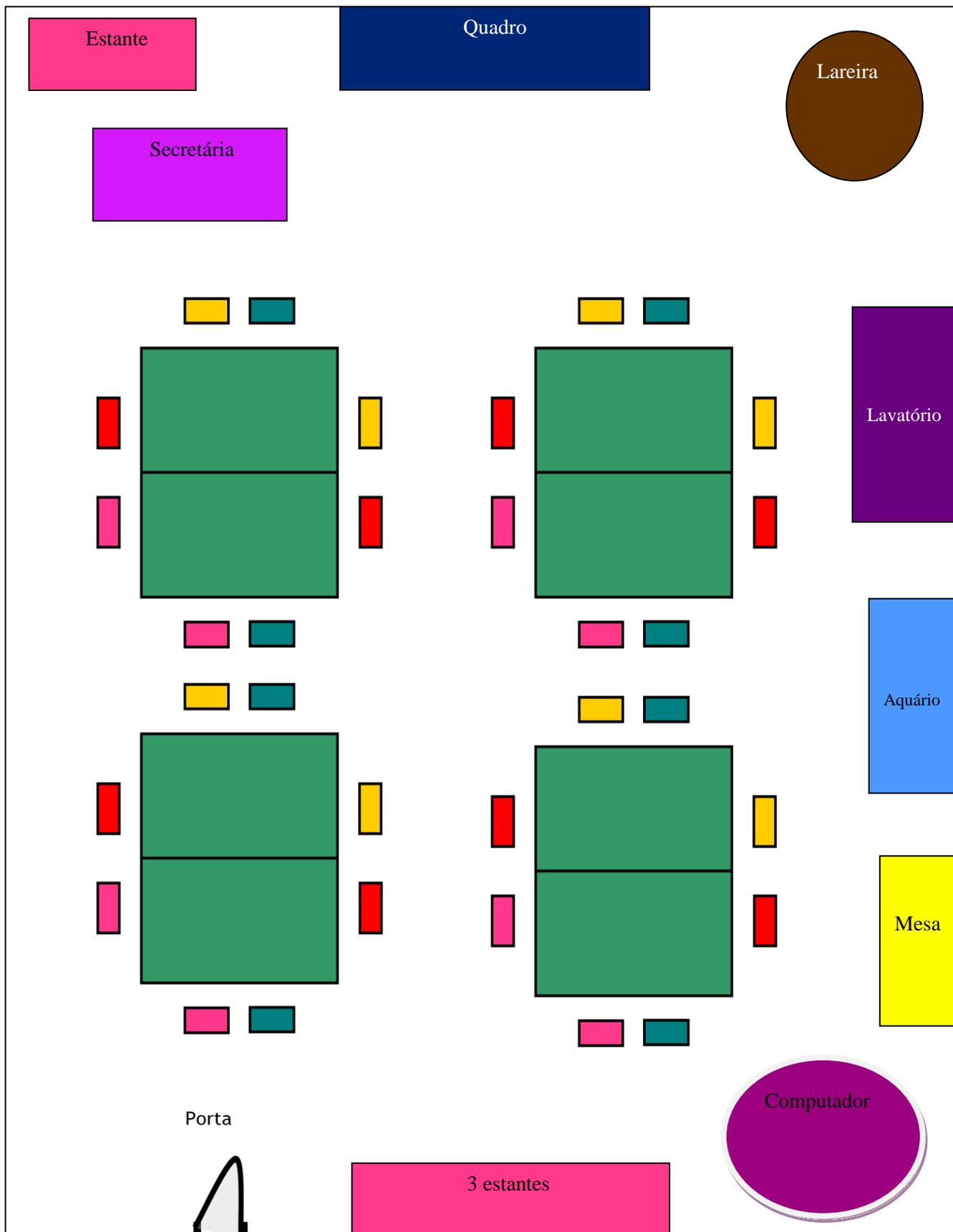


Imagem 2: Planta da Sala 3

4.3. Reflexão dos espaços e materiais em ambas as Instituições

O ambiente educativo é considerado por muitos especialistas como um dos fatores de maior relevo e projeção na resposta que é dada às crianças. Assim, a sua organização deve ser pensada de forma cuidadosa, equacionando as suas necessidades e interesses (Marchão, 1998). Assim sendo, em ambas as salas tive sempre a preocupação de responder às necessidades e interesses das crianças, estando os espaços e os materiais bem organizados, para que pudessem de forma autónoma e livre desenvolver as atividades.

Os espaços no Pré-Escolar tinham uma organização espacial centrada nas atividades, apesar desses espaços serem diferenciados, consoante os interesses das crianças em envolverem-se nessas mesmas atividades. Já no 1.º Ciclo EB, o espaço era único e os alunos tinham menor possibilidade de se envolverem em diferentes atividades, de acordo com os seus interesses.

Do meu ponto de vista, é importante que as crianças no final da educação Pré-Escolar tenham conhecimento destas diferenças, e como tal, no decorrer da minha intervenção ia dialogando com as crianças que iriam transitar para o 1.º Ciclo acerca das suas ideias em relação ao espaço que iriam encontrar. Para além do diálogo, tive a oportunidade de ir com este grupo de crianças à Escola EB1 Cruz da Picada, onde fomos recebidos pelos alunos do 1.º ano, por uma psicóloga estagiária e pela professora titular do 1.º ano.

Esta visita teve como objetivo estabelecer interações entre as crianças de ambos os níveis de ensino, e as que iriam transitar para o 1.º Ciclo, puderam tirar dúvidas, falar das suas expectativas e mencionarem algumas dificuldades que pensavam poder sentir.

A meu ver, esta experiência teria sido mais interessante se os alunos do 1.º ano tivessem trocado opiniões e ideias acerca deste ano de escolaridade, pois só assim poderia ser de facto mais significativo para todos, mas tal não aconteceu. Apenas a psicóloga estagiária dialogou com os alunos do Pré-escolar, sendo que as crianças do 1.º Ciclo permaneceram meros espetadores. Outro dos aspetos que tenho a invocar, e que teria sido enriquecedor para as crianças era a visita a uma sala de 1.º ciclo, para terem contacto com esta realidade.

Apesar de alguns pontos não terem corrido da forma que esperava, esta atividade foi enriquecedora para as crianças, pois puderam tomar conhecimento e consciência sobre as mudanças que ocorrem aquando da transição escolar. Já na sala, pedi às

crianças que participaram, que contassem aos colegas o que tinham aprendido. No final, perguntei se achavam que os espaços eram iguais no Pré-Escolar e 1.º Ciclo. A MD (5,9) que já entrou numa sala de 1.º Ciclo disse logo que não, por isso pedi-lhe que mencionasse quais os aspetos que as diferenciavam, respondendo: *‘a nossa sala tem a parte das áreas. A que vi de 1.º ciclo não tem. Eles lá estão todos sentados e voltados para um quadro’*. Como na visita à escola não foi referido esse aspeto e como não vimos nenhuma sala decidi colocar-lhes esta questão. Com as respostas obtidas percebi que nem todas as crianças que vão transitar para o 1.º Ciclo as conhecem.

Quando falamos em transições, falamos em mudanças, passagens, caminhos, e por isso, é importante que elas tenham conhecimento da sua passagem para outra etapa das suas vidas e que esse assunto seja debatido também com os pais, para que possam ajudar nessa mudança. Muitas vezes os pais têm uma elevada ansiedade acerca das transições dos seus filhos, pois estas geralmente envolvem uma mudança de espaço, perda de relações estabelecidas e adaptação da criança ao novo contexto.

Para a própria criança a transição para o 1.º ciclo é uma transição geradora de ansiedade, é uma mudança das próprias regras de comportamento, do brincar e aprender, da liberdade na escolha de atividades, no relacionamento com a professora, nas exigências do rendimento académico e da realização escolar, e como tal, as práticas educativas favorecem as transições. Ter experiências positivas no Pré-escolar fazem aumentar o sucesso escolar nas crianças. Se as transições foram suaves, favorecem atitudes mais positivas das crianças e famílias face à escola.

O processo de transição envolve múltiplos intervenientes, tais como, as crianças e as famílias, os educadores e professores e as instituições. É importante que haja um bom relacionamento entre os vários intervenientes no processo de transição, da criança com educadores e professores, da família com educadores e professores, da criança com colegas, entre instituições e de educadores e professores com outros profissionais.

Se as práticas educativas forem boas favorecem as transições. Se houver uma boa relação entre família – escola, promove-se a colaboração e envolvimento da família na escola e no processo de transição. Criança – escola, aumenta o conhecimento e familiaridade da criança com a escola.

Participar em atividades de transição potencia, maiores níveis de satisfação por parte das famílias e profissionais, maior probabilidade de envolvimento em novas atividades de participação/extensão, níveis mais elevados na ligação das famílias à escola, maior tolerância à frustração, melhores competências sociais, menores

problemas de comportamento e aprendizagem e atitudes mais positivas face à aprendizagem.

Os efeitos benéficos da participação em atividades que favoreçam a transição fazem-se sentir com mais incidência em crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

4.4. Organização do tempo e grupo no Pré-Escolar

Se a dimensão espacial do contexto é um importante papel do Educador, tal é também verdade para a dimensão temporal. Aqui o educador deve proporcionar atividade à criança, alterando diferentes ritmos. Assim, a manhã e a tarde, bem como os cinco dias da semana, estão estruturados sob a forma de rotinas (diárias e semanais), negociadas em grande grupo e já integradas de forma mais ou menos consistente por todas as crianças. Os quadros do anexo IV (p.127-128), demonstram a Rotina Diária/Semanal habitual (flexível segundo necessidades/interesses do momento) de forma clara.

Estabelecer uma rotina diária no JI ajuda as crianças a responder a questões como, “*O que se passa agora?*”, no sentido em que lhe oferece um conjunto de sequências que elas podem seguir e compreender.

Assim, o Educador deve proporcionar atividade à criança, alterando diferentes ritmos. Como tal, a manhã e a tarde, bem como os cinco dias da semana, devem estar estruturados sob a forma de rotinas, sendo estas mesmas negociadas em grande ou pequeno grupo e já integradas de uma forma relativamente consistente por todas as crianças.

Neste sentido, torna-se clara a importância da rotina diária nos JI dado que, os elementos da rotina, na perspectiva de Hohmann e Weikart (2007:224), são como pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora. Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas tomar decisões, e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Na sala onde exerci o meu estágio, as crianças conheciam perfeitamente as rotinas. Depois da marcação das presenças/tempo tinha sempre algumas crianças a perguntarem-me qual era a história do dia.

Em suma, o papel da rotina diária no desenvolvimento da criança tem vindo a ser identificado como fundamental.

A estrutura organizativa do grupo de crianças em contexto de sala permite diversos tipos de interação, importantes e significativas para o desenvolvimento harmonioso: momentos de atividade individual, momentos de atividades em pares/pequenos grupos e momentos de atividades em grande grupo.

Os momentos de atividade individual ocorriam com menos frequência na sala. Estes apenas decorriam quando algumas crianças tinham necessidade de tirar dúvidas, saber mais sobre algo ou quando tinham dificuldades em certas áreas. Com a EF (4,2) trabalhei individualmente, pois esta não conseguia desenhar a figura humana, fazendo simplesmente o girino. Considero que esta foi uma boa estratégia, porque a EF com o passar do tempo evoluiu, fazendo um desenho da figura humana mais completo, e enquanto o fazia verbalizava que partes do corpo estava a desenhar. Sempre que algumas das crianças tivessem necessidade de fazer um desenho para oferecer, como era o caso quando os pais ou irmãos faziam anos, também trabalhavam individualmente.

O trabalho mesmo que individual era sempre acompanhado pela educadora ou por mim, nem que fosse para observarmos, esclarecermos ou apoiarmos quando necessitassem da nossa ajuda.

Os momentos de atividades a pares ou em pequenos grupos eram sempre realizados com muita frequência, em atividades diárias, nos momentos de brincadeira livre durante os quais as crianças estavam distribuídas pelas várias áreas da sala e na pesquisa de assuntos dos seus interesses. A meu ver este momento é benéfico, pois as crianças envolviam-se mais ativamente nas atividades e eu podia observá-las e avaliá-las mais facilmente, apercebendo-me melhor das suas dificuldades. Nestes momentos apreciava as suas diferenças individuais, para começar a planificar de acordo com as necessidades de cada um e também com os interesses individuais de cada criança.

“O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e

aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente”(Hohmann & W., 2009: 375).

O trabalho em pequenos grupos ocorria com crianças de diversas idades, enriquecendo o saber de cada uma delas.

Dos momentos de grande grupo faziam parte as rotinas diárias e semanais. Estes momentos tinham como objetivo, promover regras de convivência social, em que as crianças aprendiam a respeitar os colegas, a esperar pela sua vez para poderem comunicar e a ouvirem o outro, ou seja, eram criadas oportunidades de interação social. Eram inúmeros estes momentos, sendo que faziam parte deles, o acolhimento, a marcação de presenças/tempo, o diálogo sobre as tarefas que se iriam realizar na parte da manhã e à tarde, a partilha de aprendizagens, nomeadamente a comunicação de trabalhos, a hora do conto, as novidades do fim de semana. Também no tempo de refeições, lanche e recreio as crianças estavam em grande grupo.

Neste momento todas as crianças tinham a oportunidade de se exprimir, mas nem todas se exprimiam com facilidade, por isso era importante estimulá-las. Muitas vezes também eram inibidas de falar pelos outros. “... *importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto*”(M.E. 1997:67).

4.5. Organização do tempo e grupo no 1.º Ciclo

Cabe aos agrupamentos, a definição de um plano de atividades de enriquecimento curricular, selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo da escola. A elaboração dos horários das turmas são da responsabilidade da direção do agrupamento.

No decorrer da PES II um dos principais problemas era sem dúvida a gestão de tempo. Por vezes tive que alterar um pouco o horário da turma ou a minha planificação, sendo que esta era flexível.

Relativamente à organização do tempo, implementei algumas alterações. Fui propondo e alterando algumas rotinas, com o intuito de cumprir os objetivos, desenvolver práticas pedagógicas cujo envolvimento dos alunos permitisse aprendizagens de qualidade. Durante o período de observação, apercebi-me que existiam possibilidades para um trabalho em que atividades e tarefas podiam concorrer

para a resolução de alguns problemas. Planejar intencionalmente, passou por modificarmos rotinas, relações e conversas permitidas, trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula, dar importância ao trabalho de grupo, ao que os alunos sabiam e aos interesses que iam dando a conhecer e até convidar especialistas para trabalharmos alguns conteúdos.

Uma das rotinas propostas por mim, na sala de aula, foi a das novidades do fim de semana, tendo sido esta negociada em interação entre mim e os alunos. A intenção pedagógica desta rotina era conhecê-los melhor, eles conhecerem-se uns aos outros, detectar quais os seus interesses e desenvolver a comunicação oral.

Na sala onde exerci o meu estágio, os alunos conheciam o horário e as rotinas. Relativamente a organização do grupo, estes tinham momentos de grande grupo, pequeno grupo, a pares e individual.

Os momentos de atividade individual ocorriam com alguma frequência na sala, sendo mais predominantes no início da minha intervenção. Estes decorriam quando os alunos tinham necessidade de esclarecer alguma dúvida, ou saber algo mais, na interpretação de um texto, na resolução das fichas de avaliação, na leitura de um texto, de qualquer uma das unidades curriculares.

Os momentos de atividades em pequeno grupo ou a pares, foram uma das minhas apostas, visto os alunos estarem habituados a trabalhar de forma individual, não questionando, debatendo e trocando ideias uns com os outros. Assim sendo, estes momentos começaram a existir com mais frequência na sala de aula, ao nível de todas as áreas curriculares. A meu ver este momento foi benéfico, pois os alunos envolviam-se mais ativamente nas atividades, e eu podia observá-los e avaliá-los mais facilmente, passando a ser uma mera orientadora do seu trabalho, deixando de estar no foco das atenções. Também em pequeno grupo tinha mais capacidade de me aperceber das dificuldades e necessidades dos alunos.

Dos momentos de grande grupo, faziam parte as rotinas diárias e semanais. Estes momentos tinham como objetivo os mesmos da educação pré-escolar. Neste momento eu era a grande coordenadora, para que pudesse haver ordem.

Em suma, acho que o trabalho de grupo não tem ainda um lugar merecido no Currículo Escolar. Os professores ainda demonstram pouca consciência social, pois têm dúvidas e dificuldades na execução, desculpando-se muitas vezes com o facto de as turmas serem problemáticas. Por outro lado, os alunos ainda não têm hábitos de trabalho em grupo, não se sentindo preparados.

Contudo, considero que a mudança feita por mim na organização do grupo foi uma mais valia para os alunos, pois reparei que estes ganharam mais afetividade entre si, aprenderam a coordenar-se, apoiar-se e a guiar os outros, tornando-se mais responsáveis e organizados na administração da sua própria aprendizagem e a serem capazes de utilizar os seus interesses anteriores com base na construção de conhecimentos, bem como manter a motivação para aprender.

4.6. Reflexão da organização do tempo e grupo em ambos os ensinos

A organização do tempo nos dois níveis de ensino onde intervirm são bastante distintos, sendo que ao nível do Pré-Escolar quem organiza o horário do grupo é a educadora que trabalha com o grupo. Já no 1º ciclo este é realizado pelo agrupamento. No meu entender, o tempo no Pré-Escolar era mais pensado nas crianças, enquanto que no 1º ciclo era mais pensado no cumprimento do programa, onde estão bem delimitadas as áreas curriculares e as horas a que estas devem ser dadas, podendo e devendo haver flexibilidade.

Relativamente, à organização do grupo, tive a preocupação e o empenho de o alterar ao nível do 1º ciclo, ficando muito idêntica à do Pré-Escolar. Esta modificação deveu-se ao facto de os alunos trabalharem muito individualmente, e alterando a estrutura da sala, passaram a haver tempos em grande, pequeno grupo e a pares. Com esta mudança, a interação entre os alunos ficou mais facilitada, pois como estavam agrupados, podiam trabalhar e dialogar mais em conjunto.

As rotinas foram também muito trabalhadas ao nível do 1º Ciclo, pois apesar de os alunos conhecerem bem os horários, por vezes tinham dificuldades em organizar-se. Assim sendo, a construção da rotina permitiu a obtenção de um ambiente ordenado onde pude observar as crianças em ação, dar apoio à extensão da sua ação, fazer recolha de material da observação para, posteriormente, planificar e também para melhorar a interação da educadora e professora com os outros adultos/equipa educativa.

Assim, o papel do educador e professor nos diferentes momentos da rotina diária é também tido em linha de conta, nomeadamente na preparação cuidadosa de todo o contexto. Segundo Silva (1998) o educador deve observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Também Oliveira-Formosinho, Lino & Niza (2007:70) afirmam que,

“a rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da acção do educador, porque, por um lado, requerem uma iniciativa docente pró-activa e por outro criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, numa utilização cooperativa do poder”.

4.7. Trabalho em equipa no Pré-Escolar

A equipa educativa da sala era formada por uma educadora, duas auxiliares e por mim.

Reunia-me todas as semanas, e sempre que houvesse necessidade, com a educadora para organizarmos a semana seguinte, com vista aos interesses e dificuldades das crianças. A educadora mostrou-se sempre disponível para me ajudar a contornar as minhas dificuldades e anseios, sendo uma mais valia na minha prática. Também no final do dia fazíamos um balanço sobre o decorrer da minha intervenção.

Em suma, afirmo que havia um bom trabalho de parceria entre mim e a educadora titular da sala, uma vez que acreditávamos que as experiências partilhadas, a troca de saberes e costumes e as novas experiências enriquecem os contextos de aprendizagem das crianças.

O trabalho em equipa, com as auxiliares da sala processa-se através de momentos de reflexão conjunta, sendo que estes ocorrem diariamente, com a auxiliar de acção educativa, e também em reuniões no final da semana com o objetivo de planear a semana seguinte.

4.8. Trabalho em equipa no 1.º Ciclo EB

A equipa educativa da sala onde intervim era formada por duas professoras. A professora titular e a professora de apoio, para além de mim como estagiária formanda.

Relativamente ao trabalho de equipa entre mim e a docente titular da turma, não há muito a salientar, visto que logo no início me mencionou os conteúdos programáticos que teria que trabalhar. A partir daí, e no final de todas as semanas, propunha-me o que deveria abordar na semana seguinte, dando-me várias sugestões, que eram aceites de bom agrado. Em relação às minhas propostas, percebi que eram do agrado da professora, pois nunca levantou qualquer constrangimento e reforçou sempre muito e de forma positiva, o meu trabalho, entregando-me a turma, por completo.

Observei que o trabalho entre a professora Irene e a professora Manuela, era um trabalho de equipa. A professora Manuela só se encontrava na instituição nas terças e quartas-feiras de manhã, e trabalhava com três alunos que apresentavam dificuldades e que estavam ainda, a lecionar o programa respetivo ao 1.º ano de escolaridade. Devido a encontrar-se apenas dois dias por semana na instituição, era importante que a docente titular da turma lhe referisse em que nível se encontravam, planeando em conjunto o ensino destes três alunos.

Em suma, penso que consegui superar os meus objetivos, colocando-me à prova e tendo sempre um reforço positivo por parte da professora titular, que me ajudou a superar as minhas dificuldades. Considero que o trabalho de equipa é fundamental para refletir sobre uma melhor intervenção. Assim, a colaboração entre mim, a docente titular da turma e a docente de apoio, foram de vital importância, pois para além de pretender criar um fio condutor com o que era dado pelas restantes docentes, pretendi também colaborar com a professora de apoio de modo a que os objetivos delineados, fossem cumpridos, mantendo-me sempre a par das evoluções dos alunos no apoio e vice-versa.

4.9. Reflexão do trabalho em equipa nas duas Instituições

Em ambas as instituições tanto a educadora, como a professora disponibilizaram-se sempre para me apoiar. É também verdade que o tipo de apoio dado por estas foi bastante diversificado, pois no caso da educadora o trabalho em equipa era notório, reunindo-me todas as semanas e no final do dia, o que me ajudou bastante a enriquecer e a melhorar.

No caso da professora Irene, esta entregou-me a turma por completo, mencionando simplesmente por semana os conteúdos que deveria abordar. A forma como seriam trabalhados ficaria ao meu critério. É importante salientar que foi uma experiência muito rica, porque assim pude por em prática tudo o que quis, experimentando várias metodologias de trabalho.

4.10. Trabalho e cooperação com as famílias e comunidade no Pré-Escolar

Pretende-se que os pais tenham um papel ativo no dia-a-dia da criança no JI. Por isso pedia aos pais a elaboração de algumas atividades ao longo do meu estágio, bem

como a participação em determinados acontecimentos, tais como: Dia do Pai, Dia da Mãe e Festa do Final do Ano Letivo. *“Também o “Vai-vem”, um envelope de plástico individual, que leva a casa todos os recados, mensagens, informações necessárias, serve como veículo de contacto privilegiado entre a escola e a família”* (PCT, 2010/2011:35).

Existia também na instituição uma correspondência mensal, que se encontrava afixada no Hall de Entrada e era intitulada *“...Noticias de última hora(s)”* a qual pretendia informar os familiares, do processo educativo que a criança ia desenvolvendo no Jardim de Infância, o que lhes possibilitava um maior acompanhamento de, por exemplo, atividades desenvolvidas, rotinas e regras implementadas e muitos outros acontecimentos. Esta estratégia era essencialmente interativa, pois solicitava a intervenção, ora dos mais pequenos, ora dos mais crescidos, para as diversas questões que iam sendo descritas.

Outra forma de comunicação que mantinha com os pais, era a de expor nas paredes e no corredor os trabalhos executados pelas crianças, pois era uma forma dos pais ficarem a conhecer e terem orgulho dos trabalhos dos seus filhos e da sua evolução.

A interação com a comunidade e consequentemente com o meio envolvente era bastante benéfica para o desenvolvimento das crianças e para a própria comunidade. Também a comunidade ficava a ganhar com as saídas das crianças, porque as pessoas ficavam mais felizes quando tinham contacto com estas. Constatei isso quando fomos visitar a Escola de Condução. O Sr. Instrutor encontrava-se bastante animado, feliz e dedicado a responder às perguntas das crianças. Esta foi sem dúvida uma atividade muito enriquecedora para a educação pré-escolar, e o conhecimento ganho deve ser partilhado por todos de forma a que os intervenientes possam tanto aprender como ensinar. É importante vitalizar a comunidade local e circular dentro da sociedade com as crianças.

O JI estava aberto a colaborar com a Escola do 1º Ciclo em todas as atividades que pudessem ser partilhadas, algumas já definidas no Plano Anual de Atividades. A mesma disponibilidade mantinha-se na colaboração com os outros dois Jardins de Infância do Agrupamento, através de intercâmbios, visitas e vivências em comum, na colaboração com elementos da Junta de Freguesia e outros parceiros.

4.11. Trabalho e cooperação com as famílias e comunidade no 1.º Ciclo EB

Os pais eram, de um modo geral, interessados pela vida escolar dos seus filhos, pelos seus progressos e desenvolvimento. Numa perspectiva global manifestavam interesse pelas aprendizagens escolares dos filhos e revelavam-se cooperantes com a escola.

A interação com a comunidade e conseqüentemente com o meio envolvente era bastante benéfica para o desenvolvimento dos alunos e para a própria comunidade. O contacto físico com o exterior enriquecia o aluno de forma única. Ao longo do meu estágio foram duas as saídas que realizei com os alunos, e estes mostravam sempre bastante interesse e entusiasmo. Os alunos ao contactarem com determinados contextos ficavam com a percepção real de como o mundo à sua volta funcionava. Também a comunidade ficava a ganhar com as saídas dos alunos, porque as pessoas queriam ensinar os seus costumes e ficavam mais felizes quando tinham contacto com eles.

A sala encontrava-se disponível para colaborar com a comunidade, o que é muito rico para as aprendizagens de ambos os intervenientes. Com a ida de uma convidada para falar sobre a temática dos “peixes”, tivemos uma aula dinâmica, onde dialogámos em grande grupo, e de forma proveitosa, pois os alunos puderam colocar questões e tirar as suas dúvidas, aumentando o seu conhecimento em relação à temática. As aprendizagens servirão para o desenvolvimento integral da nossa personalidade, contribuindo para o nosso enriquecimento enquanto seres humanos.

Termino com a seguinte referência, que penso ser de vital importância:

“Educar significa exactamente alargar os horizontes, expandir conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola. Tal propósito pressupõe que se proporcione aos alunos o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar directamente no pequeno círculo da sua vida quotidiana, sob pena de os limitarmos nas suas experiências de aprendizagem, empobrecendo irremediavelmente a educação a que têm direito” (Roldão, 2001:18).

4.12. Reflexão do trabalho e cooperação com as famílias e comunidade nas duas Instituições

A família tinha um papel fundamental quer na integração da criança na instituição, quer no seu desenvolvimento. A relação com os pais e encarregados de educação e outros familiares das crianças baseava-se essencialmente num contacto afável, diário e informal, nas horas de chegada e partida das crianças, para além do horário de atendimento semanal definido em reunião geral.

No princípio de ambos os estágios sentia-me um pouco “acanhada” na interação com os pais das crianças, mas com o passar do tempo fui estando mais à vontade, pois mostravam-se sempre muito comunicativos e alguns mostravam interesse em conhecer o trabalho que eu desenvolvia com os seus filhos. Sempre que questionada dava a conhecer o trabalho que as crianças elaboravam, e também reforçava muitas das vezes atitudes positivas que os alunos tinham na sala. Em relação às atitudes menos boas tentava resolvê-las com as crianças.

O trabalho em equipa “*é (...) como um veículo indispensável, através do qual é possível melhor a qualidade de interação com as crianças e entre adultos*” (Lino, 2007:118), e influencia ainda o bom funcionamento de qualquer instituição, assim como a resposta educativa prestada às crianças/alunos e às famílias.

Relativamente ao trabalho de cooperação com a comunidade, este aspeto foi desenvolvido muito intensamente em ambas as instituições onde exerci a PES, pois as educadoras e professoras com as quais cooperei tinham um espírito bastante aberto a este nível, querendo sempre que possível manter ligações com a comunidade. Estas ligações eram principalmente mantidas através de visitas de estudo e de convidados que iam às salas.

Capítulo V – Intervenção Educativa: processos que suportaram a minha ação

5.1. Metodologias/modelos seguidos no Pré-escolar

A educadora Maria não fundamentava a estruturação do seu trabalho pedagógico numa única metodologia de suporte ao desenvolvimento curricular e ao seu trabalho em sala de aula, “*uma vez que considera que nenhuma delas reúne todos os aspectos com que mais se identifica*” (Projeto Curricular de Turma, 2010/2011:13). Assim, recolhia de cada uma das metodologias que estudou, os aspetos nos quais se revia mais e com os quais tem obtido melhores resultados ao longo dos seus anos de prática profissional.

“O modelo curricular situa-se, assim, ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a praxis pedagógica nas suas várias dimensões curriculares. Aplicando à gramática construtivista os modelos pedagógicos definem: o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como “livros de texto”; a escuta e a interacção como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantes da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo; a planificação como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte da educadora; os projectos como experiência da pesquisa e gestão dos grupos como garantes da pedagogia diferenciada” (Formosinho, 2007:34).

Desta forma, partindo da construção deste Projeto Curricular de Turma como documento orientador das práticas, contextualizado, abrangente e aberto, algumas metodologias como o “*Modelo Curricular High Scope*”, o “*Movimento Escola Moderna*”, a “*Metodologia de Trabalho de Projeto*”, “*Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*”, surgiam como que “entrelaçadas” na estruturação do seu trabalho pedagógico (PCT:13).

No decorrer da minha intervenção dei seguimento às metodologias que a educadora executava no seu dia-a-dia, pois eram do meu agrado. Irei passar a mencionar

os principais instrumentos que utilizámos no desenvolvimento do nosso trabalho com o grupo de crianças.

A influência do *Currículo High Scope* notava-se um pouco ao nível da organização dos espaços, pois todas as áreas estavam devidamente etiquetadas e alguns materiais também. Isto favorecia a autonomia e responsabilidade das crianças, tendo acesso aos materiais existentes da sala e conhecendo as áreas existentes na mesma. Esta preparação inicial da sala foi da responsabilidade da educadora, já as decisões seguintes, como as atividades diárias, eram da competência de todos, através da gestão partilhada de poder, que exige cooperação recíproca entre adultos e crianças.

No decorrer do meu estágio, com o consentimento das crianças, alterei a área das Ciências com a área da Escrita, sendo que esta mudança já tinha sido sugerida por uma criança. Assim, em primeiro lugar, falei-lhes sobre a possível alteração de um espaço com o outro, e toda a mudança foi decidida em conjunto. A explicação que lhes dei foi que a área das Ciências se encontrava num espaço que achava não ser o mais indicado a nível de luminosidade e devido à área das Ciências se encontrar demasiado lotada, pois naquele momento encontravam-se lá os girinos, os bichos da seda, as sementeiras de feijões e algumas plantas. Outro dos aspetos que me levou a meditar na mudança das áreas foi o nível de luminosidade. A área da escrita localizava-se num espaço com mais claridade, e como naquele momento tínhamos na área das Ciências sementeiras de feijões e plantas, era mais favorável mudarmos, pois estas necessitavam de luz.

Quanto ao *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, a sua influência situava-se ao nível do ambiente educativo, que assentava numa base democrática, de partilha de poder entre todos os elementos do grupo. Também alguns dos diversos instrumentos de gestão partilhada que utilizávamos (mapas e quadros de responsabilidade) inspiravam-se, nesta linha metodológica, embora tenham sido sujeitos a algumas adaptações. São eles, a planificação semanal de propostas de atividades, avaliação semanal, quadro mensal de presenças, quadro de registo do tempo, definição do número de crianças por área e definição conjunto, das regras essenciais para o funcionamento do Jardim de Infância.

Privilegiei bastante a planificação semanal. Começando por fazê-la em grande grupo, progressivamente, foi-se tornando um trabalho realizado em pequeno grupo. Todas as crianças, davam as suas opiniões e sugestões acerca de atividades que queriam desenvolver ao longo da semana, sendo que esta era feita no início da semana, partindo-se dos interesses e motivações das crianças para a aprendizagem. Também a avaliação

semanal comecei por fazê-la em grande grupo, passando depois a realizá-la em pequeno grupo, tornando-se mais consistente e proveitosa. Na avaliação semanal as crianças davam sempre sugestões para a semana seguinte, mencionavam quais as atividades que tinham corrido bem ou mal e o porquê, sendo sempre muito justas e rigorosas com o que diziam.

O quadro mensal de presenças e o quadro mensal do registo do tempo é que eram realizados em grande grupo, logo no principio da manhã. Aqui alteraria o processo, pois acho que não haveria necessidade de todos estarem sentados a ver os amigos marcarem as presenças. Acho que este momento deveria ser mais autónomo por exemplo, à medida que chegavam iam marcando a presença.

Este é um modelo que atribui uma grande relevância ao papel do grupo enquanto agente do seu desenvolvimento, estabelecendo uma forte ligação com o seu quotidiano.



Ilustração 3: Mapas e quadros de responsabilidade

A *Metodologia de Trabalho de Projeto* era usada sempre que um grupo de crianças, fosse qual fosse o número de elementos que o compusessem, manifestasse um interesse que pudesse ser ampliado nesse formato de investigação participativa. A inspiração no modelo de *Reggio Emilia* e no modelo do *Movimento da Escola Moderna*

Portuguesa traduziu-se na enorme influência da dinâmica quando realizámos este tipo de trabalhos. O papel do adulto e da criança nas tarefas que realizámos em trabalho de projeto foram disso um bom exemplo, sendo a criança autora e não apenas participante nos dois projetos que desenvolvemos enquanto pertenci àquele grupo.

Ao *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia* fui também buscar um dos seus pilares essenciais, a Pedagogia da Escuta, que denotava a importância de dar voz à criança, de escutá-la para saber o que diz e como pensa. Ao longo do meu estágio registava as “vozes das crianças” como forma de compreender e documentar os seus processos de desenvolvimento, valorizando as suas competências participativas e o direito a serem ouvidas acerca daquilo que lhes dizia diretamente respeito. Também o papel do educador se enquadra muito neste modelo, na medida em que o considera como ouvinte e observador privilegiado, mediador dos desejos e das necessidades das crianças e não como protagonista; o protagonismo pertencerá às crianças, como ativas e competentes, que realizavam tudo através do diálogo e da interação com os outros, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas.

Procurei, como é óbvio, adotar uma prática pedagógica baseada no construtivismo, que propunha que as crianças participassem ativamente na sua própria aprendizagem, através de experimentação direta, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos fomentadores de uma almejada Pedagogia da Participação.

5.2. Metodologias/modelos seguidos no 1º Ciclo EB

No início, e no momento da minha observação, constatei que a professora centrava o ensino muito em si, orientando assim a aprendizagem mais para o resultado. Por vezes, também me deu a entender que praticava um ensino mais centrado nos alunos, onde estes participavam mais ativamente. Contudo, só a observei durante uma semana, por isso a metodologia poderá não ser tal como a defino.

No decorrer da minha intervenção utilizei diferentes práticas, onde existiram momentos em que privilegiei a exposição, outros em que a demonstração se mostrou necessária, e alguns conteúdos, atividades e tarefas permitiram uma ativa participação das crianças nas aprendizagens que realizaram.

Quando me socorria da demonstração privilegiava a aprendizagem do saber-fazer. Consciente da importância do adulto nestas atividades recorri bastante à

demonstração na área da Matemática. Começava por apresentar oralmente a situação problemática ao grande grupo. De seguida, demonstrava-a ou executava-a perante os alunos. Durante a demonstração, punha em evidência as diversas fases de execução, esclarecendo as dúvidas suscitadas aos alunos.

O recurso à demonstração foi mais incidente no início da minha intervenção. Através deste sentia-me mais segura, pois parecia-me permitir aos alunos que rapidamente, manifestassem um saber-fazer com grande eficácia. Isso parecia também traduzir-se numa automatização posterior de procedimentos.

Com o passar da minha ação, associando o que fui aprendendo em sala de aula com o que estava presente da teoria que a formação inicial me proporcionou e no que já tinha experimentado em Pré-escolar, alterar a minha prática tornou-se uma necessidade. Era evidente a riqueza que o trabalho cooperativo poderia ter nas aprendizagens realizadas em sala de aula. Como tal decidi apostar em metodologias onde através da valorização da participação ativa dos alunos todos aprendêssemos em conjunto mais facilmente.

Pedagogicamente, foi minha intenção trabalharmos conjuntamente e integrando os três níveis do saber, o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser/estar. Como pretendia uma participação ativa por parte dos alunos tinha consciência de que o tempo era uma variável a ter em conta. Ao início, senti-me um pouco ansiosa, pois através do diálogo em grande grupo estes poderiam colocar-me diversas questões e até embaraçar-me nas respostas que poderia não ter no momento certo.

Porém, estava determinada a não dirigir a ação. Estava convicta da elevada qualidade das aprendizagens que estariam em causa se fosse capaz de passar a ser a orientadora da ação. Estou certa que as aprendizagens se tornaram mais dinâmicas no que respeita ao envolvimento de cada criança e do grupo e que, simultaneamente, se foi tornando possível irmos fazendo descobertas e apresentando soluções para os problemas que surgiam.

Tal como em todas as atividades e tarefas, existem sempre vantagens e desvantagens não sendo as escolhidas uma exceção. Ao permitirem que o aluno tenha uma intervenção ativa e seja entendida a importância dos seus conhecimentos prévios, toda a informação é muito pertinente para o processo de aprendizagem. A participação de todos os membros do grupo, facilita a receção, descodificação e discussão dos conteúdos a aprender.

Relativamente às desvantagens, posso afirmar que o professor tem que ter uma preparação muito cuidada, para além dos saberes e saberes-fazer. Neste sentido o docente deverá ter uma personalidade forte, autoconfiança e autodomínio, capacidade de autocrítica e autoavaliação, não fazer juízos antecipados, ter capacidade analítica, abertura à diversidade, espírito de equipa, entusiasmo e liderança. Devo realçar, que no início senti alguma dificuldade em lidar com estes aspetos, mas ao longo do tempo fui-me sentindo mais à vontade, acabando por me adaptar facilmente a esta metodologia.

Senti que as aulas se tornaram muito mais dinâmicas, sendo que os alunos também demonstravam mais interesse pelos conteúdos com consequente sucesso nas aprendizagens. Como observei que as aulas estavam a correr da forma como previa e de forma proveitosa para os alunos, decidi mudar a disposição da sala de aula, para que assim os alunos pudessem trabalhar mais cooperativamente com uma organização do espaço mais favorável.

Observei ao longo das semanas, inúmeras vantagens com a mudança da disposição da sala. Apresento-as no capítulo VI.

Esta nova disposição, porque exigiu de mim uma preparação mais intencional, fez-me sentir novamente um pouco menos confiante. Tive que ter uma abertura mais vasta à diversidade, mais espírito de equipa, entusiasmo e liderança. Mas considero que me saí bem, procurando e esforçando-me, para um ensino mais ativo, em que procurei, quanto possível, tornar a aprendizagem mais dinâmica e centrada no aluno com especial atenção para as interações que se permitiam, o feedback que era necessário dar e a importância que ressaltava de nos sentirmos como grupo de aprendizagem onde todos tínhamos importância para os outros.

Também recorri ao que conhecia das características das salas de aula enquanto CA. Como tais características me pareceram adequadas ao trabalho que realizávamos decidi persegui-las, pois no meu entender levavam os alunos no sentido da aprendizagem de qualidade. Daqui retirei que aprender em conjunto é um grande alicerce para o trabalho em sala de aula. A meu ver facilitava e permitia aprender envolvendo os processos de produção de conhecimento, reconhecidos como valiosos em sala de aula.

No decorrer da minha PES II atingi alguns dos objetivos, desafiando os alunos a desenvolver os seus interesses e competências; promovendo o trabalho cooperativo e o esforço individual. Procurei oferecer-lhes múltiplas oportunidades para a apropriação dos instrumentos culturais (através de uma visita de estudo) e tecnológicos com recurso

ao computador. A apresentação dos seus trabalhos aos colegas, recebendo feedback crítico e construtivo, a reflexão sobre o que aprendiam, tanto individualmente como em comunidade, entre outros aspetos, tornaram-se cada vez mais uma prática repetida e um desejo de todos quantos nos encontrávamos diariamente naquele espaço de aprendizagem.

Por exemplo, no decorrer do meu estágio um dos momentos em que os alunos aprendiam muito uns com os outros era no momento das novidades do fim de semana, em que cada um contava uma novidade referente a esse período. Através desta atividade apercebia-me que os alunos traziam experiências e vivências diferentes. Também quando um aluno levava alguns materiais, objetos ou animais para mostrar aos amigos era outro momento de partilha. A diversidade superava assim a dificuldade, pois havia entreajuda e os alunos com as suas novidades ou pertences aumentavam o conhecimento dos colegas, havendo assim uma riqueza e um forte potencial de aprendizagem.

No capítulo VI, irei apresentar outras características das CA, das quais me procurei aproximar em sala de aula. Procurei, como fiz no Pré-escolar, adotar práticas pedagógicas baseada no construtivismo.

5.3. Reflexão das metodologias/modelos seguidos nos dois níveis de ensino

“O ensino, numa palavra, baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente do discente” (Bruner, 1996:73). A transmissão dos conhecimentos, ou seja, a aprendizagem, depende das crenças culturais da mente do professor, o que significa que podemos ter professores que levam o ensino de forma “resistente”, não estando adaptados às mudanças culturais da sociedade e dos alunos, como podemos ter docentes que com uma mente naturalmente mais “liberta” aceitam e adaptam-se às necessidades e interesses de aprendizagem do aluno. Percebe-se uma mudança de pensamento em relação às crenças culturais no ensino, pois estas são devidas às crenças do professor em relação aos alunos, sendo que as crianças estão mais predispostas para a cultura e para o que veem à sua volta. Como já referi, o professor tem que se ajustar às necessidades e interesses dos alunos, pois pode ocorrer uma grande incidência no professor (ensino tradicional) e escola democrática (em que existe uma relação professor-aluno mais próxima), indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Evidentemente, que o pensamento do professor está em sintonia com as práticas pedagógicas, pois são estas práticas que vai usar para o contacto com os alunos. O facto

de pensarmos nas nossas convicções psicológico-culturais permite que o conhecimento que julgávamos ser o correto, seja analisado e possa ser modificado, consoante a evolução dos modelos culturais e psicológicos.

Assim sendo, existem educadores e professores que apostam mais numa metodologia do que noutras. Muitas das vezes adaptam-se às que acreditam ou que estudaram mais pormenorizadamente, não tentando saber mais sobre outras. Em algumas situações acomodam-se às que conseguem exercer mais eficazmente e que lhes dará maior resultado (no seu ponto de vista) e por vezes menos trabalho para atingir competências mínimas das crianças. As práticas educativas são baseadas em pressupostos populares, que podem ter funcionado a favor ou contra a criança e portanto devem ser revistas e analisadas para conhecer o aluno e as suas crenças, evitando estereótipos que eram criados no ensino tradicional (Bruner, 1996). Portanto, as práticas educativas são vitais para conhecer as dificuldades ou as facilidades dos alunos.

No início das minhas duas práticas observei primeiramente o trabalho da educadora e professora cooperante com as crianças, portanto ia tirando as minhas ilações, e tentando aperceber-me de qual a metodologia ou metodologias a que estas recorriam. Este estudo foi mais evidente ao nível do Pré-escolar, onde a presença de “boas” metodologias era notória. Observava que a educadora tinha interesse em estudar e conhecer novas metodologias, recorrendo a algumas que eram orientadas para a aprendizagem, onde a preocupação era melhorar as competências das crianças. Já ao nível do 1º Ciclo, a professora utilizava modelos bastante tradicionais. Um dos aspetos a referir era a própria estruturação da sala de aula, em que os alunos estavam todos voltados para o quadro, e a professora estava permanentemente situada junto a este. Ao nível do trabalho, também observava-os muito individualistas, não trocando opiniões com os colegas.

Assim sendo, ao nível do Pré-escolar não alterei as metodologias que a educadora utilizava. Estudei-as mais pormenorizadamente para fazer um bom trabalho. Posso afirmar, que ao nível do Pré-escolar a presença de “boas” e diversas metodologias são mais frequentes, havendo uma boa aceitação por parte destas profissionais. Afirmo isto, porque quando me juntava com as minhas colegas, para dialogarmos e trocarmos experiências das nossas práticas, este era um assunto sempre debatido.

Relativamente ao 1º Ciclo, como os métodos utilizados pela professora não me satisfaziam, devido a ambicionar fazer um trabalho orientado para a aprendizagem onde os alunos participassem de forma ativa e cooperativa, tentei aos poucos alterar o seu

método de trabalho. É importante salientar que a professora me colocou à vontade, para poder experimentar o que quisesse, o que foi útil para mim, e no meu entender também para os alunos, pois estes durante um período letivo tiveram oportunidade de trabalhar de um modo diferente. Também no final da minha prática a professora e os alunos mencionaram o agrado pelo meu trabalho, referindo-me a professora que iria mudar o seu método, pois observou que os seus alunos ficaram mais autónomos, críticos, participativos e cooperativos. Esta mudança deveu-se muito ao meu trabalho, pois aos poucos e com a ajuda dos alunos introduzi métodos de trabalho diferentes, ao que estavam habituados, pois necessitavam de viver num ambiente onde discordar e darem as suas opiniões seria possível. Assim sendo apostei no trabalho cooperativo, tal como afirma Lopes (2009:IX) *“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”*.

Através do trabalho que realizei em conjunto com os alunos fiquei a conhecer ainda melhor as características das CA, visto estas terem sido a minha grande aposta. Com a prática pude comprovar que estas características são excelentes para adotar numa sala de aula, pois os alunos têm um papel mais ativo (tomada de decisões e liberdade de pensamento) e a predominância da aprendizagem é vivenciada, o que leva a que o ensino se torne mais fascinante para os alunos. É importante dar “combustível”, disposições de aprendizagem, que sejam interessantes para as crianças, fomentar o desejo e interesse de aprender, e ajudar as crianças a despertar para o mundo. As CA vêm a escola como uma estrutura democrática, onde a aprendizagem é vivenciada e há diversidade, onde os alunos lidam com a diferença não pelo obstáculo (Watkins, 2005).

Como futura profissional de educação ambiciono adotar uma linha pedagógica baseada no construtivismo, pois encaro as crianças como sujeitos ativos da sociedade, não sendo estas meras tábuas rasas. Desta forma, valorizarei as competências que as crianças já tinham alcançado sendo o ponto de partida para o desenvolvimento de outras.

Os meus objetivos serão criar uma CA, evoluir nas aprendizagens em conjunto, aprender em conjunto o melhor que pudermos, ajudar cada um a aprender e aprender como se aprende em conjunto (Watkins, 2005).

Tal como Vygotsky acredito e defendo uma perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem afirmando que a criança constrói o conhecimento na interação com os adultos ou com crianças mais experientes e interioriza-o, ou seja, passa de um nível intersíquico para um nível intrapsíquico. Esta transição é facilitada por uma estrutura

de apoio que se encontra na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Esta zona define a distância entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e que lhe permite responder por si a uma determinada situação e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue fazer com a colaboração de alguém mais capaz e que lhe permite a evolução) e é determinada pelos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, podemos ver o desenvolvimento como consequência dos processos de aprendizagem (Coll et al., 2004). Assim o ensino não deve ser orientado para os níveis de evolução cognitiva já alcançados. Os educadores e professores devem atuar nesta zona tendo a preocupação de envolver e proporcionar às crianças atividades que lhes permitam fazer aprendizagens significativas (Seifert, 2010). De acordo com Coll e outros autores (2001:58),

“uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem.”

Por isso, o educador e professor deve também ter o cuidado de conhecer as ideias prévias dos alunos e partir dessas ideias para a abordagem de novos conteúdos.

5.4. Planificação e Avaliação nas PES

5.4.1. Planificação e Avaliação no Pré-escolar

A planificação do trabalho com intencionalidade pedagógica nesta sala onde intervim era feita semanalmente, com um grupo de crianças, tentando que não fossem sempre as mesmas. A participação das crianças no planeamento permitia ao grupo, beneficiar da sua diversidade e das capacidades e competências de cada criança. Todas as crianças são diferentes, todas elas fornecem diferentes contribuições.

Tentei sempre em conjunto com as crianças fazer um planeamento que, de forma eficaz, fosse ao encontro das suas necessidades e aprendizagens. Este partia da observação quotidiana das crianças em ação. Depois de estabelecido (através da avaliação diagnóstica) aquilo que as crianças já sabiam e eram capazes de fazer, era possível articular esse conhecimento com as características do ambiente de

aprendizagem, procurando que o planejamento tenha a ver “... com a continuidade e a progressão de um estágio de cada área de aprendizagem e o estágio que se segue”. (Siraj-Blatchford, 2004:26). Por isso, a planificação nunca assumiu um formato a longo prazo, pois dependeu sempre das circunstâncias e a elas foi-se sempre adequando.

Desta forma, a planificação nunca surgiu como forma de proposta, pois utilizava um formato criado por mim e pelas crianças, em que elas próprias construía o plano de trabalho diário.

“O planejamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (M.E, 1997:26). A meu ver, planear a semana com as crianças é muito benéfico, pois estas assim sabem sempre o que vão fazer e podem dar ideias acerca do que querem ou gostavam de efetuar. As crianças começam assim desde muito cedo a tomar decisões, o que é muito bom para o seu desenvolvimento.

O planejamento tinha sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de propostas emergentes das crianças, sendo portanto flexível.

Com vista a aprofundar e a melhorar a minha prática pedagógica ao longo da PES I supor-tei-me e apoiei-me nas Metas de Aprendizagem (MA), pretendendo desempenhar o meu papel com competência, profissionalismo e abertura à mudança e inovação. Elegi-as como orientação para a minha prática como futura profissional, pois adequam-se numa perspectiva evolucionista. Estas serviram-me para aprofundar e melhorar os objetivos das minhas planificações diárias, para o desenvolvimento dos projetos realizados em sala e para a avaliação ao nível das competências das crianças nas diversas áreas, domínios e subdomínios. As MA também me foram úteis para a caracterização do grupo, onde através das reflexões identificava o que cada criança conseguia fazer e a evolução desta.

No início do estágio apenas me regulava pelas OCEPE mas, senti necessidade de utilizar outro instrumento como recurso facilitador a nível de objetivos para as atividades a que me propunha no decorrer dos projetos desenvolvidos em sala quer também nas avaliações e evoluções das competências das crianças do grupo.

“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>, consultado em 27/06/2011).

Um procedimento educativo benéfico na minha intervenção e imprescindível como futura educadora-investigadora, foram as reflexões semanais que fui fazendo ao longo do meu estágio. Revelaram-se uma mais valia, pois através destas, a decifração de necessidades e interesses por partes das crianças era mais detetável. Depois de detetar a necessidade ou interesse tentava investigar e pensar sobre essas, para assim ajudar a criança a ultrapassá-las. As MA como instrumento de apoio permitiram-me identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, para posteriormente ser mais fácil para mim planificar para uma criança em concreto ou para um grupo de crianças, preocupando-me também em realizar aprendizagens em cada área de conteúdo.

Nas reflexões registava as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala. Além disso, serviram para anotar e comentar as passagens mais relevantes das leituras efetuadas em torno da questão de investigação e também para anotar as ideias que iam emergindo das leituras cruzadas, das opiniões de outros investigadores e das observações efetuadas sobre o seu próprio contexto de trabalho (Scheerens, 2004). A observação permitiu-me o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto. A minha observação ao longo do estágio sofreu alterações, pois tive que a treinar. No princípio anotava tudo o que se passava na sala, começando depois a selecionar e a organizar melhor as minhas notas de campo, preocupando-me na observação de crianças que necessitavam mais do meu apoio, para assim conseguir executar planificações concretas para que elas evoluíssem. No final da semana com as minhas notas de campo elaborava um relatório semanal, completava-o com autores que fossem ao encontro das minhas necessidades, para assim poder intervir de uma maneira correta.

A instituição onde estagiei fazia parte do Agrupamento n.º1 de Évora, e este foi selecionado nesse mesmo ano letivo, para dar um contributo sobre as MA. Devido ao contacto com estas Metas é que também decidi apostar nelas.

Também os registos de competência das crianças da instituição nesse ano letivo tiveram como base as MA. Tive oportunidade no 2.º período de visualizar e ajudar a

completar algumas dessas grelhas e a ficha de avaliação, as quais foram entregues em reunião de pais.

A grelha de registo de competência foi elaborada pelas educadoras do agrupamento em reunião de departamento e serviu também de orientação para a ficha de avaliação. Cada criança tinha uma grelha, que foi elaborada nos três períodos. É de referir que existiam duas grelhas, uma correspondente às idades de 3/4anos e outra às de 5/6anos. Estas grelhas, a meu ver estavam muito bem elaboradas, pois englobavam todas as áreas, domínios e subdomínios, o que fazia com que quem a analisasse ficasse a conhecer a evolução das competências da criança em questão.

Em suma, as MA foram um bom apoio na minha intervenção e recorri bastante a estas sempre que necessitava de planificar e avaliar. Gostaria de ter utilizado a escala de empenhamento do adulto como instrumento de regulação da minha prática, mas como não comecei a elaborá-la no decorrer do estágio não tive tempo de a construir, visto ser extensa e ter vários parâmetros. Esta seria utilizada por mim na fase de avaliação da qualidade, bem como na avaliação do impacto do plano de ação.

A escala de empenhamento do adulto, foi concebida para permitir a avaliação do processo ensino-aprendizagem no JI através da observação da interação adulto-criança. Portanto a qualidade da intervenção do adulto torna-se crucial para a qualidade da aprendizagem da criança. Segundo Formosinho, os estilos de interação têm um papel central na mediação pedagógica.

A avaliação era realizada diariamente com as crianças, através da observação e reflexão sobre as situações de aprendizagem vivenciadas. Também se realizava semanalmente, e era feita pelas crianças sobre as atividades desenvolvidas, com vista a corrigir/melhorar o planeamento e a minha intervenção.

Avaliar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, com a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar aos pais” (Bredenkamp e Rosengrant, 1993). Esta definição está muito ligada e centrada nos produtos de aprendizagem das crianças, algo que tentei fazer no decorrer do meu estágio.

As reflexões semanais ajudaram-me bastante a avaliar criança a criança, pois pensava e investigava mais sobre os assuntos que me preocupavam em relação a cada uma delas. O tirar fotografias também me apoiou bastante na avaliação, pois através destas, muitas das vezes, identificava aspetos que não conseguia observar *in loco*.

As famílias eram chamadas à instituição sempre que fosse oportuno falar sobre a avaliação ou outro assunto. Também no final de cada período havia uma reunião de pais, onde eram entregues as avaliações e onde eram apresentados os trabalhos que as crianças faziam ao longo do período. Haviam pais que estavam sempre atualizados em relação a novos trabalhos ou elaboração de trabalhos, visto irem levar os seus filhos à instituição. Muitas das vezes mostrei-lhes trabalhos que os seus educandos faziam ou mesmo as próprias crianças tinham necessidade de os mostrar.

5.4.2. Planificação e Avaliação no 1º Ciclo EB

A planificação do trabalho com intencionalidade pedagógica, na sala onde intervim, era feita diariamente e semanalmente. Logo no início da semana, em grande grupo, introduzia uma temática, que iria ser trabalhada ao longo da semana. Para além disso, com a ajuda dos alunos tentava interligá-la com as diferentes áreas curriculares. É importante salientar que no início da minha prática as planificações partiam de mim, não havendo um diálogo em grande grupo sobre o que se fazer. Com o passar do tempo tentei mudar esta prática, envolvendo o mais possível os alunos no planeamento.

A colaboração dos alunos no planeamento, permitia que estes se tornassem mais participativos e encarassem a aprendizagem de uma forma mais “livre”, pois podiam-se moldar as suas propostas para irem de encontro aos meus objetivos.

Através do diálogo em grande grupo, moldava a minha forma de pensar e de aprender. Assim sendo, em conjunto com os alunos negociava tarefas/atividades. À medida que os alunos iam participando nos discursos socioculturais, iam desenvolvendo teorias sobre si próprios, nomeadamente disposições para a aprendizagem.

Tal como refere Zabalza (1998:179) a *“planificação é um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objecto educativo em relação a um conteúdo concreto”*. Quando planificava não pensava no que tinha que efetuar na aula, mas sim no que é que os meus alunos tinham que fazer. A planificação foi-me fundamental para sistematizar o processo ensino/aprendizagem, bem como a qualidade da ação educativa. Através da planificação diária/semanal consegui eliminar o imprevisto (sentido negativo); eliminar programas incompletos (reflexão da sequência e temporalidade), evitando assim o esforço em vão e a perda de tempo; ajudou-me a sistematizar e ordenar o esforço; adaptando a ação pedagógica às características culturais e ambientais.

Tentei a meio do estágio, em conjunto com os alunos, fazer um planeamento que, de forma eficaz, fosse ao encontro das suas necessidades e aprendizagens. A planificação não surgia como um documento estanque, mas sim como forma de proposta, pois utilizava um formato criado por mim e pelos alunos, em que eles próprios construía o plano de trabalho diário.

A avaliação era realizada diariamente e semanalmente com os alunos, através da observação e reflexão sobre as situações de aprendizagem vivenciadas, com vista a corrigir/melhorar o planeamento e a minha intervenção.

No decorrer do meu estágio, os alunos foram avaliados por mim nas tarefas e atividades que executavam, de forma a tornar a avaliação um processo contínuo de recolha e análise de informação que permitia apreciar o progresso dos alunos em termos dos objetivos de aprendizagem e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências no processo de ensino. Só assim, a avaliação permitirá recolher elementos que permitam ao professor analisar criticamente a sua intervenção educativa, detetar necessidades e tomar decisões a respeito disso. A avaliação deve ter como finalidade melhorar a aprendizagem dos alunos (NPMEB. 2007).

Implicando a avaliação a recolha de distintos tipos de informações (o que avaliar?), diferentes procedimentos de avaliação (como avaliar?) e a tomada de decisões (para quê avaliar?), as finalidades da avaliação e as suas funções diferenciam os procedimentos, mais do que propriamente os seus aspetos técnicos. Isto leva-nos à distinção clássica das três principais funções da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, que não se diferenciam tanto pelas dimensões técnicas e temporais das mesmas, mas sobretudo pelas finalidades com que são realizadas (Ferreira. 2007).

Ao longo da minha PES apostei e fui apologista da avaliação formativa. Esta escolha deveu-se ao facto de não encarar o papel do professor como um mero transmissor ou apresentador de conteúdos. Este método pressupõe um novo pensar, uma nova conceção de avaliação, de ensino-aprendizagem, e ainda dos papéis dos intervenientes neste processo.

No meu entender, através desta avaliação, a gestão do currículo é mais flexível, e torna-se mais fácil a reorganização do programa que deve ir ao encontro das características dos alunos. A avaliação formativa abandona assim a ideia do professor como único protagonista na organização da aprendizagem do aluno, passando a ser um

mero orientador onde todos trabalham cooperativamente, sendo esta uma das características das comunidades de aprendizagem.

Quanto à avaliação, como refiro anteriormente, procurei que fosse contínua e que incidisse na evolução dos alunos ao longo do período e não só com base nas fichas de avaliação, tendo tido estas um grande destaque nas duas últimas semanas.

As reflexões semanais foram um instrumento valioso para as minhas planificações e avaliações, sendo que estas serviam-me para aprofundar e melhorar os objetivos das planificações diárias, para o desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula e para a avaliação ao nível de competências dos alunos nas diversas áreas curriculares, onde identificava a evolução ou o retrocesso de cada aluno. Os registos que fui criando favoreciam-me de forma a que não esquecesse aspetos importantes na passagem de uma semana para a seguinte.

As famílias eram chamadas à instituição sempre que fosse oportuno falar sobre avaliação ou qualquer outro assunto envolvendo os educandos. Pude constatar que os familiares também me procuravam bastante para esclarecerem dúvidas acerca dos conhecimentos e comportamentos dos seus educandos, sendo sempre estes esclarecidos e atendidos. Também no final de cada período letivo havia uma reunião de pais, onde eram entregues as avaliações e onde eram apresentados trabalhos que os alunos realizavam no decorrer do período.

A avaliação é um dos aspetos onde pretendo investir, apesar de ter tentado superar as minhas dificuldades, recorrendo a manuais que falassem sobre esta temática. Foi-me útil fazer as avaliações dos alunos no final do período, para ver como se processavam. A docente titular entregou-me as fichas de avaliação referentes a cada aluno e em conjunto dialogámos sobre estas. Esta situação deveu-se ao facto da turma ter estado à minha responsabilidade e ter conhecimento das virtudes e defeitos de cada aluno.

5.4.3. Reflexão das diferenças entre as planificações e avaliações do Pré-escolar e 1º Ciclo

Planificar e avaliar fazem parte integrante de qualquer situação pedagógica. Planifica-se de acordo com determinados objetivos, em consonância com um contexto, age-se em conformidade com o plano, avalia-se o processo e a possibilidade de reformular a ação.

Planeamento é diferente de uma simples técnica. Planeamento é um processo de resoluções fundamentais. *“Planeamento corresponde a um processo decisional fundamentando que implica uma concepção estratégica global da ação pedagógica, a qual é depois operacionalizada de forma mais precisa e detalhada* (Roldão, 2009).

A concepção estratégica global, implica decisões ao nível, das prioridades, da articulação, da sequência, da organização evolutiva e do fazer aprender todos e cada um dos alunos. Esta concepção não pode ficar só por um plano de intenções, porque possibilita ou não a aprendizagem dos alunos.

Em ambos os grupos onde intervim planificava o dia/semana com as crianças/alunos, para assim me aperceber dos seus interesses, necessidades e aprendizagens já efetuadas.

Ao nível do Pré-escolar a planificação ia totalmente ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses das crianças, pois não havendo um currículo com conteúdos a cumprir esta planificação tornava-se mais simples. No 1º Ciclo, a planificação tinha que ser orientada conforme os conteúdos programáticos, devido a haver um currículo a cumprir, mas mesmo assim chegávamos sempre em grande grupo a um consenso sobre tarefas a desenvolver nos diversos conteúdos. Primeiramente dava-lhes a conhecer os conteúdos, para que a aprendizagem não se tornasse estanque, e depois em conjunto dialogávamos sobre possíveis atividades. Este procedimento era de extrema importância para mim, pois só assim poderia conhecer bem cada aluno, para de seguida planificar consoante estes. Neste trabalho de equipa, dava muito ênfase ao diálogo. Tal como cita Resendes et al (2002:26), os diálogos *“vão mais além de simples discussões, criando modalidades de interação que provocam o aparecimento de formas alternativas de encarar tarefas e de resolver problemas”*. Deste modo, era obrigada a refletir sobre o meu trabalho, a analisar os fatores que originavam determinadas respostas e a descobrir outras possibilidades de resposta.

Assim sendo, em ambos os estágios supervisionados, dava oportunidades de as crianças planificarem o seu trabalho de acordo com as suas necessidades, havendo ao nível do 1º Ciclo a necessidade dos alunos conhecerem o currículo para poderem planificar o trabalho, avaliar conhecimentos e identificar dificuldades. Também eu tive que estudar e conhecer muito bem o currículo, para ter sempre presente uma visão de conjunto e da inter-relação dos elementos constituintes do programa, de modo que cada situação de ensino-aprendizagem constituísse uma peça de um todo.

No decorrer dos estágios para que pudesse mais facilmente ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos apoiei-me em dois instrumentos, sendo eles as MA (ao nível do Pré-escolar) e os Cadernos de Formação (em ambas as PES). Estes instrumentos ajudaram-me a eleger os melhores objetivos para alcançar o que pretendia a nível de cada criança/aluno e também serviam para avaliar as competências das crianças do grupo.

O Caderno de Formação foi um instrumento bastante importante em ambas as PES. Através dele pude colocar as minhas frustrações, pensamentos, avanços e recuos, alegrias, motivações e medos ao longo dos estágios. Estas reflexões ajudaram-me muito no processo profissionalizante, ajudaram-me a pensar sobre a minha ação, a melhorar a minha prática e a enriquecê-la. Estas foram também uma mais valia nas minhas práticas, porque continham comentários da educadora cooperante e de ambas as supervisoras, dependendo do estágio. Através dos comentários amadureci nesta minha “caminhada”.

Também a avaliação era realizada diariamente e semanalmente com as crianças de ambas as instituições. Como pretendi e estimulei sempre um trabalho cooperativo, a avaliação era realizada em grande grupo. No final das atividades, o grupo/turma reunia-se para a comunicação das aprendizagens mostrando e falando dos trabalhos.

Ao nível da avaliação, haviam também diferenças relativamente aos grupos onde intervim. A diferença mais notória foi a da avaliação sumativa, ao nível do 1º Ciclo, onde foi dada por parte do agrupamento muito ênfase/peso aos testes do final do período letivo, sendo iguais para todos os grupos-ano do agrupamento. Tal como refere Fernandes (2005:89), *“os testes são claramente os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores participantes, que tendem a avaliar exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza académica constantes nos programas”*. Posso concluir que não é dada importância à diferenciação pedagógica, pois encaram-se todos os alunos como iguais, visto os testes serem iguais para todos. No capítulo II, aponto as avaliações como constrangimento da minha prática, exatamente por este facto.

Nas minhas PES dei mais ênfase a avaliação formativa, pois esta é inspirada no “paradigma construtivista”. Assim sendo, a avaliação das aprendizagens dos alunos desenvolvia-se em contexto, integrada no processo de ensino, com uma participação ativa dos alunos. Privilegiava a interação entre os alunos e entre estes comigo. Tal como cita Fernandes (2005:95),

“A avaliação deve ser feita in loco, junto dos alunos, para compreender os processos que estes utilizam na resolução das tarefas que lhes são propostas ou que escolheram resolver. Há uma ênfase nos processos de descrição, de análise e de interpretação da informação recolhida, processos qualitativos por natureza, mas não se desprezam os métodos quantitativos que permitam a agregação de dados”.

Capítulo VI – O trabalho cooperativo: do Pré-escolar ao 1º Ciclo

6.1. O porquê de eleger este tema como gerador da potenciação da minha prática

O trabalho cooperativo foi o tema elegido por mim, pois considero-o ter sido uma ferramenta chave no meu percurso e evolução, em ambas as PES. Não o considero ter sido só benéfico para mim, mas também para as crianças, e principalmente muito marcante para a turma com a qual intervimos no 1º ciclo de escolaridade, pois, não existia esta estratégia e com a minha aposta observei melhorias nas aprendizagens.

Acreditava e tinha a experiência, pois exerci-a ao nível do Pré-escolar, que através desta estratégia todos podíamos aprender mais e o ambiente seria mais rico em cooperação tanto entre a professora e os alunos, bem como entre alunos.

O trabalho cooperativo foi muito exercido por mim em ambas as PES, sendo que ao nível do Pré-escolar a educadora, já exercia esta estratégia com as crianças, trabalhando em grupos e realizando trabalhos de projeto.

Relativamente, ao 1º Ciclo, na primeira semana de observação, constatei que este tipo de trabalho não era efetuado na sala, sendo que o trabalho que prevalecia era o individual, onde cada aluno resolvia a sua ficha ou exercício e de seguida a professora corrigia. Como esse método de ensino não me agradava, decidi ir alterando, gradualmente, os métodos que a docente aplicava, sempre com a sua permissão e autorização, pois só assim seria possível a existência de um bom clima, onde houvesse respeito e cooperação.

Assim sendo, e com a permissão da docente, um dos meus primeiros passos foi o da mudança da estrutura da sala, visto encontrar-se focada para um ensino mais individualizado/tradicional. Assim, decidi e pedi permissão à professora e informei os alunos sobre esta minha intenção.

A docente deu-me autorização para mudar, mas colocou dúvidas em relação ao comportamento dos alunos, alertando-me para as dificuldades em lidar com eles, devido ao barulho e à desconcentração.

Mesmo assim decidi arriscar, porque acredito, tal como refere Burden, (citado por Lopes e Silva 2009:3), *“a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”*.

Como senti e ambicionava tornar aquela turma mais unida, devido a observar alguns conflitos, pensei em estabelecer interação e diálogo de forma a alterar as suas atitudes. Outro dos motivos que me levou a pensar no ensino cooperativo, foi a heterogeneidade da turma, pois queria chegar a todos. Como refere Lopes e Silva (2009:4), *“a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”*.

Outros dos aspetos que me levou a querer arriscar no trabalho cooperativo, foi a falta de competências sociais que havia na turma e a diferenciação existente na mesma, pois como cita Heacox (2006:10), *“diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”*. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem, o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender/saber. Como há bastante diversidade nas salas de aula, e esta não era exceção, todos os alunos tinham as suas próprias preferências de aprendizagem, experiências anteriores e necessidades. Só conhecendo as diferenças dos alunos, poderia diferenciar a sua instrução, para assim ensinar com sucesso o maior número de alunos possível.

Acreditando que poderia com a ajuda dos alunos melhorar os pressupostos que menciono anteriormente decidi apostar e trabalhar de forma a criar laços e entreajuda para que ninguém ficasse para trás.

O trabalho cooperativo é também uma das muitas características das CA, e recorri a estas diversas vezes ao longo das PES, com vista a aperfeiçoar a minha prática e tornar as crianças sujeitos ativos e participantes na sociedade. O diálogo e o compromisso nas comunidades de aprendizagem são, portanto, fundamentais, tal como afirma Perrenoud (2002:142),

“As nossas sociedades fizeram da criança um valor central, deram-lhe direitos, transformaram-na em pessoa, em individuo, até mesmo em actor. Os que se preocupam com a educação propõem o desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar. As pedagogias cooperativas preconizam a instituição de um conselho de turma ou de conselhos de escola, com espaços de partilha de poder”.

A minha escolha pelo tema, deveu-se também, como o próprio subtítulo indica, ao gerador da potenciação da minha prática, porque o tema foi-me benéfico ao longo das PES e modificou a minha ação enquanto estagiária, ajudando-me a progredir e a construir-me como futura profissional de educação.

Numa aula de aprendizagem cooperativa o papel do professor ganha novas dimensões, pois quanto mais bem sucedida for, maior será a transferência de poder para o campo dos alunos, ou seja, tornam-se mais autónomos, responsáveis e organizados. A minha competência baseou-se em definir os objetivos de trabalho, tomar decisões e realizar os preparativos necessários a este tipo de aprendizagem, motivando os alunos para a execução das tarefas e explicar-lhes os procedimentos de cooperação que se deviam adotar, nomeadamente a responsabilidade individual, a interdependência positiva, a interação pessoal, de modo a que o grupo execute eficazmente a tarefa.

Penso que defini com clareza todos estes pontos e como a atividade foi bem estruturada, o meu trabalho visto de forma tradicional, passou para segundo plano, observando os alunos interagindo e desenvolvendo as capacidades de resolução do problema, detetando os problemas e intervindo proporcionando a ajuda precisa para que os alunos resolvam a tarefa com sucesso.

6.2. Trabalho a pares, pequeno e grande grupo no Pré-Escolar e Projeto PES I

As formas de trabalho referidas no subtítulo, bem como os projetos eram costumes e práticas já exercidas pela educadora. Esta estimulava e interagia muito com as crianças, desenvolvendo nestas um sentido crítico e tornando-as desde cedo seres autónomos.

Assim, decidi seguir as rotinas e a forma de trabalho da educadora, visto parecerem-me adequadas para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Porque acredito que o ser humano se constrói através da interação social, tal como descreve Vygotsky (citado por Fernandes, 1997:563), “*a aprendizagem é vista como um processo dinâmico de internalização de comportamentos sociais partilhados*”.

O ambiente de aprendizagem da sala era ativo, dando-se às crianças oportunidades permanentes para realizarem escolhas e tomarem decisões, existindo trabalho cooperativo entre todos os intervenientes da sala. Assim sendo, as crianças escolhiam as tarefas a desenvolver, trabalhavam juntas com o mesmo objetivo de aprendizagem e produziam um produto final comum, estando a aprender

cooperativamente. Segundo Dees, citado por Fernandes (2005:564), “*quando os alunos trabalham cooperativamente percebem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo*”.

Uma das rotinas que determinava com evidência a existência de trabalho cooperativo na sala, era a da planificação semanal, sendo uma atividade rica, porque as crianças é que elegiam as atividades que pretendiam fazer, o que pretendiam aprender e com quem iriam desenvolver estas atividades. Através da planificação as crianças ficavam a saber o que iriam realizar durante a semana, construíam o seu próprio conhecimento e interessavam-se mais pelas atividades. É de notar que o interesse pelas atividades surgia, porque estas iam ao encontro do que pretendiam saber. Tudo isto permitia que as crianças tivessem controle do seu processo de aprendizagem e não que fossem conduzidas por mim ou pela educadora.

No início do meu estágio, intervim com um grupo de crianças que já se encontrava a realizar um projeto, facto mencionado pela educadora. Através das observações que fui fazendo ao longo desse projeto, apercebi-me que o grupo sabia bem o funcionamento da metodologia de trabalho de projeto. Como me foi proposto a realização de um projeto com as crianças, tentei perceber os seus interesses de forma implícita, ou seja, tentei descobrir qual o tema sobre o qual gostariam de realizar esse projeto. Assim, o tema partiu do interesse do grupo.

Como a *Metodologia de Trabalho de Projeto* foi utilizada duas vezes enquanto exerci a minha prática na sala, e sendo esta uma boa estratégia para colocar as crianças a trabalhar cooperativamente, irei passar a descrever como ocorreu o projeto que desenvolvi por inteiro cooperativamente com as crianças.

O interesse pelo tema ‘prevenção rodoviária’ surgiu desde a ida à Escola da Malagueira, onde as crianças participaram no circuito “Popódromo”. Este interesse foi identificado por mim no decorrer da atividade, onde as crianças iam mostrando querer saber mais sobre regras e sinais de trânsito. Quando chegamos à instituição as crianças mencionavam e questionavam-se relativamente à temática ‘prevenção rodoviária’. O R. (5,7) referiu querer fazer um circuito destes na instituição e o G. (5,1) mencionou querer saber mais sobre sinais de trânsito, devido a ter apresentado dificuldades ao longo do percurso que realizou na Escola da Malagueira. Quase todas as crianças da sala demonstraram interesse em querer saber mais, dizendo a M. (4,5) ‘*como estamos quase a acabar o projeto dos girinos podíamos já começar outro*’.

O lançamento do projeto teve início no dia 16 de Maio de 2011, onde primeiramente mostrei um filme acerca da temática que as crianças demonstravam interesse. Após a visualização do filme e dos comentários das crianças, decidi começar o diálogo acerca do novo projeto, onde perguntei o que era para elas um projeto e de seguida quais as crianças que queriam participar.

As respostas obtidas à pergunta relativa ao que era necessário para desenvolver um projeto, foram as seguintes: a MV (6,2) e a BF (6,5) disseram que tinham que dizer o que já sabiam do assunto, e também o que é que queriam aprender acerca deste. A MD (5,7) disse, *‘temos que pesquisar muito sobre prevenção rodoviária’*. A MV (6,2) mencionou ainda, *‘Sim, temos que procurar, agora é a nossa vez de aprender. No projeto dos girinos também foi assim que fizemos’*. Através deste diálogo apercebi-me que as crianças têm conhecimentos prévios acertados acerca do que é trabalhar num projeto e como fazê-lo.

Coloquei-lhes então a seguinte pergunta *‘E onde vamos pesquisar?’*. As crianças em conjunto, referiram inúmeros meios, como a internet, os livros, através de convidados que esclarecessem as dúvidas na instituição, entre outros.

É muito importante serem desenvolvidos projetos com as crianças, pois estes partem das suas ideias e interesses, promovendo uma inter-relação. Respondem a determinados objetivos, abrangem várias áreas do currículo (o que é muito bom para as crianças, havendo assim uma interdisciplinariedade), dão respostas a dúvidas e problemas que surjam e é construído ao longo de um determinado período de tempo.

“Trabalho de projecto é um método que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.” (Katz, 1997:9) Como estes autores referem o trabalho de projeto é um trabalho de grupo, e é muito importante a criança começar deste cedo a participar e a fazer trabalhos de grupo, a ouvir outras opiniões e a interagir com outras pessoas.

“O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras”(M.E. 1997:35 e 36). Com o trabalho projeto as crianças aprendem umas com as outras, devido a estarem em constante interação, aprendendo através das vivências umas das outras, dos seus saberes, etc.

Concluído o diálogo acerca do que era trabalho de projeto, registei os nomes das crianças que queriam participar e reuni-me com esse grupo, para assim lhes perguntar e

pedir-lhes que pensassem num nome para o projeto. Ainda neste dia, pedi-lhes que dialogassem acerca do que queriam efetivamente saber sobre prevenção rodoviária, o que já sabiam e onde gostariam de pesquisar, para assim começarmos a organizar a informação/conhecimentos que já tinham acerca da temática. Depois deste levantamento de respostas e constatações acerca do que sabiam registámos tudo consoante as crianças do projeto quiseram. Os registos das frases de desenvolvimento do projeto (o que sabemos?, o que queremos saber? e onde pesquisar?) foram registadas pelas próprias crianças.

Posteriormente, de acordo com as questões que foram levantadas fui em conjunto com as crianças registar quais os pequenos grupos que faríamos para a pesquisa e entrega de tarefas relativas às perguntas que pretendiam saber e também os sítios ou convidados que iríamos solicitar. Este procedimento foi executado para que o trabalho se realizasse com mais rigor e exatidão, e para que o grande grupo ficasse responsável por uma ou mais tarefas, trabalhando em grupos de três.

No dia seguinte, a MV (6,2), mencionou ter contado em casa que já estava a fazer um novo projeto com os colegas, referindo que os pais mostraram agrado em conhecê-lo. Assim sendo, o grupo que estava a trabalhar no projeto reuniu-se comigo e debatemos a estratégia de comunicação (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam). Ficou decidido que a primeira comunicação em relação ao projeto seria realizada na última semana do meu estágio, para as crianças de ambas as salas da instituição. A última comunicação que iríamos realizar seria na festa de final de ano da instituição, onde contaríamos com a presença dos pais, crianças, educadoras e auxiliares de ambas as salas da instituição.

Na primeira socialização as crianças escolheram apresentar um power point, que foi realizado por elas, contando com a minha ajuda. Neste constavam as fases de desenvolvimento do projeto, o que aprenderam e as atividades que desenvolveram ao longo deste. No final da apresentação do projeto, as crianças que não fizeram parte deste, deslocar-se-ão até à frente para que pudéssemos todos em conjunto cantar a canção referente ao nosso projeto. Para finalizarmos a nossa socialização as crianças entregavam um folheto relativo ao projeto a cada criança e educadora que se encontravam presentes neste primeira dia. (Anexo V, p. 129-130)

Investigar, analisar e resolver problemas são os principais pontos em que se centra um trabalho de projeto. O mesmo permite desenvolver uma cultura de autonomia,

fomentar a interdisciplinaridade, criar produtos úteis para a comunidade, desenvolver a capacidade de questionar, imaginar, e outros.

A metodologia de um trabalho de projeto como método de planeamento ou aprendizagem, pode descrever-se como a forma de as crianças perceberem o que pretendem, de mobilizarem e identificarem os recursos que temos ao nosso dispor e de cingir o estudo de campo de ação que propomos analisar/atuar. Todos estes passos deverão ter o acompanhamento da educadora.

Para desenvolver projetos com as crianças

“importa analisar como surgem e porquê, ou seja, quem toma a iniciativa, quem e como participa, qual o grau de previsão do processo e resultados, com que efeitos na complexidade e duração do processo, o que nos remete para diferentes forma de equilíbrio do poder entre o educador e as crianças” (Silva, 1998: 102).

Cabe ao educador *“reflectir sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projecto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas”* (Silva, 1998:103).

A elaboração de qualquer projeto supõe várias etapas (Silva, 1998:92 e 93), sendo que as apresento no anexo VI (p.131-142), para além das fases de desenvolvimento do projeto *“Brincar, só no parque!”*.

A realização de um projeto numa sala de jardim-de-infância, segundo Katz (1998) pressupõe a execução de 4 fases fundamentais, realizadas e discutidas com os intervenientes: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação do que foi realizado.

Na primeira fase do projeto, as crianças colocaram questões, fizeram perguntas diretas ou suposições.

Na segunda fase, as crianças tinham de planificar o trabalho que iriam realizar, projetando-se assim para o futuro.

A terceira fase, designada de execução, é a fase onde as crianças com a ajuda do educador partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas.

Por último, na quarta fase do projeto é realizada a avaliação e a divulgação do mesmo. Nesta fase as crianças devem avaliar o trabalho efetuado, comparando o que aprenderam, com as questões que tinham formulado inicialmente, analisando o contributo de cada um dos elementos do projeto, a qualidade das tarefas realizadas e o

nível de entre ajuda no grupo. Por outro lado, através da socialização do projeto cada criança tem que fazer a síntese da informação adquirida e divulgar os seus novos conhecimentos, tornando-os úteis aos pais, restantes crianças do grupo, crianças de ambas as salas da instituição, educadoras e auxiliares da instituição ou até mesmo, a comunidade.

Durante o decorrer do projeto procurei que as crianças que estavam envolvidas participassem ativamente expressando as suas opiniões e dúvidas. Penso que a realização do projeto foi útil para as crianças na medida em que permitiu que desenvolvessem as suas aprendizagens ao nível dos saberes, informações sobre a prevenção rodoviária, conceitos e significado. Durante a realização do projeto, a partilha de informação com os colegas acerca das perguntas que os pequenos grupos pesquisavam foi uma mais valia para todos, pois assim tomavam conhecimentos das descobertas que os colegas tinham feito.

Por outro lado, ao falar do desenvolvimento de projetos no JI, permite que as crianças tenham um trabalho mais amplo e flexível aumentando significativamente o reportório infantil o que possibilita a construção de novos conhecimentos. Através do trabalho de projeto com as crianças, estas puderam aprender a conviver, a negociar, a procurar e selecionar informações e a registar tudo isso.

6.3. Trabalho a pares, pequeno e grande grupo no 1º Ciclo EB

O trabalho a pares e pequeno grupo na sala onde intervimos não era usual, portanto com a permissão da professora decidi apostar nesta estratégia de ensino, querendo e tornando assim o grupo mais cooperativo. Isto porque acredito, no que cita Fernandes (1997:564), *“quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente”*.

Portanto, o primeiro passo que executei foi modificar, com a cooperação dos alunos a disposição das mesas existentes na sala de aula, isto porque queria investir no trabalho cooperativo.

A sala encontrava-se numa disposição em “U”, sendo esta imprópria para o tipo de trabalho que pretendia executar. Assim sendo, dialoguei com a docente Irene ao longo de algumas semanas, mencionando-lhe vantagens para os alunos se ocorresse esta

mudança, pois pretendia que eles trabalhassem mais cooperativamente, colaborando e debatendo mais acerca dos assuntos/conteúdos tratados/abordados nas aulas.

Referi-lhe que o meu grande objetivo era colocá-los mais vezes a trabalhar em grupo e que também gostaria que eles confrontassem ideias de forma mais constante. Mencionei-lhe mais uma grande vantagem que seria a de não perder tanto tempo na mudança de lugares nas tarefas em grupo propostas por mim, sendo que assim a sala já se encontraria mais destinada a este tipo de trabalho cooperativo.

Assim sendo, fiz a alteração da disposição da sala, em grande grupo. Os alunos iam-me ajudando a colocar as mesas onde lhes pedia e iam-me colocando também questões acerca da mudança. Esclareci-os e perguntei-lhes o que estes achavam, obtendo uma opinião positiva e bem aceite, sendo que os alunos ainda mencionaram: *‘assim estamos mais perto uns dos outros’*, e referiram também ser mais fácil realizarem trabalhos de grupos.

Depois de organizada, a sala ficou com quatro grupos, estando em cada um, aproximadamente seis alunos.

Com o decorrer da semana apercebi-me que havia uma maior agitação por parte dos alunos, mas achei este aspeto normal, devido a não estarem habituados a esta disposição. Apenas com o passar do tempo é que foram ganhando hábitos e regras para estarem mais tranquilos. A agitação dos alunos não foi nada exagerada e portanto o que tenho a enaltecer mais, foram os ganhos desta mudança, ao nível das aprendizagens cooperativas, pois nesta semana houve muito mais diálogo por parte dos alunos, sugestões destes, discussão e resolução de problemas. Os alunos encontravam-se mais participativos e ativos.

Como os alunos não estavam habituados a trabalhar cooperativamente, na segunda semana, depois da alteração da sala, achei pertinente dialogar em grande grupo, sobre o que é trabalhar cooperativamente.

Os alunos mencionaram vários aspetos, tais como, *‘no trabalho em grupo há sempre várias opiniões’*, *‘é importante trabalhar em grupo, porque assim aprendemos uns com os outros’*, *‘é importante aceitarmos as decisões de todos e ouvirmos o que todos pensam’*. Foi importante que os alunos tivessem a noção das vantagens deste trabalho, para assim em conjunto conseguirmos estabelecer regras para o trabalho de grupo/cooperativo. As regras foram estabelecidas em conjunto na sala de aula com os alunos, para que o trabalho se tornasse mais produtivo e compreensível por parte de

todos. Estas iam sendo registadas no quadro, no final foram anotadas por um aluno numa cartolina, para as terem sempre bem presentes.

Depois deste diálogo, houveram evoluções no trabalho cooperativo. Partilhei com os alunos esta evolução e um deles respondeu-me *‘agora sim percebemos o que é trabalhar em equipa’*, e um outro, fez uma analogia com uma equipa de futebol, recorrendo a algo real. Com esta referencia muitos dos alunos despertaram ainda mais o interesse por esta forma de trabalho, tendo sido esta analogia de fácil compreensão por parte de todos.

No decorrer do estágio, ia falando com a docente no final de cada dia, e esta encontrava-se fascinada por ver os “seus meninos” mais autónomos e participativos, conseguindo-se assim através desta disposição uma aula mais participativa, onde eu e os alunos interagíamos mais frequentemente.

A sala de aula é um local privilegiado da atividade de qualquer turma. Daí que seja importante, no meu entender, apresentar uma organização e gestão de espaço confortável, de agrado e de maior interação entre os alunos. Como pretendi e desenvolvi, ao longo da minha intervenção, vários trabalhos em grupo, apostei nas características das CA.

Como pretendia que os alunos realizassem trabalhos que implicassem mais a sua participação, a sala tinha que dispor de condições mínimas que possibilitassem o trabalho cooperativo, nomeadamente na disposição das mesas para que permitisse que se pudessem sentar perto uns dos outros, favorecendo e contribuindo para uma dinâmica intergrupala.

No início da minha observação, reparei que os momentos de grande grupo eram frequentes na sala de aula. Estes incidiam muito na resolução de conflitos. Com o decorrer da minha intervenção, estes momentos começaram a emergir com mais frequência, não se resolvendo meramente os conflitos, mas também planificando-se, avaliando-se e dialogando-se temas/conteúdos. Assim, apercebia-me e tomava conhecimento dos interesses e necessidades dos alunos, bem como tomava contacto com os seus conhecimentos prévios.

O professor deve envolver os alunos ativamente nas atividades e proporcionar-lhes atividades e diálogos que lhes permitam fazer aprendizagens significativas (Seifert, 2010). De acordo com Coll e outros autores (2001:58),

“uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem.”

Por isso, o professor deve também ter o cuidado de conhecer as ideias prévias dos alunos e partir delas para a abordagem de novos conteúdos, pois caso contrário, o ensino iria a reboque do processo de desenvolvimento, o que se aproximaria mais da perspectiva piagetiana, considerada maturacionista, na qual se encara o desenvolvimento como *“base para os avanços na aprendizagem”* (Rabello e Passos, n.d.: 4).

Na minha prática pedagógica, desenvolvi uma ação que tinha por base uma perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem. Desta forma, foram valorizadas as competências que os alunos já tinham alcançado e estas eram o ponto de partida para o desenvolvimento de outras.

Nos momentos de grande grupo, era estimulada também a importância da boa comunicação e das boas perguntas. Tal como refere Neto (1998:151),

“o conhecimento não pode ser transferido directamente da mente do professor para o aluno, através da comunicação verbal entre ambos; ao contrário, a comunicação verbal deverá ser encarada como uma ferramenta que ajude e orienta o processo de construção de conhecimento pelo aluno”.

Assim sendo, era importante que houvesse uma boa comunicação entre adultos e alunos, pois só assim a aprendizagem podia ser negociada, construída e partilhada de forma correta. De acordo com Wells (1986:50) existem quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças. São eles: o considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção; fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida e na seleção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada. Tentei seguir estes princípios ao longo do meu estágio, pois acredito que só assim a aprendizagem poderia ser construída de forma mais gratificante e mais esclarecedora para os alunos. O conhecimento deve ser construído com base no assimilado anteriormente (reconstruir o

conhecimento) e não criar conhecimento sobre conhecimento, como se houvesse uma separação física.

“Nesta perspectiva, a comunicação permite aprender, mas também contribui para uma melhor compreensão do próprio pensamento” (Boavida, 2008:61).

Relativamente às boas perguntas, são uma ferramenta poderosa para o pensamento metacognitivo, crítico, especulativo e o raciocínio. Há dois tipos de perguntas, as abertas e fechadas.

As perguntas abertas, encontram-se sempre presentes no dia a dia, e usava-as para os observar nas suas discussões e para os encorajar a pensar e a auto questionarem-se. Achava importante perceber os mecanismos mentais que os levavam às tomadas de decisões, sendo que assim preparava-os para o futuro, onde terão que optar e justificar as suas ações e desenvolver raciocínios que permitam chegar a uma solução.

Também através do trabalho cooperativo, observei um maior à vontade na capacidade de os alunos fazerem questões, onde nunca criei barreiras, devido a achar que só uma pessoa esclarecida é que se questiona. Também acho que as realizavam devido ao diálogo na sala de aula ser permanente, desenvolvendo confiança, relações e o sentido de si próprios. O clima de sala de aula era favorável, e nenhum dos alunos apresentava o medo de errar.

É importante que os professores se dediquem à investigação no âmbito da psicologia do erro, para não terem tanta dificuldade em perceber porque os alunos não compreendem. Só assim perceberiam a importância de errar, isto porque nesta psicologia o erro é encarado como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. De acordo com Glaserfeld (citado por Neto, 1998: 151), *“são os erros e desvios que melhor permitem elucidar o professor sobre os modos próprios que o aluno está a utilizar na sua construção do mundo”*.

O trabalho cooperativo também promoveu uma grande evolução e melhoria por parte dos alunos na área da Matemática. Davidson argumenta (referido por Fernandes, 1997:564), *“o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem da Matemática e um ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interacção entre os alunos”*.

No anexo VII (p. 143-146) passo a demonstrar uma situação onde se pode verificar que o trabalho cooperativo ajudava bastante os alunos nesta área. Esta demonstração foi retirada de uma das minhas reflexões semanais.

Com esta demonstração fica bem evidente que os problemas matemáticos são ideais para a discussão em grupo, devido às suas soluções poderem ser demonstradas e os alunos poderem mostrar aos colegas a lógica dos seus argumentos. Tal como cita Fernandes (1997:564), *“o trabalho cooperativo oferece ainda a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas”*.

Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber conceitos básicos e isto acontecia muitas vezes na sala de aula.

De acordo com Johnson & Johnson (citado por Fernandes, 1997:564), *“a resolução de problemas em Matemática é uma actividade interpessoal implica falar, explicar, discutir; os alunos sentem-se mais à vontade para fazê-lo em pequenos grupos do que perante toda a turma”*.

Ao nível da resolução de conflitos, o trabalho cooperativo também foi muito benéfico. Como os alunos se encontravam mais unidos, estes conflitos ocorriam em menor escala. De acordo com Maller (citado por Lopes, 2009:11) *“a falta de prática em actividades grupais e em projectos comunitários em que a criança trabalhe com os seus colegas, para conseguir uma meta comum, impede a formação de hábitos de cooperação e de lealdade grupal”*.

O trabalho cooperativo não se desenrolava simplesmente entre mim e os alunos, mas também com a comunidade e com os pais. Como os alunos tinham interesse em saber mais sobre peixes, decidi convidar uma estudante de veterinária para os esclarecer. Achei importante levar à sala alguém que tivesse mais conhecimentos sobre peixes, pois assim os alunos poderiam esclarecer e tirar dúvidas com uma pessoa que lhes pudesse satisfazer as suas curiosidades com mais detalhe. Além do mais com a convidada, os alunos poderiam aprender vocabulário científico sobre o tema.

Foi enriquecedor levar à sala alguém que soubesse mais sobre o assunto do que ser simplesmente eu a esclarecê-los, pois mesmo que estudasse, poderia não lhes conseguir satisfazer todas as suas curiosidades e responder às questões que colocassem. Assim sendo, decidi em conjunto com a Cátia preparar e fazer um power point, tirando eu própria algumas dúvidas de forma a poder interagir no diálogo.

Os alunos participaram intensivamente no diálogo, querendo, e mostrando interesse, sempre em falar e em questionar-nos. Em relação à convidada, utilizou uma

linguagem simples e adequada, conseguindo sempre articular o meu discurso com o dela.

Outro dos aspetos a salientar, ainda em relação ao acima descrito, é o facto de as crianças serem portadoras de conhecimento e experiências. Por ter conhecimento desta realidade é que ao preparar a aula com a convidada lhe mencionei que seria interessante elaborarmos um power point que servisse de ponto de partida para o diálogo, mas que não incorporasse as respostas, pois sabia à partida que alguns deles tinham aquários em casa, podendo trazer as suas experiências e saberes acerca do tema que tanto é do seu agrado.

Já no decorrer da sessão verifiquei através do diálogo em grande grupo, que os alunos traziam experiências adquiridas de casa e já tinham algum conhecimento e apresentavam concepções e saberes baseados no senso comum, embora não utilizando um vocabulário científico e rigoroso.

É importante realçar que nesta mesma aula os alunos contactaram com a realidade, não se cingindo à aprendizagem apenas pelo diálogo. Os alunos puderam experienciar diretamente e participar na montagem do aquário, algo que os fascinou, pelo que mencionaram ao longo da montagem.

Através da montagem do aquário em conjunto, os alunos aprenderam ativamente, pois envolveram-se, mobilizaram as suas funções cognitivas e o seu potencial de adesão afetiva para o ato ou tarefa que lhes foi apresentado.

No meu ponto de vista esta aula correu muito bem, pois saímos todos beneficiados, visto termos aprendido uns com os outros. Com a ida da convidada os alunos tiveram as ferramentas suficientes para satisfazer as suas curiosidades, sendo que estas promovem a aprendizagem. Eu e a convidada demos as ferramentas, e agora os alunos desenvolvem a sua própria aprendizagem.

O interesse dos alunos era mais que evidente, e estes satisfizeram as suas curiosidades. A própria convidada saiu da aula feliz por poder ter interagido com os alunos e ensinar-lhes algo que ela sabe muito bem. Os alunos ficam a ganhar com estas entradas de pessoas novas na sala, pois as pessoas normalmente ficam felizes por poderem contribuir para o conhecimento dos alunos.

Segundo Dewey (citado por Lopes et al 2009:9), era indispensável que o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade. *“Nos seus trabalhos realçou os aspectos sociais implicados em todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a*

necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática”.

Através do trabalho cooperativo observei que os alunos se tornaram mais resilientes, apresentando estes uma maior capacidade de não desistir de um problema, estando mais persistentes. Isto no meu entender aconteceu porque a aprendizagem era mais autónoma. Também havia mais reciprocidade por parte dos alunos, pois as aprendizagens, interesses e diálogos era compartilhados por todos.

Este tipo de trabalho que desenvolvi em cooperação com os alunos foi bastante enriquecedor para ambos, pois só dialogando e discutindo, os alunos poderiam alargar o seu reportório, partilhar vivências, começarem a perceber a importância da interação e eu a conhecê-los melhor. Assim sendo, apostei no modelo das Comunidades de Aprendizagem, onde os alunos são seres ativos e participativos da sua aprendizagem. Segundo Watkins, a organização das salas de aula enquanto comunidades de aprendizagem são as que melhor servem os desafios da educação no século XXI.

Concluo com uma citação que se encontra presente na Bíblia, (citado por Lopes, 2009:7), *“é melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas ai do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar”.*

6.4. Reflexão do trabalho cooperativo no Pré-escolar e 1º Ciclo

Em ambas as PES o trabalho cooperativo foi uma estratégia muito utilizada, isto porque acredito que a cooperação é um motor importante, um ganho para a personalidade e aprendizagens das crianças. Tal como refere Freinet (citado por Lopes, 2009:12), *“...defenderá a cooperação como o motor de um novo modelo de formação, em proveito da personalidade da criança e das suas aprendizagens”.*

Esta estratégia em ambas as intervenções, melhorou também a resolução de conflitos de ambos os grupos, principalmente ao nível do 1º Ciclo, onde a turma não estava habituada a este tipo de trabalho, sendo que havia interações competitivas entre os alunos, pois trabalhava-se “unicamente” para o resultado.

Tal como menciona Sherif (citado por Lopes, 2009:13), *“...conclui que a maneira mais eficaz de resolver conflitos intergrupais e de estabelecer atitudes favoráveis é possibilitar que os membros dos grupos participem em actividades em que para alcançar a meta prevista se torne necessária a cooperação intergrupos”.*

Como resolvi seguir um modelo de aprendizagem que fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo estas seres participativos e ativos na sua aprendizagem, recorri às características das CA. Isto, porque os membros é que tomam as decisões, revendo processos e a sua organização. Há também um grande controlo do adulto e de todos os sujeitos no processo de aprendizagem. O diálogo e o compromisso nas CA são fundamentais, tendo recorrido bastante a estes nas minhas duas intervenções.

As atividades que predominam nas CA são as multiactividades, em que as crianças ficam a conhecer os trabalhos uns dos outros, havendo assim aprendizagens cooperativas. Nas salas onde intervim a apresentação dos trabalhos era um dos procedimentos habituais.

Uma outra atividade preponderante foi a de pesquisa/investigação onde entraram os trabalhos de projeto. No decorrer da PES II também desenvolvemos projetos, embora não fosse atribuída essa designação. Recorriamos muito às etapas dessa metodologia em que as próprias crianças é que pesquisavam e investigavam acerca do que queriam saber.

Outra das atividades predominantes foi a de resolução de problemas, em que as crianças aprendiam a resolver os seus próprios problemas. Este foi também um dos principais pontos em que se centrava um trabalho de projeto. Através do investigar, analisar e resolver problemas observei que as crianças desenvolviam uma cultura de autonomia, fomentavam a interdisciplinaridade, criavam produtos úteis para a comunidade e desenvolviam a capacidade de questionar, imaginar, e outra(o)s. Também o facto de promover perguntas nas crianças se insere numas das características das CA, onde a partir destas os diálogos acontecem mais fluentemente. Também através dos diálogos se aprende a negociar, havendo assim uma gestão positiva de conflitos.

As atividades em cima referidas foram muito utilizadas nas minhas práticas, devido a encarar a escola como um ambiente de vida e trabalho, onde todos os intervenientes, aprendem e ensinam. Tal como refere Kilpatrick (citado por Lopes, 2009:10), *“a pedagogia baseia-se essencialmente na maneira de promover a convivência democrática entre as pessoas”*.

Coube-me a mim ter um papel de moderadora e não de autoridade, pois o que pretendia era que as crianças participassem ativamente na sua própria aprendizagem, através da experimentação direta, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio.

Bruner menciona quatro visões de ensino aprendizagem, mas ordena-as em duas dimensões, sendo elas a dimensão internalistas-externalistas e a intersubjetiva-objetivista.

A primeira dimensão é uma visão “de dentro para fora” da criança. A teoria externalista, relacionada com o ensino tradicional, refere que os adultos podem ter ações a favor da aprendizagem, ou seja, o professor é visto como autoridade e é ele próprio que comanda as ações. Foi esta a minha observação ao nível do 1º Ciclo, tendo depois alterado esta teoria, devido a não a achar correta para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Por sua vez, a teoria internalista foca-se naquilo que a criança pode fazer e no que pensa que está a fazer, sendo a aprendizagem intencional. Nas minhas duas PES, adaptei esta teoria por forma a que as crianças fizessem escolhas, negociassem comigo, expressando preferências e participando ativamente de forma a terem voz.

Esta teoria é comparável à de Watkins na medida em que as crianças tornam-se sujeitos proativos, não sendo o educador/professor o único mediador da ação. É importante que assim seja, por forma a criar um sentido crítico nos alunos e a tornarem-se mais autónomos.

Na segunda dimensão, a teoria intersubjetiva, refere-se à compreensão comum, em que tanto os teóricos, como os sujeitos a que se referem as suas teorias são conhecidos por ambos, da mesma forma. A teoria criada é senso-comum e portanto adaptada a qualquer nível de conhecimento. A teoria objetivista centra-se na criança, como alguém que estuda as relações com os outros. Ou seja, não existem consequências deduzidas de um facto e portanto cada sujeito é diferente e comporta-se de forma distinta ao nível das relações sociais (Bruner, 1996).

O facto de as crianças não tomarem como conhecido a mente dos outros, faz com que hajam diferenças de pensamento e conseqüentemente uma diferente relação social, pois sentem menos afinidade, algo que constatei nas minhas práticas pedagógicas em atividades de grupo e no recreio.

Para o autor, e no que constatei ao nível das minhas PES, as teorias internalistas são mais equilibradas do que as teorias objetivistas e intersubjetivistas, isto porque, dão ênfase tanto ao nível mental da criança, como à formulação de uma teoria de ensino que deve ser partilhada para que a aprendizagem seja facilitada. Por isso é que apostei no trabalho e aprendizagem cooperativa, sendo esta, tal como refere Lopes (2009:4), *“uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando*

como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”.

Em ambos os grupos no final das minhas PES, observei crianças/alunos mais críticos, criativos, persistentes, resilientes e mais cooperativos e amigos uns dos outros. A troca de experiências, vivências, emoções e justiça, foi muito esmiuçada através do diálogo, aumentando-se assim o universo das crianças.

Como refere Ferreira (2008),

“O Ser Humano enquanto ser social, tem constante necessidade de estabelecer relações com o seu semelhante. No debate de ideias, na troca de ideias, na troca de experiência e na procura conjunta de soluções, ele está continuamente a dar e receber informação”.

Em suma, o grupo é primordial na vida dos alunos, pois é somente no grupo que eles podem fazer experiências de reciprocidade e de solidariedade, sendo essenciais para o seu crescimento mental e equilíbrio emocional futuro. Tal como refere Johnson e Johnson (citado por Lopes, 2009: 13), *“ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum os que tiveram maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano”.*

Reflexões Finais

Este relatório refere o contacto que tive com o processo de ensino-aprendizagem sobre toda a situação pedagógica, nos contextos de JI e 1º Ciclo EB, onde encontrei diversas diferenças, nomeadamente no modo de planear, avaliar e no modo como se trabalhava com os grupos de crianças. Os momentos de experiência que partilho no decorrer do relatório são parte de momentos de aprendizagem, tanto ao nível profissional como pessoal, pois considero que evoluí/cresci ao nível da minha postura social e comunicativa, estando agora mais aberta na relação com os outros.

Nos dois contextos onde intervim, a planificação começou por ser distinta, pois baseava-se essencialmente nas observações diretas e na interação com os alunos, a partir das quais eram detetadas propostas emergentes, ao nível das dificuldades e interesses, consoante o currículo. Com o decorrer do tempo, e através de uma maior interação com os alunos, passámos a planificar de acordo com as conversas mantidas diariamente e semanalmente em grande grupo, indo assim à procura dos interesses e dificuldades dos alunos.

A avaliação era realizada diariamente e semanalmente com as crianças de ambas as instituições, porque pretendi e estimulei o trabalho cooperativo. A grande diferença nos dois contextos revelou-se ao nível da avaliação sumativa no 1º Ciclo EB, onde era dada muita ênfase/peso aos testes de final de período letivo, sendo que no Pré-Escolar estes não existiam.

Relativamente ao modo como o grupo trabalhava, este apenas divergiu no início da PES II, devido a apostar numa estratégia de trabalho cooperativo. Os alunos deixaram de trabalhar individualmente e passaram a ter momentos em pequeno, grande grupo e a pares, tal e qual como os momentos que existiam na sala de JI. Acredito, tal como refere Dewey, que a educação é um processo social, em desenvolvimento, não sendo a preparação para a vida, mas sim a própria vida.

A meu entender, as PES foram uma etapa crucial no meu percurso académico. Desta forma, posso mencionar que aprendi bastante e que as dificuldades sentidas foram superadas ou pelo menos atenuadas com estudo, empenho, motivação e ajuda da educadora, professora cooperante e das professoras orientadoras.

Em síntese, as minhas orientações para o futuro são evidenciar uma aprendizagem ativa onde as crianças tenham oportunidades de fazer escolhas e tomar

decisões, manipular materiais, interagir com os pares e com os adultos, vivenciar acontecimentos especiais, refletir sobre ideias e ações, utilizar a linguagem de forma que tenha significado pessoal, e receber apoio adequado por parte dos adultos, numa perspectiva de reforço positivo. Para além destes aspetos, também posso concluir que a escola e os encarregados de educação têm um papel ativo na educação de valores e atitudes. Deve-se por isso promover, apoiar e desenvolver trabalhos e projetos que envolvam não só as crianças, mas também os pais e toda a comunidade.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

Bello, J. (2000). *O professor manda: o mito e a sobrevivência da democracia*. Rio de Janeiro.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. 2ª Reimpressão: Artmed.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Edições 70 Lisboa (pág. 71-95).

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carnicero, V. (1996). La Educacion Física en la Institucion Libre de Enseñanza. *Revista Española de Educación Física e Deportes*. Vol.3, nº1.

Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds.) (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. 1. Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores.

Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto, Asa, col. Perspectivas actuais – educação, 7ª edição.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas* (1.º ed.). Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ªed). Porto: Porto Editora.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Gainza, V. (2002). *Estudos de psicopedagogia musical*. Lisboa: Summs.

Gloton, R., Clero, C. (1978). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação de bebés em infantário: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iglésias, L. (1996). *La organización de los espacios en educación infantil*. In M. A.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (E)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 109-132.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. In *Cadernos de Educação de Infância nº48*. Lisboa: APEI.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Págs. 110-188. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico-1º Ciclo (4ª edição)*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2008) *Programas de Português do Ensino Básico*. Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Morin, E. (2001). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

NCTM (2007 (2000)). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: IIE.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada - coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38(1, 2 e 3), 145-158.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 3ª edição, Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA

Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Viseu: Gradiva.

Ponte et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Rabello, E.; & Passos, J. (n.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 24 de Janeiro de 2012.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

Roldão et al. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza* (1ª edição), Lisboa: IIE.

Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo* (2.º ed.). Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. (2009) *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Scheerns, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Seifert, K. (2010). *O Desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância*. In Spodek, B. (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15- 48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. (1998). *Crescer na creche*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, nº48.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, págs. 9-70. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Brochura PNEP*. Lisboa: DGIDC/ME.

Watkins, C. (2005). *London Review of Education Vol.3*. Institute of Education, University of London, UK. (pp. 47-64).

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soutghton.

Wells, G. (1999) Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education (:335).

Wells, G., & Claxton, G. (2002). *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell publishers.

Zabalza (Coord), *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (Ed.). (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Referências Legislativas:

Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-lei 147/97, de 11 de Junho.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.

Sites Consultados:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_dos_Centen%C3%A1rios

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Dicionário Priberam Online, 2012

Projetos:

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, 2009/2012.

Projeto Curricular de Escola da Escola EB 2º, 3º ciclos Conde de Vilalva, 2009/2012.

Projeto Curricular de Turma, 2011/2012.

Projeto Curricular de Turma – Sala B (2010/2011).

Projeto Curricular do Jardim de Infância da Cruz da Picada (2010)

Projeto Educativo do Agrupamento nº 1 de Évora (2009/2013)

Anexos

Anexo I – Relato do enriquecimento da existência de Multiculturalidade na sala de Jardim de Infância Cruz da Picada

A menina de etnia cigana falava muito dos seus costumes e tradições, sendo este um momento sempre muito respeitado por todos os colegas. Estes ouviam-na e de seguida questionavam-na. A menina sem qualquer tipo de problemas respondia às questões dos colegas e sempre que não sabia algo tentava no dia seguinte trazer a resposta, pois perguntava aos pais, em casa. Relativamente, à família desta menina nunca notei qualquer disfunção. O único problema era o da menina faltar bastante ao Jardim de Infância, e por mais que frisasse e mencionasse isso aos pais eles não tentaram mudar. Até que em conjunto com a menina criámos uma estratégia, para que se sentisse motivada, pois muitas das vezes notava que se sentia desenquadrada. Assim, arranámos um caderno onde a criança registava o que fazia quando faltava ao Jardim de Infância, para me poder contar o que fazia e mostrar os seus registos. Através destes ia também vendo os interesses da menina, para assim poder planificar com alguma especificidade. Em muitas das saídas ao exterior, encontrávamo-la com a mãe, referindo que ficava algo triste por não nos poder acompanhar. Este aspeto foi falado com a encarregada de educação, que referiu que muitas das vezes não tinha como levar a criança à instituição.

Anexo II – Descrição dos espaços com auxílio de fotografias da Instituição do Jardim de Infância Cruz da Picada

Hall de entrada/Cozinha: é um espaço amplo e luminoso com múltiplas funcionalidades, nomeadamente a entrada das crianças para as salas que se encontram neste edifício, a exposição de trabalhos, a exposição da ementa semanal, bem como informações aos pais e educadores. Esta dispõe ainda de um frigorífico, bancada, fogão, máquina de café, uma mesa redonda, três cadeiras e um sofá. Foi um espaço potenciador de interação com os pais das crianças, onde estes tinham contacto com diversos trabalhos dos seus educandos e com informação de atividades que ocorrem no Jardim de Infância.



Ilustração 1 - Hall de entrada/cozinha

Sala A: esta é a sala que serve de acolhimento para as crianças da instituição. Encontra-se situada perto do escritório. É um espaço amplo e com bastante luminosidade.

Sala B: esta é a sala onde estagiei, encontra-se entre o hall de entrada/cozinha e a sala comum às duas salas do edifício.

Sala C: é a maior sala da instituição e encontra-se no edifício mais recente. Tem wc incorporada.

Nota: Cada sala está equipada e organizada segundo os critérios de cada educadora da sala.



Ilustração 2 - Sala A



Ilustração 3 - Sala C



Ilustração 4 - Sala B

Refeitório: é um espaço amplo, arejado e com muita luminosidade. É aqui que se realizam as refeições, os lanches da sala B e funciona também para as atividades da Componente de Apoio à Família, no período da tarde. Também serve de socialização entre as três salas, por exemplo, quando há algum trabalho que alguma sala queira apresentar aos colegas das restantes e também, durante o decorrer do meu estágio para as festas relativa aos dias da Mãe e Pai. Este espaço dispõe de mesas, cadeiras, armários de apoio com talheres e utensílios necessários, uma bancada, um micro-ondas, dois lavatórios, uma máquina de lavar loiça, um frigorífico, uma televisão e de uma estante

com livros e jogos. No refeitório há ainda uma casa de banho. Esta raramente é utilizada pelas crianças devido à altura das sanitas.



Ilustração 5 - Refeitório



Ilustração 6 - Cozinha do Refeitório

Casa de Banho: é um espaço comum às crianças das salas A e B, pois encontra-se localizada no edifício mais antigo, tendo a sala C uma casa de banho incorporada na própria sala (edifício mais recente). As casas de banhos dispõem de sanitas e lavatórios pequenos, alguns armários de arrumação e um banco. A organização flexível das rotinas de higiene das duas salas permite que não seja utilizada ao mesmo tempo.



Ilustração 7 - Casa de Banho comum as salas A e B

Casa de Banhos dos Adultos: a casa de banho tem uma sanita, um lavatório, um armário, um armário com medicamentos e dispõe de um fraldário.



Ilustração 8 - Casa de Banho dos Adultos com fraldário

Sala Comum à Sala A e B: Nesta sala encontram-se os cabides de ambas as crianças das duas salas, onde existe também um móvel e uma mesa. Este espaço foi potenciador de determinadas intervenções e aprendizagens do grupo, pois sempre que necessitavam de desenhar livremente as crianças recorriam muito a este espaço.



Ilustração 9 - Sala Comum às salas A e B

Espaço Exterior: é um espaço amplo, ao ar livre, rico, visto que dispõe de diversos materiais de apoio às brincadeiras no exterior, como por exemplo um escorrega, materiais de madeira, triciclos, pás e baldes. É importante a presença de materiais no exterior, para que as crianças realizem pequenas brincadeiras lúdicas e que envolvam a imaginação. É um espaço muito desejado, em que se podem desenvolver atividades de várias naturezas, sejam elas de expressão dramática, motora, ciências entre outras.

“A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeiras. (...) Riquíssimos em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o

reportório das experiências sensório-motoras das crianças” (POST, J.& HOHMAMN, M., 2003:161).

“O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (M.E., 1997: 38 e 39). O espaço exterior foi algumas vezes utilizado pelo meu grupo de crianças para atividades realizadas com a área das ciências, como o plantar e semear e também na área da expressão físico-motora com o desenvolvimento de canções de roda e jogos coletivos.



Ilustração 10 - Espaço Exterior

Escritório: é utilizado para reuniões de Conselho de Estabelecimento, atendimento aos pais, sala de apoio (terapeuta da fala, psicólogo) e para alguns trabalhos a efetuar com crianças. Recorri bastante a este espaço com o intuito de as crianças poderem dialogar mais à vontade. Este local possui uma secretária, quatro cadeiras, quatro estantes que contém livros, uma mesa pequena que suporta um computador e uma impressora e um móvel que contém livros e jogos. Também há um telefone e um placar onde são afixadas informações referente à instituição.



Ilustração 11 - Escritório

Arrecadações: há três arrecadações na instituição, encontrando-se uma na sala B que contém materiais de expressão plástica; outra na sala C que contém materiais para a elaboração de aulas de expressão-motora e uma outra no edifício mais antigo, que se situa entre as duas salas, contém materiais de limpeza.



Ilustração 12 - Arrecadação da sala B



Ilustração 13 - Arrecadação da sala C

Anexo III – Descrição de espaços, apresentando alguns com auxílio de fotografia da Escola EB1 de Canaviais

Alpendres fechados: são espaços amplos, possuindo muita luminosidade. No alpendre encontram-se localizadas as casas de banho, uma mesa comprida, onde se realizavam algumas atividades de expressão plástica, dois bancos suecos e uma camilha. Neste alpendre ocorriam por vezes as aulas de expressão físico-motora, sendo um espaço limitado e pequeno para o bom funcionamento destas aulas. É um corredor comprido mas estreito. Estes eram também utilizados pelos alunos durante o intervalo, principalmente nos dias de chuva, devido a ser o único espaço disponível. Neste espaço os alunos brincam entre si, não sendo do seu agrado, pois encontram-se limitados.



Ilustração 14: Alpendre fechado

Sala 1: esta é a sala que se encontra situada no primeiro átrio, ao pé da cantina. É de espaço amplo e tem bastante luminosidade.

Sala 2: é a sala que se encontra no 1.º andar, sendo muito idêntica às outras duas salas.

Sala 3: esta é a sala onde intervi, na minha prática pedagógica. Encontra-se no segundo átrio em frente ao gabinete de trabalho.

Nota: Cada sala está equipada e organizada segundo os critérios de cada docente.



Ilustração 15: Sala 3



Ilustração 16: Sala 1



Ilustração 17: Sala 2

Casas de Banho para Alunos: é um espaço comum às crianças das três salas, pois encontram-se localizadas no alpendre fechado. As casas de banho dispõem de sanitas e lavatórios. Existem duas, sendo uma para as meninas e a outra para os meninos.

Casa de Banho dos Adultos: a casa de banho tem uma sanita, um lavatório, um armário e um armário com medicamentos.

Refeitório: é um espaço amplo, arejado e com muita luminosidade. É neste que se realizam as refeições, funcionando também para atividades/tarefas que se organizem entre as três salas da instituição. Este espaço dispõe de mesas, cadeiras, armários de apoio com talheres e utensílios necessários, uma bancada, um micro-ondas, dois lavatórios, uma máquina de lavar loiça, um frigorífico e vários aquecedores.



Ilustração 18: Refeitório

Gabinete de professores: é utilizado para reuniões de Conselho de Estabelecimento; atendimento aos pais; sala de lanche dos docentes; para planificar e decidir atividades com os alunos da instituição; de encontro entre as docentes da instituição com professores de apoio, psicólogos ou terapeutas. Possui uma camilha, várias cadeiras, três estantes, um frigorífico, uma máquina de café, dois telefones, um placar que contém informação acerca de reuniões, números de telefone e onde são afixadas informações referentes à instituição.

Espaço/Gabinete de Trabalho: é uma sala pequena, pouca arejada e iluminada. Esta sala serve para o apoio com a Professora Manuela e serve também de sala de apoio quando vai à instituição a psicóloga ou a terapeuta da fala.

Esta sala contém um computador, uma impressora, um quadro preto, giz de várias cores, uma estante com diversos livros dos vários anos escolares e de diversas disciplinas curriculares, uma fotocopadora, uma mesa, seis cadeiras, uma mesa de apoio ao computador, fotocopadora e diversos materiais matemáticos que poderão ser utilizados pelas turmas da instituição.

Arrecadação: existe simplesmente uma arrecadação na instituição, que está localizada num dos alpendres fechados, e é muito pequena. Contém muito pouco material e este é principalmente de limpeza.

Átrios: existem dois, devido a existirem duas portas na instituição. Estes são cobertos e correspondem à entrada. Aqui, encontram-se placards onde constam exposições de trabalhos, a exposição da ementa semanal, bem como informações para os pais e professores.

Pátio Circundante: é um espaço amplo, ao ar livre, que dispõe de diversos materiais de apoio às brincadeiras no exterior, como por exemplo escorrega, baloiço, entre outros. É um espaço muito rico e desejado pelos alunos, podendo-se desenvolver atividades de várias naturezas.

O pátio era muito utilizado pelos docentes de expressão físico-motora que costumavam, caso o tempo o permitisse, praticar lá as suas aulas.



Ilustração 19: Parque



Ilustração 20: Campo de Futebol

Anexo IV – Quadros que demonstram a Rotina Diária/Semanal habitual na sala de JI onde exerci a minha ação

|  | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | 5ª FEIRA | 6ª FEIRA |
|---|--|--|--|--|--|
| 9h.00m às 9h.15m | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento |
| 9h.30m às 10h.15m | <p>Rotina Semanal:</p> <p>Marcação das presenças contagem, registo do tempo</p> <p>Rotina Diária:</p> <p><i>Contar as novidades do fim-de-semana</i></p> | <p>Rotina Semanal:</p> <p>Marcação das presenças contagem, registo do tempo.</p> <p>Rotina Diária:</p> <p><i>Aula de música</i></p> | <p>Rotina Semanal:</p> <p>Marcação das presenças contagem, registo do tempo.</p> <p>Rotina Diária:</p> <p>História”</p> | <p>Rotina Semanal:</p> <p>Marcação das presenças contagem, registo do tempo</p> <p>Rotina Diária:</p> <p>História”</p> | <p>Rotina Semanal:</p> <p>Marcação das presenças contagem, registo do tempo</p> <p>Rotina Diária:</p> <p>História”</p> |
| 10h.15m às 10h.30m | Distribuição dos Lanches | Distribuição dos Lanches | Distribuição dos Lanches | Distribuição dos Lanches | Distribuição dos Lanches |
| 10h.30m às 11h.45m | <p>Recreio</p> <p>Planeamento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres • Projetos. | <p>Recreio</p> <p>Planeamento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres • Projetos. | <p>Recreio</p> <p>Planeamento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres • Projetos. | <p>Recreio</p> <p>Rotina Semanal:</p> <p>Educação Física, jogos, canções de roda: “Pequenada em movimento”.</p> | <p>Recreio</p> <p>Planeamento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres • Projetos. |
| 11h.45m | Tempo de arrumar | Tempo de arrumar | Tempo de arrumar | Tempo de arrumar | Tempo de arrumar |

| | | | | | |
|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| às 12h | Higiene Pessoal |
| 12h – 13h | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|
| 13h às 13h.30m | Recreio ao ar livre |
| 13h.30m às 13h.45m | Higiene Pessoal | Higiene Pessoal Conversa em grande grupo. | Higiene Pessoal Conversa em grande grupo. | Higiene Pessoal Conversa em grande grupo. | Higiene Pessoal Rotina Semanal: <i>Avaliação da Semana</i> |
| 14h às 15h | Planeamento individual: <ul style="list-style-type: none">• Atividades livres• Projetos. | Planeamento individual: <ul style="list-style-type: none">• Atividades livres• Projetos. | Planeamento individual: <ul style="list-style-type: none">• Atividades livres• Projetos | Planeamento individual: <ul style="list-style-type: none">• Atividades livres• Projetos | Planeamento individual: <ul style="list-style-type: none">• Atividades livres• Projetos. |
| 15h | Tempo de arrumar Leite Escolar/Lanche Avaliação do dia | Tempo de arrumar Leite Escolar/Lanche Avaliação do dia | Tempo de arrumar Leite Escolar/Lanche Avaliação do dia | Tempo de arrumar Leite Escolar/Lanche Avaliação do dia | Tempo de arrumar Leite Escolar/Lanche Avaliação do dia |
| 15h. 20m às 15h. 30m | Preparar para ir embora: <ul style="list-style-type: none">• Vestir casacos;• Colocar mochilas. | Preparar para ir embora: <ul style="list-style-type: none">• Vestir casacos;• Colocar mochilas. | Preparar para ir embora: <ul style="list-style-type: none">• Vestir casacos;• Colocar mochilas. | Preparar para ir embora: <ul style="list-style-type: none">• Vestir casacos;• Colocar mochilas. | Preparar para ir embora: <ul style="list-style-type: none">• Vestir casacos;• Colocar mochilas. |

Anexo V – Folheto do Projeto “Brincar, só no parque!”

Algumas das actividades que fizemos ao longo do projecto:

Circuito Rodoviário



Entrega das Cartas de Condução



Desenho à vista



Ida à Escola de Condução



Jogo “Jogar com as Regras”



Música do Projecto

Tens que parar
Olhar o sinal
Olhar para um lado e para outro
Tens que esperar que mude o sinal
Para atravessar (x2)

A gente anda sempre a passear
Por isso atenção não atravessar



**Jardim de Infância Cruz da Picada
Projecto “ Brincar, só no parque!”**



**Ano Lectivo
2010/2011
Sala B**

**Grupo : Sala B
Educatória de Infância: Maria Braz
Estagiária: Sónia Azinhais
Auxiliares: Sónia Miranda e Antónia Poeriras**

Fases de Desenvolvimento do Projecto

- O que sabemos
- Devemos atravessar sempre na passeadeira.
- Devemos colocar sempre o cinto.
- Quando estiver o sinal verde as pessoas podem passar na passeadeira.
- O Stop é para parar
- Podemos brincar no jardim, em casa e no quintal.
- Quando andamos de patins devemos andar no recinto.
- O que queremos saber?
- Quais os sinais de trânsito mais importantes?
- Onde se tira a carta de condução?
- Porque se tira a carta de condução?
- Quem inventou as regras de trânsito?
- Porque fomos que andar de capacete e joelheiras quando andamos de bicicleta?
- As regras de trânsito são iguais em todos os países?
- Quando apareceu a primeira bicicleta e o primeiro carro?
- Os carros eram iguais aos de agora?



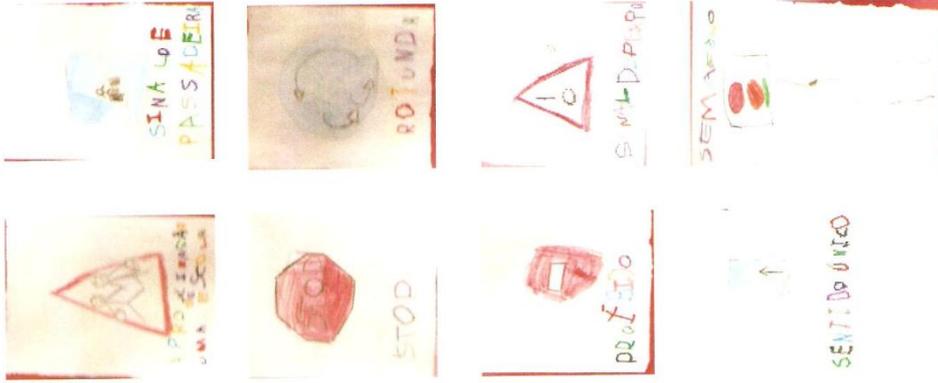
- Onde Pesquisar:
- Internet
 - Livros
 - Enciclopédias
 - Biblioteca
 - Escola de Condução
 - Polícia e Convidados.

Algumas regras que devemos ter

- Olhar sempre para a direita e para a esquerda, só depois atravessar a rua.
- Se houver passeadeira utiliza-a para atravessar a rua.
- Não devemos jogar à bola perto da estrada.
- Quando andas de bicicleta debes usar sempre capacete e joelheiras.
- Dentro do carro devo viajar sempre na cadeira no banco de trás e colocar sempre o cinto de segurança.
- Sempre que sair do carro devo sair pelo lado do passeio.
- Dentro do autocarro devo ir sentado no meu lugar e bem seguro.
- Devemos brincar no parque e não na rua.



Sinais que julgámos serem os mais importantes



Anexo VI – Várias etapas e fases de desenvolvimento do projeto “*Brincar, só no parque!*”

A elaboração de qualquer projeto supõe várias etapas (Silva, 1998:92 e 93):

- Um ponto de partida
 - Porquê? – Motivar para o desenvolvimento do Projeto;
- A antecipação de um ponto de chegada, ou seja, uma antecipação para explicar a finalidade do projeto;
 - Para quê? – desenvolver um trabalho de projeto no Pré-Escolar sobre Prevenção Rodoviária: sensibilizar as crianças para as formas de atuar na rua, envolvendo a comunidade escolar no projeto.
- A previsão do processo, ou seja, o processo utilizado para se chegar aos resultados pretendidos.

Fases de desenvolvimento do Projeto “*Brincar, só no parque!*”:

Fase 1 – Definição do Problema/Levantamento da Questão

O que levou ao desencadeamento do projeto foi a participação do grupo no circuito “*Popódromo*”. A partir daí algumas das crianças ficaram com curiosidade para saber mais acerca do assunto, visto não terem conhecimento de alguns dos sinais que existiam neste circuito. As crianças demonstraram este interesse junto de mim e da educadora Maria no recinto da Escola da Malagueira, local onde ocorreu o circuito. Já na sala em grande grupo voltaram a enunciar tal interesse, mencionando mesma uma das crianças querer fazer um projeto sobre regras e sinais de trânsito.

Fase 2 – Planificação e Lançamento do Trabalho

Após o lançamento do tema por parte das crianças levei um filme relativo a “prevenção rodoviária” que servisse de fio condutor para iniciarmos o projeto. Concluída a visualização do filme, perguntei ao grande grupo o que era para eles um projeto, dando-me estes inúmeras respostas, ficando assim eu possuidora do conhecimento que estes já possuíam sobre trabalho de projeto, de seguida questionei

quais as crianças que estavam interessadas em desenvolver este projeto, levantando os braços as crianças que estavam. Assim registei os seus nomes, são eles: a MD (5,9), a BF (6,8), a M (4,2), a BM (3,11), a MV (6,4), o R (5), a M (4,4), a ML (6,2), a ML (4,9), o R (5,6), o G (5) e o AN (4,7). O projeto teve bastante aderência, por isso irão ser entregues tarefas a cada um, para assim trabalharmos com mais rigor e exatidão, e também para que cada um fique responsável de uma ou mais tarefas, estes poderão trabalhar em grupinhos de três. Cada grupinho irá ter uma função no projeto.

Já com o grupo de crianças que queriam participar no projeto, reuni-me com elas para assim dialogarmos acerca do que queriam efetivamente saber sobre o tema, do que já sabiam, onde poderíamos pesquisar e qual o nome do projeto, para assim começarmos a organizar a informação/conhecimentos que estes já tinham acerca do tema.

Perguntei-lhes primeiramente o que já sabiam sobre o tema, e estes mencionaram-me diversas coisas, tais como, *devemos atravessar sempre na passadeira*”, frase pronunciada pela M (4,4). A MV (6,4) mencionou *‘temos que andar sempre com o cinto e devemos andar sempre na cadeira e no banco de trás, porque ainda não temos idade e tamanho para irmos para a frente’*. O R (5,6) disse, *‘na bicicleta devemos andar sempre com capacete e joelheiras e temos que andar sempre pelo passeio, nunca devemos ir para a estrada’*, o AN (4,7) mencionou saber que o sinal do Stop é para parar. A MD (5,9) referiu o seguinte, *‘quando andamos de patins devemos andar num recinto próprio’*, *‘só devemos atravessar nas passadeiras quando estiver o sinal verde’*. A MV (6,4) disse logo *‘quando está o sinal laranja os carros não podem andar com muita velocidade’*. O G (5) referiu *‘devemos brincar só no parque, no jardim, no quintal e em casa’*. Registei tudo o que as crianças mencionaram saber já sobre o tema, para depois poderem passar tudo para o computador e de seguida afixar no painel referente ao projeto.

De seguida, questionei-os em relação ao que estes queriam saber sobre a temática.

O R (5) disse querer saber mais sobre sinais de trânsito, dizendo mesmo *‘só sei para que serve o stop e o sinal que tem desenhado as passadeiras’*. A MV (6,4) mencionou querer saber onde se tira a carta de condução, pois já tinha visto a dos pais, mas nunca lhes tinha perguntado onde a tinham conseguido. A M ainda disse *‘é que tiraram a carta de condução ao meu tio e não sei porque. Gostava de saber porque tiram as cartas de condução’*.

A ML (6,2) referiu o seguinte, *‘gostava de saber quem inventou as regras de trânsito e porque temos que andar de capacete e joelheiras quando andamos de bicicleta’*. O G (5) mencionou querer saber se as regras de trânsito são iguais em todos os países. Acho que esta questão se deveu a mãe do G ser Brasileira. A ML (4,9) depois de o G ter mencionado o seu interesse disse querer saber quando apareceu a bicicleta e o primeiro carro, disse ainda *‘será que já existem carros há muito tempo e será que os carros de antes são iguais aos de agora?’*. Estas perguntas são as que as crianças pretendem saber. O AN (4,7) no final destas disse, *‘era giro fazer-mos um circuito, como aquele da Escola da Malagueira’*. Registei todos os pedidos das crianças, para assim podermos começar a pesquisar acerca dos seus interesses.

Finalizadas as perguntas acerca do que queriam saber, perguntei-lhes onde é que poderíamos pesquisar para saber toda esta informação. As crianças mencionaram a internet, os livros, a biblioteca, a ida a uma escola de condução, a ida à polícia e o receber convidados na sala.

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (M.E, 1997: 79).

A meu ver é muito mais interessante e estimulante para um educador ir à procura das necessidades das crianças, em busca do que elas querem e necessitam de saber, do que propriamente despejar só conhecimento. Muito do conhecimento as crianças até já podem ter adquirido e tornar-se-á maçador ouvi-lo novamente. Por isso é muito importante sabermos quais as aprendizagens que estas já possuem, o que lhes interessa saber, para assim podermos ajudá-las a construir o seu próprio conhecimento.

As crianças decidiram registar as premissas no computador, sendo que estas eram referentes ao que já sabiam, ao que queriam saber e onde pesquisar. Finalizado este passo decidiram colocá-las numa folha de cartolina, cada folha com o seu respetivo título, portanto havia três (o que sabemos, o que queremos saber e onde pesquisar). Depois de estas estarem afixadas no placard perguntei às crianças o que elas achavam acerca de se juntarem três a três para começarmos a pesquisar as nossas perguntas. As crianças concordaram e assim criamos uma tabela que continha o número da pergunta, a frente os nomes das crianças que participavam nessa pesquisa e a data em que iria

ocorrer a pesquisa. Em relação à organização do grupo, mais propriamente das tarefas a desenvolver para a concretização de tudo aquilo que queriam fazer, as crianças mostraram-se flexíveis e combinámos que nem todos poderiam fazer as mesmas coisas.

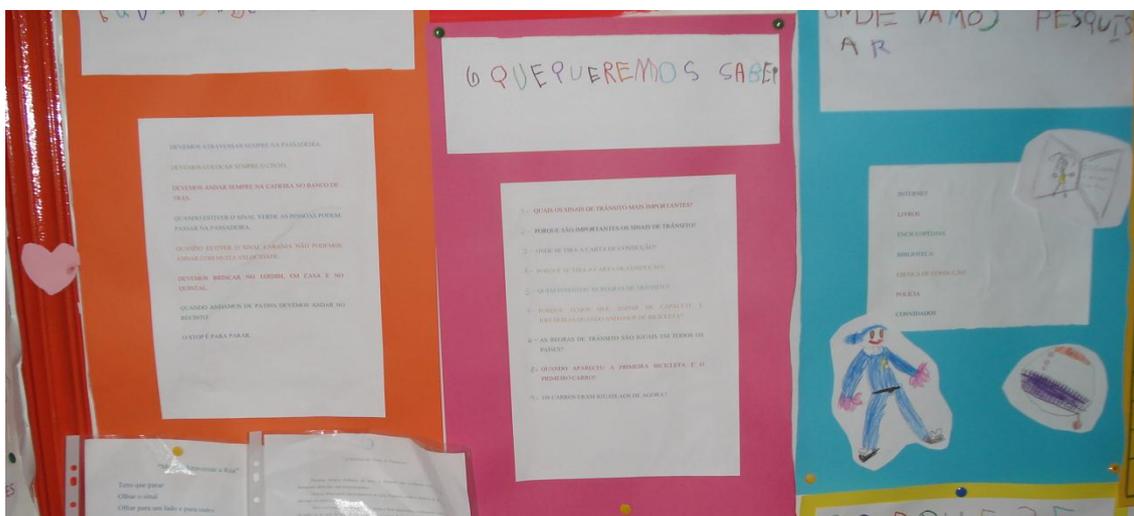


Ilustração 21: Registo feito pelas crianças sobre o que sabem, o que querem saber e onde pesquisar.

| QUEM REALIZA | | |
|--------------------|------------|---|
| NUMERO DA PERGUNTA | DATA | NOME DOS PARTICIPANTES |
| 1 | 24.05.2011 | MATPL DE RENATO MARIA L. |
| 2 | 30.05.2011 | MARIA DOLRES LEONOR BEATRIZ |
| 3 e 4 | 3.05.2011 | GABRIEL MADALENA ANDRAE |
| 5 e 6 | 7.06.2011 | TUDO O GRUPO. (IDA À ESCOLA DE CONDUÇÃO) |
| 7 | 13.06.2011 | TUDO O GRUPO DO PROJECTO |
| 8 | | |

Ilustração 22: Tabela relativa a quem realiza o quê e quando.

Ainda neste passo de lançamento e planeamento do trabalho as crianças pertencentes ao projeto referiram querer fazer um painel relativo ao tema do projeto, que se apresenta em baixo:



Ilustração 23: Painel do Projeto.

Fase 3 – Execução

Nesta fase, as crianças partiram para o processo de pesquisa através das experiências diretas. As crianças utilizaram o maior número de linguagens possíveis, selecionaram e organizaram as informações de modo a que concretizassem e atingissem os objetivos a que se propuseram em relação à investigação sobre a prevenção rodoviária.

Cronograma das Atividades/Tarefas:

Maio

- Lançamento do Projeto.
- Visualização de um filme acerca da temática do Projeto.
- Registo dos nomes das crianças que querem fazer parte deste.
- Reunião com as crianças, para ficar a saber o nome do projecto, o que já sabem, o que querem saber e onde pesquisar.
- Registo no computador das premissas e colocação das mesmas em folhas de cartolinas.
- Realização de uma tabela onde constam as perguntas que cada grupo de criança vai pesquisar.
- Construção de um painel relativo ao projeto.
- Pesquisa e comunicação da 1.º Pergunta “Quais os sinais de trânsito mais importantes?”.

- Realização dos sinais de trânsito em 3D para a obtenção do circuito rodoviário;



Ilustração 24: Elaboração dos sinais de trânsito



Ilustração 25: Circuito Rodoviário

- Leitura e exploração da história do João Pião, que continha informação acerca dos sinais e regras de trânsito. Esta serviu para fazer tipo um “apanhado” do que as crianças já sabem. Constatei que as crianças já sabem algumas regras e sinais de trânsito, pois elas iam dialogando ao mesmo tempo que eu apresentava os diapositivos.
- Pesquisa e comunicação da 2.º pergunta. A pergunta foi a seguinte, ‘*Porque são importantes as regras de trânsito?*’, as crianças que participaram nesta tarefa foram, a MD (5,9), a BF (6,8) e a LM (4,4). A BF (6,8) assim que me reuni com o grupo para lhes perguntar se necessitavam da minha ajuda, disse logo que sim e acrescentou ‘*gostava de pesquisar na internet porque acho que lá vamos encontrar a resposta*’. A MD (5,9) também mencionou ser interessante pesquisarmos na internet, mas disse que antes poderíamos falar sobre a pergunta, para escolhermos o que tínhamos que colocar na zona de busca, dizendo a menina, ‘*eu quando pesquiso com a minha mãe primeiro falamos e tentamos decidir o que devemos colocar, porque não podemos meter a frase toda. A minha mãe até diz que temos que seleccionar bem*’. Depois da comunicação que a MD fez ao grupo, as meninas concordaram com esta sem qualquer transtorno. Apesar da B se encontrar um pouco impaciente, querendo ir de imediato para o escritório da instituição para que pudesse já estar ao pé do computador.

A MD (5,9) quando estávamos todas sentadas mencionou o seguinte, ‘*nós sabemos que é necessário que haja regras, as regras têm que ser respeitadas*’, a menina

ainda referiu um exemplo dizendo, *‘na zona das almofadas temos que nos respeitar, essa é uma regra’*. Citando a LM (4,4) de seguida, *‘pois não há só regras na estrada, a minha avó está sempre a dizer que tenho que ter regras’*. Finalizados estes dois diálogos a B disse logo *‘então não podemos começar já a pesquisar? Podemos meter “regras de trânsito” para ver o que aparece*. Todas as meninas concordaram e assim foi, escrevi numa folha as palavras e estas colocaram-nas no computador. Assim que as colocaram no computador disseram-me *‘Sónia diz lá o que está escrito aí, para nós escolhermos a melhor’*. Assim fiz, li o que lá estava e estas quiseram clicar logo na primeira opção, dizendo a MD (5,9) *‘na primeira há sempre mais coisas e assim ficamos com mais informação’*. Assim que a página abriu as crianças quiseram primeiramente visualizar as ilustrações, de seguida pediram-me que lesse o primeiro texto que lá se encontrava. Li o texto e este simplesmente referia algumas regras de trânsito, dizendo logo a B (6,8) *‘então mas não diz porque são importantes as regras de trânsito só diz algumas regras e algumas até já sabemos’*.

A L (4,4) acrescentou logo, então o melhor é metermos na busca *‘importância das regras de trânsito’*. Atuei da mesma forma, escrevendo primeiramente num papel e depois estas escreverem no computador as palavras. Já com as palavras todas escritas na busca a B clicou em pesquisar e pediu-me para ler. O primeiro link que apareceu era *‘A importância das placas de trânsito’*, dizendo logo a L *‘mas nós queremos das regras de trânsito não das placas’*. Dizendo de imediato a Leonor, *‘lê a outra Sónia’* e assim fiz, a segunda dizia *‘blog da ATAT: A importância da Educação para o trânsito’* mencionando a L *“esta também não serve”*. A B já assoprava e dizia *‘não vamos encontrar nada, estou mesmo a ver’*. A MD disse logo, *‘temos que ter calma, apesar de eu já estar farta. Sónia lê lá outra, se não encontrarmos vamos pesquisar noutra sítio’*. Li mais uma, esta que dizia *‘qual é a importância das regras?’*. A B disse logo *‘olha podemos clicar não diz de trânsito mas fala em regras’*, dizendo a MD *‘pois. Pode ser que se aproveite alguma coisa’*. Assim fizeram, clicaram e pediram-me para ler, dizia o seguinte, *‘as regras existem a partir do momento em que duas pessoas começam a interagir. Isso porque se não houvesse regras, a lei do mais forte iria vencer, já que não há nada que o impeça de impor a sua vontade. Assim, é fácil saber que as regras servem para pessoas racionais, já a falta de regras serve para o mundo animal, onde a única regra é a lei do mais forte’*.

Após esta conversa perguntei-lhes se já conseguiam responder à pergunta, afirmando as três meninas que sim. Então perguntei-lhes como queriam registar a

resposta. Estas responderam-me que queriam escrever no computador e assim foi. Elas disseram-me o que queriam registar e eu escrevi numa folha A4, de seguida entre as três passaram o texto.

A MD (5,9) enquanto esperava pela sua vez decidiu desenhar uma das regras que ela acha muito importante, fazendo esta uma menina sentada numa cadeira com o cinto de segurança.



Ilustração 26: Menina com cinto de segurança

Concluído o registo por parte das três meninas, dirigi-me à sala e pedi às crianças que se sentassem nas almofadas, para assim puderem ouvir a comunicação da segunda pergunta feita pelo grupo das três meninas. Já com todas as crianças reunidas, estas começaram por dizer que a sua pesquisa não tinha sido fácil. Dizendo a B, *‘olha sabem como fizemos? Dissemos nós frases sobre esta pergunta, com algumas coisas que a Sónia nos leu e conseguimos fazer nós a pergunta’*.

As crianças que se encontravam a ouvir a comunicação estavam bastante atentas, e as três meninas comunicaram-na na perfeição.

A meu ver esta pergunta levou-as a pensar/refletir mais sobre a questão, porque a pergunta não estava diretamente na internet, tendo elas que a elaborar. Esta tarefa foi muito enriquecedora, pois levou-as a ter que pensar. Por vezes, via que elas já estavam um pouco “fartas”, mas mesmo assim nunca desistiram. Às vezes fugiam um pouco à pergunta, mas havia sempre uma que lembrava que não era isso que queriam saber. Este grupo funcionou bastante bem e ajudaram-se sempre mutuamente.

Outros dos aspetos enriquecedores foi a passagem do texto no computador. A B e a L foram um pouco mais lentas, mas nunca desistiram de passar o que lhes coube. Já a MD teve uma maior facilidade em escrever no computador, visto que também no momento de pesquisa disse que costumava pesquisar com a mãe, por isso está mais acostumada que as outras com este material.



Ilustração 27: Leonor a passar um texto no computador

- Ensinar e ensaiar a música “Atravessar a rua”.
- Desenho à vista de Meios de Transporte no Ring. Todas as crianças levaram consigo um tabuleiro, que serviu de base para as suas produções e eu levei o restante material que estas necessitariam. Estas encontravam-se bastante atentas aos meios de transporte que ali passavam, sempre que viam algum que ainda não tinham visualizado, comunicavam-no ao grupo. Dizendo e mostrando interesse em desenhá-lo.

Tivemos sorte na nossa tarefa de desenho à vista, porque passaram por ali diversos meios de transporte, tais como, o autocarro, carros, uma carroça, bicicletas e motos. Assim as crianças tinham uma grande variedade de meios de transporte para elegerem e poderem desenhar.

As crianças à medida que desenhavam o que viam dialogavam entre si. Apercebi-me pelas suas comunicações que preferiam desenhar o que se encontrava parado, mencionando ser mais fácil, porque poderiam observá-lo mais vezes e fazer mais pormenores. Como se encontrava um autocarro, uma grua e carros parados, estes foram os meios de transporte mais desenhados pelas crianças.

Uma das crianças, a M (4,4) é que me perguntou se podia desenhar uma senhora. E eu perguntei-lhe o porquê de ela querer desenhar uma pessoa, ao qual me respondeu *‘vai ali uma senhora a andar. Por isso o seu meio de transporte são as suas pernas’*. Quando a menina concluiu o seu diálogo eu disse-lhe que sim, dizendo logo o R (5,6) *‘eu as vezes venho para o colégio a pé, por isso utilizo também esse meio de transporte’*.

Constatei que as crianças não apresentaram qualquer dificuldade em desenhar, demoravam era mais tempo a observar e a eleger o meio de transporte.

O desenho à vista é uma atividade que eles demonstraram gostar de fazer e que lhes dá prazer, não é a primeira vez que eles o fazem, por isso é que o posso afirmar. A meu ver o grande entusiasmo deles e motivação é que este é normalmente feito no exterior da instituição, tendo estes assim contacto com o meio exterior.

É importante realizar-se este tipo de tarefas com as crianças, visto que esta desenvolve bastante o olhar que as crianças possam ter dos objetos ou imagens, ficando estas mais observadoras acerca do que as rodeia. O desenhar à vista pode ser comparado com o processo de aprender a ler e a escrever, sendo uma aprendizagem acessível a qualquer pessoa motivada.



Ilustração 28: Desenho à vista

- Realização das cartas de condução.

Junho

- Circuito Rodoviário. A meu ver o circuito correu bem, pois as crianças que estão a desenvolver o projeto *‘Brincar, só no parque!’*, não demonstraram dificuldades algumas, com as regras e os sinais de trânsito, fazendo tudo na perfeição. Já as restantes das outras duas salas sentiram algumas dificuldades, sendo por vezes um pouco influenciadas pelas crianças da minha sala. Mas todas as crianças participaram e demonstraram interesse e vontade em querer fazê-lo novamente. É importante que as crianças participem nestes circuitos rodoviários, para assim começarem a adquirir conhecimentos para circular em segurança na via pública e também para as sensibilizar a circular nesta de forma a evitarem acidentes. Assim de forma lúdica as crianças começam a desenvolver comportamentos mais corretos.

- Entrega das cartas de condução. Este foi um momento divertido para as crianças. Eu chamei criança à criança e quando lhes entregava a carta de condução as restantes crianças aplaudiam.



Ilustração 29: Entrega das cartas de condução

- Elaboração e apresentação da classificação de sinais de trânsito.
- Jogar ao Dominó com os meios de transporte.
- Construção das perguntas que queriam questionar na escola de condução.
- Visita à Escola de Condução – Diana.

Através da visita de estudo as crianças tiveram as ferramentas para responder às perguntas que tinham feito anteriormente na sala. Estas promovem a aprendizagem das crianças. Eu dei a ferramenta, agora as crianças desenvolvem a sua própria aprendizagem.

Verifiquei que o Sr. Instrutor estava feliz por estar a interagir com as crianças e a ensinar-lhes algo que ele sabe muito bem. O mundo fica a ganhar com as saídas das crianças ao exterior, pois as pessoas normalmente ficam felizes quando têm contacto com estas. É importante vitalizar a comunidade local e circular dentro da sociedade com as crianças.



Ilustração 30: Visita a Escola de Condução

- Criação de um puzzle acerca do projeto. Construímolo com o intuito de este servir para o jogo que se irá desenvolver no dia seguinte.

- Jogo “*Jogar com as regras*”. Este serviu de consolidação de conhecimentos acerca das regras e sinais de trânsito.
- Elaboração dos convites para a socialização.
- Realização de um folheto e power point. A seleção de informação para ambos os trabalhos foi decidida pelo grupo de crianças.

Nota: As pesquisas e comunicações foram realizadas nas datas que constavam na tabela.

Fase 4 – Avaliação/Socialização

Nesta última fase do projeto, as crianças organizaram toda a informação e trabalhos realizados ao longo destes dois meses, para a obtenção dos folhetos e power point.

No último dia da semana, 17 de Junho, fizemos a socialização do projeto ‘*Brincar, só o parque!*’, que ocorreu no refeitório, às 14h. Os amigos e as educadoras de ambas as salas foram a nossa assistência. A comunicação correu muito bem, pois as crianças de ambas as salas levantaram questões e as crianças que faziam parte do projeto responderam sem qualquer dificuldade. Através da divulgação do projeto, cada criança pertencente a este falou um pouco sobre o seu desenrolar. Observei que as crianças tinham adquirido bem os novos conhecimentos, tornando-os úteis aos colegas, educadoras e auxiliares de ambas as salas da instituição.

Também no dia da festa de final de ano apresentámos o projeto, mas desta vez contámos também com a presença dos pais das crianças.

Anexo VII – Demonstração de 1 situação onde se pode verificar que o trabalho cooperativo ajudava bastante os alunos na área da Matemática

Por volta das 09:45h, entreguei uma ficha relativa a área curricular de Matemática, onde pedi aos alunos para formarem grupos de dois elementos, mencionando que a ficha iria ser realizada desta forma, e recorrendo aos três materiais matemáticos anteriormente debatidos em grande grupo.

Já com os alunos na posse da ficha pedi a um deles, de forma aleatória, para ler o primeiro problema que constava na ficha. Com o problema lido, pedi aos alunos que retirassem os dados essenciais para a sua resolução. Os alunos retiraram-nos e referiram-nos ao grande grupo, e desta forma, puderam analisar e debater em detalhe o que era pedido no primeiro problema.

Já com os dados recolhidos, pedi-lhes que resolvessem o problema com o parceiro, utilizando o material que achassem mais adequado.

A decisão de ler o problema, e posteriormente, retirar os dados, permitiu aos alunos interiorizarem etapas que facilitem a interpretação dos problemas. Estas etapas são uma “ferramenta” muito forte para encadear os problemas de uma forma que seja lógica para os alunos. A explicitação de todos os passos é um ótimo ponto de partida para uma avaliação do que estes já aprenderam, do que já sabiam ou até da forma como podem aprender.

Assim para resolver qualquer problema, os alunos necessitam de o ler (ou de quem lhes leia), compreender as quantidades e relações envolvidas, traduzir a informação em linguagem matemática, efetuar os procedimentos necessários e verificar se a resposta obtida é plausível.

Tal como está citado na brochura “*A Experiência Matemática no Ensino Básico*”, Polya, (2003), descreveu um plano em quatro fases que pode ajudar a resolver um problema: compreender o problema; delinear um plano, ou seja, selecionar uma (ou mais) estratégia(s); desenvolver esse plano e avaliar resultados. Tomando como base estes pressupostos, decidi aplicá-los de forma a tornar mais simples a resolução de problemas.

À medida que os grupos resolviam o problema, ia circulando entre eles, de forma a tomar conhecimento sobre as propostas de materiais que estes colocavam, a perceber se conheciam as vantagens e desvantagens dos diversos materiais matemáticos e também para verificar como corria o trabalho a pares.

Em relação ao último aspeto que refiro, os alunos encontram-se muito mais cooperativos, havendo uma participação maior entre os intervenientes do grupo pois aceitam muito melhor, as sugestões dos parceiros. Observei uma maior organização na sala de aula e uma maior motivação. Estes aspetos benéficos, só surgiram, no meu entender, porque os alunos criaram hábitos de trabalho de grupo, notando-se uma enorme evolução, a qual me deixou satisfeita, visto que foi uma das minhas grandes apostas.

Quando observei que os alunos já tinham finalizado o primeiro problema, escolhi três diferentes sugestões de resolução, para que assim pudessem ficar a perceber que o problema poderia ser resolvido recorrendo aos três materiais matemáticos, o ábaco horizontal, a reta numérica e o material multibásico. Assim sendo escolhi três grupos, com diferentes estratégias de resolução, pedindo-lhes que explicassem o porquê de usarem o respetivo material, a forma do utilizarem e se achavam que poderiam utilizar um outro material. Comecei por mencionar os grupos que iriam fazer a sua apresentação ao grande grupo, pedindo que entre eles escolhessem apenas um elemento do grupo para o ir explicar/explicitar ao quadro.

Foi da máxima importância os alunos apresentarem as suas estratégias de resolução ao grande grupo, por forma a desenvolverem a sua linguagem matemática. Mesmo os alunos mais envergonhados/tímidos da sala dialogaram sem quaisquer hesitações.

A comunicação matemática envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. Alguns alunos estão mais à vontade para expressarem as suas ideias, mas todos interpretaram e compreenderam as sugestões que lhes foram apresentadas. À medida que os grupos iam apresentado, eu estimulava a participação dos restantes, para que, de forma construtiva surgisse a discussão e o diálogo cooperativo. Nesta tarefa tivemos bem presente a comunicação oral, pois houve discussão tanto na turma, como nos grupos. Observei também os registos escritos, pois o porta-voz do grupo escrevia no quadro a resolução para depois a apresentar à turma.

A comunicação matemática é uma capacidade transversal, onde o aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos. Assim sendo, tive a preocupação em ajudá-los a construir uma linguagem matemática mais rigorosa e precisa.

Em relação aos três materiais que foram utilizados para a resolução dos problemas, tiveram o intuito de ajudar os alunos a desenvolver o seu pensamento matemático. Ao longo de algumas semanas tenho vindo a trabalhar com estes três tipos de materiais, e assim sendo decidi recapitulá-los em grande grupo e trabalhar com todos ao mesmo tempo, para que os alunos utilizassem o mais adequado para cada situação apresentada.

Recorri várias vezes a este tipo de materiais porque ao longo da minha formação foram-me inculcados, os materiais manipuláveis, e são também um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas e, em particular, visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos.

As investigações apontam para que os alunos aprendam melhor se forem sujeitos a situações que lhes proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias acerca da Matemática (Merkel, 1996).

O professor deve então ter a preocupação de criar ambientes onde se faça uso de materiais didáticos, pois assim favorecem a aprendizagem de uma disciplina tão problemática, que é a Matemática.

A importância dos materiais didáticos é fortemente veiculada por diversos autores que salientam que os professores não podem apenas recorrer a apresentações no quadro para o ensino da matemática. O poder desta área de conhecimento desenvolve-se nos alunos através da descoberta, do entendimento ou consolidação de conceitos através do auxílio de diversos materiais.

De acordo com Reys (1974, citado em Pires 1994:289), os materiais manipuláveis,

“...convenientemente seleccionados e utilizados permitem, entre outros aspectos: (a) diversificar as actividades de ensino; (b) realizar experiencias em torno de situações problemáticas; (c) representar concretamente as ideias abstractas; (d) dar oportunidade aos alunos de descobrir relações e formular generalizações; e envolver os alunos activamente na aprendizagem”.

Estes materiais foram bem aceites pelos alunos e observei inúmeras vezes que estes recorriam a tais ferramentas sem eu referir ou dar qualquer ordem nesse sentido. Assim, posso constatar que os alunos aprenderam a encarar a matemática de uma forma mais lúdica, sendo portanto, um dos aspetos positivos a salientar. O uso dos materiais

também favoreceu a aprendizagem e desenvolveu nos discentes uma atitude positiva.
(Reflexão Semanal da semana de 05/12/2011 a 09/12/2011)