



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico – Interações promotoras de
aprendizagens de qualidade**

Rita Isabel Aresta Gaisita

Orientação: Professora Doutora Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico – Interações promotoras de
aprendizagens de qualidade**

Rita Isabel Aresta Gaisita
Orientação: Professora Doutora Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**
Relatório de Estágio

Évora, 2015

“ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. (...) torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (ME, 1997, p.35).

Agradecimentos

A realização deste trabalho assume de certo modo o culminar de mais uma etapa, foi uma caminhada muito trabalhosa mas ao mesmo tempo muito compensadora e cheia de experiências e aprendizagens. Para chegar até aqui foi fundamental o apoio, carinho e amizade de diversas pessoas a quem não posso deixar de agradecer. Assim, quero agradecer:

À professora Doutora Maria da Assunção Folque, que me orientou na realização deste relatório. Às suas palavras de incentivo e motivação ao longo desta caminhada. Um muito obrigada pela partilha de conhecimentos e experiências e pela disponibilidade prestada no acompanhamento deste trabalho.

À educadora cooperante Margarida Cascabulho e à professora cooperante Helena Assude que me acolheram em suas salas, o meu muito obrigada por todo o apoio prestado, pois sem dúvida, que me proporcionaram momentos de enorme aprendizagem e partilha.

Um obrigada muito especial às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas nada disto teria sido possível, dado que foram um grande pilar neste percurso, enriquecendo-me bastante quer a nível profissional como pessoal.

Às minhas orientadoras da PES, professoras Isabel Fialho e Maria da Conceição Leal da Costa, presto igualmente o meu agradecimento, pelo auxílio prestado durante o período de estágio, visto que me transmitiram conhecimentos importantes para que pudesse melhorar a minha ação educativa.

Um enorme obrigada a todas as colegas do Mestrado, pelos esclarecimentos de dúvidas e pela partilha de conhecimentos, contribuindo para a minha formação profissional e pessoal. Um agradecimento muito especial à minha família e amigos, pois foram, sem dúvida, um importante apoio.

Aos meus pais por me terem proporcionado a concretização deste sonho, por terem estado sempre a meu lado e por me apoiarem incondicionalmente nas minhas escolhas, um enorme obrigado.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer à minha irmã e ao meu namorado todo o apoio e carinho prestado durante esta fase da minha vida. Pelas suas palavras de motivação e incentivo que me deram força para continuar. Por terem estado sempre presentes e pelo conforto nas horas mais difíceis, acreditando em mim e incentivando-me a continuar. Um obrigado do fundo do coração.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Interações promotoras de aprendizagens de qualidade

Resumo

O presente relatório corresponde a uma descrição refletida do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada no Centro Social Paroquial S. João de Deus e na Escola da Vista Alegre, em Évora, respetivamente.

Com a realização do presente trabalho, tentei dar resposta a alguns objetivos delineados previamente, nomeadamente compreender quais as características referentes às interações de qualidade entre as crianças, promover um clima relacional rico em interações, perceber em que medida as interações entre as crianças influenciam as suas aprendizagens e ainda, contribuir para o desenvolvimento das interações entre as crianças promotoras da sua aprendizagem.

Neste sentido, procedeu-se à construção do enquadramento teórico, que visa aprofundar os conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta o estudo das interações.

Para além da fundamentação teórica, importa realçar a importância dos instrumentos utilizados durante a PES, que contribuíram para a recolha de dados, possibilitando o alcance dos objetivos propostos.

Assim sendo, face ao tema “interações promotoras de aprendizagens de qualidade”, foram promovidos momentos ricos em interações, tendo em conta a articulação de conteúdos. Em relação aos resultados obtidos, os mesmos foram ao encontro dos objetivos propostos, uma vez que demonstraram que os momentos de interações são propícios de aprendizagem. Compreende-se, deste modo, que as interações são uma mais-valia na educação das crianças.

Palavras-chave: interação; aprendizagem; desenvolvimento; crianças; e adultos.

Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Primary School: Interactions promoting quality of learning.

Abstract

This report corresponds to a reflected description of the work carried on the Supervised Teaching Practice in Preschool and Primary school, held at the Centro Social Paroquial S. João de Deus and the School of Vista Alegre in Évora, respectively.

In this report, I tried to address some goals outlined previously, namely understand what features related to the quality interactions among children, foster a rich relational climate interactions, realize the extent to which interactions between children influence their learning and also contribute to the development of interactions between children promoting their learning.

The theoretical framework, aimed to enhance the knowledge about the development and learning of children, taking into account the study of interactions. In addition to the theoretical basis, it is noted the importance of the research tools used during the PES, which contributed to the collection of data, enabling the achievement of objectives.

Thus, according to the theme "interactions that promote quality learning" moments were promoted rich interactions, taking into account the articulation of content. Regarding the results obtained, they were to meet the proposed objectives, as demonstrated that the moments of interactions are conducive to learning.

It is understandable, therefore, that the interactions are an asset in educating children.

Keywords: interaction; learning; development; children; adults.

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice geral	xi
Índice de apêndices.....	xiii
Índice de imagens	xiii
Índice de tabelas	xv
Índice de figuras	xv
Siglas e abreviaturas	xvii
Introdução.....	1
1. Projeto de investigação/intervenção na PES	5
1.1. Professor – investigador.....	5
1.2. Identificação do problema.....	6
1.3. Objetivos da investigação-ação.....	7
1.4. Procedimentos metodológicos	8
1.4.1. Pesquisa bibliográfica.....	8
1.4.2. Instrumentos de recolha e análise de dados da intervenção	9
1.4.2.1. Observação participante.....	9
1.4.2.2. Notas de campo.....	11
1.4.2.3. Registos fotográficos e em vídeo	12
1.4.2.4. Reflexões semanais.....	14
1.4.2.5. Planificações semanais/diárias.....	16
2. Enquadramento teórico.....	19
2.1. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem	19
2.1.1. Piaget	19
2.1.2. Vygotsky.....	22
2.2. Modelos pedagógicos	25
2.2.1. Operado pelo adulto.....	26
2.2.2. Operado pelas crianças	27
2.2.3. Comunidade de aprendizes	28
2.2.4. Comparação dos modelos pedagógicos.....	31
2.3. Interações facilitadoras de aprendizagem	33
2.3.1. Interações entre adultos e crianças	33
2.3.2. Interações com pares	35

2.3.3.	Interações de grande grupo.....	37
3.	Análise e reflexão da intervenção em PES.....	39
3.1.	Contextos.....	39
3.1.1.	Caracterização das instituições.....	39
3.1.1.1.	Caracterização do Pré-escolar.....	39
3.1.1.2.	Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	41
3.1.2.	Conceção da ação educativa em Pré-escolar.....	46
3.1.2.1.	Caracterização do grupo.....	46
3.1.2.2.	Fundamentos da ação educativa.....	52
3.1.2.3.	Organização dos espaços e materiais.....	58
3.1.2.4.	Organização do tempo.....	63
3.1.2.5.	Planeamento e avaliação.....	67
3.1.3.	Conceção da ação educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
3.1.3.1.	Caracterização do grupo.....	69
3.1.3.2.	Fundamentos da ação educativa.....	76
3.1.3.3.	Organização do espaço e materiais.....	78
3.1.3.4.	Organização do tempo.....	80
3.1.3.5.	Planeamento e avaliação.....	84
3.2.	Interações promotoras de aprendizagens de qualidade.....	88
3.2.1.	Pré-escolar.....	88
a)	Projeto “Bora lá, todos juntos...plantar!” – plantar na horta.....	88
b)	Elaboração do convite para a apresentação do projeto “Bora lá, todos juntos...plantar!”.....	92
c)	Desenhar o colega.....	95
d)	Reunião de conselho semanal.....	98
e)	Acolhimento em conselho - quero mostrar, contar ou escrever.....	100
3.2.2.	1.º Ciclo do Ensino Básico.....	105
a)	Numeração romana.....	105
b)	Trabalho de miniprojeto.....	109
c)	Unidades de tempo.....	111
d)	Trabalho de texto.....	114
e)	Jogo sobre os conteúdos de estudo do meio.....	116
	Considerações finais.....	121
	Referências bibliográficas.....	127
	Apêndices.....	131

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Perfil de Implementação do MEM em Pré-escolar.....	133
Apêndice 2 – Planificação do dia 21 maio de 2014	141
Apêndice 3 – Comunicação para os pais e familiares.....	147
Apêndice 4 – Convite para os meninos do Centro Social de S. Paulo.	149
Apêndice 5 – Listagem das tarefas sugeridas pelos alunos.....	151
Apêndice 6 - Excerto de um vídeo realizado no dia 2 de dezembro de 2014 – intervenientes – R. (eu); C.; M.; e C.V.....	153
Apêndice 7 – Excerto de dois vídeos realizados no dia 2 de dezembro de 2014 - intervenientes – M.V. e G.M.....	157

Índice de imagens

Imagem 1 – Encontro com o escritor Pedro Leitão.....	44
Imagem 2 – Mesas onde é servido o almoço.	44
Imagem 3 – Brincadeiras no campo de jogos.....	45
Imagem 4 – A escrita do B. (5:3) e da M.L. (5:9).....	51
Imagem 5 – Crianças e familiares a alisar o solo.....	90
Imagem 6 – Crianças e familiares a plantar na horta.....	90
Imagem 7 – Crianças e familiares a regar as plantações.....	91
Imagem 8 - A R. (5:9), o B. (5:3), o D.S. (6:1) e o G. (5:7) a explorar o processador de texto – Microsoft Word.....	94
Imagem 9 – Disposição das crianças durante a realização da atividade.....	96
Imagem 10 – A R. (5:9) a ajudar o colega C.F. (4:8) a escrever o seu nome no quadro.....	103
Imagem 11 – O C.F. (4:8) a escrever o seu nome no quadro.....	103

Índice de tabelas

Tabela 1 – Dados do grupo (sexo, idade e tempo de frequência no JI).....	46
Tabela 2 – Organização das rotinas diárias.....	63
Tabela 3 – Organização das rotinas semanais.....	65
Tabela 4 – Dados do grupo (sexo, idade e tempo de frequência no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
Tabela 5 – Horário semanal.....	80

Índice de figuras

Figura 1 – Disposição da sala no início do ano letivo.....	78
Figura 2 – Disposição atual da sala.....	78

Siglas e abreviaturas

AFD – Atividade Físico Desportiva

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ATL – Atividades de Tempos Livres

DREA – Direção Regional de Educação do Alentejo

EB1 – Escola Básica 1.º Ciclo

EBI/JI – Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim-de-infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OPA – Organização, Planeamento e Avaliação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, nomeadamente na componente da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo foi concretizado sob a orientação da professora Doutora Maria da Assunção Folque.

A PES em Pré-escolar foi realizada no Centro Social Paroquial S. João de Deus, em Évora, com a educadora cooperante Margarida Cascabulho e com um grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, podendo assim dizer que se tratava de um grupo heterogéneo. Relativamente à PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta foi realizada na Escola da Vista Alegre, em Évora, com a professora cooperante Helena Assude e com um grupo de 26 crianças que se encontram a frequentar pela primeira vez o 3.º ano de escolaridade.

O trabalho realizado no âmbito da PES organizou-se no sentido de responder aos seguintes objetivos: caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida no Jardim de Infância (JI) e no 1.º Ciclo e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 3 e os 10 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no JI e no 1.º Ciclo com as crianças, famílias e comunidade; desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação; desenvolver competências relacionais com as crianças, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa; desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão paxiológica da profissão; projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos; desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; e desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular,

de construção de conhecimento e de transformação de contextos. (Programa da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar, 2013/2014; Programa da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo, 2014/2015).

Este relatório centra-se na importância da interação na aprendizagem das crianças, tendo sido delineados alguns objetivos para a sua realização, nomeadamente, compreender as características das interações de qualidade entre crianças, promover um clima relacional rico em interações, compreender como a interação entre criança-criança influencia as aprendizagens das mesmas e contribuir para o desenvolvimento das interações entre as crianças que promovam a sua aprendizagem.

Durante o decorrer da PES, quer ao nível do pré-escolar quer ao nível do 1.º Ciclo, mantive uma atitude responsável, de respeito, entejuda, humildade relativamente a todos os intervenientes adotando sempre a cooperação e partilha de conhecimentos, pois considero esta atitude crucial no processo de aprendizagem para todos os envolvidos neste percurso.

Importa, também, realçar a importância que a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) teve durante todo este percurso, pois tentei sempre guiar-me por a mesma. Este documento possui todas as características e atitudes imprescindíveis que um educador/professor deverá possuir. Para a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), esta Carta de Princípios afirma a profissionalidade; contribui para uma cultura de responsabilidade; consciencializa os profissionais para o facto de as suas ações terem consequências para os outros intervenientes no processo; apoia os profissionais para que tomem consciência das suas escolhas nas mais diversas situações, permitindo-lhes que exista uma avaliação para que possam agir de um modo consciente e sustentado; promove uma procura ativa dos valores e princípios; permite a existência de interrogação crítica sobre as práticas; e permite que cada profissional reflita sobre os princípios, nela, expressos, de modo a que cada profissional possa conhece-los e aplica-los na sua prática (APEI, s.d.).

Para além deste documentos, outros desempenharam um papel importantíssimo ao longo PES, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (M.E, 1997), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (M.E, 2012), os Programas Curriculares do 1.º Ciclo (M.E, 2004, 2012, 2013), as Metas do 1.º Ciclo (M.E, 2012), o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos

Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto). Todos estes documentos têm a função de orientar, regular e auxiliar o educador/professor na sua prática.

O relatório da PES encontra-se dividido em diversos pontos, nomeadamente: o projeto de investigação/intervenção na PES, o enquadramento teórico, e a análise e reflexão da intervenção em PES.

Em relação ao ponto referente ao projeto de investigação/intervenção na PES, o mesmo apresenta-se dividido em quatro subpontos. Assim sendo, inicialmente foi feita uma abordagem ao professor-investigador, na medida que a investigação é crucial na atividade profissional de um professor, pois possibilita-lhe uma visão mais crítica, questionando-se e questionando tudo aquilo que o rodeia. No que diz respeito à identificação do problema, neste subponto foi realizada uma reflexão relativa à escolha do tema do presente relatório, onde foram apresentadas as razões que me levaram à escolha do tema “Interações promotoras de aprendizagens de qualidade”. Seguidamente são apresentados os objetivos da investigação-ação e os procedimentos metodológicos utilizados durante a PES, mais precisamente a pesquisa bibliográfica, a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e em vídeo, as reflexões semanais e as planificações semanais/diárias.

Posteriormente surge o enquadramento teórico que à semelhança do ponto anterior, surge subdividido em diversos subpontos. Neste ponto abordei as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as perspetivas de Piaget e Vygotsky, no sentido de compreender o papel das interações na aprendizagem. Segundo Melo e Veiga (2013), para Piaget a aprendizagem deve ter em conta o desenvolvimento cognitivo e o papel do indivíduo na construção do seu próprio desenvolvimento. Este autor não dá grande importância aos fatores sociais, mas sim, à forma como o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento. De acordo com a perspetiva de Vygotsky, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo que tanto a aprendizagem como o desenvolvimento estão bastante associados à ZDP, ou seja, à distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial (Melo & Veiga, 2013).

Ainda dentro do ponto referente ao enquadramento teórico consta uma reflexão sobre modelos pedagógicos, tendo por base os autores Rogoff, Matusov e White (2000). Estes autores defendem que existem três tipos de modelos pedagógicos: os operados pelo adulto, que assentam na conceção de que são os adultos que transmitem os conhecimentos aos aprendizes; os operados pelas crianças, que defendem que os aprendizes adquirem conhecimento através da sua própria exploração; e as comunidades de aprendizes, baseada no facto de que as crianças adquirem conhecimento tanto através da colaboração com as crianças como com os adultos. Por último, foi realizada uma abordagem aos tipos de interações e seu papel na aprendizagem, nomeadamente: interações entre adultos e crianças, que permitem o pensamento partilhado entre as crianças e os adultos, existindo ideias e opiniões partilhadas; interações com pares, que correspondem a uma ajuda ativa entre os colegas, possibilitando a aquisição de conhecimentos; e interações de grande grupo, que correspondem também a momentos propícios de grandes aprendizagens, através do diálogo entre o grupo.

O último ponto “Análise e reflexão da intervenção em PES”, engloba a caracterização das instituições onde desenvolvi a minha PES, nomeadamente do Centro Social Paroquial de S. João de Deus (pré-escolar) e da Escola da Vista Alegre (1.º Ciclo) e a conceção da ação educativa tanto do Pré-escolar como do 1.º Ciclo, que se apresenta dividida na caracterização do grupo, nos fundamentos da ação educativa, na organização do espaço e materiais, na organização do tempo e no planeamento e avaliação. Seguidamente é feita uma análise de atividades desenvolvidas nas duas PES onde foram selecionadas cinco atividades relativas à PES em Pré-escolar e cinco atividades correspondentes à PES em 1.º Ciclo. Na seleção das atividades, tive em conta os tipos de interações bem como a sua diversidade. Importa realçar que a análise e reflexão sobre as atividades baseou-se nos vários instrumentos utilizados durante a PES. Assim, os dados recolhidos durante o período de realização da PES foram um grande alicerce para a realização deste relatório. Também todas as planificações diárias/semanais, reflexões e a bibliografia adotada para suportar as práticas se tornaram imprescindíveis, possibilitando uma aproximação entre a teoria e a prática.

De forma a finalizar o relatório da PES, foram realizadas as considerações finais, onde foi elaborada uma reflexão sobre o tema escolhido, as dificuldades encontradas ao longo da PES e foi feito um balanço de todo o processo de aprendizagem profissional.

1. Projeto de investigação/intervenção na PES

Neste primeiro ponto irei apresentar a metodologia que utilizei durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta apresentação irá basear-se nos instrumentos metodológicos utilizados no âmbito do paradigma de investigação-ação, bem como nos seus objetivos.

1.1. Professor – investigador

Segundo Ponte (2002), a condução do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, o contributo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade são algumas das responsabilidades do professor.

No dia-a-dia os professores deparam-se com inúmeras situações, sendo algumas delas problemáticas. Tendo em conta o tipo de problemática, será pensada a forma como o professor irá agir para enfrentar o problema. De acordo com Ponte (2002):

Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática. (p.1).

Para Alarcão (2001) “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (p. 6).

Um ensino bem sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação activa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas. A base natural para essa actuação tanto na sala de aula como na escola, é a actividade investigativa, no sentido de actividade inquiridora, questionante e fundamentada. (Ponte, 2002, p. 2).

Para Ponte (2002), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (p.3). Quando os professores investigam a sua prática, constroem conhecimentos sobre essa prática, desenvolvendo-se enquanto profissionais na área da educação. Ponte (2002) menciona quatro razões para que os professores realizem investigações sobre a sua prática, que são:

(...) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (p.3)

Também Stenhouse (1975) considera que a investigação é um ponto fulcral para a atividade profissional dos professores, na medida em que o desenvolvimento depende bastante da atitude de investigação perante a prática do seu próprio ensino. Assim, a investigação corresponde a uma tendência que faz com que o professor seja crítico e sistemático na forma como examina a sua própria prática. (citado por Alarcão, 2001).

Segundo Máximo-Esteves (2008),

Investigar as suas próprias práticas implica que o professor-investigador aprenda a ver no interior do que lhe é familiar e indiferente, procurando descobrir o que sustenta a sua rotina, e desocultar o que se esconde sob os gestos que, sem refletir, dia a dia repete; a intenção desse olhar atento e persistente visa a descoberta e a compreensão do significado da sua rotina, isto é, do significado do mundo em que vive e das ações que pratica. (p.85).

Assim, “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, p.6).

1.2. Identificação do problema

A investigação-ação que realizei tem como título “as interações promotoras de aprendizagens de qualidade”.

Na altura em que nos fui solicitado que apresentássemos uma proposta para o relatório da PES encontrava-me a iniciar a minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar e como tal, ainda não possuía grandes conhecimentos relativamente ao contexto. Para além disso, também não conhecia o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico onde viria a desenvolver a PES em 1.º Ciclo do E.B.

Desta forma, optei por não partir de uma problemática concreta e sim de uma curiosidade e interesse pelo tema.

Encontrando-me ainda em formação, todas as experiências que tenho da prática foram proporcionadas pelas intervenções durante a Licenciatura em Educação Básica e

agora no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas este tema era algo que já me despertava alguma curiosidade/interesse há mais tempo. Assim, o facto de achar que as interações entre crianças potenciam o desenvolvimento das aprendizagens, foi o grande motivo que me levou a investigar o tema. Para além disso, a pertinência da minha escolha relaciona-se também com as evidências da investigação que vêm demonstrar o papel determinante das interações adulto-criança na qualidade das aprendizagens nas primeiras idades e ao longo da vida. O estudo Siraj-Blatchford et al., “The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project é disso um exemplo. O principal objetivo deste estudo foi compreender quais as componentes de uma pedagogia de qualidade que garantam uma boa aprendizagem ao longo da vida. Siraj-Blatchford et al. concluíram por exemplo que os bons resultados de aprendizagem estão presentes em crianças que frequentaram uma educação pré-escolar onde se verificavam interações adulto-criança que envolvem "Sustained-shared thinking" (pensamento partilhado sustentado) e perguntas abertas para expandir o pensamento das crianças.

1.3. Objetivos da investigação-ação

Durante a investigação-ação elegeram-se quatro objetivos específicos, que são: compreender as características das interações de qualidade entre crianças; promover um clima relacional rico em interações; compreender como a interação entre criança-criança influencia as aprendizagens das mesmas; e contribuir para o desenvolvimento das interações entre as crianças que promovam a sua aprendizagem.

Para alcançar tais objetivos recorri a vários procedimentos metodológicos. Relativamente ao 1.º objetivo “compreender as características das interações de qualidade entre crianças”, foi fundamental a revisão da literatura, dado que esta me proporcionou um maior conhecimento da temática em questão. Para além da revisão da literatura, o recurso a notas de campo e vídeos ajudaram-me na medida em que pude voltar a reler e identificar momentos de interação entre as crianças e por fim, as reflexões permitiram que refletisse sobre a temática e ao mesmo tempo, fizeram com que me questionasse sobre a prática pedagógica.

Para atingir o 2.º objetivo “promover um clima relacional rico em interações”, procurei promover momentos em grande grupo, pequeno grupo e a pares, pois ao ter o cuidado de planificar estes momentos estava a proporcionar momentos de interação

entre o grupo. Outro instrumento que utilizei foi o perfil de implementação do MEM em Pré-escolar (ver apêndice n.º 1), este instrumento ajudou-me a refletir e a melhorar a minha prática, podendo assim, ir ao encontro deste objetivo.

Em relação ao 3.º objetivo “compreender como a interação entre criança-criança influencia as aprendizagens das mesmas” pude verificar esta situação através das observações que realizava, e respetivo registo em notas de campo e vídeos, complementadas pelas reflexões que me permitiam fazer uma ponte entre a teoria (revisão da literatura) e a prática (observações).

E por último, no que concerne ao 4.º objetivo “contribuir para o desenvolvimento das interações entre as crianças que promovam a sua aprendizagem” debrucei-me essencialmente na planificação de momentos ricos em interações, emergentes das reflexões que foram sendo feitas ao longo da PES.

1.4. Procedimentos metodológicos

1.4.1. Pesquisa bibliográfica

Tendo em conta o tema do relatório “interações promotoras de aprendizagens de qualidade”, orientei as minhas leituras para autores do desenvolvimento e para os diferentes modelos pedagógicos.

Assim, tive como referenciais teóricos autores como Piaget e Vygotsky. Para além destes, durante a minha PES também tive sempre muito presente autores como Mercer (1997) e o seu trabalho sobre “conversar e trabalhar juntos”.

Relativamente aos modelos pedagógicos, os mesmos foram trabalhados e apresentados nas aulas de Pedagogia da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, unidade curricular pertencente ao 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, o que contribuiu para a aquisição de conhecimentos dos diversos modelos. Durante a minha prática debrucei-me sobretudo em leituras mais aprofundadas sobre o Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), seguindo autores como Folque e Niza. Rogoff, Matusov e White (2000) são também autores que complementam a minha pesquisa bibliográfica na medida em que estes ajudam a distinguir entre diversos

modelos pedagógicos e como eles concebem o papel da interação no processo de aprendizagem.

Fizeram também parte do meu quadro de referências as OCEPE (ME, 1997), as Metas de Aprendizagem do Pré-escolar (ME, 2012), os Programas Curriculares do 1.º Ciclo (ME, 2004, 2012, 2013), e as Metas do 1.º Ciclo (ME, 2012). Estes documentos para além de facilitarem a reflexão sobre determinados aspetos da prática, foram um alicerce para as planificações semanais que realizei sobretudo ao nível dos objetivos, ajudando-me assim, a conhecer um pouco melhor as necessidades, experiências e competências das crianças.

Assim sendo, posso dizer, que a pesquisa bibliográfica foi um importante suporte para a minha investigação-ação, pois para além de me ajudar na construção do presente trabalho, serviu para uma melhoria na minha prática e nos meus conhecimentos.

1.4.2. Instrumentos de recolha e análise de dados da intervenção

1.4.2.1. Observação participante

“A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A definição de observação que acabo de citar fez sentido no decorrer da minha intervenção. Inicialmente tinha como um dado adquirido que observar seria uma tarefa fácil, mas na verdade ao longo do tempo fui constatando que não era assim tal fácil como julgava.

Enquanto educadores/professores devemos manter um olhar atento perante todo o grupo, pois essa é sem dúvida uma das nossas grandes responsabilidades. É também através das observações realizadas, que vamos conhecendo melhor o grupo, o espaço e os contextos.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (p.87). Sendo que a autora define contexto como: “conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem.” (p.87).

Durante a PES desenvolvi uma observação participante, ainda que por vezes, tenha sentido dificuldade em observar todo o grupo, ou seja, sentia que não alcançava aquele olhar atento que os educadores/professores tanto referem.

Inclusive, durante a PES em pré-escolar senti a necessidade de conversar com a educadora cooperante sobre esta questão. Ao observar a educadora via que a mesma por mais que estivesse a trabalhar apenas com três ou quatro crianças, conseguia manter um olhar sobre todo o grupo. Pessoalmente sentia que quando estava a trabalhar em pequeno grupo acabava por me “esquecer” um pouco das restantes crianças. Esta situação não era propositada mas por vezes sentia que era isso que acabava por acontecer.

Foi durante essa conversa que a educadora cooperante referiu “Rita esta situação acaba por ser um pouco normal, porque a verdade é que a observação e este olhar atento que tanto falo aprende-se praticando e claro ai não podemos deixar de parte a experiência profissional que contribui em muito para melhorar este tipo de situações.” Depois de ouvir estas palavras por parte da educadora, compreendi que não podia fazer tudo de um dia para o outro, mas sim que tinha que tentar melhorar a minha observação de dia para dia. Nesse sentido, fui orientando as notas de campo que registava diariamente para que os registos fossem focados nas conversas e momentos de interação entre as crianças.

É fácil observarmos em nosso redor, o difícil é observarmos sem nos dispersarmos, ou seja, importa focarmo-nos nas questões que estamos a estudar, que neste caso em concreto são as questões das interações.

Na prática, as observações e sobretudo a observação participante foram sem dúvida uma mais-valia para conhecer melhor as crianças, os seus interesses, necessidades e curiosidades. Estas observações ajudaram-me “a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Para além disso, foram um pilar para a minha intervenção e sobretudo para os momentos de planeamento e avaliação. A minha observação participante contribuiu em muito para as planificações e reflexões que realizei.

As observações constituíram-se um instrumento fundamental durante a minha investigação-ação, visto que me permitiram compreender de que forma é que as

interações criança-criança conduzem a momentos de influência para a sua aprendizagem.

1.4.2.2. Notas de campo

De acordo com Spradley (1980) as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto.” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo incluem “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Como podemos verificar os autores referidos anteriormente apresentam definições diferentes relativamente às notas de campo. Enquanto Spradley (1980) nos diz que as notas de campo são registos descritivos que são feitos constantemente tendo em conta o que é feito ou dito pelos intervenientes, Bogdan e Biklen (1994) vêm dizer-nos que as notas de campo expressam interrogações, sentimentos e ideias que são transmitidas durante as observações ou após as primeiras leituras. Pessoalmente, considero que as notas de campo abrangem todos os aspetos que foram referidos pelos autores, embora ache que a dimensão reflexiva está mais desenvolvida nas reflexões semanais que completam essas mesmas notas de campo.

As notas de campo foram um instrumento de recolha de dados fundamental durante a minha intervenção, servindo de registo das observações que realizei durante a mesma. Ao longo da minha PES tive sempre presente um bloco de notas e uma caneta, durante o dia, registava palavras-chave ou pequenas frases sobre os acontecimentos que ocorriam na sala e sobretudo sobre conversas entre criança-criança e adulto-criança, estes registos era concretizados através das observações que realizava.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as observações podem anotar-se no momento em que ocorrem realizando-se sobre a forma escrita através de anotações resumidas, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar.

Contudo, era no final de cada dia que voltava a olhar para os registos que tinha no bloco de notas e através dos mesmos completava de uma forma mais detalhada os acontecimentos e conversas que tinha registado durante o dia. O facto de o fazer no próprio dia ajudava-me, de certa forma, na descrição mais detalhada e pormenorizada dos acontecimentos. Assim, posso dizer que o registo das anotações mais resumidas e a memória dos pormenores permitiam que elabora-se o registo de anotações mais extensas e detalhados sobre os acontecimentos.

O presente instrumento, foi sem dúvida, um enorme alicerce para a minha investigação-ação, pois possibilitou-me ir ao encontro dos meus objetivos. Isto é, as notas de campo contribuíram para que conseguisse perceber as características das interações de qualidade entre crianças e também para que conseguisse compreender como é que a existência dessa interação poderia influenciar a aprendizagem das crianças.

1.4.2.3. Registos fotográficos e em vídeo

Máximo-Esteves (2008) considera que “os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem.” (p. 90).

No decorrer da minha intervenção, a máquina fotográfica foi um dos instrumentos que tive sempre presente na sala. Utilizei a máquina fotográfica tanto para tirar fotografias como para fazer vídeos que me ajudaram a descrever determinados acontecimentos mais pormenorizadamente, sobretudo ao nível das interações.

“Quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Na PES em Pré-escolar, ao longo do período de tempo em que desenvolvi o projeto de intervenção com o grupo, houve momentos em que foram as próprias crianças (as mais velhas) que utilizaram a máquina para fotografar os colegas e os resultados do seu trabalho. Considero que esta é a melhor forma de agir, para que as crianças não se sintam constrangidas na presença de instrumentos como a máquina fotográfica. Ao permitir que fossem as próprias crianças a utilizar o instrumento, pretendia que as mesmas percebessem para que servia e o que poderiam vir a fazer com

ele. Por exemplo, neste caso concreto, as crianças construíram uma exposição de fotografias, precisamente com as fotografias que tiraram ao longo do projeto.

Relativamente ao 1.º Ciclo, as recolhas dos dados foram feitas fundamentalmente com recurso a vídeos. Confesso que ao início o facto de os alunos perceberem que estavam a ser filmados os deixava um pouco constrangidos, acabando mesmo por gerar alguma agitação na sala, mas depois de existir uma utilização regular da máquina na sala, os alunos acabaram por se “esquecer” que estavam a ser filmados e passaram a agir normalmente. Esta situação ocorre pelo facto de existir uma habituação por parte dos alunos à presença da máquina, ou seja, o facto de a mesma estar dia após dia na sala fez com que deixasse de ser um objeto estranho, e assim, os alunos acabaram por se habituar à sua presença. Segundo Bee e Boyd (2011), a habituação é definida como “uma diminuição na intensidade de uma resposta a um estímulo repetido, permitindo que uma criança ou adulto ignore o familiar e focalize a atenção na novidade.” (p.99). Este acontecimento vai ao encontro do que nos diz Máximo-Esteves na citação que referi anteriormente.

O registo de vídeos foi assim, um alicerce na recolha de dados para a investigação, pois por vezes é difícil registar tudo o que gostaríamos apenas com o que observamos e nesse sentido os vídeos ajudaram-me em muito a completar as minhas notas de campo, e contribuíram para melhorar a minha prática educativa.

Os vídeos que realizei no contexto de pré-escolar e no contexto de 1.º Ciclo, auxiliaram-me na reflexão sobre a minha postura e atitude perante o grupo, o que de certa forma contribuiu para um melhoramento da minha prática. Ao visualizar os vídeos, acabava por avaliar um pouco a minha postura e a forma como conversava com o grupo, tentando sempre melhorar aspetos que considerava que poderiam correr melhor.

No que diz respeito a estes instrumentos, foram igualmente essenciais, pois permitiram-me compreender as características das interações de qualidade entre as crianças bem como a forma como as mesmas influenciam as aprendizagens das crianças.

1.4.2.4. Reflexões semanais

As reflexões semanais foram outro dos instrumentos metodológicos que utilizei durante o período de tempo em que desenvolvi a PES. Inicialmente foi-nos proposto a realização de reflexões semanais, dado que as mesmas faziam parte integrante do caderno de formação. Com a realização das reflexões pudemos aprender a descrever as situações de aprendizagem, assim como a refletir sobre as mesmas, projetando o futuro e as suas possibilidades.

Importa referir que as reflexões semanais, em complemento às notas de campo registadas diariamente devem incorporar três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva. A dimensão descritiva baseia-se, como já referido, nas notas de campo, em que se descreve pormenorizadamente cada situação que consideremos relevante de referenciar. Na dimensão reflexiva existe uma ligação entre a prática e a teoria e é neste momento que nos questionamos e refletimos criticamente sobre a prática. Por último, a dimensão projetiva surge após a análise feita à prática e prende-se com a projeção para o futuro, com o intuito de podermos melhorar a nossa prática educativa e aprendermos com base nas conclusões, reflexões e pesquisas realizadas. Assim, nas minhas reflexões fui descrevendo, refletindo e projetando a minha ação futura tendo em conta a análise e reflexão realizadas.

A reflexão semanal é realizada com base em dois ou três momentos/situações que ocorrem durante a semana e sobre os quais existe a necessidade de refletir. Esta necessidade, parte da pessoa que irá realizar a reflexão, dado que considero que este é um instrumento pessoal. Quando chegava ao final da semana fazia um balanço da mesma e era nessa altura que selecionava os momentos/situações sobre os quais iria refletir. O balanço que fazia era importante para mim, porque para além de me ajudar a fazer uma avaliação global da respetiva semana, ajudava-me ao mesmo tempo a perceber o que tinha corrido bem, o que não tinha corrido tão bem e como poderia melhorar nesse sentido.

Nas minhas reflexões procurei sobretudo refletir sobre momentos/situações que considerei positivos, outras que achei negativos, procurando também refletir sobre dificuldades que senti durante a minha prática e claro tentando refletir sempre sobre momentos/situações diferentes das já refletidas anteriormente.

Na minha ótica as reflexões acabam por ser um encontro entre a prática e a teoria, uma vez que vamos buscar inúmeros autores para fundamentar aquilo que escrevemos sobre a nossa prática. Nas reflexões que realizei, comecei sempre por descrever os acontecimentos sobre os quais sentia a necessidade de refletir, depois, refletia sobre tais acontecimentos e no final projetava essa reflexão para a minha ação futura com o intuito de aperfeiçoar a minha prática pedagógica.

Algumas das reflexões que concretizei durante a PES em Pré-escolar foram lidas e comentadas pela educadora cooperante - Margarida Cascabulho e pela minha professora orientadora - a professora Isabel Fialho. Tais comentários tinham como objetivos dar a conhecer o seu parecer, apelando para um aperfeiçoamento ao nível profissional e pessoal e para a reflexão acerca da minha prática e do processo de ensino-aprendizagem. Aceitei todos os comentários e críticas construtivas que me foram feitas durante o meu percurso, uma vez que considero que aprendo e melhora a minha prática refletindo sobre tais aspetos.

No caso das reflexões referentes à PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, posso dizer que o feedback que obtive relativamente as minhas reflexões foi feito quer pela orientadora do relatório da PES – professora Maria da Assunção Folque, quer pela minha orientadora da PES quer pela professora cooperante. Através dos comentários feitos pela orientadora do relatório, percebi que por vezes era demasiado sucinta na descrição de alguns acontecimentos, quando era pretendido que fizesse descrições mais aprofundadas. Os comentários que a professora cooperante – professora Helena Assude me fez ao longo do meu estágio e os comentários que recebi por parte da minha orientadora da PES – professora Maria da Conceição Leal da Costa, sempre que esteve presente na instituição, foram fundamentais, uma vez que me ajudaram sobretudo a melhorar as minhas reflexões, bem como a minha prática.

Este instrumento de trabalho, as reflexões semanais, são no fundo um instrumento que nos guia, é nelas que exprimimos os nossos sentimentos, as nossas opiniões e a nossa vivência ao longo da prática de ensino supervisionada. Assim, permite-nos analisar a prática, corrigindo os pontos que podem ser melhorados através da tomada de consciência do trabalho desenvolvido levando a um aperfeiçoamento da prática e claro a um crescimento pessoal e profissional.

Este foi outro dos instrumentos que permitiu analisar a minha postura perante o grupo, concluindo por vezes que a forma como agia perante algumas situações não fosse talvez a melhor. E neste sentido, mais uma vez ajudou-me a melhorar a minha postura e intervenção perante o grupo. As reflexões das semanas são, sem dúvida, um instrumento muito importante para nós na medida em que nos ajudam a refletir sobre os acontecimentos tendo em vista o seu melhoramento.

As reflexões foram bastante importantes ao longo da minha investigação-ação, pois ajudaram-me a compreender as características das interações de qualidade entre crianças e analisar de que modo a interação criança-criança influencia as suas aprendizagens.

1.4.2.5. Planificações semanais/diárias

Outro dos instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados foram as planificações, sendo que as mesmas foram realizadas em cooperação com a educadora/professora cooperante.

No final de cada semana, reunia-me com ambas as cooperantes para que pudessemos conversar e planear a semana que se prosseguia. As planificações serviram de apoio à organização e melhoramento da minha prática.

Durante a elaboração das planificações refletíamos sempre sobre a forma como iríamos organizar o grupo durante os diferentes momentos do dia e sobretudo em determinadas tarefas em concreto. Nestes momentos tínhamos sempre em consideração o grupo e os conhecimentos que tínhamos relativamente ao mesmo e às crianças que dele fazem parte. Organizávamos o trabalho e o grupo da forma que considerávamos ser mais produtiva para as crianças ao nível do ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades, bem como as suas propostas emergentes.

Ao longo da PES tentámos que as planificações fossem um fio condutor da prática. Contudo, não excluimos nunca a hipótese de termos de adaptar a planificação aos interesses e necessidades que pudessem surgir no momento por parte das crianças. É verdade que o facto de escrevemos o que vamos realizar e como o vamos realizar nos ajuda no momento da nossa intervenção, no entanto aquilo que planificamos não tem de ser seguido tal e qual como está escrito na planificação diária.

Durante a minha PES tive sempre presentes três aspetos que considero cruciais no momento em que estamos a planificar a intervenção. O primeiro aspeto prende-se com o facto de ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças e do grupo no momento em que estou a planificar. Para tal, tinha o cuidado de voltar a ler as notas de campo e as reflexões que produzia, tendo sempre em atenção a dimensão projetiva do caderno de formação. O Segundo aspeto refere-se às competências que são previstas nas metas de aprendizagem (ME, 2012) e nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004, 2012 e 2013) e o terceiro aspeto relaciona-se com a promoção de momentos de interação entre as crianças e o grupo. O facto de ter em atenção este último aspeto possibilitou que planifica-se momentos no sentido da problemática do relatório “interações promotoras de aprendizagens de qualidade”, nomeadamente para alcançar o objetivo: “promover um clima relacional rico em interações”.

Em ambos os contextos realizava uma planificação semanal e as respetivas planificações diárias correspondentes a cada dia da semana. A planificação semanal servia para projetar no tempo as propostas, estipulando em que dia da semana e em que momento as iríamos concretizar. Quanto às planificações diárias, estas acabam por ser uma visão pormenorizada daquele dia em específico, sendo nestas que era definido o sentido do dia/trabalho, os objetivos a serem atingidos pelos alunos, a descrição das atividades tendo em conta o espaço, o tempo e a organização das crianças. Para além destes aspetos, era também feita a identificação dos recursos necessários e a organização da avaliação.

Este instrumento foi sem dúvida muito importante durante a minha PES, pois para além de me ajudar a organizar e a melhorar a prática, dava-me um certo conforto no momento da intervenção. Com isto, quero dizer que o facto de ser eu a planificar os momentos, permitia-me que soubesse o que iria realizar com o grupo e os motivos porque o faria de certa forma e não de outra, e todos estes aspetos fazem com que exista um conforto e à-vontade durante a intervenção com as crianças e com o grupo no geral.

Este instrumento tornou-se muito relevante para a minha investigação-ação na medida em que as planificações orientavam através dos objetivos e dos processos escolhidos a minha reflexão mais aprofundada sobre as interações (ver apêndice n.º 2).

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo irei analisar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as perspectivas de Piaget e Vygotsky, nomeadamente no que estas podem contribuir para o estudo das interações. Posteriormente, apresento uma categorização teórica de modelos pedagógicos, respetivas características e implicações para a aprendizagem dos alunos, baseando-me em Rogoff, Matusov e White (2000). Por fim, debrucei-me no estudo das interações facilitadoras de aprendizagem, tendo como suporte diversos autores, nomeadamente: Folque (2012); Mercer (1997); Melo e Veiga (2013); Dias e Bhering (2005); e Cadima, Leal e Cancela (2011).

2.1. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem

2.1.1. Piaget

O modelo teórico de Piaget “ênfatisa os aspetos pessoais no desenvolvimento cognitivo e o papel do indivíduo na construção do seu próprio desenvolvimento.” (Melo & Veiga, 2013, p.268). Importa assim referir, que o processo de desenvolvimento, para este autor, é definido por um conjunto de estágios que diferem qualitativamente uns dos outros. Piaget menciona a existência de quatro estágios: “o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais que corresponde ao período da adolescência (dos 12 anos em diante).” (Palangana, 2001, p.23).

O desenvolvimento cognitivo é sustentado por três princípios, sendo estes considerados cruciais no processo de desenvolvimento. Então, o primeiro assenta no facto de que o ser humano consegue estabelecer uma relação com o meio devido à inteligência, no entanto, Piaget considera que não é apenas referente à adaptação biológica mas também à adaptação psicológica através do conhecimento dos objetos. Em relação ao segundo princípio, Piaget revela que o pensamento do ser humano é construído através do desenvolvimento e não é algo que nasce com ele. Por fim, o terceiro princípio elucida para o facto de o conhecimento ser construído quer pelo sujeito quer pelo objeto, através da interação entre ambos. (Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999).

Piaget apresenta também, quatro fatores essenciais no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente a maturação orgânica, a experiência com os objetos físicos, a

experiência e a interação com outras pessoas e o mecanismo de equilíbrio. Os três primeiros fatores referidos são indispensáveis no processo de desenvolvimento, todavia o mecanismo de equilíbrio assume também um papel decisivo, uma vez que acaba por controlar os três primeiros. Assim, irei posteriormente analisar cada um destes fatores de forma mais pormenorizada. (Salvador et al, 1999).

Em relação à maturação, pode-se dizer como foi já referido anteriormente, que é bastante relevante para o desenvolvimento cognitivo, pois permite o surgimento de novas condutas, ou seja, de novos comportamentos. A maturação assume um papel relativo aos diferentes estágios pertencentes à teoria de Piaget, pois o ser humano passa por estes estágios para atingir a maturação, por essa razão a sua função é essencialmente o surgimento de novos comportamentos. Percebe-se agora, que a percepção das crianças está dependente da sua maturidade (Salvador et al, 1999).

A experiência com os objetos físicos é também bastante relevante para o desenvolvimento, sendo que para Piaget a experiência que o ser humano vai adquirindo está bastante relacionada com os objetos, ou seja, os mesmos são um importante suporte para o processo de desenvolvimento do ser humano (Salvador et al, 1999).

No que diz respeito ao terceiro fator, a experiência e interação com outras pessoas, pode-se dizer primeiramente que o mesmo se assemelha um pouco ao fator anterior. Assim, Piaget considera que a cooperação entre as pessoas contribui para o seu desenvolvimento, pois a cooperação intelectual é determinante para o processo de desenvolvimento (Salvador et al, 1999).

Por último, Piaget apresenta o fator relativo ao mecanismo de equilíbrio, dizendo que este é um suporte dos fatores anteriormente analisados, sendo igualmente determinante no processo de desenvolvimento. Então, a equilíbrio visa proporcionar o equilíbrio entre o sujeito e o seu meio, desta forma compreende-se o porquê do autor considerar este fator como um suporte, pois o mesmo regula os anteriores (Salvador et al, 1999).

Deste modo, torna-se preponderante a compreensão de alguns conceitos associados ao processo de equilíbrio, nomeadamente a assimilação, a acomodação e o equilíbrio. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo vai ao longo do tempo sofrendo alterações, o que acaba por provocar um desequilíbrio nos esquemas, isto é, nas diversas

ações que se podem repetir ou ser aplicadas a outros objetos. É aqui que surge a necessidade da assimilação e da acomodação, pois é desta forma que se tenta alcançar o equilíbrio (Salvador et al, 1999).

Então, o autor defende que a assimilação corresponde à aquisição de novos conhecimentos e que a acomodação é referente a momentos em que o sujeito adquire novos conhecimentos e tem de adaptá-los aos já estruturados no indivíduo. Estes dois processos de desenvolvimento são considerados pelo autor como básicos, uma vez que a passagem de um para o outro assenta em uma adaptação. Por fim, surge o equilíbrio que permite a construção do conhecimento, visto que é necessário que haja um ajuste relativamente à nova informação e à informação já existente. O desenvolvimento é desta forma, definido como uma equilibração progressiva, na medida que o sujeito ao longo do tempo passa de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, sendo que as crianças vão adquirindo novos conhecimentos (Salvador et al, 1999; Ferreira & Fernandes, 2012; Peres, Vieira, Altafim, Mello & Suen, 2014).

Piaget defende que o desequilíbrio abordado anteriormente é referente ao conflito sociocognitivo, acrescentando ainda que este conflito se deve às interações sociais, essencialmente entre as crianças. A interação verbal é apontada como uma resolução para este conflito, podendo no entanto não ser suficiente (Melo & Veiga, 2013).

São várias as investigações que revelam que quando o conhecimento é estruturado em conjunto, ou seja, quando é propício a interações, irá existir um maior sucesso do que quando os alunos trabalham individualmente (Melo & Veiga, 2013). Então, “A interação entre pares é mais facilitadora que a simples interação entre crianças e professores, dadas as perspetivas partilhadas e experiências de vida que as crianças traziam para o processo de escrita colaborativa, (...)” (Melo & Veiga, 2013, p. 282). Ou seja, por vezes, as crianças conseguem compreender melhor a linguagem dos colegas do que a dos professores.

As interações entre as crianças são propícias a ricos momentos de aprendizagem, pois possibilitam a partilha de conhecimentos e de experiências bem como a sua confrontação. Também as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos são cruciais no desenvolvimento da criança, todavia é um processo que ocorre de forma mais demorada (Ferreira & Fernandes, 2012). Assim, percebe-se que a existência de

interações é bastante enriquecedora para as crianças, uma vez que se as mesmas trabalharem sozinhas acabarão por formar ideias muito individualistas e se houver um trabalho conjunto isso não acontecerá.

Tendo em conta a perspectiva de Piaget, verifica-se que o conhecimento não é adquirido por imitação, isto é, que o ser humano deve alargar os seus horizontes, ter curiosidade por experimentar e aprender coisas novas e não se limitar apenas a copiar o que os outros fazem. Deste modo, a construção do conhecimento não deve seguir esta base mas deve sim ter por base a interdisciplinaridade, permitindo que o sujeito não assuma um papel individualista. (Ferreira & Fernandes, 2012).

Assim, “(...) o sujeito não nasce para, passivamente, copiar a realidade, vindo antes equipado com os mecanismos indispensáveis ao desenvolvimento do conhecimento sobre o real.” (Ferreira & Fernandes, 2012, p.41).

Em suma, Piaget de acordo com a sua perspectiva, defende que a aprendizagem está dependente do desenvolvimento, pois a aprendizagem só é possível se existir o desenvolvimento que irá desencadear a mesma.

2.1.2. Vygotsky

Vygotsky, de acordo com a sua perspectiva, considera o ser humano como um ser social, desta forma debruça-se bastante na interação entre este e as condições sociais, dizendo que são estas interações a chave para a construção consciente do conhecimento. Então, compreende-se que, na sua perspectiva, as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento do ser humano, contribuindo bastante para a sua aprendizagem. Este autor refere também que as funções cognitivas do sujeito se dividem em duas, primeiramente entre as pessoas, que se denominam de funções intersíquicas, e depois dentro da própria pessoa que correspondem às funções intrapsíquicas (Lucci, 2006; Ferreira & Fernandes, 2012; Melo & Veiga, 2013; Martins, s.d.).

Ao inverso de Jean Piaget, Vygotsky não se debruçou sobre diversos estágios para analisar o desenvolvimento cognitivo, tentou sim compreender a forma como o ser humano se relaciona, tendo por base um fator muito importante e ao qual deu bastante ênfase na sua teoria, a linguagem. (Fialho 2008).

Assim, Lucci (2006) complementa dizendo que de acordo com esta perspectiva a linguagem “materializa e constitui as significações construídas no processo social e

histórico.” (p.9). Ou seja, a linguagem é considerada para Vygotsky como fundamental pois este diz que é através da mesma que o ser humano adquire a capacidade para atribuir significados às coisas, para memorizar e para comunicar e claro, também interfere bastante na sua forma de sentir, pensar e agir (Lucci, 2006; Martins, s.d.).

A aprendizagem é igualmente considerada como fundamental para Vygotsky, sendo que tanto este como Piaget assinalam que existe de facto uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia estes autores assumem ideias um pouco distintas em relação a esta questão, ou seja, Vygotsky profere que o processo de aprendizagem é antecipatório ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem que irá desencadear o desenvolvimento, e Piaget assume uma ideia oposta, isto é, para ele sem desenvolvimento não irá existir aprendizagem (Lucci, 2006; Fialho, 2008).

Vygotsky considera que existem dois níveis de desenvolvimento, sendo que um é referente àquilo que a criança tem capacidade para fazer sozinha e o outro é relativo ao que a criança faz com o auxílio de outra pessoa (Lucci, 2006). Segundo o mesmo autor existe uma zona transitória que possibilita à criança novas aprendizagens que irão promover o seu desenvolvimento, tendo em conta as interações estabelecidas, sendo que esta zona denomina-se de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e estabelece uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Então, o conceito de ZDP é definido como “A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (Vygotsky, 1978 citado por Folque, 2012, p.72). Ou seja, o autor diz-nos que a ZDP é o espaço que a criança possui entre aquilo que faz sozinha e aquilo que faz em conjunto, quer seja com um adulto ou com crianças mais “capacitadas”. Assim, o nível de desenvolvimento potencial remete para a existência de interações, importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O autor em questão introduziu esta zona tendo por base duas finalidades, primeiramente compreender qual o nível de desenvolvimento que a criança possui individualmente e qual o que consegue atingir através da relação com os outros. O outro objetivo passa pelo facto de comprovar se realmente a boa construção da aprendizagem é aquela que antecipa o desenvolvimento (Fino, 2001).

Deste modo, pode-se concluir que a ZDP é caracterizada pelo facto de proporcionar às crianças a possibilidade de realizarem algo que não conseguiam sozinhas e isso, é de extrema importância pois, como tenho vindo já a referir, a partilha de conhecimentos e significados é um grande alicerce para a evolução das crianças. Esta situação referente à possibilidade da criança realizar algo que sozinha não conseguiria é denominada por “colocação de andaimes”, pois revela que a criança é ajudada por alguém mais experiente, o que para além de possibilitar a criança na realização de uma determinada tarefa, vai também contribuir para a sua melhoria na realização de tarefas. Estes “andaimes” vão sendo retirados à medida que a criança consegue desenvolver as suas atividades de forma autónoma (Wood, Bruner & Ross, 1976, citado por Folque, 2012; Melo & Veiga, 2013).

Outra das ideias em que Piaget e Vygotsky diferem está relacionada com a imitação. Então, como foi analisado anteriormente, verifica-se que Piaget defende que a aprendizagem não ocorre por meio da imitação. No entanto para Vygotsky a imitação é crucial para a aprendizagem, considerando que a ZDP está associada ao papel da imitação, pois na sua opinião, as crianças ao imitarem pessoas mais capazes vão conseguir ir mais além, isto é, vão conseguir realizar diversas atividades, compreendendo-se que a imitação é um dos processos de aprendizagem das crianças (Fino, 2001; Martins, s.d.).

De forma conclusiva, percebe-se que são vários os processos de aprendizagem que ocorrem na ZDP, tendo sempre por base as interações sociais, que proporcionam momentos dinâmicos de aprendizagem.

As interações sociais levam a que se possa pensar no ser humano num processo em construção e em transformação, sendo que é através destas interações que as crianças conseguem atribuir diversos significados. Assim sendo, no que concerne às interações em sala de aula nota-se que as mesmas são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois estes podem questionar, dar a sua opinião, auxiliar os colegas, ou seja, podem ser ativos na sala, e claro na sua aprendizagem. Neste sentido, o professor desempenha um papel preponderante, uma vez que deve agir como coordenador do grupo (Martins, s.d.).

Assim, de acordo com a presente perspetiva, “É fundamental destacarmos que importante no processo interativo não é a figura do aluno ou do professor, mas é o

campo interativo criado.” (Martins, s.d., p.121). Ou seja, tanto os alunos como os professores devem agir de forma dinâmica e não de forma isolada, pois só assim é possível a existência de interações.

Vygotsky defende ainda que, a interação não se resume ao professor e ao aluno, mas que existem outros fatores de elevada importância, nomeadamente a comunicação entre ambos e o ambiente onde se dão as interações. Isto é, tanto a comunicação como o ambiente vão influenciar bastante a aprendizagem uma vez que os fatores que a rodeiam possuem informações e valores que são preponderantes. É deste modo, que ocorre a aprendizagem, através de condições propícias para tal. (Fino 2001; Tezani, 2006).

Posto isto, é de elevada importância que seja realizada uma pequena abordagem a Piaget e Vygotsky, tendo em conta a sua importância para o presente trabalho. Assim, ambos os autores assumem como importante o papel das interações, embora que os seus enfoques relativamente às interações sejam apresentados de formas distintas.

Em suma, refiro que estes autores são, sem dúvida, importantíssimos para o estudo das interações, pois as suas perspetivas apresentam importante fundamentação para a sua compreensão, contribuindo para uma melhor intervenção prática neste sentido.

2.2. Modelos pedagógicos

Rogoff, Matusov e White – no seu texto “Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes” defendem que as perspetivas teóricas da aprendizagem estão associadas a três modelos de instrução, sendo estes, o modelo de instrução operado pelo adulto, o modelo de instrução operado pela criança e o modelo de instrução da comunidade de aprendizes, sendo que, estes modelos diferem consoante as responsabilidades de cada participante na aprendizagem. Para além dos papéis assumidos pelo professor e alunos na aprendizagem, os três modelos diferem quanto aos processos de aprendizagem que enfatizam: no modelo centrado no adulto a aprendizagem ocorre através da transmissão, no modelo centrado na criança a aprendizagem ocorre através da aquisição e no modelo centrado nas comunidades de aprendizes a aprendizagem ocorre através da transformação da participação. Cada um dos modelos vêm por sua vez dizer quem tem esse controlo na aprendizagem, ou seja, se são os adultos que controlam o processo, se são as crianças ou se o mesmo é feito em

cooperação numa comunidade de aprendizes com responsabilidades diversificadas (Rogoff, Matusov & White, 2000).

Assim, o modelo centrado no adulto e o modelo centrado na criança são muitas vezes vistos como opostos, na medida que a aprendizagem se concentra apenas no adulto ou na criança. Já no modelo de comunidades de aprendizes, esta distinção não é visível, pois existe uma aprendizagem partilhada entre a criança e o adulto. Desta forma, irei abordar em seguida cada um dos modelos de forma mais pormenorizada.

2.2.1. Operado pelo adulto

Segundo Rogoff, Matusov & White (2000), as opiniões dos pais em relação ao modelo operado pelo adulto “correspondem às noções teóricas de que a aprendizagem é um processo operado por peritos que transmitem o conhecimento para os aprendizes (...).” (p. 322).

Os autores acima referidos consideram que, de acordo com este modelo, os alunos aprendem a matéria apenas com o objetivo de mostrarem se a mesma ficou apreendida, isto é, através da realização de testes onde se verifica se a matéria ficou retida.

Deste modo, é relevante referir que “Na maioria das salas de aula... o professor senta-se ou permanece na frente da classe, distribuindo “ideias inerente” a seus alunos passivos, como se esses fossem muitos vasos para serem enchidos” (Silberman, 1970, citado por Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 324). Assim, compreende-se que no modelo operado pelo adulto as crianças não têm um papel ativo na sua aprendizagem, sendo que a mesma é vista como um processo onde são apenas fornecidas informações pelo adulto.

Então, o papel dos adultos consiste basicamente na transmissão de informações aos alunos, contribuindo desta forma, para que as crianças sejam vistas como recetoras de um produto, que neste caso é o conhecimento e as crianças assumem um papel passivo, uma vez que não são vistas como participantes na sua própria aprendizagem. (Rogoff, Matusov & White, 2000).

Em relação ao princípio deste modelo, pode-se dizer que o mesmo se baseia no facto de que os alunos seguem o estudo do adulto e não existe partilha de

conhecimentos, deste modo, os alunos aprendem apenas a forma como podem resolver um determinado problema mas não aprendem como o podem estabelecer.

Quando o ensino tem por base o modelo operado pelo adulto, os alunos apresentam dificuldade na construção dos seus próprios interesses que os poderiam levar a novas investigações, ou seja, os alunos aprendem a forma como atuam na realização das tarefas, no entanto não conseguem por si só desenvolver investigações. Assim, os alunos aprendem a comportar-se segundo as regras estabelecidas pelos docentes (Rogoff, Matusov & White, 2000).

O professor não se preocupa se as crianças compreendem a aplicação do conhecimento, mas sim em delinear um discurso para passar a informação aos alunos e fazer com que os mesmos apreendam essa informação (Rogoff, Matusov & White, 2000).

De um modo geral, o modelo centrado no adulto baseia-se na transmissão da aprendizagem, ou seja, o adulto transmite a informação e as crianças aprendem a mesma. O que acontece é que muitas vezes, as crianças decoram essa informação e quando vão fazer um teste (por exemplo), têm retidos os conhecimentos sobre determinados assuntos, no entanto, se a informação não for percebida e for apenas decorada, as crianças acabam por esquecer a mesma e isso faz com que não se dê aprendizagem, dado que não adquirem o conhecimento. Com isto não quer dizer que os alunos não cheguem aos resultados, mas acabam por não saber como o fizeram (Rogoff, Matusov & White, 2000).

2.2.2. Operado pelas crianças

De acordo com o ponto de vista de Rogoff, Matusov e White (2000), as opiniões relativas ao modelo operado pelas crianças “correspondem às noções teóricas de que a aprendizagem é a província de aprendizes que adquirem conhecimento através de sua exploração ativa; (...).” (p. 322).

O modelo operado pelas crianças é baseado em uma teoria de aquisição de aprendizagem, que defende que os alunos vão adquirindo informação ao longo do tempo, isto é, à medida que vão explorando a mesma. (Rogoff, Matusov & White, 2000). Ou seja, neste modelo as crianças são vistas como agentes ativos no seu processo

de aprendizagem, sendo que os adultos, perante este modelo, são considerados como passivos.

A partir deste modelo, é esperado que as crianças explorem o conhecimento, isto é, que sejam elas próprias a descobrir o mesmo, bem como as habilidades e tecnologias da história humana. Deste modo, cabe aos adultos o estabelecimento de ambientes propícios de aprendizagem para as crianças, contudo não devem assumir o papel de influenciadores da aprendizagem das crianças. (Rogoff, Matusov & White, 2000).

Assim, Graubard (1972) “argumentou que muitas das “escolas livres” dos anos 60 e 70 eram caracterizadas por uma atitude de que as crianças aprenderiam melhor se os adultos meramente ficasse fora de seu caminho.” (citado por Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 328). Desta forma, percebe-se que o modelo operado pelas crianças visa fazer com que a aprendizagem dê resposta às habilidades valorizadas pela comunidade perante as crianças.

Assim sendo, o modelo centrado na criança baseia-se na aquisição da aprendizagem, ou seja, é a própria criança que promove a aquisição das informações à medida que explora o meio que a rodeia. Neste modelo as crianças são as próprias construtoras do seu conhecimento, ou seja, as crianças participam ativamente na sua aprendizagem, descobrindo o conhecimento e aprendendo umas com as outras.

2.2.3. Comunidade de aprendizes

No modelo de instrução da comunidade de aprendizes, os alunos adquirem informações através da colaboração com outras crianças e com os adultos. Esta aquisição de conhecimento é realizada através de atividades direcionadas para a história e as práticas atuais da comunidade. (Rogoff, Matusov & White, 2000).

Este modelo não consiste em um equilíbrio dos outros anteriormente abordados (operado pelo adulto e operado pela criança), mas sim um modelo distinto que tem por base uma filosofia diferente. Assim, “Uma das evidências de sua singularidade é a dificuldade sentida pelos indivíduos que tentam ver sua estrutura sob a perspectiva das teorias de transmissão ou aquisição da aprendizagem (ou modelos de instrução operados adulto ou operados pelas crianças), (...).” (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 329).

Na comunidade de aprendizes todos desempenham um papel ativo, o que quer dizer que ninguém possui toda a responsabilidade mas também ninguém assume um

papel passivo. Deste modo, as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem, e os adultos acabam por ter a função de coordenadores das atividades, servindo de orientadores para as crianças. (Rogoff, Matusov & White, 2000). Percebe-se deste modo, que os adultos oferecem às crianças um suporte de apoio para a sua aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta as capacidades de cada um, ou seja, o que conseguem realizar e também têm em atenção os interesses de cada criança.

Desta forma, compreende-se que “Em uma comunidade de aprendizes, adultos e crianças, juntos, são ativos na estruturação dos estudos, embora geralmente com assimetria de papéis.” (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 329). Isto significa que, tanto as crianças como os adultos fazem parte integrante do processo de aprendizagem, sendo que a principal função dos adultos é orientarem as crianças na realização de atividades, de forma a proporcionarem uma melhor aprendizagem às mesmas.

No que concerne às escolas organizadas como comunidades de aprendizes, os autores consideram que as mesmas são mais autoconscientes em relação à sua organização, e que desta forma, contribuem para a promoção da aprendizagem das crianças, fornecendo uma maior reflexão e atenção relativamente ao processo de aprendizagem, sendo estas escolas bastante diferentes daquelas que se guiam pela aprendizagem informal. (Rogoff 1994 citado por Rogoff, Matusov & White, 2000).

Assim, a aprendizagem nas escolas organizadas como comunidades de aprendizes, dá muito mais importância à aprendizagem das crianças do que outras escolas que não sigam esta perspetiva, pois estas limitam-se a prestar importância a metas que querem alcançar, descurando por vezes, as crianças e a relevância das mesmas nas escolas.

As comunidades de aprendizes apresentam diversas características, nomeadamente ao nível das relações dinâmicas e complementares, responsabilidades partilhadas, multiplicidade de recursos, papéis variados e interações dialógicas, sendo que todas estas características estão bastante ligadas. (Rogoff, Matusov & White, 2000). Assim, as comunidades de aprendizes visam que nas escolas, as relações sejam de carácter dinâmico, levando a que as responsabilidades sejam partilhadas, ou seja, que exista ajuda entre as crianças. É também desejado que as crianças possam aceder a diversificados recursos, como forma de aprofundarem os seus conhecimentos, que as mesmas possam desempenhar diferentes papéis, ou seja, que todos tenham a

possibilidade de participar e para isso, é fundamental que exista sempre o diálogo, pois o mesmo, faz com que as crianças expressem as suas necessidades e interesses e também, as suas aprendizagens.

“In a learning community the goal is to advance the collective knowledge and, in that way, support the growth of individual knowledge (Scardamalia & Bereiter, 1994). It positions learning as a process of negotiation among the individuals in a learning community, and sees individual learning as rooted in the culture within which the individual learns (Prawat & Peterson, 1999). In learning communities, social relations and knowledge-creation meet. Knowledge (both individual and shared) is seen to be the product of social processes.” (Watkins, 2005, p. 48).

Então, as comunidades de aprendizes visam essencialmente, que haja um progresso no conhecimento, apoiando o conhecimento individual e visualizam este conhecimento, como estando fixado na cultura em que o indivíduo está inserido. Uma vez que as culturas contribuem para as relações sociais, onde o conhecimento é de certa forma, combinado entre vários participantes.

O papel da criança deve ser ativo, pois a mesma contribui para a aprendizagem, tanto a dela própria, como dos colegas e dos adultos, uma vez que existe uma troca partilhada de conhecimentos. Neste tipo de escolas, as crianças são mais propícias a desenvolverem as suas capacidades, nomeadamente a nível social, entre outros.

O adulto tem o papel de desenvolver atividades de forma cooperada, pois assim está a promover o desenvolvimento na aprendizagem das crianças de uma forma partilhada, uma vez que existe troca de experiências e vivências.

Assim, podemos dizer, que apesar de existirem distinções entre o papel da criança e o do adulto, ambos se complementam e assumem os mesmos papéis, pois visam a participação ativa, para originarem aprendizagens ricas e partilhadas. Considero assim, que as salas de aula em comunidade têm um funcionamento bastante especial, uma vez que prestam atenção a diferentes aspetos, nomeadamente à valorização da criança a vários níveis.

“When classrooms operate as communities, a wider range of roles becomes available, both for the classroom and for each participant: students began to view themselves in different roles and speak about themselves in different ways.” (Elbers & Streefland, 2000^a, citado por Watkins, 2005, p. 53).

Em suma, estas comunidades de aprendizes contribuem para o poder e tomada de decisão das crianças, pois nem sempre as mesmas têm possibilidade de desempenhar essas funções noutras escolas, que não sigam a perspectiva das comunidades de aprendizes. Assim, estas visam que o discurso seja transformado em diálogo, pois é através do mesmo que as crianças expressam as suas dúvidas e opiniões, e desta forma podem vir a participar na tomada de decisões.

2.2.4. Comparação dos modelos pedagógicos

Os modelos pedagógicos abordados anteriormente (operado pelo adulto, operado pelas crianças e comunidade de aprendizes) apresentam algumas distinções, no entanto,

Em todas as três abordagens da instrução, os estudantes aprendem a matéria; entretanto, em cada uma, eles aprendem uma diferente relação com a matéria e com a comunidade na qual a informação é considerada importante, através de sua participação variada no processo de aprendizagem. (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 324).

Em relação aos modelos operado pelo adultos e operado pelas crianças, pode-se dizer que são vistos como unilaterais, ou seja, em cada modelo só um lado é que está ativo, no caso do primeiro são os adultos que desempenham o papel ativo enquanto no segundo esse papel cabe às crianças. Então estes modelos tratam os adultos e as crianças como estando posicionados em lados opostos. (Rogoff, Matusov & White, 2000).

Importa esclarecer, que foram vários os estudiosos e profissionais que reagiram ao modelo operado por adultos, propondo um novo modelo, onde as crianças desempenhassem um papel mais ativo, ou seja, participassem na sua própria aprendizagem.

Quando falamos na aprendizagem centrada no adulto ou centrada na criança, podemos defini-la como uma aprendizagem unilateral, ou seja, apenas um dos lados participa ativamente na aprendizagem, dado que o outro responde de uma forma passiva. O mesmo não acontece quando falamos da aprendizagem numa comunidade de aprendizes, pois nesta todos os intervenientes participam de forma cooperada no processo de aprendizagem. (Rogoff, Matusov & White, 2000).

No que diz respeito ao modelo de instrução de comunidade de aprendizes, o mesmo difere em vários aspetos dos modelos unilaterais (Rogoff, Matusov & White,

2000). Isto significa, que ao contrário dos unilaterais, o modelo de comunidade de aprendizes baseia-se no facto de valorizar a participação das pessoas e defende que tanto os adultos como as crianças assumem responsabilidade compartilhada no processo de aprendizagem. Enquanto os modelos unilaterais defendem apenas a participação ativa de um dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Rogoff, Matusov e White (2000) defendem que “As diferenças entre uma escola baseada em um modelo de comunidade de aprendizes e uma que use o modelo tradicional operado por adultos parece ser maior em outros aspectos da aprendizagem dos alunos que se relacionam com a natureza de sua participação (...)” (p. 341). Nas comunidades de aprendizes os alunos aprendem a coordenar-se, apoiar-se mutuamente, adquirem uma maior responsabilização e organização na sua aprendizagem. Já no modelo tradicional operado por adultos, os alunos aprendem de forma diferente a gerirem o seu conhecimento, pois fazem-no sozinhos e acabam por realizar atividades que não são de interesse próprio.

Será também importante referenciar como é feito o planeamento e avaliação nestes modelos pedagógicos, ou seja, no modelo operado pelo adulto, no modelo operado pela criança e no modelo de comunidade de aprendizes.

Assim, no modelo operado pelo adulto, o educador/professor é responsável por todo o processo de planeamento e avaliação, sendo os momentos de planeamento realizados à priori e a avaliação realizada no final. Para tal, o educador/ professor segue alguns instrumentos, como programas, fichas, planificações detalhadas de atividades e respetivos objetivos, para além disso, utiliza ainda escalas para avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador/professor prepara antecipadamente toda a ação educativa assegurando uma sequência lógica, uma progressão que se baseia no objetivo de cumprir o que está determinado para a criança.

Já no modelo operado pela criança, são as crianças os principais agentes do processo de planeamento e avaliação. Por norma, neste modelo, não existem momentos de planificação e quando existem são para ser concretizados de imediato, relativamente à avaliação, as crianças avaliam-se pelo seu grau de satisfação. Para além disso, cada criança segue o seu desejo de explorar e aprender, sendo assim, construtora do seu próprio desenvolvimento.

Nas comunidades de aprendizes, o processo de planeamento e avaliação é realizado de uma forma cooperada entre o educador/professor e as crianças. Neste modelo, a avaliação e o planeamento são feitos em momentos que fazem parte da rotina do grupo, sendo nestes momentos que o educador/professor e as crianças apresentam propostas, enunciam questões e negociam a possibilidade de concretização, para tal, utilizam vários instrumentos como por exemplo, mapas semanais ou mensais de projetos, atividades e afixam na sala registos da avaliação feitos em conjunto. Nas comunidades de aprendizes a forma como a aprendizagem é organizada contribui para a gestão dos comportamentos, desejos e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sobretudo para o desenvolvimento das competências ao nível social.

De um modo geral, posso dizer que é de elevada importância a análise feita aos modelos pedagógicos, pois para além de serem um enorme contributo para a perceção dos momentos de interação, remetem para uma reflexão relativa às melhores estratégias a utilizar na sala de aula com um determinado grupo de alunos.

2.3. Interações facilitadoras de aprendizagem

De acordo com Wells (2001), “o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade circundante e outros especialistas, membros de uma comunidade mais alargada.” (citado por Folque, 2012, p. 89). Assim sendo, este autor defende que as interações são um aspeto importantíssimo no processo de aprendizagem, no entanto refere que as mesmas surgem bastante relacionadas tanto com ações como com instrumentos utilizados na sala de aula pelos adultos e pelas crianças e claro, que o meio envolvente também é crucial nas interações.

2.3.1. Interações entre adultos e crianças

As interações são consideradas essenciais para a aprendizagem, isto porque, proporcionam importantes momentos de partilha, tornando a aprendizagem algo dinâmico. Então, importa que sejam analisadas as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos, de forma a compreender quais os seus contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Então este tipo de interação, à semelhança de outros, remete para um pensamento em conjunto, onde existem partilhas bem como confrontação de ideias. As

interações em questão possibilitam também que o professor aprenda com os alunos e perceba quais as melhores estratégias para interagir com um determinado grupo. Assim, verifica-se que as interações entre crianças e adultos podem ser realmente momentos de grande aprendizagem.

Alguns autores não se identificam muito com este tipo de interações, chamando-lhes assimétricas, na medida que consideram que podem levar as crianças a realizar tudo da mesma forma que o professor (Folque, 2012). Um exemplo disso é a perspectiva de Piaget, pois para este autor as crianças não se devem limitar a imitar o que um adulto faz, pois isso não será crucial para o seu desenvolvimento. No entanto estas interações são proveitosas quando há envolvimento das crianças com os adultos.

Assim, importa referir “(...) que o professor assume o papel de interventor, isto é, atua de forma direta frente aos processos de aprendizagem dos alunos, guiando-os, orientando-os, desafiando-os a encontrarem soluções cada vez mais complexas no que tange à realização de tarefas específicas.” (Dias & Bhering, 2005, p.27). Então, o professor não deve apenas limitar-se a passar os conhecimentos aos alunos, não deve apresentar-lhes soluções diretas, isto é, deve confrontá-los e tentar perceber o seu ponto de vista com o intuito de estimulá-los a tentarem ir sempre mais além. E assim, se promovem as interações entre as crianças e os adultos.

Importa seguidamente que sejam referenciados dois instrumentos propícios de momentos de interações, que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente a utilização de perguntas e feedback. (Folque, 2012). Estes instrumentos são considerados preponderantes para as crianças, na medida que estimulam as mesmas, ou seja, desenvolvem o seu pensamento e proporcionam momentos de melhoria na sua aprendizagem.

No que diz respeito às perguntas, é feita uma distinção entre as boas perguntas referentes às perguntas abertas e entre as perguntas fechadas (Folque, 2012). Ou seja, as perguntas abertas são aquelas que possibilitam momentos de reflexão, pois fazem com que o aluno tenha de pensar para poder formular a sua ideia e isso contribui para o desenvolvimento da criança. Já as perguntas fechadas originam respostas rápidas que não levam à construção do pensamento.

Relativamente ao feedback pode-se dizer que é igualmente um instrumento propício ao desenvolvimento das crianças, pois é promotor de interações e consequentemente proporciona o desenvolver do processo de aprendizagem. O feedback é também bastante caracterizado pela motivação prestada às crianças, o que leva a que as mesmas atinjam um maior conhecimento (Folque, 2012; Cadima, Leal & Cancela, 2011). Então, compreende-se que o feedback visa fazer com que os alunos tomem conhecimento das suas capacidades bem como daquilo que podem vir a melhorar, ou seja, é um diálogo onde o professor revela a sua opinião em relação ao trabalho das crianças.

Torna-se assim, relevante perceber como deve ser prestado o feedback, isto é, Shute (2008) diz-nos que “(...) um bom feedback deve ser específico, ou seja, fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão corretas ou incorretas.” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.15). Isto significa que o feedback deve ser dado ao aluno com uma finalidade que contribua para a sua aprendizagem, dizendo-lhe de forma concreta o que deve melhorar, o que não está a correr tão bem, o porquê da sua resposta estar certa ou errada e deve também servir para estimular e motivar as crianças para continuarem a trabalhar com o intuito de aperfeiçoarem o seu conhecimento.

Após esta análise, percebe-se que as interações entre adultos e crianças são realmente cruciais para o desenvolvimento das crianças e que não correspondem a momentos pouco dinâmicos, em que o professor transmite o conhecimento e os alunos aprendem. Muito pelo contrário, as presentes interações permitem a troca de conhecimentos, onde todos os envolvidos tiram proveito desses mesmos conhecimentos.

2.3.2. Interações com pares

As interações entre pares representam igualmente um importante papel na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Desta forma, estas interações são importantíssimas para as crianças, pois possibilitam-lhes que desenvolvam um trabalho conjunto, podendo partilhar as suas opiniões e conhecimentos e isso contribui para o enriquecimento do trabalho.

Deste modo, Topping (2007) define a aprendizagem entre pares como “aquisição de conhecimentos e competências através da ajuda ativa e apoio entre colegas.” (citado por Melo & Veiga, 2013, p. 287).

Importa realçar a natureza dos pares, ou seja, como devem ser os mesmos constituídos de modo a proporcionarem momentos de boas interações. Assim sendo, para que a interação seja promotora da aprendizagem, os pares devem ser equilibrados. Isto significa que o seu desenvolvimento deve ser semelhante, pois caso isso não aconteça pode provocar uma certa desmotivação relativamente ao elemento de menor desenvolvimento (Melo & Veiga, 2013).

Segundo De Vrie (1997) e Azmitia (1998), as crianças envolvidas num trabalho em pares desempenham diversas funções. Ou seja, ambas as crianças têm a função de ensinar e também de aprender, sendo que desta forma vão atribuindo significados àquilo que as rodeia. Para além disso, através da partilha entre pares, são promovidas capacidades nas crianças a vários níveis, nomeadamente da motivação, da imitação, da compreensão e da comunicação (Folque, 2012).

Mercer posiciona-se em relação a este tipo de interações, dizendo que “(...) as crianças usam a linguagem durante atividades colaborativas e, nomeadamente, como a usam para pensar em conjunto.” (Mercer, 2000 citado por Folque, 2012, p. 97). Ou seja, o autor considera preponderante a abordagem da linguagem na interação entre pares bem como o modo como as crianças a usam para comunicar.

Assim sendo, Mercer (1997) caracterizou três formas de conversar e pensar: conversação de disputa; conversação acumulativa; e conversação exploratória. Então, a primeira prende-se com a conversação de disputa que é caracterizada por um desacordo e também pela tomada de decisão de forma individual, sendo que neste tipo de conversas estão bastante presentes as respostas curtas e ideias contraditórias. No que concerne à conversação acumulativa, os intervenientes recorrem à junção de saberes, no entanto não o fazem de forma crítica, limitam-se a utilizar a conversa para construir o conhecimento. Por fim, Mercer (1997) elucida para a conversação exploratória, sendo que nesta para além de haver uma troca de ideias dos elementos do par, também existe uma confrontação de ideias, isto é, as crianças partilham as suas opiniões, fazem críticas construtivas. Então, compreende-se que nesta forma de conversação existe um maior raciocínio por parte das crianças constituintes do par (Mercer, 1997).

Em suma, as interações entre pares são muito gratificantes para as crianças, visto que muitas vezes as mesmas compreendem melhor a linguagem umas das outras do que de um adulto. Todavia, Mercer (1997) considera que o professor desempenha um papel

crucial, uma vez que deve incentivar as crianças nos momentos de interação, bem como a ajudarem-se mutuamente, tentando proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

2.3.3. Interações de grande grupo

As interações de grande grupo representam à semelhança das anteriores grande importância no processo de aprendizagem. Como o próprio nome indica as interações em grande grupo são compostas por momentos de debate, pois visam que o grupo manifeste a sua opinião, dando o seu contributo para uma determinada tarefa/situação. Os momentos em grande grupo visam estimular o desenvolvimento do grupo no geral.

Neste sentido, é crucial que seja realizada uma abordagem relativa ao estudo de Kantor et al. (1992, citado por Folque, 2012), referente “tempo de círculo” que tem como objetivo a dinâmica da linguagem. Este estudo revela que as crianças com idades compreendidas entre os três ou quatro anos conseguem aprender melhor em contexto de grande grupo. Para além disso, importa acrescentar que o estudo em questão obteve como resultados a importância do educador assumir um papel mais secundário, ou seja, este fator faz com que as crianças participem mais e interajam de forma autónoma, o que não significa que o papel do educador não seja relevante, pois o mesmo deve coordenar e mediar o debate. De forma conclusiva, é crucial mencionar que o estudo realizado pelos autores acima referidos comprovou que a aprendizagem das crianças evolui em torno da sua participação (Folque, 2012).

Em suma, compreende-se que a promoção de momentos em grande grupo incorpora um papel muito importante na aprendizagem das crianças a vários níveis. Ou seja, estas quando são expostas a situações de grande grupo têm de saber respeitar-se mutuamente, aceitar a opinião dos outros, aguardar a sua vez para falar, enfim aprendem a conviver em grupo, o que será benéfico para a sua relação com os outros e com o meio. É importante o confronto de ideias, a discussão sobre determinados assuntos, e por isso, estes momentos são considerados de elevada importância.

3. Análise e reflexão da intervenção em PES

3.1. Contextos

3.1.1. Caracterização das instituições

3.1.1.1. Caracterização do Pré-escolar

O Centro Social Paroquial de S. João de Deus, local onde desenvolvi a minha PES em pré-escolar, situa-se no Bairro de Almeirim, mais especificamente na Rua João Bosco. A instituição localiza-se na parte de trás de uma igreja, acabando por passar um pouco despercebida para quem não conhece o bairro. Esta é uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social, ou seja, uma instituição sem fins lucrativos. Este tipo de instituições, tentam dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça.

Assim, a instituição “propõe-se a contribuir para a promoção integral de todos os paroquianos, coadjuvando os serviços públicos competentes ou as instituições particulares num espírito de solidariedade humana cristã e social”. (Projeto curricular de sala, 2013/2014, p. 3)

De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2013/2014), o Centro Social Paroquial S. João de Deus foi fundado a 13 de outubro de 1986 por iniciativa da igreja de S. Brás e por intenção do Bispo da Diocese de Évora. Na altura, a instituição suportava duas valências, o jardim-de-infância (JI) e o ATL (Atividades de Tempos Livres), que continuam em funcionamento nos dias de hoje. Para juntar a estas duas valências, mais tarde, a instituição construiu um centro de convívio para idosos, este funciona unicamente no período da tarde, entre as 14h00 e as 18h00, e tem como principal utilidade manter a interação entre os idosos do bairro. O centro de convívio apesar de não se encontrar no mesmo edifício do JI está situado na mesma rua.

Relativamente à valência de JI, a instituição admite crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, depois dos 6 anos, muitas crianças transitam para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontra no bairro, junto à instituição.

A equipa de trabalho da instituição é composta por quatro elementos, uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa, trabalhando estas em colaboração. A educadora planifica todas as atividades em grupo com as auxiliares de

ação educativa de forma a corresponder a todas as necessidades do grupo. Para além disso, todas as atividades são planificadas conforme o Modelo Curricular do MEM,

com base na organização cooperada são decididas e negociadas em conjunto as atividades, os materiais, o tempo e as responsabilidades de cada aluno, visando assim o treino democrático. Deste modo, promove a estimulação do pensamento crítico, permite orientar os alunos nas suas aprendizagens, na resolução de problemas ao trabalho que é desenvolvido neste ambiente, quer a pares quer em grupo. (Projeto curricular de sala, 2013/2014, p. 5).

Contudo, existem alguns projetos entre esta instituição e as instituições que fazem parte do mesmo agrupamento. Aliás, neste momento, a instituição esta quase a alcançar mais um grande objetivo, ou seja, unir as três instituições que fazem parte deste agrupamento. Essas instituições são: o Centro Social Paroquial de S. João de Deus, o Centro Social de S. Paulo e o Centro Social de S. Brás. Por este motivo, não conseguiu ter acesso ao Projeto Educativo, uma vez que o mesmo ainda se encontra em construção.

A instituição é de carácter religioso cristão e segundo o Projeto Curricular de Sala (2013/2014) deve fundamentar-se em quatro princípios:

- a) O conceito unitário e global da pessoa humana e respeito pela sua dignidade;
- b) O aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral de todos os paroquianos;
- c) O espírito de convivência e de solidariedade social como factor decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral de indivíduos, das famílias e demais agrupamentos e da comunidade paroquial;
- d) Que é um serviço da paróquia, como comunidade cristã, devendo, assim, proporcionar com respeito pela liberdade de consciência, formação cristã aos seus utentes e não permitir qualquer actividade que se oponham aos princípios cristãos. Ficando também proibida a utilização das Instalações do Centro para actividades políticas. (p. 3).

Todavia, apesar de ser uma instituição de origem cristã, esta aceita crianças de outras religiões.

Quanto ao Bairro de Almeirim (local onde se situa a instituição), é um bairro calmo que fica afastado do centro da cidade de Évora, localizando-se perto da zona

industrial. A maior parte das crianças que frequentam a instituição são moradores do bairro ou têm familiares próximos no mesmo (avós). O bairro é pequeno, o que acaba por fazer dele um lugar acolhedor, onde todos se conhecem, relacionam e conversam diariamente, para muitos é considerado como uma aldeia. Ainda no bairro, podemos encontrar uma mercearia, um posto de correio, alguns cafés e uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, o facto de ser longe do centro da cidade (centro histórico) condiciona um pouco as deslocações das crianças do jardim-de-infância até à mesma, o que faz com que estas não possam explorar tanto a cidade, no entanto, o grupo costuma fazer passeios pelo bairro e pelos espaços verdes (campo) envolventes.

No que diz respeito ao trabalho com a família, pelo que pude observar, a educadora Margarida realiza várias atividades onde o apoio e a colaboração dos pais são fundamentais. Porém, também pude vivenciar esse apoio e colaboração por parte dos pais e familiares, pois para além das comemorações do dia do pai e da mãe, onde convidei os pais e familiares a estarem presentes na instituição, ao qual aderiram na sua maioria, também incluí os pais e familiares no projeto que desenvolvi com o grupo, onde mais uma vez, estes foram incansáveis, colaborando com materiais para o projeto e nos trabalhos de construção da horta e dos canteiros. Ainda na entrada da sala, existe um placard onde são afixados trabalhos realizados pelos pais juntamente com as crianças. Para além de tudo isto, e sempre que necessário, a educadora conversa com os pais sobre os interesses e necessidades das crianças.

3.1.1.2. Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola da Vista Alegre foi o local onde realizei a minha PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta escola situa-se no Bairro da Vista Alegre, mais especificamente, na Avenida Fundação Calouste Gulbenkian em Évora. A professora cooperante foi a Professora Helena Assude, professora titular da turma do 3.º ano.

A escola em questão faz parte do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício que tem a sua sede na EBI/JI da Malagueira, e pertence ao estatuto de rede pública. Este agrupamento de escolas foi criado em 2004 por proposta da Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA) e a sua escola sede, ou seja, a EBI/JI da Malagueira foi inaugurada nesse mesmo ano, integrando o Agrupamento de Escolas

n.º1 da Malagueira. Tendo o seu nome sido alterado recentemente para Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.

O Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício é um agrupamento vertical, e como tal, é constituído por 3 JI (Manuel Ferreira Patrício, Cruz da Picada e Valverde), quatro escolas de 1.º Ciclo (Manuel Ferreira Patrício, Cruz da Picada (+JI), Valverde, Senhora da Glória e Vista Alegre), e uma escola com 2.º e 3.º Ciclos (Manuel Ferreira Patrício). Todas estas escolas estão distribuídas pela freguesia da Malagueira, à exceção do JI e EB1 de Valverde que se localizam na freguesia de Nossa Senhora da Tourega.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, intitulado “A bússola, orientação em autonomia”, tem como visão estratégica uma escola coesa, inclusiva, reflexiva, inovadora e aberta à comunidade.

Segundo o projeto educativo (2013/2017), o agrupamento tem a missão de: promover valores éticos; praticar a democracia; ajudar os encarregados de educação no processo educativo; promover parcerias entre entidades diferentes; diminuir as diferenças sociais; e manter uma cultura de avaliação e monitorização com vista a uma maior eficiências e eficácia.

Para além desta missão, o projeto educativo (2013/2017) tem também algumas finalidades e objetivos estratégicos bem definidos. As finalidades do projeto educativo (2013/2017) são: a identidade (reconhecimento da comunidade escolar); a inclusão (respostas adequadas a todos os alunos, respeitando e integrando as diferenças); as parcerias (rede de colaboradores e parceiros locais, nacionais e internacionais numa perspetiva de abertura ao exterior); a mudança (desenvolver uma escola aberta às transformações do mundo e da sociedade, ao meio, a si própria e à inovação); o empreendedorismo (inovação, criatividade, solidariedade e interajuda com a realização de projetos específicos); a responsabilidade (partilha democrática de responsabilidades educativas); o envolvimento (sem este, não há respostas substanciais a problemas concretos); a cultura de agrupamento (existência de um ambiente de aproximação propício ao bom ambiente educativo e à assunção de responsabilidade e consequente articulação); e a avaliação (monitorização num processo de gestão e melhoria da qualidade de ensino).

Os objetivos estratégicos presentes no projeto educativo (2013/2017) são: valorizar o saber e o conhecimento, fomentando a aquisição de competências essenciais; promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem; promover valores de cidadania ativa e participada; promover a literacia e valorização da Língua Portuguesa no desenvolvimento de projetos; promover a Educação para a saúde; fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes; promover a inclusão e o respeito pela diferença; promover uma cultura de colaboração interna e externa; e adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural.

Estes objetivos fizeram parte da minha ação e da intenção do meu trabalho na sala e na escola. Exemplo disso é o facto de por exemplo ter tido sempre presente o objetivo “promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem” fi-lo porque considero que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e nós enquanto profissionais da educação devemos respeitar os ritmos de trabalho de cada criança em vez de força ou acelerar os ritmos de aprendizagem quando verificamos que os alunos não estão aptos para prosseguir. Outro exemplo que está relacionado com o objetivo “promover a literacia e valorização da Língua Portuguesa no desenvolvimento de projetos”, durante o meu estágio atingi este objetivo com a realização de trabalhos de miniprojeto relacionados com a educação literária. O objetivo “fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes” também fui alcançado por exemplo com a planificação de momentos em grande grupo, em pequeno grupo e a pares. Todos os objetivos referidos anteriormente foram tidos em conta e alcançados durante a minha PES.

Nesta caracterização da instituição importa referir também alguns espaços que são promotores de interações entre as crianças, os adultos da instituição, familiares e membros da comunidade.

Por exemplo, o espaço polivalente é utilizado pelos alunos durante os intervalos, em períodos de aulas sempre que seja necessário mais algum espaço para além de o da sala de aula (exemplo: para realização de fichas de avaliação, aulas de expressões, trabalhos de grupo, apresentações de trabalhos, entre outros) e para as aulas de atividade físico desportiva, pois quando a meteorologia não o permite estas aulas são lecionadas neste espaço. É também neste espaço que toda a comunidade escolar se reúne para

receber convidados (exemplo: escritor Pedro Leitão) e para celebrar datas festivas (ver imagem n.º 1). E ainda, é neste espaço que são servidos os almoços, ou seja, o espaço serve também de cantina (ver imagem n.º 2). Os almoços são confeccionados na sede do agrupamento, ou seja, na EBI/JI da Malagueira e servidos na cozinha de apoio que se encontra junto ao espaço polivalente.



Imagem 1 – Encontro com o escritor Pedro Leitão.



Imagem 2 – Mesas onde é servido o almoço.

Para além do espaço polivalente, o espaço exterior também é promotor de interações, sendo este um espaço muito amplo, com campo de jogos, sombras, piso apropriado e baloiços de cordas. Este é sem dúvida um dos espaços mais procurado pelas crianças, pois é nele que realizam jogos e brincadeiras com todas os colegas da escola. Durante o período em que estive na instituição, os alunos do 3.º ano demonstraram interesse em ver a escola sempre limpa e como tal, formaram equipas de limpeza do espaço exterior. A professora Helena aproveitou a motivação dos alunos pelo trabalho em comunidade e intitulou a iniciativa como “a brigada de limpeza da escola da Vista Alegre”.

Relativamente aos horários da instituição, a mesma funciona entre as 8:00 e às 18:30. Penso que este horário é muito importante para os pais, pois quando os mesmos têm horários mais limitados por motivos profissionais, têm sempre a hipótese de ir levar os filhos um pouco mais cedo de manhã ou ir buscá-los um pouco mais tarde ao final do dia.

Assim, o portão da instituição abre-se às 8:00 e volta a encerrar-se por volta das 9:30, por uma questão de segurança, dado que os alunos têm um intervalo por volta das 10:30. No período da hora de almoço, um dos portões encontra-se aberto, uma vez que alguns alunos vão almoçar a casa e por volta das 14:30 as funcionárias voltam a fechar o portão mais uma vez por questões de segurança. Contudo, importa dizer, que a escola

está sempre aberta à comunidade em seu redor, inclusivamente a antigos alunos que já fizeram parte desta escola. É curioso, que muitos dos antigos alunos desta escola que estão neste momento a frequentar o 2.º e o 3.º Ciclo vão passar algumas das suas tardes livres para a escola e claro, sendo sempre muito bem recebidos por todos.

Em conversa com a professora Helena, a mesma confessou-me que dá permissão aos antigos alunos para utilizarem o campo de jogos (ver imagem n.º 3), desde que respeitem os seus colegas e as crianças que integram neste momento a escola. Esta atitude de abertura, ou seja, o facto de a escola não ser vista como um espaço fechado demonstra o carinho que a educação e o papel da escola têm na sociedade.

Na minha opinião esta oportunidade que é dada pela escola aos antigos alunos acaba também por promover a interação entre as crianças, uma vez que não exclui os antigos alunos e para além disso, ainda possibilita que todos possam estar no mesmo espaço. Digo isto, porque durante o período em que estive na instituição, pude verificar que os antigos alunos visitavam regularmente a escola e participavam nas brincadeiras e iniciativas dos colegas que neste momento integram a escola. Posso referir um exemplo que tenho bastante presente, um dia estava a lecionar uma aula e fui interrompida por um aluno que veio visitar a professora Helena. O aluno em questão disse à docente que vinha visitá-la e vinha para ajudar a brigada de limpeza da escola porque um outro colega falou-lhe sobre esta iniciativa da turma do 3.º ano e como achou interessante veio ajudar os colegas.



Imagem 3 – Brincadeiras no campo de jogos

Quanto ao trabalho em equipa, posso adiantar que as professoras por norma reúnem-se na sede do agrupamento, ou seja, na EBI/JI da Malagueira. As reuniões são organizadas por anos, e segundo a professora, nestas reuniões são discutidas as

planificações mensais, existe também partilha de ideias e reflexões feitas sobre determinados assuntos. Ainda assim, na instituição as professoras aproveitam os intervalos para se reunirem, conversam sobre o seu trabalho, trocaram ideias, informações e atividades.

No geral, a escola é um lugar alegre onde as crianças brincam, partilham experiências, aprendem e vivem. Todos os intervenientes da comunidade educativa transformam a escola num local familiar, seguro, confortável e onde as portas estão sempre abertas à comunidade.

3.1.2. Conceção da ação educativa em Pré-escolar

3.1.2.1. Caracterização do grupo

O grupo é composto por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, podendo assim dizer que se trata de um grupo heterogéneo. Às dezassete crianças que já integravam a instituição no ano letivo anterior, este ano juntaram-se mais seis crianças, das quais cinco são meninos e uma é menina. No total, o grupo é constituído por oito raparigas e quinze rapazes, sendo visível uma grande desigualdade em termos de género (masculino/feminino). Quanto à idade das crianças, posso adiantar que dez crianças têm 4 anos, dez crianças têm 5 anos e as restantes têm 6 anos de idade (ver tabela n.º 1). Importa ainda mencionar, que um dos elementos do grupo (rapaz) tem necessidades educativas especiais.

Sexo	Idade	Tempo de frequência no Jardim-de-infância
F	4:11	2 anos
F	4:8	2 anos
M	6:0	3 anos
M	5: 3	2 anos
M	4:10	2 anos
M	6:1	3 anos
M	6:4	3 anos
M	4:2	1 ano
M	4:2	1 ano
M	5:7	1 ano
M	5:3	1 ano
M	5:9	2 anos
F	4:7	2 anos
F	4:11	2 anos
F	5:10	3 anos
F	5:2	3 anos

F	4:2	1 ano
M	5:4	2 anos
M	5:4	3 anos
M	5:0	2 anos
F	5:10	2 anos
M	4:7	1 ano
M	4:8	2 anos

Tabela 1 – Dados do grupo (sexo, idade e tempo de frequência no JI).

Relativamente ao tempo de frequência das crianças na instituição podemos verificar (através da tabela n.º 1) que em vinte e três crianças, seis frequentam o JI há 3 anos, onze crianças estão na instituição há 2 anos consecutivos e seis das crianças estão a frequentar a instituição pela primeira vez. Penso que o facto de haver crianças a frequentar a instituição há mais tempo do que outras leva a que essas crianças ajudem os colegas que estão a menos tempo na instituição a integrar-se e a realizarem determinadas atividades.

Para descrever os interesses e necessidades do grupo, recorri essencialmente às observações que realizei durante a minha estadia no JI e às notas de campo que registei nos relatórios semanais.

De um modo geral, o grupo gosta de estar na sala de atividade quer a brincar nas diversas áreas, quer a realizar atividades dirigidas. Quanto à preferência do grupo perante as diversas áreas, posso mencionar que as áreas mais procuradas foram a área da casinha e a área dos jogos de mesa e de chão, relativamente a outras atividades mais específicas, o grupo demonstrou sempre interesse em desenhar, fazer pintura no cavalete, digitinta e massa de cores. No que toca ao tempo de recreio, as crianças interessam-se principalmente por explorar o espaço e os materiais didáticos que se encontravam no mesmo, por realizar jogos (lencinho da botica, das caudas, macaquinho do chinês, gato das cores, entre outros) com o adulto (estagiária) e regrear as plantações.

Para além de tudo isto, as crianças demonstram também interesse em desenvolver atividades extracurriculares, como a natação, a expressão musical e a expressão motora. As aulas de ginástica e de música eram realizadas por todas as crianças do grupo, quanto à aula de natação, apenas dezasseis crianças estavam inscritas, mas uma delas, a A.P. (4:11), não frequentava as aulas, penso que a principal razão para não o fazer foi a inadaptação ao meio aquático.

Durante o período em que estive com o grupo notei grandes progressos por parte das crianças, nomeadamente ao nível da autonomia. De acordo com as OCEPE,

A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões. (ME, 1997, p. 53).

Contudo, de um modo geral irei também referir as maiores necessidades que senti por parte do grupo. Grande parte das crianças apresenta algumas necessidades nomeadamente quando estão em momentos de grande grupo. Estas necessidades apontam para a falta de confiança por parte de algumas crianças, como por exemplo o L. (5:8), a M.L. (5:2), a R. (5:10), a A.B. (4:8) e a A.P (4:11) que não participam ativamente em momentos de grande grupo. Outra situação prende-se com o facto de algumas crianças, como por exemplo A.B. (6:0), G.R. (5:7), L.S. (4:7), M.M. (5:4), M.S. (5:4), R.B. (5:9), S.O. (4:8) e V.G. (4:7) demonstrarem pouca concentração durante as atividades. Algumas das crianças, nomeadamente, o B.F. (5:3), o D.S. (6:1), o F.C. (6:4), o G.R. (5:7), o M.M. (5:4), o M.S. (5:4), e o M.A. (4:11) demonstram dificuldades em esperar pela sua vez para intervir e outras como é o caso do D.S (6:1), da L.S. (4:7), da M.L. (5:9), do M.M. (5:4), do M.S. (5:4) e do M.A. (4:11) necessitam de ouvir mais os adultos com quem estão a interagir. Para além destas necessidades, e de uma forma mais esporádica, necessitam de combater a timidez (A.P. (4:11), M.L. (5:2) e M.C (4:2)), verbalizar melhor o que pretendem transmitir (B.F. (5:3) e M.L. (5:9)), ser mais participativos no surgimento de novas propostas e atividades (C.F. (4:8), G.S. (4:2) e M.C. (4:2)), valorizarem mais o que os colegas realizam, respeitando os outros e as suas opiniões (M.I (4:11), M.M. (5:4), M.S. (5:4) e M.A. (4:11)).

Relativamente às experiências e competências do grupo, foi através da minha observação e tendo em conta as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (M.E, 2012), que fiz um levantamento desta informação de forma a explicitar as experiências e competências do grupo nas diferentes áreas curriculares.

Em seguida irei realizar uma análise geral do grupo em cada uma das diferentes áreas curriculares. Referentemente à área de formação pessoal e social, no geral, o grupo consegue identificar os diferentes momentos de rotina diária, encarregando-se das tarefas que se comprometeu a realizar e executando-as de forma autónoma, demonstrando confiança em experimentar atividades novas, em propor ideias e em

conversar num grupo que lhe é familiar. Grande parte do grupo demonstram interesse e gosto por aprender, manifestando atitudes e comportamentos de conservação pela natureza e de respeito pelo ambiente. Algumas crianças contribuem para o funcionamento e aprendizagens do grupo, dado que apresentam propostas e colaboram na procura de soluções, demonstrando também um comportamento de apoio e entreadajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.

Um exemplo onde verificamos que os colegas se apoiam e ajudam por iniciativa própria:

O G.S. (4:2) chega à sala e vai marcar a sua presença. O M.M. (5:4) está sentado junto ao mapa das presenças e observa o colega. Intervindo de seguida “olha G. queres que eu te ensine? Para fazeres o “P” tens que fazer uma bola e um risco para baixo (exemplifica com o dedo)”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014).

E um outro exemplo onde verificamos que a criança é solicitada para apoiar ou ajudar um colega:

Como a M.L (5:9) (sua colega na marcação da data) hoje não está presente, peço ao M.A. (4:11) para ir ajudar o colega. O M.A. vai para junto do V.G. (4:7) diz: “hoje é dia vinte e um, o vinte e um é o número 2 e 1, agora vê se consegues encontra-lo.” Depois da ajuda do M.A. (4:11), o V.G. (4:7) identifica o número no quadro, dizendo “é este (apontando para o número 21)”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

Ainda referente a esta área, posso dizer que uma das crianças avalia os seus trabalhos, dando e pedindo sugestões para melhorar.

O G.R. (5:6) está a fazer a prenda para oferecer à mãe, quando questionei o menino sobre a forma como queria decorar o porta-moedas, este respondeu-me “quero com flores”. Depois de disponibilizar os materiais ao G.R. (5:6), este recorta os mesmos, porém quando termina de recortar uma das flores, olha para a mesma e diz: “ficou estranha”. Quando o G.R. (5:6) terminou de recortar as flores, perguntei: “e agora G., como queres colar as flores no porta-moedas?”, a criança respondeu de imediato “esta flor (apontando para a flor) pode ser aqui à direita”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 28 de abril a 2 de maio de 2014).

Relativamente à área de expressões e comunicação, nomeadamente, no domínio da expressão motora, à exceção do A. (6:0) que apresenta algumas dificuldades ao nível da expressão motora, as restantes crianças do grupo apresentam várias destrezas ao nível da realização de percursos, do lançamento e apanha de bolas e cumprem com as regras do jogo. No domínio da expressão dramática as crianças interagem umas com as outras em atividades de faz-de-conta, utilizando e recriando o espaço e os objetos,

atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades livres, exprimindo-se de forma pessoal, corporal e vocalmente em situações imaginárias de recriação de experiências do quotidiano.

O V.G. (4:7) disse: “vamos fazer um piquenique”, nesse instante, o V.G. (4:7) e o B. (5:3) vão buscar algumas toalhas (mantas e lençõs) e abrem as mesmas no chão, depois elaboram uma linda mesa de piquenique, quando terminam, o Vasco (4:7) diz: “o piquenique já está pronto”. A A.P. (4:11) diz: “Rita podes segurar no meu bebé para eu levar umas roupas (para o bebé) e pega aqui nesta mala também se faz favor”, nesse instante a M.C. (4:2) que tinha o bebé no carrinho diz “eu também tenho que levar umas roupas para o meu filho”. Já no piquenique, e enquanto estamos sentados, o B. (5:3) questiona-me “Rita queres chá ou café?”, respondi ao menino “pode ser um chá”, o menino acrescenta “eu também vou beber um chá”. Passado um bocadinho o B. (5:3) pega num peixe e diz: “vou comer este peixe”. “Oh Bruno é assim que comemos o peixe?” (eu), o menino responde “esqueci-me do prato, da faca e do garfo, vou pôr no prato”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

Quanto ao domínio da expressão plástica, de um modo geral, os alunos participam voluntariamente em momentos de pintura criativa, efetuando representações do quotidiano e da figura humana, utilizando várias formas geométricas e cores.

O D.S. (6:1), F. (6:4), B. (5:3) e G. R. (5:7) pintaram um desenho de palhaços, o qual foi escolhido pelos mesmos. Quando terminaram apresentaram o desenho aos colegas, dizendo quais foram os materiais que utilizaram (lápis de cor, lápis de cera), bem como as cores que utilizaram e onde as utilizaram (por exemplo: pintei o cabelo de azul, o nariz de vermelho, a cara de vermelho). Quando o Fábio (6:1) apresentou o seu desenho a educadora perguntou-lhe “Achas que ele (o palhaço) está contente?”, o menino respondeu: “sim, porque está a sorrir”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 24 a 28 de fevereiro de 2014).

Num caso particular, uma das crianças utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências individuais, temas e histórias. Para terminar o domínio das expressões, vou analisar o domínio da expressão musical, neste domínio o grupo apresenta facilidade em reconhecer sons vocais e corporais, sons do ambiente próximo e sons da natureza. As crianças cantam canções com os colegas e demonstram reconhecer auditivamente um repertório de canções.

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, posso dizer que de uma forma geral, as crianças reconhecem que as letras correspondem a sons da fala, descrevem acontecimentos e recontam histórias através de ilustrações. Ao nível da escrita, as crianças conseguem escrever o seu próprio nome e o de alguns dos colegas,

reconhecem palavras escritas do seu quotidiano, conhecem o sentido direcional da escrita e utilizam diversos instrumentos de escrita. Em casos mais particulares utilizam o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (ver imagem n.º 4). Sem dúvida que o facto de termos enriquecido a área da leitura e da escrita proporcionou mais oportunidades para as crianças desenvolverem as competências referidas anteriormente.

O B. (5:3) e a M.L. (5:9) vão até à área da escrita, o B. (5:3) abre o seu caderno e diz “olha Rita o que fizemos”. Depois de observar as tentativas de escrita das crianças questionei as mesmas: “e o que é que escreveram aqui (olho para o caderno)?”, “aqui diz almoço (aponta)” (M.L.), “aqui diz bolo (aponta)” (B.), “aqui diz iogurte, jantar e aqui bolo de iogurte (aponta)” (M.L.), o B. (5:3) acrescenta “escrevemos muita coisa”. A M.L. (5:9) diz: “esquecemos de escrever morangos, olha, vou escrever morangos, ai mas como é que se escreve morangos?”, o B. (5:3) diz: “é mo-ran-gos”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 26 a 30 de maio de 2014).



Imagem 4 – A escrita do B. (5:3) e da M.L. (5:9).

No que se refere ao domínio da matemática posso dizer que todo o grupo utiliza termos como “em cima”, “em baixo”, “ao lado”, “em frente”, “atrás”, “a seguir”. Na grande maioria do grupo, as crianças compreendem que o nome de figuras se aplica independentemente da sua posição ou tamanho e conseguem estabelecer relações numéricas até 10. Para além destes aspetos, posso mencionar ainda que algumas crianças já começam a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o tirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos e existem crianças que interpretam dados apresentados em tabelas e pictogramas simples.

Um exemplo que tenho bem presente relativamente à adição e subtração, foi quando observei a R. (5:9) e o D.S. (6:1) a jogarem o jogo intitulado “somar e subtrair”.

O jogo é composto por vários cartões, sendo que uns apresentam conjuntos de objetos e os sinais de “+” ou “-” e os outros apresentam números que irão ser o resultado das operações. O D.S. (6:0) quando está perante um cartão com o sinal de mais, conta os objetos em voz alta e de 2 em 2, quando está perante uma operação de subtrair, conta o número de objetos pelos dedos. A R. (5:9) nas

contas de “-” conta o primeiro conjunto e depois o segundo, voltando depois ao primeiro conjunto para tapar o número de objetos que contou no segundo e volta a contar, no final procura o número e encaixa-o no cartão. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 28 de abril a 2 de maio de 2014).

Outro dos exemplos que também tenho muito presente, foi a interpretação de dados apresentados em tabelas e pictogramas simples.

Quando as crianças estavam a construir o pictograma, olhavam para os dados representados na tabela. No final, desafiei o G.S. (4:2) para ir confirmar o número de animais, o G.S. (4:2) contou as tampas de uma forma sequencial, enquanto isso os colegas fizeram silêncio e observaram atentamente o menino, no final o menino disse: “são 22 animais”, os colegas bateram palmas ao G.S. (4:2). (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014).

No que diz respeito à área de conhecimento do mundo, de um modo geral, as crianças identificam a sua própria idade, identificam e localizam diferentes partes do corpo, conhecem unidades de tempo básicas (dia e noite, manhã e tarde), identificam conhecidos em fotografias bem como o nome de familiares próximos e o local onde vivem. Algumas crianças reconhecem momentos importantes da vida pessoal e antecipam ações do futuro próximo. Existe ainda um pequeno grupo de crianças que descreve itinerários diários e passeios ou visitas de estudo.

3.1.2.2. Fundamentos da ação educativa

A educadora cooperante baseia a sua ação educativa em vários princípios, apresentando os mesmos no projeto curricular de sala. Estes princípios encontram-se também nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, mais especificamente na Lei - Quadro da Educação Pré-escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro (Art.º 10 – Princípios gerais pedagógicos).

Quanto aos objetivos e segundo o explicitado no Projeto Curricular de Sala (2013/2014), os objetivos que a educadora se propõe a atingir são os seguintes:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (p. 15).

Relativamente ao modelo curricular, a educadora refere que orienta as suas práticas com base no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Neste modelo, a escola define-se essencialmente como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Para tal, tanto os educandos como os educadores devem criar as condições materiais, afetivas e sociais para que possam organizar, em conjunto, um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos. (Niza, 2013). Deixando assim, de ser o educador a tomar as decisões de planeamento e avaliação sozinho para as tomar juntamente com o grupo, ou seja, o grupo de crianças passa a ter um forte papel na tomada de decisões. O espaço educativo passa a ser um local onde todos aprendem, todos ensinam, todos organizam e têm opinião.

Um pouco em comparação com o modelo curricular do MEM e de acordo com Rogoff, Matusov e White (2000), nas comunidades de aprendizes o papel da criança

deve ser ativo, pois a mesma contribui para a sua aprendizagem, bem como para a dos colegas e adultos, uma vez que existe uma troca e partilhada de conhecimentos. Levando assim, a que nas atividades que são desenvolvidas de forma cooperada exista um desenvolvimento na aprendizagem das crianças, dado que há troca de experiências e vivências. Os autores acima referenciados defendem que é através diálogo que as crianças expressam as suas dúvidas e opiniões, sendo também desta forma que participam na tomada de decisões. Então, Rogoff, Matusov e White (2000) dizem-nos que numa comunidade de aprendizes o processo de planeamento e avaliação é realizado de uma forma cooperada entre o educador/professor e as crianças e que a forma como a aprendizagem é organizada contribui para a gestão dos comportamentos, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sobretudo para o desenvolvimento das competências ao nível social e da organização democrática.

O Modelo curricular do MEM propõe-se a três grandes finalidades:

1. A iniciação a práticas democráticas;
2. A reinstituição dos valores e das significações sociais;
3. A reconstrução cooperada da cultura.

Estas finalidades têm como base o “desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural.” (Folque, 2012, p. 51).

Em resultado destas finalidades, surgem sete princípios de estruturação educativa que são a base da conceção do processo de aprendizagem e servem para orientar a ação pedagógica do educador. Sendo estes:

1. **Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação**, ou seja, destina-se a clarificar e a dar coerência à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequam às regras e objetivos democraticamente criados pelas crianças e pelo educador. Este é um princípio muito importante, pois o MEM dá muito ênfase à democracia, ou seja, defende um ambiente onde todos participam e têm um papel importante no seu próprio desenvolvimento (Niza, 2013, p.145).
2. **A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo**, remete-nos para a existência de um contrato social e educativo em que tanto o educador como os

educandos negociam os processos de trabalho que permitem a evolução da criança da experiência pessoal para o conhecimento. A organização da atividade escolar com base num contrato social e educativo significa que todos os atos de avaliação se processam em cooperação. Este contrato vem acrescentar qualidade e inteligência à atividade escolar (Niza, 2013, p.145).

3. **A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação**, ou seja, esta prática democrática abrange toda a vida na escola, desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas. Aqui podemos fazer referência ao conselho que, com o apoio cooperado do educador e através dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos critérios fixados no diário de turma é a instituição formal de regulação social da vida escolar (Niza, 2013, p.146).
4. **Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos**. Os alunos devem ter contacto com o real e, como tal deverá proporcionar-se às crianças vivências e experiências próprias de cada conteúdo científico, tecnológico ou artístico. O educador/ professor deverá permitir que a criança contacte com materiais reais e não substituí-los por materiais de brincadeira, ou seja, não deverá infantilizar (Niza, 2013, p.146).
5. **A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação**, que servem para as crianças partilharem com os colegas de grupo, com as outras turmas da escola e com os familiares os seus saberes, através da divulgação dos seus trabalhos, ou seja, “...todos ensinam e todos aprendem...” (Niza citado por Folque, 1999, p. 6), pois “o conhecimento...não é visto como propriedade privada.” (Folque, 1999, p. 6).
6. **As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos**, ou seja, os alunos já trazem conhecimentos de casa, e da sociedade que os rodeia e ao tentarem ensinar o que aprenderam aos outros, clarificam e põem à prova as suas aprendizagens, acabando por construir os seus saberes individuais (Niza, 2013, p.147).
7. **Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos**. Este princípio aponta para a interação com as famílias e com a comunidade. Esta interação leva a que as crianças partilhem os seus conhecimentos relativamente a temas que venham ou estejam a ser trabalhados nos projetos. Isto permite que haja “um

sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença” (Niza, 2013, p.148).

Todos estes princípios que estruturam a ação educativa são o reflexo de toda a prática educativa de quem desenvolve este modelo.

De acordo com Niza (2013), o espaço educativo “desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo.” (Niza, 2013, p. 150). Este autor divide as áreas em espaços, sendo estes: a biblioteca e ou centro de documentação, a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências experimentais, a oficina de carpintaria e construção, a expressões plásticas e o espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. (Niza, 2013).

A sala onde estagiei não contém todas estas áreas e alguns dos nomes dados às áreas não são coincidentes com os nomes adotados no modelo do MEM. A sala é constituída por sete áreas de aprendizagem (área das almofadas, área da casinha, área da leitura e da escrita, área da matemática, área da garagem, área da expressão plástica e área dos jogos de mesa e de chão).

Durante a minha estadia na instituição, tentei alterar e enriquecer o espaço educativo, para tal, acrescentei áreas à sala, enriqueci algumas das áreas já existentes e introduzi quadros e mapas de pilotagem. Comecei a utilizar uma nova estratégia para as crianças contarem o número de meninos presentes na sala, uma vez que quando cheguei à instituição, as crianças (duas) responsáveis pela marcação das faltas, contavam as faltas e as presenças pelo “quadro das presenças”. Para além de achar que era um pouco confuso, pois estavam duas pessoas a fazê-lo ao mesmo tempo, também era algo que acabava por passar um pouco ao lado para o restante grupo. Assim, sugeri aos responsáveis por essa tarefa, que em vez de contarem os “P” de presença no quadro, contassem antes os meninos que estavam nas almofadas, para saberem quantos estavam na sala. Os restantes colegas começaram também a participar ativamente no momento, contando para eles próprios e quando achavam que o colega se tinha enganado voltavam a contar todos juntos. Dado que a utilização desta estratégia resultou, passado algum tempo, decidi dificultar mais um pouco a situação e comecei a pedir para uma das crianças contar os meninos e outra criança contar as meninas, verificando assim, se

havia mais meninos ou meninas e no final, perguntava sempre quantas crianças estavam na sala, nesse momento as crianças contavam todo o grupo.

Senti também a necessidade de introduzir na sala, um dos instrumentos de pilotagem do MEM, o “diário do grupo”. Assim, conversei com a educadora sobre esta questão e combinámos que iríamos introduzir o “diário de grupo” na sala. Esta necessidade surgiu pelo facto de verificar que as crianças eram pouco cooperativas nas planificações e na avaliação, não se expressavam, não eram participativas na tomada de decisão, sobretudo nas reuniões de conselho semanal. Depois de introduzirmos este instrumento de pilotagem, as crianças começaram a ser mais participativas, expressando mais os seus desejos e necessidades, bem como participando ativamente na resolução de conflitos. Exemplo disso é o facto de os alunos terem começado a mostrar interesse em escreverem no diário e em participar ativamente na reunião de conselho quando abordávamos o “diário de grupo”.

O F. (6:4) escreveu no diário “o M. bateu-me”. Na reunião de conselho, quando li a coluna do “não gostámos”, e após ter lido esta frase confrontei as duas crianças. Comecei por pedir ao F. (6:4) para contar o que se tinha passado, o menino disse: “estávamos a brincar no recreio e o M. deu-me um pontapé”. Voltei a intervir “queres contar-nos o que é que se passou M?”, “Rita eu não fiz por mal, mas é verdade o que o F. disse”. A M.L. (5:9) interveio: “nós não pudemos bater nos nossos amigos e tu és amigo do F.”, o M.M. (5:3) acrescentou: “desculpa F. eu não volta a bater-te”. O F. (6:4), aceitou as desculpas do colega. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Já quase no final da minha estadia na instituição, introduzi mais um tempo para que as crianças pudessem falar e partilhar informações das suas vidas em casa. Fi-lo essencialmente por três razões, em primeiro lugar porque ao longo do meu estágio, verifiquei que algumas crianças traziam objetos de casa para mostrar e outras não, em segundo lugar, porque muitas crianças não participavam nesses momentos de partilha, talvez porque não traziam objetos de casa, e por último porque iria poder regular a participação dos meninos em mostrar, contar ou escrever na reunião da manhã. Desde que inseri este tempo, verifiquei que muitos dos meninos que anteriormente não participavam em momentos de partilha em grande grupo, começaram a fazê-lo (ver pág. 101).

Durante a minha intervenção tentei trabalhar todas as áreas pertencentes ao currículo, de forma a proporcionar diversas experiências, vivências e aprendizagens às crianças.

3.1.2.3. Organização dos espaços e materiais

O espaço é por nós visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

Para que o espaço se torne um construtor de aprendizagens significativas, é necessário que exista uma criação de diferentes áreas com materiais próprios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Relativamente ao espaço da sala, posso dizer que este é amplo e encontra-se dividido por áreas, nomeadamente, área das almofadas, área da leitura e da escrita, área da casinha, área da garagem, área dos jogos de chão e de mesa, área da matemática e área da expressão plástica. De acordo com o modelo curricular do MEM as salas de Pré-Escolar desenvolvem-se a partir de seis áreas de atividades e uma área central polivalente para trabalho coletivo. Niza (2013) divide as áreas em espaços, sendo estes: a biblioteca e ou centro de documentação, a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências experimentais, a oficina de carpintaria e construção, a expressões plásticas e o espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”. Como podemos constatar, de um modo geral, as áreas existentes na sala são coincidentes com as que são apresentadas no modelo curricular do MEM, embora os nomes adotados sejam diferentes. Assim, torna-se preponderante que seja realizada uma abordagem às diversas áreas.

Área das almofadas

Nesta área existem almofadas e alguns dos instrumentos de pilotagem (quadro de presenças – calendário mensal, quadro das tarefas, quadro do tempo – calendário semanal, quadro “quero mostrar, contar ou escrever” e diário do grupo). A área das almofadas destina-se sobretudo a reuniões em grande grupo, todas as manhãs inicia-se o dia nesta área. Começando por se cantar a canção dos bons dias e em seguida as crianças realizam a marcação das tarefas (marcar: data, as faltas, o tempo e distribuir as bolachas). Ainda antes de se abandonar este espaço, existe um tempo de comunicações

feito pelas crianças que se inscreveram no quadro do “quero mostrar, contar ou escrever”. É também neste espaço, que à segunda-feira é feita a distribuição das tarefas e que são lidas histórias, poemas e cantadas canções. A reunião de conselho (sexta-feira) também é feita na área das almofadas. Enriqueci esta área, introduzindo um novo instrumento de pilotagem, o diário do grupo, achei apropriado introduzir este instrumento visto que no início tinha dificuldades em realizar as planificações tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, digo isto, porque estas não participavam ativamente nestes momentos. Com este instrumento, para além das minhas planificações irem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, consegui que as mesmas começassem a participar ativamente nestes momentos, expressando os seus desejos, as suas necessidades e resolvendo situações de conflito. Já quase no final da minha estadia na instituição, voltei a enriquecer este espaço com um novo quadro “quero mostrar, contar ou escrever”, fi-lo porque ao longo do meu estágio, verifiquei que algumas crianças traziam objetos de casa para mostrar e outras não, o que fazia com que muitas não participassem nestes momentos de partilha e com este quadro poderia regular a participação das crianças em mostrar, contar ou escrever na reunião da manhã. Depois de inseri o quadro, verifiquei que muitos dos meninos que anteriormente não participavam nestes momentos de partilha em grande grupo, começaram a fazê-lo. A área das almofadas é sem dúvida, um espaço de muita importância, pois é nesta que decorrem os diálogos, que são a base do nosso trabalho.

Área da leitura e da escrita

A área da leitura e da escrita pode ser utilizada por três crianças de cada vez. Apesar de ter duas cadeiras e dois bancos, o espaço (mesa) acaba por ser limitado para quatro crianças. Todavia, se estiverem três crianças na área e uma quarta demonstre interesse em ir ver os livros, esta pode utilizar um dos bancos ou levar o livro para a área das almofadas. Esta foi uma das áreas que enriqueci durante a minha PES, quando comecei a trabalhar com o grupo percebi que esta área não era frequentada pelas crianças. O motivo estava à vista de todos, pois a área não estava apetrechada com materiais, existindo apenas o expositor dos livros e uma mesa com três cadeiras junto ao expositor. Introduzi vários materiais como: cadernos, folhas A4, portefólio de palavras, jogo de imagens e letras, jogo de sílabas, abecedário, lápis de carvão, borrachas e esferográficas. Desde o dia em que a área foi enriquecida, a mesma passou a ser das mais frequentadas pelas crianças. Relativamente ao estado dos livros, existem livros que

estão em bom estado, mas na sua maioria têm sido recuperados. Nesta área as crianças têm a possibilidade de folhear livros, de contar histórias uns aos outros, descobrindo assim, o prazer pela leitura. Podem ainda imitar a escrita, escrever o seu nome, o dos colegas, ou outras palavras ou números, são imensas as possibilidades que as crianças têm de experimentar a escrita, e o facto de o fazerem irá levá-las a interessarem-se pela escrita e em perceber qual é a função da mesma.

Material existente: expositor de livros, livros de contos tradicionais, livros de histórias infantis, livros sobre animais, livros sobre o corpo humano, um placard, uma mesa, duas cadeiras, dois bancos, abecedário, cadernos, portefólio de palavras, folhas brancas A4, jogo de imagens e letras, e jogos de encaixe (sílabas).

Área da matemática

A área da matemática foi construída por mim, uma vez que a sala não tinha esta área e senti que as crianças tinham necessidade de contactar mais com os números. Gostava de ter enriquecido mais o espaço, no entanto, o tempo não deu para tudo (devido ao projeto), acabando por ter colocado apenas alguns jogos relacionados com o domínio da matemática e uma fita métrica. Ainda assim, conversei com a educadora sobre outros materiais que gostava de ter colocado na área, a fim de enriquecer mais o espaço. Acredito que a educadora poderá continuar o meu trabalho, enriquecendo mais este espaço. Relativamente ao número de crianças na área, optei por escolher um limite de duas crianças, porque o espaço era pequeno e não permitia que estivessem muitas crianças em seu redor. Os meninos frequentam a área, embora, não seja das mais frequentadas, penso que isso aconteça devido aos materiais, pois é fundamental que a mesma contenha mais materiais que despertem a atenção das crianças. Ainda no sentido de enriquecer esta área, as crianças quiserem construir um jogo do galo para colocar na mesma. Durante a construção do jogo, as crianças demonstraram-se sempre muito participativas e colaborativas umas com as outras.

Material existente: mesa, duas cadeiras, tabela, pictograma, fita métrica, números de 0 a 10, jogo de padrões, jogo do galo, jogo do encaixe (somar e subtrair objetos).

Área da garagem

A área da garagem pode ser utilizada por três crianças ao mesmo tempo, apesar de não ser procurada por todas as crianças pertencentes ao grupo, é uma das áreas mais

procuradas. Por norma as crianças que estão nesta área utilizam o tapete, que a mesma suporta, para com os carros e motas fazerem os percursos delineados. Esta desenvolve o imaginário das crianças, a sua capacidade de representação e ainda aspetos do quotidiano que estão relacionados com a segurança rodoviária. Contudo, não deixa de promover a interação entre crianças e o respeito pelo outro.

Material existente: caixa de cartão para guardar os carros, vários tipos de carros (carros de bombeiros, policias, entre outros), motas e um tapete com percursos delineados.

Área dos jogos de mesa e de chão

Esta é uma das áreas da sala que desperta mais interesse nas crianças, sendo a mesma constituída por um armário que suporta os vários jogos de mesa e de chão. Devido à falta de espaço junto ao armário, as crianças realizam os jogos de mesa, tal como o nome indica nas mesas e os jogos de chão são realizados junto à área das almofadas. Tanto nos jogos de mesa como nos jogos de chão, podem estar três crianças ao mesmo tempo em cada jogo, o que possibilita explorações em grupo, promovendo assim, a ajuda e cooperação entre as crianças, bem como a troca de experiências. A exploração dos jogos de mesa ajuda as crianças a desenvolver o raciocínio, quando as mesmas formam conjuntos, ordenam e comparam objetos por exemplo. Relativamente à exploração dos jogos de chão, ajudam as crianças a nível do desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação. As construções que as crianças realizam permitem a recriação de situações reais.

Material existente: armário, caixas de cores diferentes, puzzles, legos, dominós, jogos de enfiamento, jogos de construção, jogos de encaixe e jogos didáticos.

Área da expressão plástica

Para a utilização desta área, é necessário o apoio das mesas que se encontram no espaço central da sala. A pintura livre, é realizada no cavalete, podendo estar duas crianças ao mesmo tempo nesse espaço. Em relação ao desenho, recorte, colagem e moldagem podem estar entre quatro a seis crianças a realizar a atividade, não sei precisar ao certo, pois depende um pouco do que as crianças estão a realizar e do espaço que necessitam. Nesta área, as crianças desenvolvem sobretudo a motricidade e o sentido estético. Existe um grupo de crianças que todos os dias pede para desenhar, sendo os progressos bastante visíveis nos seus trabalhos.

Material existente: armário, folhas brancas A4, folhas papel manteiga A3, lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro, marcadores, colas (batom), tesouras, jornais e revistas, formas, espátulas, rolos, massa de cor, cavalete, pincéis, aventais, manguitos, copos com tinta, cartões com as fotografias e os nomes e um cesto de plástico que contém as capas onde as crianças arrumam este tipo de trabalhos.

Área da casinha

A área da casinha permite a presença de quatro crianças de cada vez, esta é a área mais solicitada pelas crianças, inclusive, numa das vezes em que estive a brincar nesta área com as crianças, senti a necessidade de alargar o espaço. Para tal, sugeri às crianças que queriam ir para a área (não podiam porque a mesma estava cheia) para fazerem um cabeleireiro numa das mesas e assim, as crianças que estavam na casinha podiam ir ao cabeleireiro, as crianças adoraram a ideia e rapidamente improvisaram alguns materiais para fazerem o cabeleireiro numa das mesas. Nesta área, podem ser desenvolvidas diversas brincadeiras, quase sempre foram brincadeiras cooperadas, no entanto, também podem ser individuais. Neste espaço, as crianças entregam-se ao mundo do faz-de-conta e representam vários papéis, por exemplo, mães, pais, tios, filhos, madrinhas, irmãos, entre outros, assim, repetem acontecimentos vivenciados no seu quotidiano. Esta área desenvolve acima de tudo o imaginário da criança pequena e promove a interação entre as crianças.

Material existente: bancada central (forno, fogão, armário, máquina de lavar roupa, prateleiras e lava loiça), frigorífico, mesa-de-cabeceira, ferro de engomar, tábua para passar a ferro, mesa com toalha e bancos, talheres, pratos, copos, chávenas, tachos, diversos alimentos em plástico (frutas, legumes carne e peixe), cama de bebés, almofadas, colchas, mantas, lençóis, carro de bebé, bonecos, roupas para bebé e adulto, malas, mochilas, carteiras, pulseiras, colares, telemóvel, um baú, dois cestos e uma cadeira de plástico.

Quanto aos materiais existentes na sala, posso adiantar que os mesmos encontram-se ao alcance das crianças, promovendo assim uma maior autonomia por parte das mesmas. No entanto, penso que seria importante que os materiais se encontrassem etiquetados.

“Nos jardins-de-infância do MEM os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidades às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE).” (Folque, 2012, p. 57).

Relativamente ao espaço exterior, posso dizer que é neste local que as crianças realizam o recreio, uma vez que este é um espaço amplo onde podem brincar livremente, tendo ao seu dispor alguns materiais como por exemplo: uma casa, um cavalo de baloiço, um sofá, alguns brinquedos com dimensões mais pequenas (carros, motas e animais) e um quadro de ardósia. Para além de ter utilizado este espaço para a realização do recreio das crianças, também o utilizei para as aulas de expressão motora e realização de jogos com as crianças, estes últimos em tempos de recreio. E claro, não podendo deixar de referir que foi neste espaço que desenvolvemos o projeto “Bora lá, todos juntos plantar”.

3.1.2.4. Organização do tempo

A estabilidade de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo. (Niza, 2013, p. 157).

As rotinas regularizam a dinâmica do grupo de crianças, permitem uma variedade nas experiências vividas pelas crianças e conciliam as relações entre o tempo, o momento, o tipo de actividades e as necessidades das crianças. Tendo estas consequências para o grupo, uma vez que as crianças se vão tornando cada vez mais autónomas, e isso, provém da segurança e bem-estar que as rotinas proporcionam às crianças, acabando assim por não terem medo ou insegurança de fazer algo.

A seguinte tabela mostra as rotinas diárias (ver tabela n.º 2) da sala onde realizei a minha PES.

Rotina Diária da sala

7h20	<ul style="list-style-type: none">- Acolhimento na sala de actividades;- Marcação das presenças;- Inscrição no quadro do “quero mostrar, contar ou escrever”;- Actividades livres – jogos de mesa, jogos de chão, exploração de
-------------	--

	brinquedos trazidos de casa e ver televisão.
9h15	- Arrumar as almofadas (responsáveis pela tarefa); - Arrumar a sala (responsáveis pela tarefa e as restantes crianças que estiverem a utilizar os materiais).
9h30	- Reunião de grande grupo; - As crianças mostram, contam ou escrevem o que querem partilhar com o grupo. - Exploração dos instrumentos de pilotagem – marcação das tarefas (marcar a data, marcar as faltas, marcar o tempo e distribuir as bolachas);
10h00	- Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo ou pequeno grupo); - Atividades livres – casinha, garagem, jogos de mesa/chão, leitura e escrita, matemática, pintura, desenho e recorte e colagens.
11h00	- Arrumar a sala (responsáveis pela tarefa e as restantes crianças que estiverem a utilizar os materiais): - Registo no diário do grupo (o que fizemos, o que gostámos e o que não gostámos).
11h10	- Recreio (brincadeiras livres, exploração do espaço e materiais didáticos e jogos e brincadeiras com a estagiária).
11h30	- Higiene;
11h45	- Organização do grupo para se deslocar até ao refeitório.
11h45	- Almoço.
12h30	- Organização do grupo para regressar à sala de atividades; - Higiene; - Sesta (dorme a maior parte do grupo)
14h00	- Desenvolvimento das atividades planificadas (pequeno grupo);
14h45	- Atividades livres – desenhos, exploração das áreas da leitura e escrita e da matemática.
14h45	Higiene.
15h00	Lanche.
15h30	Higiene.
15h40	- Reunião de grande grupo; - Comunicações de trabalhos; - Registo no diário do grupo (o que fizemos, o que gostámos e o que não gostámos). - Desenvolvimento das atividades planificadas (grande grupo e pequeno grupo); - Atividades livres – casinha, garagem, jogos de mesa/chão, leitura e escrita, matemática, pintura, desenho e recorte e colagens.
16h30	- Recreio (brincadeiras livres, exploração do espaço e materiais didáticos e jogos e brincadeiras com a estagiária).

17h30
19h00

- Componente de apoio à família (crianças da sala e do ATL);
- Atividades livres – nas diversas áreas da sala, exploração de brinquedos trazidos de casa, ver televisão e desenhar.
- Entrega das crianças.

Tabela 2 – Organização das rotinas diárias.

As crianças entram na instituição entre as 7h30 e as 9h30, nesse momento (acolhimento), brincam com brinquedos que trazem de casa e fazem jogos de chão e de mesa. As atividades da manhã decorrem após a reunião de grande grupo, onde se dá lugar à marcação das tarefas, onde as crianças mostram, contam ou escrevem o que querem partilhar com os colegas, estes momentos também são privilegiados pelo conto de histórias, ensinamento de lengalengas e poemas. Este período é também destinado para as atividades mais orientadas pela educadora, em grande grupo ou em pequenos grupos, a estas seguem-se atividades de escolha livre.

A parte da tarde inicia-se sempre em pequeno grupo, com atividades mais orientadas pela educadora e ou atividades livres. Depois do lanche, existe um momento de reunião em grande grupo, onde habitualmente se conta uma história, ensina uma lengalenga, um poema ou canções, as crianças apresentam os seus trabalhos aos colegas, aproveitando-se também este momento para o grupo registar acontecimentos no “diário do grupo”. Depois deste momento, segue-se um outro de atividades planificadas (grande grupo e pequeno grupo), atividades livres ou recreio.

Muitas vezes, senti dificuldades em manter o grupo na sala, uma vez que o mesmo estava habituado a ficar toda a tarde no recreio, aproveitei algumas vezes, esses momentos de recreio para realizar jogos e brincadeiras com o grupo.

Na seguinte tabela podemos observar a rotina semanal (ver tabela n.º 3) da sala onde realizei a minha PES.

Rotina Semanal da sala					
Horas/Dias	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h20/9h30	- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento	- Acolhimento
9h30/10h00	- Reunião de grande grupo	- Reunião de grande grupo	- Reunião de grande grupo	- Reunião de grande grupo	- Reunião de grande grupo
10h00/11h00	- Atividades ou Projetos	- Expressão motora	- Atividades ou Projetos	- Natação - Atividades ou Projetos	- Atividades ou Projetos

11h00/11h30	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Reunião de conselho semanal
11h30/11h45	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
11h45/12h30	- Almoço	- Almoço	- Almoço	- Almoço	- Almoço
12h30/14h45	- Higiene - Sesta - Atividades ou Projetos	- Higiene - Sesta - Atividades ou Projetos	- Higiene - Sesta - Atividades ou Projetos	- Higiene - Sesta - Atividades ou Projetos	- Higiene - Sesta - Atividades ou Projetos
14h45/15h00	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
15h00/15h30	- Lanche	- Lanche	- Lanche	- Lanche	- Lanche
15h30/15h40	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene	- Higiene
15h40/16h30	- Reunião de grande grupo - Atividades ou Projetos	- Reunião de grande grupo - Atividades ou Projetos	- Reunião de grande grupo - Atividades ou Projetos	- Reunião de grande grupo - Atividades ou Projetos	- Reunião de grande grupo - Atividades ou Projetos
16h30/17h30	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Recreio	- Recreio
17h30/19h00	- Componente de apoio à família – Atividades livres e entrega das crianças	- Componente de apoio à família – Atividades livres e entrega das crianças	- Componente de apoio à família – Atividades livres e entrega das crianças	- Componente de apoio à família – Atividades livres e entrega das crianças	- Componente de apoio à família – Atividades livres e entrega das crianças

Tabela 3 – Organização das rotinas semanais.

Às segundas-feiras, na reunião de grande grupo é sempre feita a distribuição das tarefas para toda a semana e as crianças contam as novidades do fim de semana. Às terças-feiras entre as 10h00 e as 11h00, as crianças participam na aula de expressão motora, às quintas-feiras grande parte do grupo desloca-se até ao pavilhão da Aminata para frequentar a aula de natação e às sextas-feiras entre as 11h00 e as 11h30 dá-se lugar à reunião de conselho semanal, na qual se analisa e discute os registos feitos pelas crianças no “diário do grupo” e ainda se planifica a semana seguinte. Para além das atividades anteriormente referidas, uma manhã por mês recebemos a professora Vera que dá a expressão musical ao grupo.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (ME, 1997, p. 35).

O facto de o educador conhecer o grupo e cada criança em particular, ajuda-o a organizar o grupo nos diferentes tempos, ou seja, grande grupo, pequeno grupo e ou pares e individual.

Penso que é muito importante que as crianças participem em todos estes tempos, pois apesar de serem momentos diferentes, todos eles proporcionam distintas experiências e aprendizagens para as crianças. Pessoalmente, acho que é sempre mais difícil trabalhar em grande grupo, no entanto, é nestes momentos que as crianças aprendem a viver em sociedade, a ouvir e respeitar a opinião dos outros. Relativamente aos momentos em pequeno grupo e ou pares, são momentos em que as crianças trabalham para o mesmo fim, ajudando-se mutuamente, o facto de serem poucos a participar numa mesma atividade, faz com que estejam mais atentos e concentrados.

Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio. (DeVries, 1997 & Azmitia, 1998, citado por Folque, 2012, p. 97).

Quanto ao trabalho individual, é nesses momentos que as crianças aprendem a resolver situações sem ter que depender de terceiros, pois quando se encontram perante um problema/dificuldade tentam arranjar estratégias para o solucionarem.

3.1.2.5. Planeamento e avaliação

“O Planeamento 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.” (ME, 1997, p. 26).

Quando iniciei o meu estágio e uma vez que pensava que iria para uma sala onde a educadora seguia o modelo curricular do MEM, tinha como dado adquirido que o planeamento era feito na reunião de conselho semanal em cooperação com as crianças, no preenchimento do diário do grupo, coluna do “queremos fazer”. No entanto, quando cheguei a instituição verifiquei que a educadora não utilizava o instrumento de pilotagem, o “Diário do Grupo”.

Inicialmente realizava as planificações com base nas observações que fazia de cada criança e do grupo no geral, para além disso, também recorria às notas de campo e às reflexões semanais para ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Ainda assim, sentia necessidade de ouvir as crianças, queria que as mesmas se expressassem e partilhassem os seus interesses com o grupo. Assim, resolvemos implementar um novo instrumento de pilotagem na sala. Depois de conversar com a

educadora, e de esta me colocar à vontade para o fazer, introduzimos o “Diário do grupo” na sala. Confesso que no início não foi fácil, mas depois de várias tentativas e de algumas estratégias utilizadas para que o grupo utilizasse o instrumento de pilotagem, conseguimos.

No dia 14 de março, introduzi o diário na sala, comecei por conversar com o grupo sobre o que era o “Diário do Grupo” e para que servia. No momento, o grupo pareceu-me bastante interessado, no entanto, foi apenas no momento, pois na semana seguinte reparei que nenhuma das crianças voltou a olhar para o diário. Na presença de diversas situações, incentivei as crianças a irem fazer o registo no diário, mas estas acabavam por dizer que não queriam, quando chegámos ao final da semana o diário continuava em branco. Nesse momento, senti que algo não estava bem e questionei-me a mim própria, para tentar perceber o que poderia fazer para alterar a situação: “Será que o diário não fez sentido para as crianças? Será que não me expliquei bem? Será que devia insistir mais nesse sentido? Será que se comesse a escrever no diário, as crianças iriam começar a escrever também?”. Depois de pensar em todas estas hipóteses, optei por começar a relembrar as crianças várias vezes durante o dia sobre a existência do diário, pois poderia ser que assim comessem a interessar-se mais pela produção dos registos no mesmo. Foi aí que me surgiu a ideia que se calhar era necessário preencher e analisar o “Diário do Grupo” em frente de todo o grupo, pois se assim o fizesse, talvez as crianças conseguissem perceber o que era pretendido com aquilo, porque provavelmente o problema estaria aí, as crianças não perceberam para que é que o diário servia. Assim, no dia 9 de maio, reuni com o grupo e apresentei novamente o diário (tal como da primeira vez em branco). À medida que referia o que era pretendido em cada coluna, preenchia a mesma com o que as crianças diziam. No final, voltei a ler tudo o que escrevi, analisámos e discutimos em grande grupo o que foi dito pelas crianças. Nesse momento senti que finalmente o grupo se tinha apropriado do sentido do diário. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Do meu ponto de vista, o acrescento deste instrumento foi uma mais-valia para o grupo, uma vez que as crianças começaram a participar de uma forma mais ativa nas reuniões de conselho semanal, promovendo assim, uma maior autonomia e responsabilidade por parte do grupo.

Com a introdução deste instrumento, consegui organizar melhor o planeamento e a avaliação, bem como ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Durante a semana, as crianças pediam-me para fazer o registo de incidentes, desejos, conflitos ou acontecimentos que se sucediam, sendo que as mesmas escreviam o seu nome por baixo. À sexta-feira, na reunião de conselho, analisávamos e discutíamos o que as crianças tinham escrito e planeávamos a semana seguinte. As crianças relembravam o que tinham feito e refletiam sobre os acontecimentos, sendo esta uma

forma de planificar e avaliar tanto para as crianças como para o educador, que retira destes momentos situações e recolhe informações sobre as crianças.

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME, 1997, p.27). Foram feitas observações das crianças e das suas aprendizagens, mas também da minha ação, tentei refleti sempre sobre a minha prática, com o intuito de melhorar a mesma para que o processo educativo fosse mais adequado.

Segundo o Projeto Curricular de Sala (2013/2014), “o sistema de avaliação praticado é contínuo, no entanto antes de iniciar o ano lectivo, a Educadora agenda reuniões semestrais para fazer o ponto de situação relativamente aos objetivos propostos se foram realizados em relação a cada criança e também pelo grupo.” (p.14).

Quanto à família, foram feitas duas reuniões (uma no início do ano letivo e outra no final do ano letivo) de pais, onde em conjunto foi avaliado o processo educativo. Contudo, os pais que assim o desejem podem marcar reuniões com a Educadora no seu horário de atendimento, para falar mais em particular.

3.1.3. Conceção da ação educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1.3.1. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e seis crianças, doze rapazes e catorze raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade, podendo assim dizer que se trata de um grupo heterogéneo (ver tabela n.º 4).

Sexo	Idade	Anos de Frequência no 1.º Ciclo do Ensino Básico
F	9:0	3 anos
F	9:4	3 anos
M	8:5	3 anos
F	9:0	3 anos
F	9:3	3 anos
F	8:11	3 anos
F	9:4	3 anos
M	8: 9	3 anos
M	8:11	3 anos
M	9:1	3 anos
F	9:1	3 anos

F	8:10	3 anos
M	9:0	3 anos
M	9:2	3 anos
F	8: 8	3 anos
M	8:1	3 anos
M	8:4	3 anos
F	8:3	3 anos
F	8:9	3 anos
F	8:7	3 anos
F	8:11	3 anos
M	9:0	3 anos
F	8:10	3 anos
M	9:1	3 anos
M	9:1	3 anos
M	8:11	3 anos

Tabela 4 – Dados do grupo (sexo, idade e tempo de frequência no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Todos os alunos estão a frequentar pela primeira vez o 3.º ano de escolaridade (como podemos verificar na tabela n.º 4) e à exceção de dois alunos, um que entrou para esta escola a meio do 1.º ano e outra que entrou no 2.º ano, os restantes (24 alunos) integram a mesma turma desde o 1.º ano. Ainda assim, algumas crianças já se conheciam do JI e outras são vizinhas ou vivem no mesmo bairro, o que faz com que a sua familiarização e conhecimento seja ainda maior.

No que se refere ao contexto familiar, o grupo é descendente de um nível social médio e/ ou médio alto, sendo que apenas dois dos alunos são beneficiários de apoio socioeducativo e apenas quadro das crianças vivem em famílias monoparentais.

De um modo geral, o grupo é dinâmico, energético e apresenta muita vontade em aprender. Os alunos são trabalhadores e interessados, demonstrando sempre curiosidade em redor dos temas trabalhados e esforçando-se por executar as tarefas que lhes são propostas. Considero que a turma tem as capacidades necessárias para alcançar as metas de aprendizagem previstas para este ano de escolaridade.

No dia-a-dia, os alunos apoiam-se nas mais distintas situações, demonstrando ter adquirido diversos valores como honestidade, respeito, verdade e solidariedade, ainda assim, por vezes surgem alguns conflitos, o que na minha opinião acaba por ser saudável.

Segundo Seijo (2003), “os conflitos são situações em que duas ou mais pessoas entram em oposições ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal,

em que desempenham um papel muito importante as emoções e sentimentos e em que a relação entre as partes em conflito pode sair fortalecida ou enfraquecida de acordo com o modo como decorrer o processo de resolução do conflito.” (p. 29).

Por vezes, neste tipo de situações o professor tem a necessidade de intervir, mas é importante que o faça sem tomar partido de nenhuma das partes, ou seja, o professor deve ser um mediador imparcial. O professor deve mediar as situações, mas ao mesmo tempo deve permitir que sejam os alunos a resolver os conflitos, pois se assim o for, numa próxima vez os alunos já irão agir de uma forma mais autónoma na resolução do conflito. É importante que as crianças interajam e partilhem ideias umas com as outras e com outras pessoas. Todos nós temos opiniões diferentes ou iguais sobre determinados assuntos, no entanto, o importante é aceitar a opinião dos outros e que através da conversação possamos “discutir” os temas em questão.

Enquanto desenvolvi a minha PES pude observar que, por vezes, os alunos partilhavam de opiniões diferentes, o que provocava algum conflito entre as crianças, no entanto, estas utilizavam o diálogo para superar esses conflitos, daí continuar a dizer que nada melhor do que a conversa para resolver os conflitos. No meu ponto de vista, as pessoas devem ouvir sempre a outra parte, pois é através da conversa que nós (seres humanos) nos entendemos e por mais que não concordemos com a opinião dos outros, devemos sempre ouvir e respeitá-la. Um exemplo que tenho bem presente foi quando a turma estavam a trabalhar em pequeno grupo numa atividade que consistia na construção de três perguntas/respostas sobre os conteúdos de estudo do meio trabalhados até à data. Durante essa atividade, um dos grupos não conseguia chegar a um acordo sobre as perguntas que iriam construir. Os alunos apresentavam opiniões diferentes, enquanto uns elementos queria fazer perguntas de resposta aberta, os restantes concordavam que as perguntas deveriam ser de resposta fechada. No final da atividade e enquanto avaliávamos a mesma, foi através do diálogo que os membros do grupo manifestaram as suas opiniões e perceberam o porquê da atividade não ter corrido da melhor forma.

No que se refere ao comportamento na sala de aula, a maior parte do grupo cumpre as regras da sala e da escola, contudo, existe ainda uma minoria de crianças que apresentam algumas dificuldades em respeitar as regras estabelecidas por todos, tendo assim, que se continuar a trabalhar neste sentido. Por exemplo, quando trabalhávamos em grande grupo, era importante que ouvíssemos os colegas, para que depois

podéssemos também ser nós a intervir, no entanto, o que acontecia muitas vezes era que enquanto um dos colegas comentava o trabalho, outros conversavam com os colegas do lado e depois os alunos que estavam a conversar intervinham e diziam a mesma coisa. A falta de concentração acabava, de certo modo, por prejudicar alguns elementos do grupo.

Ao longo do meu estágio, fui conversando com o grupo sobre estas situações, que acabavam por afetar alguns alunos em particular e a turma no geral, dado que essas atitudes acabavam por interromper a aula e desconcentrar os alunos. Contudo, posso dizer que senti alguns progressos a este nível por parte do grupo desde o início até ao final da minha PES.

Outro dos aspetos que considero importante é o facto de os alunos aceitarem os erros dos colegas. Alguns elementos do grupo demonstram comportamentos de competitividade e inclusive, consideram que o que eles fazem ou dizem é que está correto e desvalorizam a participação de alguns colegas. Perante este tipo de situações, senti a necessidade de chamar à atenção os alunos relativamente aos seus comportamentos.

Tendo bem presente duas dessas situações, uma delas aconteceu durante um tempo de matemática, mais especificamente numa atividade de cálculo mental, em que dois dos alunos não responderam acertadamente ao cálculo que lhes apresentei. Após errar o cálculo, um desses alunos começou a intimidar-se e mediante alguma pressão por parte dos colegas, não quis responder com receio de errar. Insisti com o aluno, para que o mesmo me desse uma resposta, pois por mais que pudesse estar errada, também poderia estar correta e nós estamos ali para aprender. No decorrer da aula, apercebi-me que Z.M. estava a pressionar o G.M. com alguns comentários como por exemplo, “és sempre tu a errar”, “não sabes fazer cálculo mental”, entre outros.

Assim sendo, neste momento, chamei a atenção de toda a turma e fiz alguns comentários, no sentido de todos perceberem que não estamos na sala para competir uns com os outros, mas sim, para aprender e para nos ajudarmos mutuamente. “Ninguém nasce ensinado e ninguém sabe tudo. Eu não sei tudo, o G.M. não sabe tudo, o Z.M. não sabe tudo e todos vocês de certeza que também não sabem tudo, pois existem tantas coisas à nossa volta que é impossível que todos saibam tudo e para além disso, o importante é reconhecermos que não sabemos e tentarmos trabalhar mais naquilo que sentimos maior dificuldade. É muito importante tentarmos ajudar os outros, partilhando os nossos conhecimentos, eu por exemplo, estou aqui para vos ensinar um pouco daquilo

que sei porque já aprendi, porque já estudei/trabalhei nesse sentido. Mas também estou aqui para aprender com vocês coisas que ainda não aprendi.” (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 29 de setembro a 3 de outubro de 2014).

A outra situação a que me refiro aconteceu durante uma aula de português, em que todos os alunos leram o texto que tinham produzido durante o fim de semana. Quando a L. leu o seu texto, vários foram os colegas que fizeram alguns comentários menos agradáveis, de tal forma, que o M.V. interferiu para fazer uma apreciação aos comentários dos colegas “estão a insultar o texto da L.? eles só estão a insultar o trabalho da L. e não sabem ajudar no sentido de dizer o que é que no texto não faz muito sentido”.

Para descrever os interesses do grupo, recorri essencialmente às observações que realizei durante a minha estadia na escola. No geral, o grupo interessa-se por brincar no espaço exterior (campo de jogos-futebol, cantar e fazer representações, brincar nos baloiços de cordas), em realizar atividades de cálculo mental, realizar leituras coletivas e trabalhar a pares ou em grupo.

Quanto às competências e dificuldades apresentadas nas diferentes áreas curriculares, posso referir que de um modo geral os alunos encontram-se dentro dos objetivos específicos das metas e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida irei analisar as competências e dificuldades da turma no geral, bem como, de alguns casos mais particulares.

Relativamente à área curricular de português, no geral, os alunos demonstram competências ao nível da oralidade, da leitura e da educação literária. Podendo assim dizer que os alunos são observadores e escutam o que é dito, o que lhes permite que aprendam e construam conhecimentos. Para além disso, e à exceção de três dos alunos (L., G.M., A.) que apresentam algumas dificuldades ao nível da leitura, os restantes demonstram interesse pela leitura de textos e livros, o que lhes possibilita a apropriação de novos vocabulários. Quanto às dificuldades apresentadas nesta área curricular, são sobretudo ao nível da expressão escrita (planear e organizar as ideias no texto), sendo este um aspeto a ter em atenção pois é necessário que continue a ser trabalhado pelos alunos. Digo isto porque, quando eu ou a professora Helena propomos uma atividade de escrita notamos que os alunos cometem erros ortográficos e que não existe concordância na construção das frases. Para além da escrita, a leitura também é apontada como uma

necessidade para alguns dos alunos. Perante estas necessidades planeámos momentos de leitura e realização de trabalho de textos todas as semanas e ditados de duas em duas semanas, isto, para que os alunos possam vir a desenvolver estas competências. Contudo, importa destacar alguns dos alunos pela positiva, que é o caso do C., A.G., M.V., M., I.S., G.S., M.B e do M.R.

No que se refere à área curricular de matemática, posso afirmar que no geral os alunos demonstram ter noções matemáticas. Falando em casos mais específicos posso dizer que o M.V. apresenta bom raciocínio matemático e é bastante rápido a resolver as operações. O aluno (M.V.) utiliza várias estratégias, inclusive quando está perante um exercício matemático que peça para decompor um determinado número, o M.V. não o faz como os restantes colegas, ou seja, não se limita a arredondar o número às centenas, às dezenas ou às unidades mais próximas, procura sempre complexificar a tarefa. Mas não é o único, o M.B., o M.R., o M.V.B., o Z.M. e D também são bastantes participativos nestas aulas, inclusive gostam de expressar sempre as estratégias que utilizaram para resolverem os exercícios. Ainda assim, a M.I., a M., a C.R., a A., a L., o M.G. e o L. demonstram várias dificuldades nesta área curricular, nomeadamente ao nível da resolução de problemas e sobretudo quando os mesmos estão relacionados com unidades de tempo. Durante a minha intervenção a professora comentou esta situação comigo, inclusive deu-me a conhecer que o facto das aulas de matemática de sexta-feira serem destinadas à resolução de problemas, deve-se a esta necessidade que existe por parte de alguns elementos do grupo.

Durante a minha intervenção fui insistindo sempre com estes alunos, não queria de modo algum, que os alunos com mais necessidades ficassem a aguardar que os colegas resolvessem os exercícios sem tentarem fazer primeiro. Por norma, antes de começar a correção dos exercícios perguntava à turma se tinham existido dificuldades durante a resolução dos exercícios, na maior parte das vezes, não obtinha respostas, mas ainda assim, conseguia perceber pelas expressões faciais dos alunos, aqueles que não tinham tido dificuldades na realização dos exercícios. Por vezes, senti a necessidade de não prosseguir com o que tinha planeado, dando assim mais algum tempo para correções em grande grupo, em que pedia aos alunos para irem resolver os exercícios no quadro. Nestes momentos, a troca de ideias e a apresentação de várias estratégias de resolução ajudavam os alunos com mais dificuldades.

Relativamente à área curricular de estudo do meio, esta é sem dúvida a área mais desejada pelas crianças. O grupo demonstra sempre interesse perante esta área, revelando querer saber mais sobre as várias temáticas. Os alunos estão dentro das competências esperadas.

Para além das áreas curriculares referidas anteriormente, existem ainda as expressões e a educação para a cidadania. Ao nível das expressões, não tive oportunidade de estar presente em muitos desses momentos, no entanto, posso referir que no geral os alunos apresentam as competências pretendidas. Quanto às aulas de educação para a cidadania, estas passam essencialmente por momentos de conversa sobre a vida do grupo, onde os alunos refletem sobre determinados comportamentos e tomam decisões em prol do grupo.

Juntando a todas estas áreas, importa referir ainda a área de formação pessoal e social que se encontra em constante trabalho, esta permite a construção de conhecimentos e aprendizagens com significado em todas as áreas, encontrando pontos comuns, dando sentido à compreensão dos conteúdos e criando momentos de interdisciplinaridade.

Todas as crianças são diferentes, cada uma tem o seu próprio ritmo de trabalho. Existem crianças que têm mais facilidades ao nível das aprendizagens, enquanto outras necessitam de mais algum tempo para apreender determinados conteúdos. Inclusive, pode dar-se o caso de um determinado aluno ter facilidades ao nível da aprendizagem numa determinada área do currículo e noutra apresentar grandes dificuldades. É importante que o professor tenha isso em atenção porque apesar de ser um grupo e ter de trabalhar os mesmos conteúdos, por vezes, pode ser necessário que alguns elementos do grupo tenham de investir mais tempo do que outros em determinados conteúdos, podendo assim dizer que a diferenciação pedagógica é um aspeto fundamental no contexto.

Todos nós somos diferentes e temos diferentes maneiras de pensar e de agir. Tal como no dia-a-dia, também na escola, os alunos e até os professores têm gostos e interesses diferentes perante as diversas áreas do currículo e os conteúdos das mesmas. No entanto, apesar de podermos gostar mais de matemática ou de estudo do meio ou de português ou de expressões, a verdade é que devemos trabalhar todas estas áreas e sobretudo aquelas onde sentimos mais dificuldades. Contudo, por vezes isso não é fácil, pois as crianças acabam por perder mais rapidamente o interesse pelas áreas onde têm mais dificuldades, mas na minha

opinião nessas situações os professores devem insistir mais com os alunos nesse sentido de modo a fazê-los ver que com trabalho e empenho tudo se consegue. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 27 a 31 de outubro de 2014).

3.1.3.2. Fundamentos da ação educativa

O plano de turma, baseado nos eixos fundamentais do Projeto Educativo do Agrupamento, pretende dar ênfase à utilização de metodologias que perspetivem a colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, de modo que o aluno seja um elemento ativo da sua própria aprendizagem, e que torne possível tanto a interdisciplinaridade como a transdisciplinaridade assim como a melhoria das aprendizagens. (Plano de Atividades da Turma, 2014/2015, p.9).

A professora cooperante aponta várias estratégias para a concretização das aprendizagens. Segundo o Plano de Atividades da Turma (2014/2015), as estratégias para a concretização das aprendizagens são:

- Realização de Assembleias de Turma conducentes ao respeito pelo outro e ao desenvolvimento da cidadania;
- Desenvolvimento de atividades que satisfaçam a curiosidade, o interesse e a necessidade dos alunos;
- Desenvolvimento de atividades que promovam a realização de trabalhos de casa e o estudo por livre iniciativa (trabalho de pesquisa, leitura e escrita recreativas, trabalhos que possam ser realizados sem ajuda);
- Desenvolvimento do gosto pela leitura;
- Realização de projetos adequados aos interesses dos alunos;
- Valorização dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos;
- Definição de regras claras e objetivas;
- Existência de momentos que apelem à atenção/concentração;
- Valorização das produções dos alunos e divulgação das mesmas;
- Existência de instrumentos de regulação da vida da turma;
- Diferenciação pedagógica de modo à adequação de estratégias ao perfil dos alunos;
- Promoção do trabalho a pares;
- Valorização do papel da família na educação dos filhos. (p.9).

A docente não segue um modelo específico, pois reconhece benefícios em vários modelos e nos seus métodos de regulação da prática, aplicando os conhecimentos que tem acerca de vários modelos ao grupo e às necessidades deste.

Por exemplo, a professora refere que utiliza o modelo do MEM, embora não o utilize de uma forma plena, diz seguir algumas práticas e instrumentos do modelo, implementando e introduzindo sempre que considera necessário.

O modelo do MEM teve início na conceção de aprendizagem através de tentativa e erro defendida por Freinet evoluindo, posteriormente, para uma perspetiva sócio-construtivistas de Vigotsky e Bruner, ou seja, uma aprendizagem feita através de interações socioculturais com o apoio dos pares e dos adultos (Folque, 1999).

De acordo com as bases de origem do MEM, o sistema de ensino passou de pedocêntrico para sociocêntrico, ou seja, a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, devido à organização de atividades educativas concretas, ganha uma maior qualidade no desenvolvimento dos alunos (Niza, 2013). Como tal, o educador/professor deixa de tomar as decisões de planeamento e avaliação sozinho para as tomar juntamente com o grupo, ou seja, o grupo de crianças passa a ter um forte papel na tomada de decisões. O espaço educativo passa a ser um local onde todos aprendem, todos ensinam, todos organizam e têm opinião.

Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade. (Folque, 1999, p.11).

De facto, na sala as crianças participam de forma ativa na sua aprendizagem e a professora não se considera a detentora do conhecimento, dado que todos podem participar e partilhar as suas ideias e conhecimentos.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna destaca:

o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade. (Folque, 1999, p. 5).

Durante a minha intervenção fui tentando que todos partilhassem e contribuíssem com as suas experiências e conhecimentos, vendo sempre a criança como um agente ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na minha opinião os momentos de trabalho cooperativo, em que as crianças trabalhavam tendo em conta a construção de um produto em conjunto, foram sempre momentos muito ricos em interações e aprendizagens. Relativamente à aprendizagem dos conteúdos iniciava-se a partir dos conhecimentos prévios das crianças.

Assim, considero que a teoria e a prática devem estar sempre juntas e para isso é necessário que estejamos em constante formação para acompanhar novas ideias e conceções que permitirão um melhoramento da nossa ação.

3.1.3.3. Organização do espaço e materiais

A sala de aula onde desenvolvi a minha PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituída por doze mesas “de pares”, três mesas individuais, vinte e sete cadeiras e a secretária da professora que se encontra do lado direito do quadro volta para os alunos. No início do ano a disposição das mesas encontrava-se de acordo com a figura n.º 1 (ver figura n.º 1), ou seja, os alunos estavam sentados a pares à exceção de três que se encontravam na fila da frente em mesas individuais.

Contudo, mais ou menos a meio do 1.º período, começou a verificar-se que em todas as assembleias de turma surgiam sugestões de troca de lugares por parte de alguns alunos e como tal, a professora Helena negociou essas trocas com a turma e todos sugeriram alterar a disposição da sala, tendo neste momento a disposição apresentada na figura n.º 2 (ver figura n.º 2).



Figura 1 – Disposição da sala no início do ano letivo.

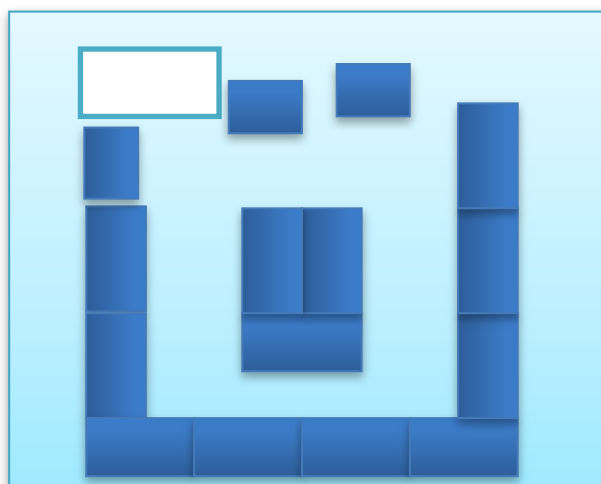


Figura 2 – Disposição atual da sala.

Considero que ambas as disposições da sala são benéficas para os alunos, pois o facto de estarem sentados em pares ou lado a lado com dois colegas permite-lhes que troquem ideias e se ajudem mutuamente na realização dos trabalhos. De acordo com Castro e Ricardo (1994), “estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção de conhecimentos por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes.” (p. 14). Nós enquanto professores, explicamos os conteúdos e caso os alunos não percebam voltamos a explicar os mesmos as vezes que forem necessárias, mas por vezes é mais produtivo que discutam esses mesmo conteúdos com os colegas, pois ao trocarem ideias, sobre a forma como pensaram e as estratégias que utilizaram para chegar ao resultado, estes conseguem ter uma compreensão mais aprofundada dos exercícios e da forma como os realizar, pois entendem melhor a linguagem do colega do que por vezes a do professor.

É fundamental que o professor conheça a turma e os alunos, pois só dessa forma, irá conseguir organizar o espaço educativo de acordo com o grupo com quem está a trabalhar, dependendo em parte do comportamento e aproveitamento da turma.

Ainda no espaço da sala existem três armários para arrumação que se encontram fechados, pois têm materiais que necessitam de mais cuidados. Para além destes, existem mais duas estantes, sendo que uma delas é o local onde os alunos guardam os dossiers de fichas e outra serve de mesa de apoio, ou seja, contem materiais que são utilizados no dia-a-dia (exemplo: folhas brancas, canetas, lápis, borrachas, entre outros) e manuais da professora Helena. Nas paredes existem prateleiras que suportam materiais dos alunos (exemplo: caixas dos alunos, resmas de folhas, entre outros) e placares onde estão expostos vários trabalhos dos mesmos. A sala usufrui ainda de um computador, impressora, scanner, projetor e quadro de giz.

Em suma, a sala está organizada consoante a disposição negociada com os alunos, ou seja, da forma que todos consideraram mais adequada. Quanto ao espaço em si é um pouco reduzido, embora isso não me pareça muito relevante, dado que sempre que necessitam de mais espaço (exemplo: trabalhos de grupo) a turma deslocam-se para o espaço polivalente.

3.1.3.4. Organização do tempo

A organização do tempo é sem dúvida um fator muito importante na sala de aula. O horário que se segue (ver tabela n.º 5), dá-nos a conhecer as rotinas diárias e semanais da sala do 3.º ano da Escola da Vista Alegre.

Tempos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:30	Matemática	Apoio ao Estudo	Matemática	Português	Matemática
		AFD			
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 16:00	Apoio ao Estudo	Português	Estudo do Meio	Matemática	Cidadania
	Expressões				Inglês
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:30	Inglês	Expressões	AFD	Expressões	Música

Tabela 5 – Horário semanal.

Todas as segundas-feiras na hora destinada ao apoio ao estudo é elaborado o plano da semana que se inicia, podendo assim existir uma participação ativa por parte dos alunos na construção do plano, e ao mesmo tempo os alunos ficam desde logo a saber o que vão trabalhar durante a respetiva semana. Para além do plano semanal, no início de cada dia os alunos escrevem no seu caderno o plano diário, ou seja, o planeado para esse dia. Tudo isto permitirá uma organização e orientação do trabalho ao longo do dia e da semana.

O dia divide-se em dois períodos distintos, ou seja, o período da manhã e o período da tarde. Durante o período da manhã, à exceção de terça-feira que não têm português e de quinta-feira que não tem matemática, nos restantes dias, as manhãs são preenchidas com uma aula de português e outra de matemática.

O primeiro tempo da manhã termina às 10:30, hora em que se dá lugar ao primeiro intervalo do dia, os alunos voltam depois para a sala às 11:00 (segundo tempo do dia) e permanecem na mesma até à hora de almoço. Ao toque das 12:30 os alunos saem da sala de aula e dirigem-se para o espaço polivalente local onde é servido o

almoço. Alguns alunos não almoçam na escola e quando isso acontece, têm familiares à sua espera à entrada da sala.

No período da tarde as aulas decorrem entre as 14:00 e as 17:30, sendo que o primeiro tempo decorre entre as 14:00 e as 16:00 e o segundo entre as 16:30 e as 17:30, dado que existe um intervalo de 30 minutos (16:00 e às 16:30).

Relativamente às Atividades Extra Curriculares, tal como podemos verificar no horário, decorrem no período da tarde, à exceção de um dos tempos de AFD (Atividade físico desportiva) que se realiza à terça-feira no período da manhã.

Importa referir ainda que durante a semana, existem tempos delimitados para trabalhar certos conteúdos programáticos. A aula de português de quarta-feira é destinada à educação literária, sendo neste tempo trabalhadas obras literárias presentes no programa do 3.º ano do Ensino Básico. À sexta-feira a aula de português é concebida com a oficina de escrita, este tempo é destinado a trabalhos de escrita criativa. Quanto à aula de matemática que se procede é denominada de oficina de problemas, neste tempo os alunos resolvem inúmeros problemas matemáticos. Ainda na sexta-feira, embora que já no período da tarde dá-se lugar à assembleia de turma, local onde se lê, discute e dinamiza o diário de turma e a avaliação do ajudante da semana.

O facto de existir um horário permite que haja uma certa organização e conforto por parte das crianças relativamente ao tempo. Todavia, isso não significa que o mesmo não possa sofrer algumas alterações, derivadas de necessidades que surjam no momento.

Durante a minha PES, senti a necessidade de fazer algumas alterações ao nível do horário. Estas alterações foram feitas no sentido de prolongar alguns tempos e trocar outros, pois fazia mais sentido se assim fosse. Por exemplo, se iniciávamos uma tarefa e depois tocava para o intervalo, não deixávamos essa tarefa para terminar no dia seguinte, começávamos o tempo seguinte com a conclusão da tarefa que tínhamos deixado por terminar e depois continuávamos com o que tínhamos planificado para esse tempo.

Sendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico caracterizado pela monodocência, é uma mais-valia para este tipo de situações, ou seja, se o professor não conseguir terminar

num determinado tempo tem sempre o tempo seguinte, sem ter de esperar que volte a lecionar aquela área curricular.

Nas primeiras semanas de intervenção, fui-me apercebendo que por vezes não terminava o que tinha planeado fazer com o grupo no tempo que tinha previsto e apesar de considerar que seria importante terminar mesmo que fosse no tempo seguinte, conversei com a professora sobre esta situação. Nessa altura a docente fez-me ver que temos que ser sensíveis e compreender que nem sempre temos de nos limitar ao horário existente, pois é claro que por vezes podemos deixar trabalhos a meio para terminar mais tarde, mas noutras situações não faz sentido deixarmos para mais tarde, porque corremos o risco de quebrar e perder o sentido do que estamos a fazer.

Numa das minhas semanas de intervenção, a planificação semanal que foi feita inicialmente com a professora Helena sofreu algumas alterações. Inicialmente fiquei responsável, por lecionar três tempos de português (um segunda, um quarta e um quinta) e dois de matemática (um segunda e outro sexta), no entanto, na quarta-feira surgiu a necessidade de alargar a aula de português, pois os alunos estavam muito atrasados com o trabalho das BD, não fazendo sentido terminá-lo mais tarde (noutro dia), quando se verificava que estavam bastante entusiasmados e interessados no que realizavam.

O facto de ter continuado a aula no tempo seguinte, fez com que a professora Helena não pudesse lecionar a aula de matemática que tinha preparado, assim, combinámos que eu daria dois tempos de português na quarta-feira e a professora daria dois tempos de matemática na quinta-feira. Consecutivamente acabei por lecionar, o que tinha preparado para a aula de quinta-feira na sexta-feira e o que a professora Helena tinha preparado para a aula de português de sexta-feira avançou para a aula de segunda-feira da semana seguinte.

Segundo o horário da turma e a planificação mensal que me foi entregue pela professora Helena, posso acrescentar que os alunos têm de cumprir com 8 horas semanais de língua portuguesa, 8 horas semanais de matemática, 3 horas e meia de estudo do meio, 3 horas de expressões (físico/motora, plástica, dramática e musical) e 2 horas de apoio ao estudo. Embora todas estas horas estejam divididas pelo horário da turma, ocupando determinados tempos, considero crucial que o professor possa fazer pequenas alterações quando o motivo assim o justifica.

Quanto à organização do grupo, durante o meu estágio, promovi momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos, a pares e individual, sendo que os momentos de trabalho individual e em grande grupo foram dominantes na sala. É de veras importante que o professor conheça o grupo com quem está a trabalhar, só assim, poderá organizar o grupo nas diferentes atividades propostas.

Os momentos de trabalho em grande grupo passaram sobretudo pela percepção e explicitação de conteúdos, pela discussão e troca de ideias sobre vários temas, pela correção e realização de fichas de trabalho, pela leitura de textos, pela correção de trabalhos de texto e pela realização de jogos. Estes momentos de trabalho em grande grupo são bastante importantes para a vida do grupo, pois é nestes momentos que os alunos partilham as suas ideias, ouvem os outros e aprendem a respeitar a opinião de cada um, são sem dúvida momentos de grandes aprendizagens para se saber viver em sociedade.

De acordo com Rogoff, Matusov e White (2000), numa sala de aula de comunidade de aprendizes as crianças e os adultos evoluem-se no trabalho de uma forma ativa e colaborativa, o que lhes permite que assumam responsabilidades perante a sua própria aprendizagem e o funcionamento do grupo.

Relativamente ao trabalho em pequenos grupos, posso dizer que planifiquei apenas um momento de trabalho em pequenos grupos. Segundo a professora titular esta organização do grupo desencadeia sempre alguma confusão ao nível do espaço físico da sala e para além disso, os alunos acabam por se distrair mais durante o trabalho. Assim, o momento que planifiquei em pequeno grupo foi a construção e realização de um jogo sobre os conteúdos programáticos abordados durante o 1.º período na área curricular de estudo do meio.

Quanto ao trabalho a pares, os alunos trabalharam a pares sobretudo nas aulas de educação literária (banda desenhada e trabalhos de miniprojeto), na realização e correção de fichas de trabalho, em atividades relacionadas com as unidades de tempo e na construção de textos.

Os momentos de trabalho individual prenderam-se com a realização de fichas de trabalho, com a resolução de problemas e a escrita de textos. Apesar de considerar que é muito importante que as crianças interajam umas com as outras dado que através dessas

interações vão aprendendo umas com as outras, a verdade é que também é necessário que existam momentos de trabalho individual. Estes momentos são importantes para que os alunos reflitam sobre os conteúdos e percebam o que já conhecem, ou seja, os seus conhecimentos e aprendizagens – metacognição. “A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos.” (Ribeiro, 2003, p. 110).

Todos os tipos de trabalho, em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou individual têm as suas vantagens numa aprendizagem de sucesso, contudo é fundamental que se tenha em conta vários aspetos (características do grupo, espaço da sala, entre outros) e sobretudo o tipo de atividades.

Importa referir ainda que uma das rotinas semanais da sala é a existência de um responsável pela turma/grupo. Na sala é chamado de ajudante e tem a seu cargo algumas responsabilidades. Todas as semanas há um ajudante diferente, a seleção do mesmo é feita segundo a listagem da turma.

Assim, o ajudante tem a seu cargo a responsabilidade de anotar o comportamento dos colegas, de colocar “ordem” na sala, de distribuir as fichas de trabalho pelos colegas e recolher as mesmas ou os manuais quando é necessário. Para além disso, é o ajudante que preenche o mapa do comportamento, o mapa das presenças e o mapa do leite (quantidades de leites escolar que foram bebidos pelos alunos da turma no dia anterior). Estas são as principais funções do ajudante da turma. Sem dúvida que este aluno desenvolve um papel importante, um papel que acrescenta a si próprio uma enorme responsabilidade.

3.1.3.5. Planeamento e avaliação

O planeamento e avaliação são realizados em conjunto com os alunos e com a docente titular da turma – professora Helena Assude.

Todas as segundas-feiras no tempo de apoio ao estudo, que decorre entre as 14h00 e as 15h00, é realizada a OPA (organização, planeamento e avaliação) da semana. Neste momento os alunos recordam a semana que terminou e avaliam a mesma, depois organizam a informação relativamente a essa semana, ou seja, identificam o que cumpriram e o que ficou por cumprir relativamente ao plano da

semana e por fim fazem em conjunto com a docente o planeamento da semana que se inicia.

Para além do Plano Semanal que é escrito no quadro e copiado por cada criança para uma tabela que posteriormente é colada no caderno, o Plano Diário também é escrito todos os dias no quadro e copiado para o caderno por cada criança, permitindo assim, que se organize a semana e o dia, dando noção à criança do que se vai desenvolver. Para além disso, os planos transmitem uma certa segurança pois a criança compreende e sabe o que vai desenvolver e é agente ativo. Assim, como os próprios nomes indicam, o plano semanal pretende planificar e organizar a semana e o plano diário pretende planificar e organizar o dia para que as crianças possam saber o que vão fazer, o que vão precisar, dando-lhes de certa forma um sentido de responsabilidade e de organização.

Estes planos permitem uma visão geral da semana e do dia o que, na minha opinião, dá alguma segurança não só ao professor como às crianças, uma vez que estas participam, questionam e até relembram assuntos e coisas que têm de fazer ou até terminar, colaborando com o professor nesta organização semanal e diária.

O planeamento deve ser flexível, pois devemos acompanhar o ritmo de aprendizagem das crianças, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo e para além disso, devemos ter atenção aos interesses e necessidades do grupo/turma. É importante que planeemos e que tenhamos esse processo como uma orientação para a nossa prática, mas também é importante que não restringamos e limitemos a nossa prática educativa. Durante a PES fomos sempre flexíveis e quando surgiam situações que requeriam de interesse imediato, alterava-se a planificação e realizávamos outras atividades ou dávamos continuidade às que estávamos a realizar. Por exemplo, quando não terminávamos o planeado no tempo previsto, se fizesse sentido continuávamos no tempo seguinte, fazendo assim, algumas alterações na planificação uma vez que precisávamos de mais tempo.

No decorrer da semana o plano semanal sofreu algumas alterações. Inicialmente, fiquei responsável por lecionar três tempos de português (um segunda, um quarta e um quinta) e dois de matemática (um segunda e outro sexta), no entanto, na quarta-feira surgiu a necessidade de alargar a aula de português, pois os alunos estavam muito atrasados com o trabalho das BD, não fazendo sentido terminá-lo mais tarde (noutro dia), quando se verificava que estavam bastante entusiasmados e interessados no que realizavam. (in relatório individual de

observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 6 a 10 de outubro de 2014).

A planificação era realizada com a professora Helena às quintas-feiras à tarde ou às sextas-feiras à hora de almoço. Este instrumento foi muito importante para mim, dado que me ajudou a orientar e organizar o trabalho na sala. Com a professora realizava as planificações semanais e em casa as planificações diárias.

Um outro momento de extrema importância é a Assembleia de Turma às sextas-feiras à tarde, este decorre no tempo de cidadania (entre as 14h00 e as 15h00). A Assembleia de Turma inicia-se com a avaliação do ajudante da turma, cada aluno tem a possibilidade de manifestar a sua opinião relativamente à postura que o ajudante teve durante a semana. Através de conversações, os alunos mencionam pontos positivos e/ou negativos em relação à prestação do ajudante. Depois de todos os interessados se fazerem expressar, a professora faz a sua apreciação relativamente ao trabalho que o ajudante desempenhou. No final, a avaliação do ajudante é feita através da atribuição de cartões (verde – bom ajudante, amarelo – bom/mau ajudante, vermelho – mau ajudante), ou seja, cada aluno e inclusive a professora atribuem um cartão ao ajudante, a cor que tiver mais votos será a avaliação que é atribuída ao ajudante.

Ainda durante a Assembleia de Turma é utilizado o instrumento “Diário de Turma”, é neste mapa que durante a semana as crianças registam o que gostaram, a quem dão os parabéns e as sugestões. A professora comentou comigo que este ano optou por retirar a coluna do “não gostamos” do diário de turma, dado que no ano anterior essa coluna era preenchida apenas por “queixinhas”. Contudo, a coluna do “não gostamos” não deixou de existir, a docente refere “este ano a coluna do “não gostamos” sou eu, quando os alunos não gostam de algo devem falar comigo e se considerar que o assunto é pertinente, será exposto à turma na assembleia de turma”.

Na minha opinião este momento é de avaliação e de planificação, pois é dado às crianças espaço para colocar e explicar sugestões. Além disso, este diário fomenta a vida democrática no que toca a discussão de ideias e situações. Para além do Diário de Turma, existe também na sala um mapa de presenças, um mapa de comportamento, um mapa (quantidades) do leite escolar e um mapa de leitura que permite regular a vida na sala.

A avaliação é algo que está presente durante todo o trabalho desenvolvido, permitindo que possamos ir alterando, adequando as atividades e a nossa ação. É importante que nos avaliemos a nós próprios, só assim, conseguimos melhorar a nossa prática pedagógica.

Para além disso, também é importante que as crianças avaliem o seu próprio trabalho, porque ao fazê-lo vão refletir sobre as suas aprendizagens. Quando realizamos as atividades conversamos sobre as mesmas, sobre as facilidades, dificuldades e aprendizagens, sendo nestes momentos que as crianças avaliam o seu trabalho. Esta avaliação servia também para que as crianças tivessem noção do que já sabiam e daquilo que ainda precisavam de trabalhar mais. Por exemplo, quando trabalhavam a pares as crianças melhoravam aspetos que ainda não estavam consolidados. Por vezes fazíamos correções a pares e outras vezes as crianças trocavam o seu trabalho com um dos colegas e enquanto corrigiam o trabalho do colega, o colega corrigia o seu. Estes momentos permitiam que se desenvolvessem competências avaliativas, de responsabilidade e solidariedade para com o outro, aceitação do erro e entre ajuda.

Por fim, importa referir que a docente utiliza alguns instrumentos para avaliar os alunos da turma, nomeadamente, fichas de avaliação, registo de avaliação de leitura, registo de avaliação de escrita, registo de participação, trabalhos escritos, comunicações à turma, trabalhos de casa, produção de textos, questionários orais, trabalho prático, desenvolvimento de projetos, observação direta e organização dos cadernos/materiais.

De forma conclusiva, é de extrema importância que seja feita uma breve abordagem relativa à preponderância da realização deste ponto do relatório referente aos contextos. Então, os contextos englobam diversos aspetos, como se pode verificar, o que contribuiu bastante para a minha investigação-ação. Ou seja, é relevante que haja conhecimento acerca de todos os fatores envolventes, pois o conhecimento do meio bem como do grupo com que se está a trabalhar é importantíssimo para que se possam delinear estratégias e momentos de interação promotores de aprendizagem.

3.2. Interações promotoras de aprendizagens de qualidade

O presente ponto do relatório intitulado “Interações promotoras de aprendizagens de qualidade”, visa a análise de algumas atividades desenvolvidas durante a minha PES. Para tal, comecei por refletir sobre a importância de cada uma das atividades realizadas, de forma a fazer uma seleção das mesmas para posterior análise. Foram alguns os critérios que conduziram a minha seleção, nomeadamente o tipo de interações, os contextos referentes às atividades bem com a articulação de conteúdos. Optei por considerar estes aspetos, pois considero importante que seja feita uma análise diversificada.

Assim sendo, a apresentação de cada atividade obedecerá à seguinte ordem: contextualização, descrição e análise. Para além disso, irei tentar fundamentar os momentos presentes em cada atividade, tendo por base, a fundamentação teórica, pois é crucial que seja feita esta aproximação.

3.2.1. Pré-escolar

Neste subponto serão abordadas cinco atividades desenvolvidas em contexto de pré-escolar, sendo que irei proceder à contextualização, descrição e análise de cada uma delas. Em todas as atividades serão evidenciados os momentos de interação, bem como o papel desempenhado pelas crianças e pelo educador.

a) Projeto “Bora lá, todos juntos...plantar!” – plantar na horta

O projeto “Bora lá, todos juntos...plantar”, surgiu através das observações do comportamento das crianças no espaço exterior. Até à data do projeto, os canteiros que existiam naquele espaço não tinham qualquer finalidade educativa, embora tenha sempre verificado algum interesse por parte das crianças em explorar o espaço. As crianças brincavam com as folhas e com os paus que caíam das árvores existentes, construía flores e arranjos com os mesmos. Para além disso, um dia observei duas crianças, nomeadamente a M.L. (5:2) e a A. 4:11 a abrirem buracos na terra e a colocarem folhas dentro dos mesmos, afirmando em seguida que estavam a plantar flores para crescerem mais.

Quando conversámos sobre a realização do projeto, o G.R. (5:7), sugeriu que fizéssemos uma horta no espaço exterior, inclusive fez questão de indicar o local onde a

mesma poderia ser construída. Todo o grupo concordou com a ideia do menino e demonstrou interesse em participar.

Visto que todos queriam participar, peguei na situação que tinha ocorrido com as colegas M.L (5:2) e A. (4:11) e comecei a contar a mesma ao grupo, no seguimento da conversa a M.L. (5:9) sugeriu a plantação de flores nos canteiros junto às árvores, concordando assim com a ideia da menina e o restante grupo também. Para definir os responsáveis pelos trabalhos na horta e nos canteiros, dei a oportunidade a cada criança de escolher o que mais lhe interessava. Registei todas as escolhas feitas individualmente, bem como decisões que foram tomadas em grupo para a realização do projeto.

Depois de tomarmos todas as decisões referentes à realização do projeto, e dado que as crianças demonstraram interesse em incluírem as famílias e a comunidade (utentes do centro de convívio) na realização do mesmo, exemplo disso, foi quando o M.A. (4:11) disse: “podíamos pedir à minha avó para nos vir ajudar” e de imediato o V. (4:8), acrescentou “a minha avó também nos pode ajudar, ela gosta muito de flores e tem muitas”. Posto isto, resolvi fazer um comunicado aos pais, para informá-los e convidá-los a participarem no projeto “Bora lá, todos juntos...plantar” (ver apêndice n.º 3).

Nas semanas seguintes, fomos reunindo os materiais (regadores, sachos, pás, ancinhos, solo, baldes, semente variadas, plantas, entre outros) que os pais e familiares trouxeram para o projeto. Entretanto, convidámos as utentes do centro de convívio para virem à nossa sala, conhecer o espaço onde iríamos construir a horta e os canteiros e também para que as mesmas nos dessem os seus testemunhos de vida relativamente ao ato de semear e plantar. Depois visitámos a horta de um dos familiares dos meninos, durante a visita, as crianças questionaram a avó do L. (5:2) sobre as plantações, como tinha feito aquilo (plantado) e pediam para a senhora identificar alguns legumes que não reconheciam de imediato ou que não conheciam, entre outras questões que surgiram no momento. Sendo o dia 9 de abril, o dia em que demos início às plantações na horta (ver imagens n.º 5, n.º 6 e n.º 7).

Recebemos na nossa sala a mãe e a avó da M.L. (5:1), a avó do V. (4:7) e o padrinho do L. (5:2). O D. (5:11), o L. (5:8), o B. (5:2), o L. (5:2), o M.A. (4:10), a M.L. (5:1), o A. (5:11), o M.M. (5:3), a M.C. (4:1) e o V. (4:7) estão no espaço exterior a arranjar o solo e a plantar. O padrinho do L. trouxe alguns

instrumentos para arranjar o solo (sacho e ancinho) e as crianças também trouxeram os seus instrumentos para o projeto (pás, sachos, ancinhos). O padrinho do L. (5:2) começa por perguntar as crianças se sabem o nome dos instrumentos de trabalho que trouxe de casa. O M.A. (4:10) diz: “sim isto (aponta) é um ancinho e isto (aponta) é um sacho, a minha avó também tem em casa”, neste momento o D. (5:11) acrescenta “nós também temos um ancinho olhe (mostra o ancinho ao senhor) e também temos pás, sachos e regadores”. O padrinho do L. (5:2) prossegue “então vamos ver se vocês sabem para que servem estes instrumentos”, o M.M (5:3) diz: “os ancinhos são para alisar a terra (exemplifica)”, enquanto isso, o V. (4:7) diz: “o sacho é para cavar”, o padrinho do L. (5:2) acrescenta “sim o sacho é para cavar e para arrancar as ervas, quando virem que estão a nascer ervas podem utilizar o sacho para as tirar. Então agora que já sabemos para que servem os instrumentos, vamos por as mãos à obra e começar a amanhar a horta”. O padrinho do L. começa por utilizar o sacho para revolver o solo e de seguida utiliza o ancinho para o endireitar, as crianças à vez, vão fazendo o mesmo que o senhor. Depois de termos o solo direito, os restantes familiares presentes começam a semear (alfaces, couves, pimentos, tomates, salsa, poejos, hortelã, coentros, hortelã da ribeira, batata doce, cenoura, entre outros) com as crianças. A avó do V. (4:7) diz: “agora temos que ir abrindo buracos, depois pomos as plantas e voltamos a tapar com terra desta dos sacos”. O L. (5:8) intervém “e estas que são sementes como fazemos?”, a avó da M.L. (5:1) responde ao menino “olha estas apanhamos nos pacotes e vamos deitando para a terra e depois tapamos com mais terra, mas só pode ser assim num bocado”. A mãe da M.L. (5:1) vê o A. (5:11) muito parado e decide chamar o menino “A. vem aqui para este lado e abre um buraco com a pá, anda”, e assim continuaram até terminarem de plantar o espaço da horta. No final, a avó do V. (4:7) chamou as crianças para irem encher os regadores com água e deu-lhes instruções da forma como deveriam regar as plantas, “entram para a horta e colocam o regador ao pé da raiz das plantas e nas sementes regam assim (exemplifica) mais de longe, mas não se esqueçam que têm que ter cuidado para não pisarem onde está semeado. A terra precisa de muita água para as verduras nascerem e crescerem.” O D. (5:11) conclui “e quando crescerem vamos fazer sopas e saladas”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 7 a 11 de abril de 2014).



Imagem 5 - Crianças e familiares a alisar o solo.



Imagem 6 - Crianças e familiares a plantar na horta.



Imagem 7 - Crianças e familiares a regar as plantações.

A interação entre criança e adulto representa também, uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida que contribui para uma troca de conhecimento e experiência entre ambos. É notório o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, como se pode verificar através do excerto apresentado anteriormente, onde as próprias crianças colocam questões que promovem a sua aprendizagem. Durante esta interação entre as crianças e os familiares foi evidente o entusiasmo das crianças em quererem explicar aos familiares todo o processo do projeto, bem como aquilo que iriam realizar naquele dia, mostrando o trabalho já iniciado. Um exemplo que tenho bem presente, foi quando o V. (4:7) disse à avó e aos restantes familiares “nós vamos fazer uma horta e vamos plantar flores nos canteiros, até já começámos a pintar os pneus (aponta para os pneus) que vão fazer de cerca e depois de plantarmos tudo, vamos mostrar a nossa horta e os canteiros às pessoas” e o D. (5:11) acrescentou “até as senhoras do centro de convívio já vieram ver mas depois veem outra vez”. Um outro exemplo que demonstra que as crianças estão envolvidas no trabalho e onde é perceptível que atribuem significado ao que estão a desenvolver, dando sentido as suas ações é quando o D. (6:1) diz à avó do V. (4:8) “e quando crescerem vamos fazer sopas e saladas”. Deste modo, é visível que as crianças compreendem aquilo que realizam e conseguem atribuir significados ao seu trabalho.

Os familiares das crianças tiveram um papel muito importante no desenrolar de todo o projeto, pois forneceram vários materiais que foram imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto de intervenção e também pelo facto de explicarem às crianças para que serviam tais instrumentos e como se poderiam utilizar. Exemplo disso foi quando as crianças traziam instrumentos, sementes ou plantas de casa, nesses

momentos, a criança que trazia os materiais de casa, apresentava os mesmos aos colegas e falava um pouco sobre eles. Quando o S. (4:7) trouxe os materiais, apresentou os mesmos aos colegas dizendo: “eu trouxe pás e ancinhos (mostra e passa aos colegas) para trabalharmos na terra, trouxe regadores (mostra e passa aos colegas) para quando tivermos tudo plantado podermos regar as flores, trouxe sacos de terra (mostra aos colegas) para colocarmos na horta e trouxe estas plantas (mostra) podem ver mas têm que ter cuidado porque não podemos partir as folhas, são as flores que dão os morangos, a minha avó tem muitas lá em casa e deu-me estas para eu trazer”.

Como já foi referido anteriormente, a implementação deste projeto de intervenção contribui com importantes momentos de interações, quer entre adulto-criança quer entre criança-criança. Então, no que diz respeito ao primeiro momento referenciado, isto é, a reunião em grande grupo, posso dizer que estes momentos são cruciais para as crianças, pois possibilitam-lhes que se autonomizem, dando o seu contributo para uma determinada tarefa. O adulto, neste caso o educador, desempenha um papel muito relevante nestes momentos, pois tem como papel fundamental a coordenação e orientação do grupo, devendo estimular as crianças a participarem e a exporem os seus interesses. Tais fatores contribuem para uma aprendizagem dinâmica, onde tanto as crianças como os adultos desempenham uma papel ativo, como nos diz Rogoff, Matusov e White (2000) relativamente ao modelo das comunidades de aprendizes. Também o papel da família teve um grande impacto para o grupo, uma vez que proporcionou momentos de interação entre as crianças, onde as mesmas explicavam aos colegas aquilo que tinha apreendido no contexto familiar, existindo assim uma partilha de conhecimentos.

Assim, de acordo com Wells (2001, citado por Folque, 2012) percebe-se que as interações entre adulto-criança podem desencadear importantes momentos de partilha entre as crianças. E que o envolvimento das crianças e suas famílias com o contexto escolar é promotor do conhecimento.

b) Elaboração do convite para a apresentação do projeto “Bora lá, todos juntos...plantar!”

A atividade em questão engloba-se no projeto de intervenção “Bora lá, todos juntos...plantar!”, mais propriamente na divulgação do mesmo. Deste modo, o grupo decidiu convidar as crianças do Centro Social de São Paulo para apresentação do

projeto. Esta escolha recai sobretudo pelo facto do Centro Social Paroquial S. João de Deus e o Centro Social de S. Paulo fazerem parte da mesma instituição, e porque ambos os centros interagem bastante.

Após a tomada de decisões relativa aos nossos convidados, conversámos sobre a forma como iríamos realizar o convite. Esta conversa ocorreu durante uma reunião em grande grupo, onde comecei por questionar as crianças para que fossem as próprias a dar ideias relativamente ao convite e ao formato que iríamos utilizar.

Uma vez que já decidimos que vamos convidar os meninos do Centro Social de S. Paulo, agora vamos ter que pensar um pouco para decidirmos como é que vamos fazer o convite, o que é que vocês acham? Como poderíamos fazer? (eu). O M.S. (5:3) intervém: “podíamos ir à sala dos meninos do S. Paulo”, comento: “realmente poderia ser uma hipótese, mas vocês sabem que para irmos à sala dos meninos de S. Paulo, precisávamos de um autocarro e como a apresentação do projeto é já para a próxima semana, não vamos ter tempo de arranjar o autocarro, mas podemos combinar com a educadora deles e vamos lá outro dia visita-los. Mas vamos lá pensar todos... como é que vocês costumam fazer os convites? Quando fazem anos? Quando os pais dão uma festa lá em casa?”, a M.L. (5:9) interrompe: “já sei Rita, já sei. Quando eu faço anos a minha mãe escreve nos convites e depois eu entrego os convites aos meus amigos”, o F. (6:4) comenta: “mas isso é a mesma coisa e depois como é que o entregamos se não vamos lá?”, a M.L. (5:2) acrescenta “mas podíamos enviar pelo correio”, respondo: “essa poderá ser uma hipótese”. O D.S. (6:1) comenta: “Mas professora pelo correio não demora muito tempo?”, respondi ao menino “não D. se enviarmos por correio azul, enviamos num dia e chega lá no dia a seguir”. Neste momento, quando parecia que tínhamos encontrado uma solução, o G.R. (5:7) diz: “Rita já sei uma forma mais rápida, não me lembro é o nome, mas a minha mãe está sempre a enviar coisas pelo computador e diz que chega logo”, nesse momento o M.A. (4:11) acrescenta “a minha mãe também e ela diz que há um correio no computador”, completei “realmente é verdade, existe um correio no computador a que chamamos de correio eletrónico ou e-mail”, o G.R. (5:7) volta a interromper “era esse o nome”. Voltei a intervir: “Então o que acham de escrevermos o convite no computador, na sala não há computador, mas eu posso trazer o meu e depois enviamos um e-mail com o convite para a educadora do S. Paulo?”, resposta de todos “sim”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Visto ter ficado acordado que iríamos utilizar o computador para escrevemos o convite (ver apêndice n.º 4) e para o enviarmos por e-mail para o Centro Social de S. Paulo, então, na semana seguinte algumas crianças, nomeadamente, o B. (5:3), o G.R. (5:7), o D. (6:1) e a R. (5:9) participaram na construção do convite (ver imagem n.º 8).



Imagem 8 – A R. (5:9), o B. (5:3), o D.S. (6:1) e o G. (5:7) a explorar o processador de texto – Microsoft Word.

Quando o G.R. (5:7) está a copiar o texto para o computador, o D.S. (6:1) ajuda o colega “o A está mesmo ao pé do S, o U está mesmo ao pé do I”. O G.R. está a escrever e carrega demasiado tempo numa das teclas, o que faz com que produza um conjunto de “R” (por exemplo: rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr), nesse momento o menino fica aflito e diz “ai”, o D.S. (6:1) intervém: “não faz mal G. é só fazer assim (carrega na tecla do apagar), já está podes continuar”. Depois do G.R. (5:7) é a vez do B. (5:3), o menino começa a escrever o texto no computador e diz “esta é um S, vou procurar (olha para o teclado)”, nesse momento a R. (5:9) comenta “o S é de Simão”. O B. (5:3) continua e desta vez procura o A, o D.S. (6:1) diz “olha B. está naquele lado (aponta para o lado esquerdo do teclado)”, o B. (5:3) acrescenta “já vi” e escreve a letra A, o D.S. diz “boa B.”. A seguir ao B. (5:3) foi a vez da R. (5:9), a menina queria identificar uma letra “D”, e começa a dizer “a, b, c, d é o D”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

Durante a reunião em grande grupo, recorri ao uso de perguntas abertas com o intuito de fazer com que as crianças explorassem ideias relativamente à forma como queriam elaborar o convite e fossem elas próprias em conjunto a decidir qual seria a melhor forma de enviar o mesmo. Considero este momento importante, pois foi rico em interações, e tendo em conta o que nos é dito por Folque (2012), as perguntas desta natureza são consideradas como as boas perguntas. Ou seja, este tipo de perguntas leva a que ocorra o debate entre o grupo e isso é crucial porque para além de estimular o pensamento das crianças, faz com que as mesmas troquem ideias entre si.

Ainda durante a decisão relativa à forma como iríamos elaborar e enviar os convites, foi perceptível o diálogo entre as crianças, a forma como trocaram ideias. Então, é relevante a remissão a Mercer (1997), que defende que existem três tipos de conversações, sendo que neste caso a forma de conversar das crianças é referente à conversação exploratória, pois visualizou-se uma troca de ideias bem como a

confrontação das mesmas, como se pode verificar através das sugestões mencionadas anteriormente por alguns dos alunos.

Em suma, durante a elaboração do convite, foram bastante visíveis os momentos de interação entre as crianças, uma vez que tentei não intervir muito, ou seja, como refere Piaget assumi um papel mais secundário, com o intuito que as crianças pudessem partilhar o seu conhecimento, sendo que esta atividade foi bastante relevante não só para a escrita como também para a exploração das novas tecnologias, uma vez que hoje em dia é importantíssimo que desde cedo, exista algum conhecimento nesta área. Foi notório o empenho das crianças em se ajudarem mutuamente, percebendo-se que tal como nos dizem Rogoff, Matusov e White (2000), relativamente ao modelo operado pelas crianças, é relevante que as crianças explorem o conhecimento, adotando a troca de ideias bem como a sua confrontação.

c) Desenhar o colega

No dia 15 de maio foi proposto às crianças que realizassem um jogo (grande grupo) que tinha como principal objetivo a caracterização que as crianças faziam dos seus colegas. Quando terminámos, questionei as crianças sobre a hipótese de cada menino desenhar um dos seus colegas. No momento, apenas quatro crianças demonstraram interesse em realizar o desenho de um dos colegas, nomeadamente o C.F. (4:8) e a R. (5:9), que formaram um par e a A. (4:11) e a M.L. (5:2) que constituíam o outro par.

A M.L. (5:2) e a A. (4:11) desde logo demonstraram interesse em se desenhar uma à outra e para tal, começaram por se sentar frente a frente. Relativamente às outras duas crianças, o C.F. (4:8) e a R. (5:9), do meu ponto de vista penso que esse interesse não foi tão visível, provavelmente preferiam desenhar um outro colega, no entanto, estavam empenhados em realizar o desenho e talvez por essa razão tenham optado por se desenhar um ao outro. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Assim, as quatro crianças sentaram-se na mesma mesa, frente a frente com o colega que iriam desenhar, ou seja, a A. e a M.L. estavam sentadas enfrente uma da outra e ao lado dos colegas C.F. e R. que também se encontravam sentados frente a frente, como podemos ver na imagem n.º 9.



Imagem 9 - Disposição das crianças durante a atividade.

O C.F. (4:8) começou por desenhar a sua colega com um lápis preto, a menina não gostou e disse: “essa não sou eu, não sou preta, podia ser mas não sou”, a menina demonstrou-se triste e desapontada com a atitude do colega. Com o conhecimento que tenho do grupo, e neste caso específico do C.F. (4:8), posso dizer que provavelmente o menino não o fez com essa intenção, até porque no que se refere ao desenho, o C.F. (4:8) ainda não está muito desenvolvido, ou seja, ainda não foi muito estimulado nesse sentido, acabando mesmo por ainda não relacionar o que desenha, em termos de utilização de cores, com a realidade. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Compreende-se, desta forma, que o confronto com outras perspetivas poderá ter ajudado o C.F. (4:8) a ter mais consciência daquilo que estava a realizar, uma vez que o menino apresentava ainda dificuldades em expor a realidade no desenho. A interação entre o C.F. (4:8) e a R. (5:9) poderá ter proporcionado uma melhoria na aprendizagem do menino no que concerne aos múltiplos aspetos a ter em conta na ilustração/retrato e que se prendem com a necessidade de ser o mais fiel possível à realidade observada.

A A. (4:11) confronta o menino “porque é que estas a desenhar a R. de preto se ela não é preta? Ela está triste contigo”, apesar do menino ter respondido à colega que a queria desenhar assim, este fica a pensar no que as colegas lhe disseram, e digo isto porque de seguida vi que o C.F. (4:8) pegou no lápis branco e disse “mas este lápis não pinta”, nesse momento a A. (4:11) e a M.L. (5:2) ensinaram o colega: “os lápis brancos só pintam se for por cima de uma cor escura” (M.L.), “podes pintar com o lápis branco por cima do preto” (A.). Para se pintar de branco temos que misturar o branco com outra cor senão não se vê”, acrescenta a M.L. (5:2). O C.F. (4:8) ouve atentamente as indicações das colegas e continua o seu desenho, na tentativa de o aperfeiçoar. A R. (5:9) intervém “ai enganei-me, fiz um laço na cabeça do C.F. e agora? os meninos não usam laços...”, “ai isso é que não, quem usa laços são as meninas”, acrescenta a M.L. (5:2). Neste momento, senti a necessidade de intervir, sugeri à R. que desenha-se alguma coisa que pudesse tapar o laço, “pensa lá o que é que os rapazes usam que possas desenhar aí” (eu), a R. (5:9) responde “não me lembro”, nesse momento a M.L. (5:2) diz “podes desenhar um boné, os rapazes usam boné”, a A. (4:11) diz “tens é que desenhar com o mesmo lápis para não se notar”. A R. aceitou a ajuda da M.L (5:2) e da A. (4:11) e desenhou um boné da cor do laço.

(in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Esta interação entre as crianças denomina-se de tutoria entre pares, ou seja, torna-se evidente que a ajuda do outro par envolvido na atividade favorece bastante o trabalho do C.F. (4:8) e da R. (5:9) na medida que os mesmos aceitaram as críticas das colegas, críticas estas que se avaliam como críticas construtivas, que ajudam as crianças a refletir sobre o seu trabalho e a melhorar o mesmo. Para além disso, este tipo de interações acrescentam a aprendizagem dos meninos pois oferecem-lhe outros pontos de vista e soluções para os problemas. As conversas estabelecidas entre as crianças foram bastante importantes para a sua aprendizagem, pois houve uma constante troca de ideias, confrontação das mesmas e críticas construtivas. Assim, de acordo com Mercer (1997), estamos na presença de conversas exploratórias, onde as crianças devem desenvolver um raciocínio, ou seja, devem estimular o seu pensamento. No excerto acima referido, é visível que através das sugestões dadas, as crianças acabam por pensar de forma conjunta, tentando encontrar alternativas para as dificuldades sentidas.

Quanto à minha intervenção posso dizer que permaneci junto do grupo, tentando não interferir e ficando apenas a observar. Contudo, estava ali e por vezes senti a necessidade de questionar as crianças. Este questionamento foi feito com o intuito de serem as próprias a encontrar respostas/soluções para os seus problemas e nunca com o intuito de formular as perguntas já com o propósito na resposta da criança. Apesar de por vezes ser um pouco difícil para nós (estagiárias) utilizarmos com alguma frequência o tipo de perguntas abertas, é bastante importante que o façamos, pois é através desse tipo de perguntas, que as crianças vão construindo o seu próprio conhecimento e melhorando-o gradualmente.

As perguntas abertas são consideradas como as boas perguntas, tendo em conta os aspetos referidos anteriormente, sendo que Folque (2012) refere mesmo que são estas as perguntas que conduzem a momentos de reflexão e que conseqüentemente são preponderantes no desenvolvimento da criança.

No decorrer da atividade, pude constatar que existiu ajuda e cooperação entre as crianças envolvidas, nomeadamente através dos exemplos acima referidos. Neste sentido, como nos dizem Melo e Veiga (2013) estes momentos são de elevada importância, pois estimulam as crianças a serem ativas na construção de seu

conhecimento bem como a prestar auxílio ao colega, contribuindo também para a aprendizagem deste.

d) Reunião de conselho semanal

A reunião de conselho semanal tinha lugar às sextas-feiras, nesta reunião avaliávamos o trabalho da semana. A reunião iniciava-se com a leitura feita pela estagiária das colunas do “Diário de Grupo”.

O Diário de Grupo é um dos instrumentos de pilotagem do modelo curricular do MEM. Este instrumento é composto por quatro colunas, nomeadamente, pela coluna do “gostámos”, do “não gostámos”, do “fizemos” e do “queremos”. Durante a semana são feitos os registos de incidentes, desejos, conflitos ou descrições de acontecimentos que qualquer elemento do grupo quer assinalar, uma vez que este instrumento pode ser utilizado tanto pelas crianças como pelos adultos. E, no final da semanal, na reunião de conselho semanal, todos os registos que foram feitos no “Diário de Grupo” são analisados e discutidos por todo o grupo (Folque, 2012).

No dia 16 de maio, na reunião de conselho apresentei o diário ao grupo (já preenchido pelas crianças) e comecei por questionar as crianças, “então digam-me lá por qual coluna do diário é que querem começar, pelo gostámos, pelo não gostámos, pelo fizemos ou pelo queremos fazer?”, imediatamente o D. (6:1) diz “pela coluna do fizemos”, assim comecei por ler o que as crianças escreveram nesta coluna. Depois a M.L. (5:2) pediu-me para ler a coluna do gostámos, assim o fiz. Da coluna do gostámos passámos para a coluna do não gostámos, li uma frase de cada vez, e pedi às crianças que escreveram, bem como as que estavam mencionadas para descreverem o que tinha acontecido. Uma das situações que tenho mais presentes, a frase que a M.L. (5:10) escreveu no diário sobre o seu colega M.A. (4:11). Comecei por ler a frase que dizia: “não gostei que o M.A. me imitasse”, após ter lido o escrito da menina, desafiei a contar o que tinha acontecido. A M.L. (5:10) de uma forma muito direta e clara e disse: “quando estávamos na hora de almoço eu estava a dizer coisas e o M.A. imitou-me”, intervimos “o M.A. imitou-te e tu não gostas-te?”, a menina respondeu “sim, não gostei que ele me imitasse”. Neste momento desviei o olhar para o M.A. e comecei por questioná-lo “M.A. queres contar-nos o que se passou?”, o menino muito rapidamente confirmou “sim eu imitei M.L”, voltei a questioná-lo “e porque é que imitaste a tua colega?”, com um ar descontraído respondeu “não sei”, nesse instante volto a intervir “não sabes o porquê de teres imitado a tua colega?”. A M.L. intervém na conversa: “eu sei é porque acho que ele queria imitar-me”. “E os colegas, o que acham?” (eu), o D. (6:1) coloca o dedo no ar e diz “eu acho que é mau”, “e porque é que achas que é mau D.?”, o D. responde “porque quer fazer a voz do outro”, nesse instante o F. (6:4) comenta “e em casa podemos ficar de castigo”, e a M.L. (5:2) acrescenta “os colegas podem-se aleijar”. Voltei a intervir com o intuito de “puxar” um pouco mais pelo grupo “e

uma coisa muito importante que vocês ainda não disseram, como é que acham que os colegas se sentem?”, o D. (6:1), e a M.L. (5:10) disseram “tristes” e o F. (6:4) completou “ficam tristes”. “Então o que é que nós podemos fazer para que isso não aconteça? O que é que podemos fazer para que os colegas não fiquem tristes?” (eu). O F. (6:4) intervém “não imitar”, a R. (5:10) “não devemos imitar os amigos”, nesse momento o M.A. (4:11) interrompe e a sorrir diz: “eu vou continuar a imitar a M.L.”, o F. (6:4) demonstra-se incomodado com o comentário do colega e diz: “isto não é nenhuma festa, imitar não é nenhuma festa”. O D. (6:1) demonstra partilhar da opinião do F. (6:4) e diz: “assim, a M.L. também te imitava a ti, não ias gostar”. Para tentar resolver a situação acrescentei: “nós podemos imitar, até porque nós muitas vezes aprendemos imitando os nossos colegas, os professores, os pais, os avós... mas outra coisa é quando imitamos uma colega e essa mesma colega está incomodada com a situação, percebem? Quando o M.A. estava a imitar a M.L. estava a incomodá-la e isso é que nós não devemos fazer, porque como viram a M.L. ficou aborrecida com a atitude do M.A., tal como se calhar todos vocês ficavam, ou estou errada?”, neste momento ouve-se um “sim” coletivo. “M.A. vais voltar a imitar a tua colega quando ela te pedir que não o faças?” (eu), o menino responde “não, já não vou voltar a fazê-lo”. Depois de termos conversado sobre todas as informações que estavam presentes na coluna do “não gostámos”, preenchemos a coluna do “queremos fazer”, nesse momento as crianças mencionaram o que gostariam de fazer na semana seguinte, registei. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 12 a 16 de maio de 2014).

Apesar de esta reunião de conselho semanal ser conduzida por um adulto, são as próprias crianças que ao interagirem entre si, tentam resolver os conflitos, discutem aquilo que gostaram ou gostariam de fazer bem como aquilo que não gostaram, tentando em conjunto encontrar soluções. Mais uma vez o educador assume um papel mais secundário, de coordenador, sendo que Kantor et al. (1992, citado por Folque 2012) na sua abordagem às interações em grande grupo diz que assim o deve ser, pois isso faz com que as crianças participem ativamente na sua progressão.

Deste modo posso dizer que tentei sempre incentivar o grupo a participar na reunião de conselho semanal, e para tal, fui colocando questões, ouvindo todas as opiniões e estimulando as crianças a participarem, pois considero cruciais estes momentos de avaliação em grande grupo. Durante a reunião de conselho, mais propriamente, no momento em que abordámos no “Diário de Grupo” a coluna do “não gostámos”, quando li a frase “não gostei que o M.A. me imitasse”, confrontei a criança que tinha escrito esta frase para que a mesma pudesse expor a situação ao grupo, depois como podemos verificar no excerto anteriormente apresentado, várias foram as crianças que se expressaram, embora que todas elas vissem a imitação como algo negativo, como por exemplo, o D. (6:1) disse “eu acho que é mau”. Foi durante esta conversa que tentei

transmitir ao grupo a ideia de que a imitação pode ser algo positivo, uma vez que se trata de um processo de aprendizagem e que muitas vezes é através da imitação que nós aprendemos, no entanto senti a necessidade de explicar ao grupo que o facto de imitarmos uma pessoa e essa mesma pessoa se sentir incomodada com a situação, pode ser constrangedor e por esse motivo a M.L (5:9) ter ficado aborrecida com o colega M.A. (4:11).

Um outro fator muito importante para a aprendizagem das crianças nestes momentos é a linguagem, tentando assim estimular a mesma, pois segundo a perspectiva de Vygotsky, a linguagem possibilita ao ser humano a capacidade de comunicar, que conseqüentemente faz com que as crianças aprendam a respeitar os outros. Deste modo, pode-se dizer que os momentos de grande grupo são um enorme alicerce, pois tal como refere Folque (2012) a participação das crianças promove a sua aprendizagem.

Considero, desta forma, que as reuniões de conselho semanal, para além de serem uma mais-valia para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, são também um grande suporte para o educador, uma vez que o auxilia nas suas planificações, tendo em conta o interesse e necessidades do grupo em questão. Ao longo do tempo, pude verificar que crianças foram construindo os seus diálogos de forma mais coordenada e expondo os seus pontos de vista. Foi também através destes momentos que as crianças aprenderam a respeitar as opiniões dos colegas e a aguardar a sua vez para intervir. Não podendo deixar de mencionar que as interações em grande grupo, entre criança-criança e adulto-criança beneficiaram muito destes momentos de conversa em grande grupo.

e) Acolhimento em conselho - quero mostrar, contar ou escrever

A partir do mês de maio resolvemos passar a ter um momento formal no conselho da manhã para o acolhimento das vozes dos meninos e a partilha de experiências de vida entre as crianças (Folque, 2012). No sentido de ajudar a regular a participação das crianças neste momento diário, introduzimos o quadro do “quero mostrar, contar ou escrever” com o objetivo de fomentar a participação de mais crianças uma vez que ao longo do meu estágio, constatei que muitas crianças do grupo não participavam ou raramente participavam nestes momentos em grande grupo.

O quadro continha cinco colunas correspondentes aos dias da semana (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), onde as crianças poderiam inscrever-se todas as manhãs antes da reunião em grande grupo. Ou seja, caso alguém quisesse mostrar/contar/escrever algo aos colegas, quando chegava à instituição ia escrever o seu nome no quadro e posteriormente quando estávamos todos juntos na área das almofadas as crianças inscritas nesse dia seriam chamadas ao centro para exporem aos colegas aquilo que queriam partilhar. Deste modo, nesses momentos as crianças podiam comentar ou questionar a criança que estava a expor algo perante o grupo.

Assim, como já foi referido anteriormente, o grande objetivo deste instrumento seria proporcionar momentos em grande grupo que fossem ricos em interações, uma vez que através dos mesmos as crianças podem trocar ideias e conhecimentos, o que contribui bastante para a sua aprendizagem. Para além disso também foi notório o facto, de tal instrumento levar a que as crianças que nunca tinham trazido nada de casa para mostrar aos colegas ou que nunca tinham produzido nada para partilhar com os mesmos o começassem a fazer. Exemplo disso é o facto de crianças como o C.F. (4:8), o M.A. (4:11), o G.R. (5:7), o S.O. (4:7), a M.L. (5:2) e o D.S. (6:1) terem começado a trazer objetos de casa, para partilharem com os colegas. Nestes momentos, as crianças conversavam sobre os objetos que traziam e mostravam os mesmos aos colegas trocando ideias e conhecimentos sobre tais objetos.

O Gustavo (5:6) dá a conhecer aos colegas um brinquedo que trouxe de casa, explicando do que se trata e como funciona. “É uma avioneta de madeira, aqui em cima (aponta) tem um painel solar e quando recebe a luz do sol a hélice (roda a hélice) começa a girar” (Gustavo). (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 28 de abril a 2 de maio de 2014).

O Miguel Atafona (4:11) assim que entra na sala vem ter comigo e diz: “Rita olha o que eu trouxe, é um livro que nos ensina a proteger a natureza, e aqui (aponta para a imagem de uma das páginas) ajudamos a proteger os nossos legumes das lesmas e dos caracóis, para não os comerem”. Questionei o menino “e o que é que podemos fazer para a lesmas e os caracóis não comerem os legumes?”, “olha aqui (aponta para o livro), diz que temos que pôr cascas de ovos ou café”. Questionei o menino “daqui a pouco não queres contar isso aos teus colegas e aproveitas e mostras-lhe o livro, o que achas?”, o menino respondeu “sim pode ser, é importante que eles também saibam estas coisas”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 5 a 9 de maio de 2014).

Na passada terça-feira, durante o acolhimento, o C.F. (4:8) veio ter comigo e disse-me “olha o que eu trouxe de casa”, desde que estou na instituição, não me lembro de outrora o menino ter trazido algo de casa para mostrar aos colegas.

Comecei por perguntar à criança o que é que tinha trazido de casa, este respondeu-me “é um livro de pinguins”, voltei a questionar o menino para tentar perceber se este queria mostrar o livro aos colegas, o menino demonstrou interesse em o fazer. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

Por norma, as crianças traziam de casa objetos que queriam partilhar com os colegas, como por exemplo jogos com cartas, onde mostravam o jogo, explicavam como se jogava e depois jogavam com os colegas que apresentassem interesse em o fazer. Outros dos objetos eram livros, as crianças traziam livros de casa para partilhar com os colegas, como por exemplo livros sobre os animais, as plantas, o ambiente, entre outros. Neste tipo de objetos, as crianças costumavam começar por mostrar os livros aos colegas e depois contavam o que sabiam sobre os mesmos. Existiam também casos mais particulares, como por exemplo o objeto que o G.R. (5:7) trouxe, uma avioneta com uma hélice, o menino apresentou a avioneta e falou um pouco do que sabia sobre o tema. Mas estes momentos não eram apenas feitos de partilhas de objetos, as crianças traziam acontecimentos das suas vidas para partilharem com os colegas, como por exemplo, o aniversário da avó, o passeio do fim de semana, entre outros.

Voltando novamente ao exemplo do C.F. (4:8), quando o menino ia em direção ao quadro para se inscrever, voltou para junto de mim e pediu-me ajuda para se inscrever no quadro, nesse momento, resolvi incentivar um dos seus colegas para o ajudar, uma vez que considero crucial que exista entreajuda entre pares, então a R. (5:9) foi auxiliar o C.F. (4:8) na sua inscrição, explicando-lhe não só o funcionamento do quadro como também auxiliando o menino a escrever o seu nome (ver imagens n.º 10 e n.º 11).

A R. (5:9) de imediato se disponibilizou para o ir fazer, a menina começou por dizer “hoje é terça-feira, tens de escrever o teu nome aqui (aponta), mas espera...”, nesse momento, a R. (5:9) levantou-se e foi buscar a placa que contém o nome do C.F., voltando em seguida com a mesma para junto do menino. Começa por dizer-lhe: “Olha, está aqui o teu nome. Eu seguro para tu veres”, o menino olha para a placa e escreve o seu nome no quadro. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).



Imagem 10 – A R. (5:9) a ajudar o colega C.F. (4:8) a escrever o seu nome no quadro.



Imagem 11 - O C.F. (4:8) a escrever o seu nome no quadro.

Durante o conselho da manhã, pedi ao C.F. (4:8) para ir buscar (à mesa de apoio) o livro que tinha trazido de casa. Comecei por dizer: “então, C.F. queres mostrar aos teus colegas o que trouxeste de casa?”, o menino respondeu “sim, quero”. Incentivei o menino a começar “então vamos lá, mostra-nos o que trouxeste”. O C.F. (4:8) começou por mostrar o livro e disse: “eu trouxe este livro que fala sobre pinguins, é igual ao livro que o G.R. trouxe no outro dia, mas o dele falava de leões”, acrescentei “é verdade, o G.R. também trouxe um livro dessa coleção. Se quiseres podes ir passando as páginas do livro para os teus colegas verem, e ao mesmo tempo que nos mostras o livro podes nos contar o que é que já sabes sobre o livro, o que achas? A mãe ou o pai contaram-te a história?”, o menino começou a paginar o livro e disse: “sim, foi a mãe. O livro fala sobre os pinguins, eles são brancos e pretos e têm duas asas e duas patas”. Intervi: “pois é eles têm asas e patas e sabes se eles voam?”, neste momento o M.S. (5:3) interrompeu “Rita se eles têm asas é porque voam”, o C.F. (4:8) comenta “não M.S., eles têm asas mas não voam, as asas deles ajudam-nos a nadar. São muito rápidos a nadar por causa das asas”, conclui “exatamente, quando os pinguins estão na água utilizam as asas para nadar e quando estão na terra as asas ajudam-nos a ter equilíbrio para andar sobre as duas patas. E quem é que sabem onde eles vivem?”, o M.A. (4:11) afirma “eu sei que eles vivem num sítio com muito gelo, um sítio frio, mas não sei o nome”. Completei, “a maior parte dos pinguins vivem na Antártida e como o M.A. disse é um sítio frio e com gelo.” Prosseguimos “C.F. queres nos contar mais sobre o teu livro?”, o menino respondeu “não sei mais coisas, mas posso emprestá-lo para eles verem”, acrescentei “então o livro do C.F. vai ficar ali em cima da mesa de apoio e quem quiser pode ir buscá-lo para ver”. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

No seguinte excerto quero realçar alguns aspetos: primeiramente o facto de as crianças se ajudarem entre si no que diz respeito à explicação do quadro e à inscrição, ou seja, identificar o dia da semana e escrever o nome, em segundo lugar o quanto foi interessante para eles bem como para mim, pois apercebi-me que o grupo já conhecia as dificuldades de cada elemento. E por último, o facto de cada elemento conseguir delinear estratégias para que cada criança ultrapassasse as suas dificuldades.

O facto de as crianças conhecerem as capacidades dos seus colegas ajuda as mesmas a interagirem com eles. A R. (5:9) ao saber (antecipadamente) que o C.F. (4:8) ainda não consegue escrever o seu nome sem o auxílio da placa, não

precisou que o adulto interviesse para a chamar à atenção perante esse aspeto, pois demonstrou-se autónoma e foi buscar a placa com o nome do colega, para assim o poder ajudar. (in relatório individual de observação participante em jardim-de-infância – 19 a 23 de maio de 2014).

Em relação à interação estabelecida entre as crianças no que concerne ao auxílio da inscrição de uma das crianças, percebe-se que o grupo assume uma atitude dinâmica e de interajuda, e isso é muito relevante, pois por vezes as crianças têm mais facilidade em compreender a linguagem dos colegas do que a dos adultos. Tal situação é sustentada pela perspetiva de Piaget, pois o mesmo considera que as interações entre as crianças são mais propícias de aprendizagem, não dizendo que os adultos não têm um papel importante, mas que pode ser mais difícil para as crianças perceberem aquilo que estes lhes pretendem transmitir.

No que diz respeito ao momento em que o C.F. (4:8) apresentou o livro que trouxe de casa, é bastante perceptível a existência de interações, pois este momento possibilitou a comparação de ideias entre as crianças, sendo que o papel do adulto foi fundamental, pois através das questões que o mesmo colocou, que tinham como finalidade incentivar a criança a partilhar com os colegas aquilo que tinha trazido de casa, fez com que o grupo participasse ativamente neste momento. Então no que diz respeito às interações estabelecidas entre o adulto e as crianças, de acordo com Folque (2012), possibilitam a existência do pensamento em conjunto, permitindo a partilha e confrontação de ideias. Em relação às interações estabelecidas entre as crianças, tal como referem Rogoff, Matusov e White (2000), são momentos propícios de aprendizagens, onde as crianças adquirem o conhecimento através da exploração de informações.

No final da minha PES, ao refletir sobre os instrumentos que introduzi na sala, considerei este como um dos mais importantes, uma vez que o mesmo proporcionou momentos de grande interação entre as crianças, e contribuiu para a sua aprendizagem, através da partilha de conhecimentos e de experiências daquilo que as crianças aprendiam em contexto familiar bem como na comunidade. É importante que as crianças exponham as suas experiências ao grupo, pois para além de manifestarem os seus conhecimentos, estão também a transmiti-los aos colegas, o que origina momentos dinâmicos onde todos acabam por participar numa troca de ideias, onde falam sobre as suas experiências e os seus conhecimentos relativamente a um determinado tema.

Para além do aspeto anteriormente referido, o instrumento também fez com que crianças mais inibidas e que apresentavam dificuldades em se expressar em grande grupo começassem a fazê-lo e se mostrassem entusiasmadas em mostrar e ensinar algo novo aos colegas. Neste sentido, pode-se também remeter para a perspetiva de Vygotsky, que nos diz que as crianças aprendem através da imitação, e realmente percebe-se que o C.F. (4:8) começou a trazer objetos de caso devido ao facto de ver que os colegas também o faziam.

3.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste subponto serão analisadas cinco diferentes atividades do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que todas elas remetem para importantes momentos de interação. Irei deste modo, contextualizar, descrever e analisar cada uma delas, tendo em conta as interações bem como o papel desempenhado pelos alunos e pelo professor.

a) Numeração romana

No dia 3 de novembro foi proposto aos alunos que realizassem um jogo (grande grupo) sobre a numeração romana, o jogo em questão era constituído por diversos cartões que representavam alguns dos numerais romanos. Assim, o objetivo prendia-se com a leitura dos numerais que era feita pelos alunos, após eu mostrar cada cartão. A concretização deste jogo iria permitir-me verificar se os alunos já tinham apreendido os conteúdos referentes à numeração romana, ou seja, este jogo serviria como um teste para avaliar os conhecimentos da turma relativamente a esta temática.

Comecei por mostrar um cartão de cada vez, e à medida que ia mostrando os cartões, os alunos interessados em fazer a leitura do numeral colocavam o dedo no ar. Depois de dar a palavra, a um dos alunos, o mesmo efetuava a leitura do numeral romano em voz alta.

Durante o jogo foi notória a troca de ideias e conhecimentos entre os alunos. Quando um dos alunos fazia a leitura do numeral, os restantes colegas tentavam sempre complementar a informação. Tal situação foi verificável através de um diálogo entre o L. e o M.V:

Quando mostrei a placa com o numeral romano “XV”, nesse momento, o L. disse: “professora, esse (aponta para a placa) representa o número 15 porque o X

representa o 10 e o V representa o 5 e $10+5$ é 15”. No mesmo instante, o colega M.V. acrescentou: “nós sabemos que o V representa o 5, o X representa o 10, o L representa o 50, o C representa o 100, o D representa o 500 e o M representa o 1000, agora já é fácil, é só pensar nas regras”. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3 a 7 de novembro de 2014).

As interações em grande grupo são muito enriquecedoras, dado que nestes momentos existe sempre troca de ideias e conhecimentos, isto é, os alunos vão dando a sua opinião, confrontando-a com a dos colegas e apresentam justificações na defesa de determinados pontos de vista. Então os alunos, nestes momentos, têm a possibilidade de em conjunto chegar a um consenso, apresentando as várias estratégias que podem ser utilizadas e isso possibilita-lhes que desenvolvam o seu raciocínio. Embora que nestes momentos não estejam todos a participar ao mesmo tempo, é visível que enquanto uns participam, os outros mantêm-se atentos aos comentários e diálogos dos colegas e isso, acaba por beneficiar todos os alunos. Então, durante o meu estágio, tentei por algumas vezes, proporcionar momentos em grande grupo, como por exemplo, exercícios de cálculo mental, correção de exercícios, discussão sobre alguns conteúdos trabalhados, jogos, entre outros, pois ao longo do tempo fui-me apercebendo que a turma se interessava bastante por estes momentos de partilhar e troca de conhecimentos.

Para além disso, considero que as crianças por vezes compreendem melhor a linguagem dos colegas do que a dos adultos, tornando-se bastante benéficos estes momentos.

Terminado o jogo, procedemos à realização de algumas fichas de trabalho que tinham como objetivo a consolidação da matéria referente à numeração romana. Nas fichas estavam presentes as seguintes tarefas: completar tabelas com a numeração romana, leitura dos numerais romanos, correspondência entre números árabes e romanos, completar sequências de numeração romana, resolução de cálculos e representação dos resultados em numeração romana, leitura e escrita por extenso de números romanos e representação dos resultados em numeração romana, leitura e escrita por extenso de números romanos e utilizar os sinais de $>$ ou $<$ entre dois números romanos.

Os alunos juntaram-se a pares para realizar as fichas de trabalho sobre a numeração romana. Foi notório que durante a realização das fichas existiu sempre entreatajuda entre os pares, pois os alunos trocaram/discutiram ideias e procuram adotar

diferentes estratégias para explicar aos colegas que apresentavam maiores dificuldades, como se pode constatar no exemplo abaixo referenciado.

Após ter terminado as fichas, o G.S. veio ter comigo e pediu-me se podia ir ajudar as colegas A. e C.R. que referiram que estavam com algumas dificuldades na execução dos exercícios. Dado que o menino já tinha terminado a sua ficha, autorizei-o a juntar-se às suas colegas. Considero que este momento foi muito produtivo para a A. e a C.R., na medida em que o G.S. conseguiu encontrar estratégias para explicar os exercícios às colegas, como se pode verificar através do seguinte exemplo:

O G.S. começou por questionar as suas colegas “então digam-me lá o que é que não percebem?”, a C.R. disse: “é que nós sabemos o que cada letra representa, mas depois não sabemos quando estão muitas letras juntas”, a A. acrescentou: “o que ela quer dizer é que depois não sabemos o que fazer quando a letra está antes ou depois de outra”. “Ah... já percebi! Então vamos ter que ir ler as regras que estão no caderno. Nós só conseguimos fazer estes exercícios se soubermos a regras e vocês as duas não as sabem. Mas abram lá o caderno” (G.S). O menino leu as regras para as colegas ouvirem e depois à medida que iam lendo os enunciados dos exercícios, o G.S. ia pedindo às colegas (a uma de cada vez) que lessem uma determinada regra que necessitavam de conhecer para resolverem o exercício. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3 a 7 de novembro de 2014).

Por último, procedemos à correção das fichas de forma coletiva. Optei por realizar a correção em grande grupo, pois pretendia perceber se todos tinham compreendido os numerais romanos e para tal, preocupei-me em questionar as crianças que durante a resolução da ficha tinham apresentado mais dificuldades. No entanto, todos tiveram a oportunidade de participar e esclarecer as suas dúvidas, continuando a existir cooperação entre a turma. Por exemplo, foi através da correção coletiva, que o M.B. demonstrou ter ultrapassado uma das suas dificuldades:

Quando estávamos a corrigir as fichas, o M.B. pronunciou-se “agora é que eu estou a perceber isto, porque agora é que eu sei como fazer e sei que é preciso conhecer as regras”. O M.B. errava com frequência quando tinha de identificar um numeral romano que apresentava os símbolos “I” e “X” antes do símbolo seguinte. Por exemplo, quando lhe era apresentado o IV, o menino identificava como sendo 6 em numeração árabe. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3 a 7 de novembro de 2014).

O jogo foi bastante importante, uma vez que proporcionou preponderantes momentos de partilha, onde as crianças puderam participar ativamente, manifestando o seu saber bem como as suas dificuldades. Mais uma vez, refiro a importância das interações em grande grupo, pois possibilitam momentos dinâmicos de aprendizagem,

onde os alunos assumem um papel ativo. Em relação ao professor, o mesmo tem como função a coordenação do momento, revelando também um papel ativo durante o debate, ou seja, durante este momento fui incentivando os alunos a participarem de forma correta, fazendo com que respeitassem as regras da sala e os colegas, pois só deste modo, o grupo poderia tirar proveito deste momento de aprendizagem.

Importa salientar, que os momentos de interação onde os alunos manifestam uma participação ativa não significam a desordem na sala, pois continua a haver regras que têm de ser cumpridas para o bom funcionamento das aulas e para que as crianças possam tirar proveito destes mesmos momentos. Assim, indo ao encontro da perspectiva de Vygotsky, pode-se dizer que este autor defende este aspeto, considerando que só com a existência de boas condições é que ocorrem as aprendizagens, mencionando a importância do papel do professor enquanto coordenador do grupo.

Em relação ao segundo momento compreende-se, tendo em conta o que referem Rogoff, Matusov e White (2000), que o modelo pedagógico evidenciado é referente ao modelo centrado no adulto, uma vez que o ensino se procede através da transmissão, pois o G.S. transmitiu os seus conhecimentos às colegas, ou seja, a forma como ele resolveu os exercícios, tentando que estas ultrapassassem as suas dificuldades.

Ainda em relação a este momento da resolução da ficha, posso referir tendo em conta autores como De Vrie, (1997) e Azmitia, (1998) (citado por Folque, 2012), que durante estas atividades são promovidas várias capacidades das crianças, nomeadamente ao nível da motivação quando por exemplo o G.S. diz “então digam-me lá o que é que não percebem”, ao nível da compreensão quando o G.S. diz por exemplo “Ah... já percebi! Então vamos ter que ir ler as regras que estão no caderno. Nós só conseguimos fazer estes exercícios se soubermos a regras e vocês as duas não as sabem. Mas abram lá o caderno” e ao nível da comunicação quando o G.S. começa por ler as regras para que as colegas ficassem a conhecê-las e depois à medida que necessitavam das mesmas para resolver determinados exercícios, o menino pedia para que as colegas voltassem a ler as regras. Sendo que estas capacidades são de elevada importância para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adquirem-se através da troca de conhecimentos.

De um modo geral, considero que esta atividade foi rica em momentos de interações quer entre adulto-criança quer entre criança-criança, sendo este fator bastante

importante pois possibilita que as crianças aprendam a trabalhar em grupo e a tirar proveito destes momentos.

b) Trabalho de miniprojeto

O trabalho de miniprojeto surgiu por sugestão da professora Helena de forma a trabalharmos os textos literários presentes no programa de português do 3.º ano. Neste sentido o principal objetivo deste trabalho era que todos os alunos trabalhassem a pares para o mesmo fim, ou seja, para a construção de um livro. A história proposta para que os alunos desenvolvem-se este miniprojeto intitula-se “Bolacha Maria” de António Torrado.

Importa referir, que apesar de não terem sido os alunos a escolher o tema do trabalho, foram os mesmos que sugeriram as tarefas que pretendiam realizar, tendo em conta o tema apresentado e o facto de terem de abordar todas as áreas curriculares. Ou seja, esta atividade teve a duração de um dia, e subdividiu-se em várias etapas, nomeadamente na apresentação da história, nas sugestões de tarefas, na distribuição das tarefas pelos pares, na pesquisa/realização do trabalho e na apresentação do produto final.

Após a apresentação da história, os alunos apresentaram sugestões para as tarefas (ver apêndice n.º 5) e posteriormente foi feita a distribuição das mesmas. No que diz respeito à distribuição das tarefas, tive em atenção os interesses e necessidades dos pares e também o facto de não existir uma repetição de tarefas, uma vez que os alunos já tinham realizado outros trabalhos desta natureza.

O trabalho realizado a pares, ou seja, a concretização das diferentes tarefas, de forma geral foi positivo, na medida que os pares conseguiram realizar as tarefas às quais se propuseram. Todavia, existiram alguns pares que apresentaram mais dificuldades do que outros, sendo que nesses momentos senti necessidade de intervir. O par constituído pela M. e pelo L. estava responsável pela tarefa de ilustrar a Bolacha Maria, no entanto, foi um dos pares que apresentou algumas dificuldades, como se pode comprovar através da seguinte situação:

Quando observei a ilustração dos alunos questionei-os “e a bolacha Maria onde está?”, a M. respondeu “está aqui professora” e o L. acrescentou: “está aqui é muito pequena mas está aqui”, voltei a intervir “então e qual é que era a vossa tarefa?”, a M. respondeu: “ilustrar a bolacha Maria”, “e como é que eu consigo

ver a ilustração da bolacha se eu nem vejo a bolacha?” (eu), o L. voltou a intervir: “pois professora se calhar é melhor fazermos uma bolacha maior”, “pois se calhar é melhor...” (eu). (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 17 a 21 de novembro de 2014).

Outro exemplo que apresentou algumas dificuldades foi o par composto pelo T. e o M.B.V., no entanto nesta situação acabou por se gerar algum conflito. A tarefa atribuída a este par tinha sido lembrar a digestão, ou seja, tinham de construir perguntas e respetivas respostas acerca do sistema digestivo. Neste caso, as dificuldades surgiram no funcionamento do grupo em si, ou seja, ambos apresentaram dificuldades em trabalhar em conjunto. Deste modo, os alunos optaram por dividir tarefas e no final juntarem ambas as partes, o que levou a que o trabalho não fizesse grande sentido para o par, pois o objetivo era que as crianças trabalhassem em conjunto e trocassem ideias e conhecimentos.

Assim sendo, importa realçar que:

Em relação a esta situação, não existiu grande cooperação na resolução do conflito, contudo agora que reflito, penso que teria sido preponderante que se tivesse trabalhado com os alunos nesse sentido, ou seja, deveriam ter sido encontradas estratégias para que o par trabalhasse em conjunto como era proposto. Assim, futuramente, quando estiver na presença deste tipo de situações, considero fundamental que exista uma intervenção de forma a ultrapassar tais dificuldades. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 17 a 21 de novembro de 2014).

Na minha opinião, este tipo de atividades é de elevada importância para os alunos, na medida que atribui uma maior responsabilidade aos mesmos, acabando por desenvolver a sua autonomia. Em relação ao facto da turma se apresentar a trabalhar em pares, é também um fator bastante relevante, sendo que:

(...) prepara-os também para o futuro, uma vez que o trabalho em grupo é baseado na partilha de conhecimentos e de interajuda. Isto é, é de elevada importância as interações existentes entre os alunos, pois as mesmas acarretam uma série de aprendizagens e são de certa forma, um estímulo para as crianças. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 17 a 21 de novembro de 2014).

Como já tem vindo a ser referido, as atividades a pares são cruciais para a aprendizagem das crianças, sendo que são vários os autores analisados no enquadramento teórico que defende esta ideia. No entanto, podem por vezes, surgir algumas dificuldades na concretização das tarefas, o que acaba por não proporcionar

momentos importantes de aprendizagem para as crianças, fazendo com que as mesmas não tirem o devido proveito, pois não se estabelecem interações.

Em relação aos exemplos acima mencionados, as dificuldades apresentadas tiveram origens diferentes, contudo considero que um fator muito relevante que teve na origem dessas mesmas dificuldades foi a constituição dos pares. Ou seja, como nos diz Melo e Veiga (2013), os pares devem ser equilibrados, isto significa, que o desenvolvimento dos pares deve ser semelhante com o intuito de não ser uma desmotivação para o elemento que apresenta menor desenvolvimento. Assim, considero crucial no futuro prestar mais atenção a este tipo de situações, tentando que a constituição dos grupos obedeça a este critério, pois o autor refere ainda que quando não se tem em conta a equilibração do par, pode levar a um estado de desmotivação.

Apesar destas situações foram vários os pares a trocar ideias e conhecimentos, o que levou a uma melhor aprendizagem, sendo que sempre que necessário intervi com o intuito de mediar os conflitos, tentando minimizar as dificuldades sentidas pelos grupos, isto é, tentei orientar e desafiar os alunos a encontrarem soluções para superarem as dificuldades apresentadas. Assim, estas interações, tal como refere Folque (2012), possibilitam que o professor aprenda com os alunos, conseguindo compreender quais as melhores estratégias a adotar mediante um determinado grupo.

c) Unidades de tempo

No dia 2 de dezembro, voltámos a trabalhar as unidades de tempo, começando por realizar uma ficha de trabalho que continha problemas relacionados com as horas e de seguida passámos para a leitura das horas no relógio. Ambas as tarefas tinham como objetivo trabalhar um dos conteúdos programáticos presentes no programa de matemática do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, as unidades de tempo. Para além disso, com a realização destas tarefas pretendia verificar se as dificuldades apresentadas pelos alunos até à data relativamente a esta temática já tinham sido ultrapassadas, uma vez que quando trabalhávamos a mesma surgiam sempre inúmeras incertezas por parte dos alunos.

Como referi anteriormente, começámos por realizar a ficha de trabalho, no momento, referi que a ficha poderia ser resolvida individualmente ou a pares, no caso de

alguns dos alunos quererem trocar ideias com os colegas do lado. Então, era pretendido que os alunos resolvessem três problemas relacionados com as unidades de tempo.

A C., a M. e a C.V apresentaram algumas dificuldades na resolução dos problemas, no entanto, esforçaram-se e empenharam-se para tentarem ultrapassar tais dificuldades e chegar aos resultados. Para tal, partilharam e discutiram ideias, questionaram-se mutuamente e pediram-me ajuda com o intuito de lhes poder esclarecer algumas dúvidas que tinham relativamente ao que lhes era pedido. Quando fui abordada pelas alunas, tentei dinamizar um pouco a nossa conversa, tentando fazer com que fossem as próprias a chegar ao resultando, esclarecendo deste modo as suas dúvidas (ver apêndice n.º 6).

No caso do M.V. e do G.M., a situação que ocorreu foi diferente da anteriormente apresentada. O M.V. resolveu a ficha individualmente, mas quando terminou, percebeu que o seu colega de carteira estava com algumas dificuldades na resolução dos problemas e como tal, ofereceu-se para o ajudar. O M.V. explicou ao G.M. as estratégias que utilizou para resolver os problemas e depois foi questionando o colega para que fosse o próprio a chegar às respostas (ver apêndice n.º 7). Foi notório o entusiasmo e empenho por parte do M.V. enquanto ajudava o colega. O M.V. tentou expor a informação de forma clara para que o colega a compreende-se e para além disso, teve sempre o cuidado de não apresentar as respostas, deixando assim, que fosse o G.M. a chegar aos resultados.

Quando terminámos a ficha de trabalho, procedemos a aula com a leitura das horas no relógio. Comecei por pedir aos alunos para se juntarem a pares e de seguida distribuí um relógio (construído em cartolina) por cada par. Sendo pretendido, que há vez, um dos alunos marcasse uma hora no relógio e outro efetuasse a leitura da hora marcada no relógio, e depois deveriam trocar a ordem das tarefas.

Durante a atividade, foi visível que existiram momentos de interação entre criança-criança e adulto-criança. O par constituído pelos alunos C.R. e N.R. foi um dos exemplos perceptível de tais interações:

A C.R. pede que vá ter com ela e com o N.R., quando cheguei junto do par a C.R. disse: “professora aqui é 10:31?”, respondi à menina: “não sei bem diz-me tu”. A C.R. continua de roda do relógio e utiliza uma régua para a ajudar a ver a direção exata dos ponteiros. Volta a intervir: “professora é 10 e 31, então veja lá (mostra-me o relógio)”. O N.R. intervém: “não são nada 10 e 31”, aproveito o

momento para questionar o aluno “e porque é que dizes que não são 10 e 31?”, o menino justifica-se: “porque este ponteiro dos minutos está a apontar para este (aponta com o dedo para a marcação do ponteiro)”. Reforcei: “sim até ai vocês estão de acordo, ambos dizem que o ponteiro dos minutos marca 31 minutos e agora eu digo-vos que está correto, mas e o das horas? Afinal são 9 ou 10?”, o N.R. diz: “eu digo que são 9 e ela diz que são 10”. “Então vamos ouvir a justificação de ambos, para chegarmos a uma resposta, ou seja, à resposta correta”. Começa o N.R. “eu digo que são 9 porque o ponteiro das horas ainda não chegou bem ao 10 e para serem 10 e 31 o ponteiro das horas já tinha que ter passado do 10”, intervi: “onde tinha que estar o ponteiro das horas para serem 10 e 31?”, o N.R. responde: “aqui (aponta para o espaço entre o 10 e o 11 no relógio) porque quando passa dos trinta minutos, o ponteiro das horas também anda”. A C.R. conclui: “ah...ainda não eram 10, pois não. Já percebi”.

As duas situações acima mencionadas relativamente à realização da ficha de trabalho remetem para momentos de interação. No entanto, no primeiro exemplo as alunas solicitaram a minha ajuda para o esclarecimento das suas dúvidas. Para tal, proporcionei um diálogo com as mesmas, fazendo questões que tinham como objetivo fazer com que estas refletissem e conseguissem por si, compreender as suas dificuldades. Mais uma vez optei pela adoção das perguntas abertas, pois como já referi e tendo em conta o que nos diz Folque (2012), a formulação de perguntas abertas contribui para o desenvolvimento das crianças, desenvolvendo o seu pensamento. Penso que o recurso às perguntas abertas faz com que as crianças demonstrem o seu pensamento, ou seja, qual o seu raciocínio e consigam atribuir significados às coisas. Considero também, que o professor ao assumir este papel ajuda os alunos a criarem os seus argumentos e não a que estejam só preocupados em acertar ou em perceber quem acertou uma determinada resposta, ou seja, manifestam interesse em compreender a atividade que estão a realizar.

Em relação ao outro exemplo, foi um dos alunos que tomou a iniciativa de auxiliar o colega com dificuldades, proporcionando uma dinâmica entre eles, utilizando estratégias para esclarecer o colega, como por exemplo através do questionamento.

Em relação ao exemplo da leitura das horas no relógio, importa referir a importância do diálogo entre os alunos. Ou seja, de acordo com Mercer (1997) existem três tipos de conversação, sendo que nesta situação estamos na presença de uma conversação exploratória, na medida que foi constatada uma troca de ideias, sendo isso visível quando uma das crianças (C.R) refere que são 10 e 31, e a outra (N.R) diz que não podem ser 10 e 31, para além disso, houve também confrontação das mesmas quando os alunos tentaram justificar os seus pontos de vista, nomeadamente quando, a

C.V utilizou uma régua para a ajudar a ver a direção exata dos ponteiros do relógio e o N.R. justificou dizendo “eu digo que são 9 porque o ponteiro das horas ainda não chegou bem ao 10 e para serem 10 e 31 o ponteiro das horas já tinha que ter passado do 10”.

De um modo geral, considero que esta atividade foi positiva, pois existiu uma grande ajuda entre os alunos, sendo que o papel do adulto continua a ser bastante importante, na medida que, quando necessário, os pares recorreram à ajuda do adulto, possibilitando interações não só entre as crianças mas também entre as crianças e os adultos.

d) Trabalho de texto

No dia 3 de dezembro propus à turma que trabalhássemos o texto intitulado “Verde” que se encontra no manual do 3.º ano de língua portuguesa. Para tal, realizámos sequencialmente as seguintes tarefas, leitura silenciosa do texto, sublinhar as palavras que não conheciam ou desconheciam o seu significado, encontrar o significado dessas palavras, resolução da ficha de compreensão do texto, correção a pares e correção coletiva.

Assim, comecei por pedir aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa do texto e sublinharem as palavras que não conheciam ou desconheciam o seu significado, quando terminaram, pedi a uma das alunas (C.) para se dirigir ao quadro para que fosse registando as palavras que os colegas referiam. Neste momento, questionei a turma, para que fossem os próprios alunos a pensar sobre o significado de tais palavras, tendo em conta o contexto em que as mesmas surgiam no texto. Foram vários os exemplos que evidenciam esta interação entre o grupo:

Quando questionei o grupo sobre o significado da palavra “anual”, o ZM. comentou: “aqui (aponta para o texto) diz Grande Reunião Anual dos Duendes do Mundo, então anual quer dizer que é uma coisa que acontece todos os anos, ou seja, que esta reunião acontece todos os anos”, o L. acrescenta: “ah...já percebi”. Voltei a questionar o grupo “e qual será o significado da palavra sorteio?”, o M.V. disse: “sorteio, é quando tiramos à sorte qualquer coisa, a quem calhar calhou, por exemplo se fizermos um trabalho e sortearmos os temas, cada um fica com o tema que lhe calhou”. “E quanto à palavra exatamente, o que acham que a mesma nos quer dizer?” (eu), a C. disse: era exatamente nessa reunião, quer dizer que era mesmo naquela reunião e não noutra reunião ou noutro dia”. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1 a 5 de dezembro de 2014).

De seguida deu-se lugar à realização da ficha de compreensão do texto, a mesma foi realizada individualmente, o que me permitiu verificar se os alunos tinham compreendido o texto. Posteriormente, e à medida que os alunos iam terminando a ficha, pedia-lhes para se juntarem a pares e fazerem a correção da mesma. O M.B. e o G.S. foram os primeiros a terminar e depois de se juntarem, começaram a delinear a estratégia da sua correção, optando por irem de forma alternada lendo cada pergunta.

O G.S. começa por dizer: “M. vamos lá à correção a pares?”, o colega comenta: “uh... ok!”. O G.S. interveio: “quem é que lê a primeira?”, o M.B. responde: “eu. Quem são as personagens do texto? (lê a pergunta). (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1 a 5 de dezembro de 2014).

Os alunos demonstraram capacidades para organizar o seu próprio trabalho, e neste caso, notou-se que os alunos utilizaram estratégias para organizar o trabalho a pares, isso foi notório, uma vez que ambos participaram na tarefa e trocaram os seus conhecimentos, acabando por complementar as suas ideias, como se pode verificar através do seguinte exemplo:

Passaram para a 2.ª pergunta e foi o G.S que leu a mesma “qual é a tarefa mais desejada dos duendes?”, o M.B. repete: “dos duendes”. O G.S. volta a intervir: “era a dos duendes...”, o M.B. de imediato diz: “não, a tarefa mais desejada dos duendes era serem ajudantes do pai natal”, o G.S acrescentou: “ou então os duendes vermelhos, não M?”, o M.B. conclui “pois tanto faz é um sinónimo.” (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1 a 5 de dezembro de 2014).

O debate inicialmente estabelecido tinha como objetivo encontrar o significado das palavras que os alunos não conheciam ou desconheciam o significado, este momento foi muito importante, dado que todos os alunos tiveram a oportunidade de expressar as suas dúvidas e aprenderem com o conhecimento uns dos outros, uma vez que tinham a possibilidade de questionar, dar a sua opinião e esclarecer os colegas nas suas dúvidas. Então, no meu ponto de vista, torna-se mais interessante o facto de serem os alunos a ensinarem-se uns aos outros, isto é, não significa que o professor não manifeste um papel importante, até porque conforme nos dizem Rogoff, Matusov e White (2000) no modelo da comunidade de aprendizes, no processo de aprendizagem tanto os alunos como os professores devem assumir um papel ativo. Assim, compreende-se que os adultos oferecem um suporte às crianças no processo da sua aprendizagem, prestando atenção às capacidades e interesses das mesmas,

possibilitando desta forma que sejam os próprios alunos a partilharem os seus conhecimentos, ajudando os colegas a ultrapassarem as suas dificuldades.

Posteriormente os alunos realizaram a correção do seu trabalho a pares, ou seja, depois de terminada a tarefa trocaram e discutiram ideias. Estes momentos também são considerados necessários, pois para além de haver troca de conhecimentos, contribuem também para a autonomia dos alunos, ou seja, os alunos através destes momentos de interação aprendem a explorar as suas ideias e isso faz com que consigam encontrar soluções, o que vai contribuir para a realização das suas tarefas de forma independente.

Penso que este trabalho de texto suscitou uma séria de interações entre os alunos, tanto a pares como em grande grupo, o que me permitiu verificar que a turma, no geral, se interessa por este tipo de atividades mais ativas, ou seja, onde podem trocar ideias e conhecimentos uns com os outros. Este interesse das crianças é importantíssimo, pois é essencial que estas assumam um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, porque só assim vão conseguir desenvolver as suas aprendizagens.

e) Jogo sobre os conteúdos de estudo do meio

No dia 11 de dezembro, trabalhámos através de um jogo, os conteúdos de estudo do meio lecionados durante o 1.º período, revendo e avaliando aprendizagens, progressos e dificuldades.

Quando iniciámos a aula informei os alunos que iríamos construir e realizar um jogo que serviria para revermos todos os conteúdos de estudo do meio que tinham sido trabalhados durante o 1.º período. Assim, o jogo tinha como principal objetivo verificar se os conteúdos estavam apreendidos ou se ainda existiam dificuldades.

Então, começámos por formar os grupos de trabalho, dado que iríamos trabalhar em pequenos grupos, para que cada um ficasse responsável por uma temática. A formação dos grupos foi feita pelos alunos, dando-lhes assim uma certa autonomia. Depois desta formação, apresentei uma caixa à turma que continha as várias temáticas que iriam posteriormente ser trabalhadas. À vez, um elemento de cada grupo retirou um cartão, e assim, todos os elementos ficaram a conhecer a temática que iriam trabalhar.

Depois, expliquei-lhes que era pretendido que cada grupo elaborasse três perguntas e respetivas respostas relacionadas com o tema pelo qual tinham ficado responsáveis e para tal, poderiam utilizar o manual de estudo de meio e o livro de fichas de modo a auxiliá-los. Para além disso, informei ainda os alunos para o facto de terem de obedecer a algumas regras, relativamente ao tempo bem como à organização do grupo, uma vez que todos tinham de participar na atividade. Após terminar o prazo delimitado para a construção das perguntas e respostas, recolhi todos os cartões.

Posteriormente, demos início ao jogo, à vez era retirado um dos cartões do saco e consoante a sua cor, assim era o grupo (representante dessa cor) que vinha colocar a questão aos colegas, isto porque os grupos não podiam responder às questões que tinham trabalhado. As respostas eram dadas pelos outros grupos que demonstrassem interesse em responder. Deste modo, proporcionaram-se momentos de interação entre a turma, onde todos tinham a oportunidade de rever os conteúdos abordados e participar. A abordagem dos conteúdos através desta estratégia, tornou-se bastante interessante, pois proporcionou uma dinamização, à qual os alunos mostraram muito entusiasmo e empenho e para além disso, difere da forma como os conteúdos são trabalhados normalmente (utilização de manuais, fichas de trabalho, entre outros).

Todos os grupos trabalharam de forma distinta. Alguns conseguiram dividir as tarefas, conseguindo terminar a atividade dentro do prazo estabelecido, outros apresentaram mais dificuldades neste aspeto o que se refletiu no resultado do trabalho. É bastante importante que os alunos consigam interagir entre si, ou seja, que se consigam organizar e trabalhar em conjunto, devendo deste modo existir sempre o diálogo entre as crianças, com o intuito de trocarem ideias, conhecimentos e estratégias.

Quando terminámos, propus um diálogo aos alunos, ou seja, que fosse realizada uma avaliação da atividade. Através deste diálogo pretendia ouvir a opinião da turma relativamente ao que tinha corrido bem e ao que tinha corrido menos bem e o porquê, dando-lhes também algum feedback.

O grupo azul pronunciou-se em relação ao seu desempenho, sendo que este foi um dos grupos que melhor trabalhou, neste sentido senti a necessidade de lhes dar o seguinte feedback: “Em relação ao vosso grupo, considero que o grupo funcionou bem, construíram as três perguntas, conseguiram dividir tarefas dentro do grupo, conseguiram apresentar as questões aos vossos colegas e foram muito participativos durante o jogo”

(in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 9 a 12 de dezembro de 2014).

No que diz respeito ao grupo cor-de-rosa, o mesmo demonstrou algumas dificuldades na construção do jogo, o que fez com que não conseguissem terminar a tarefa propostas. Assim sendo, achei preponderante questionar os elementos do grupo relativamente a esta situação:

A. disse: “professora, nós não conseguimos terminar as perguntas porque começámos muito tarde porque não tínhamos os cartões”, acrescentei: “mas isso não é desculpa, eu disse-vos que era para escreverem as perguntas no caderno, só depois é que seriam passadas para os cartões”. A professora Helena interveio: “quem é que escreveu primeiro as perguntas no caderno? (os alunos colocaram o dedo no ar). Estão a ver isso não é desculpa”. O G.S. disse: “oh professora, eu escrevia as perguntas no caderno e o M.V.B. ia procurando as respostas e depois passámos para os cartões”. “E como é que o grupo funcionou? Quem fez o quê?” (eu), a A. responde “íamos fazendo em conjunto as perguntas e as respostas”. (in relatório individual de observação participante em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 9 a 12 de dezembro de 2014).

Esta atividade foi promotora de importantes interações, uma vez que se iniciou com um debate em grande grupo, onde dei a conhecer às crianças a finalidade da atividade, construindo-se durante esse momento os grupos de trabalho. Posteriormente os alunos trabalharam em pequenos grupos, onde foram notórias as partilhas de conhecimentos e o estabelecimento de estratégias para a realização da atividade. Durante a concretização da tarefa, constatei alguns conflitos nos grupos, onde à semelhança de outras atividades, interferi com o intuito de mediar os mesmos.

No final do jogo, procedemos à avaliação da atividade, onde se estabeleceu um diálogo, com o intuito que os alunos partilhassem ideias e opiniões e apresentassem possíveis estratégias de melhoria. No momento, considerei também que seria preponderante dar algum feedback aos alunos, sendo que o feedback é crucial, pois de acordo com Folque (2012) e Cadima, Leal e Cancela (2011), esta estratégia visa dar a conhecer aos alunos aquilo que correu bem e o que podem melhorar, devendo contribuir para a aprendizagem dos alunos e também estimulá-los. Para além disso, importa realçar que o bom feedback é aquele que é dado ao trabalho em si não ao aluno.

Em relação à construção das questões, importa referir que as mesmas deveriam obedecer a alguns critérios, nomeadamente o facto de terem de estar relacionadas com a temática pela qual cada grupo ficou responsável e pela clareza e pertinência na forma

como eram elaboradas e colocadas. O facto de serem os próprios alunos a elaborar as questões, foi um fator bastante interessante, pois tornou-se muito importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que fez com que as mesmas fizessem uma revisão de conteúdos e trocassem ideias e conhecimentos para poderem construir as questões. Assim, verificou-se a existência de interações entre os grupos, contribuindo para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

Desta forma, compreende-se que este tipo de atividade é de máxima importância para os alunos, pois possibilita uma conciliação dos conteúdos e para além disso, proporciona momentos ricos em interação. Considero que a decisão de proporcionar um momento de avaliação também foi bastante importante, pois é uma forma de melhoria em futuros trabalhos e uma tomada de consciência relativamente ao trabalho desenvolvido.

Considerações finais

O presente trabalho teve como suporte a PES em Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que tanto a prática como a teoria foram cruciais para a realização do mesmo, isto é, foi essencial toda a pesquisa bibliográfica efetuada como também a informação adquirida durante o decorrer dos estágios.

Inicialmente, desenvolvi a PES em Pré-escolar, o que me proporcionou momentos ricos em aprendizagens, sendo este um contexto onde gostei bastante de intervir. Posteriormente desenvolvi a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando-a como um desafio, na medida em que não me encontrava tão à vontade com o contexto, mas sentia a necessidade de ultrapassar as minhas dificuldades. No entanto, posso dizer, que tanto uma como a outra foram uma mais-valia para mim tanto a nível profissional como pessoal.

No que diz respeito ao tema do relatório “Interações promotoras de aprendizagens de qualidade”, importa referir que senti alguma indecisão na sua escolha. Inicialmente as docentes Ana Artur, Maria da Assunção Folque e Isabel Fialho mostraram uma lista de temáticas e docentes que orientam os relatórios de estágio nos mestrados de Educação Pré-escolar e Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, sendo que poderiam ser adotadas outras temáticas que não constassem nessa listagem. Ao analisar todas as temáticas fiquei com algumas dúvidas, pois era algumas as que me despertavam interesse e também, pelo facto de estar há pouco tempo a desenvolver a minha PES em Pré-escolar, não possuindo ainda de um grande conhecimento sobre o grupo em questão. Assim sendo, optei por esta temática, pois despertou-me um enorme interesse perceber a forma como as crianças podem aprender umas com as outras bem como com os adultos, e a forma como as interações são propícias de aprendizagens e contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Em relação à PES em Pré-escolar, no início senti algum nervosismo e ansiedade, porque apesar de já ter estado em contacto com este contexto educativo, todos os grupos são diferentes, isto é, as crianças que constituem o grupo, bem como os profissionais que integram o mesmo e as próprias famílias. No que diz respeito às dificuldades sentidas relativas à PES em Pré-escolar, posso dizer que foram sobretudo ao nível de

integração, ou seja, com o grupo de crianças e com os seus familiares e não propriamente com a equipa de profissionais que incorporam a instituição.

A equipa de profissionais da instituição foi um grande alicerce para mim, na medida que me prestou todo o apoio. As auxiliares de ação educativa colocaram-me inteiramente à vontade, disponibilizando sempre o seu apoio, e proporcionando-me momentos de grandes aprendizagens. Em relação à educadora, posso dizer que sempre me incentivou para o progresso, os comentários e críticas construtivas que recebi por parte da mesma, foram imprescindíveis para o meu conforto, sendo uma enorme ajuda. No que concerne às crianças, foram um grupo fantástico com quem adorei trabalhar, pois sempre se demonstraram participativos, colaborando em todas as atividades propostas, sendo que de dia para dia, aprendi muito com estas crianças e sinto que também lhes proporcionei momentos importantes de aprendizagem. Por fim, não posso deixar de mencionar, o apoio dos familiares das crianças, que colaboraram bastante nas atividades propostas, contribuindo com interações propícias de importantes aprendizagens e partilha de conhecimentos.

No que se refere à PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como na PES em Pré-escolar, inicialmente, senti algum nervosismo e ansiedade, provocado pelas razões referidas anteriormente, pois apesar de já ter estado em contacto com este contexto, a verdade é que as experiências e vivências são sempre diferentes porque existem inúmeros fatores que fazem com que assim seja. Relativamente às dificuldades sentidas neste contexto posso dizer que se prenderam sobretudo com a gestão dos tempos, pois inicialmente senti que por vezes não conseguia cumprir com o que tinha planificado para determinado tempo, mas com o passar do tempo fui conseguindo ter uma maior perceção relativamente a este aspeto e de certa forma fui ultrapassando esta dificuldade. Apercebi-me, que por vezes, temos de ajustar os tempos às necessidades das crianças com quem trabalhamos. Ou seja, quando é necessário ultrapassar o tempo destinado a uma determinada atividade é por que faz sentido que assim seja, pois irá beneficiar a aprendizagem das crianças.

No início da PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico conversei com a professora Helena sobre as planificações, nessa altura, a docente deu-me algumas informações que considerei indispensáveis para o bom funcionamento das aulas. Contudo, considero que por vezes me foquei demasiado no que me foi dito pela professora, acabando por não

expor as minhas ideias e sugestões para trabalharmos determinados temas com o grupo e sobretudo porque considerava que precisava de trabalhar mais com o grupo no sentido do tema do relatório. A certa altura conversei com a docente sobre esta situação e a partir daí tudo começou a fazer mais sentido para mim. Todavia deveria ter posto as minhas inseguranças de parte e ter conversado com a docente muito antes, pois esta conversa transmitiu-me calma e motivação para continuar. Quanto às observações que fiz aos métodos de ensino da professora, foram uma mais-valia para mim, pois ajudaram-me no trabalho que desenvolvi enquanto estive a intervir com a turma e claro que irei levar estas aprendizagens para o meu futuro profissional.

Relativamente às dificuldades sentidas na elaboração do presente relatório passaram essencialmente pela seleção da bibliografia apresentada e pelo tratamento dos dados apresentados no último ponto do relatório. Para além disso, a estruturação do mesmo também me suscitou alguma dificuldade, digo isto, porque senti a necessidade de alterar/trocar alguns pontos que inicialmente tinha colocado na estrutura e que depois durante a realização do relatório senti que deveriam ser feitas algumas alterações.

O estudo realizado relativo às perspetivas de Piaget e Vygotsky foi uma mais-valia para a elaboração do presente trabalho bem como para toda a minha prática, na medida que ambos são dois autores importantes no estudo das interações. Piaget e Vygotsky têm perspetivas diferentes sobre a aprendizagem, mas no fundo considero que as suas teorias se completam.

Segundo Piaget, o processo de desenvolvimento é independente da aprendizagem e se não existir maturação não poderá haver desenvolvimento. Já Vigotsky defende que o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento e como tal, é a aprendizagem que possibilita a sua ocorrência. Assim:

(...) tanto Piaget quanto Vygotsky consideram a existência de restrições biológicas, muito embora o apriorismo ou inatismo seja mais enfocado pelo primeiro. Não obstante, ambos também julgam importante o papel das experiências e interações sociais, mas em Vygotsky esses elementos são mais assinalados. Dessa forma, a questão não é a *desconsideração* da maturação ou da experiência, mas sim o *enfoque maior* sobre um ou outro aspecto que pode proporcionar uma aparente contradição entre seus posicionamentos no que tange à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. (Fialho, 2008, p.273).

Durante a PES quer do Pré-escolar quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionei várias atividades que tinham como finalidade a interação entre as crianças. Assim, planifiquei momentos a pares, em pequeno grupo e em grande grupo, tentando estimular a troca de ideias e conhecimentos entre as crianças, pois considero que as mesmas, por vezes, aprendem melhor umas com as outras, ou seja, percebem melhor a sua linguagem do que a de um adulto, sendo isto benéfico para a sua aprendizagem.

Segundo Mercer (1997):

A actividade conjunta dá oportunidades para praticar e desenvolver formas de *raciocinar através da linguagem* e no discurso dirigido pelo professor não surge o mesmo tipo de oportunidades. Podemos utilizar esta conclusão para justificar o «trabalho em grupo» e outras formas de actividade cooperativa na aula. (p. 105).

Durante estas atividades, tive a oportunidade, de observar várias formas e estratégias que as crianças adotam para ultrapassarem as dificuldades e para ensinarem aos colegas que apresentam mais dificuldades, sendo que este tipo de atividades faz também com que as crianças se sintam mais motivadas. Através destas observações relativamente às atividades realizadas em grupo, pude verificar possíveis estratégias que poderia vir a utilizar com as crianças.

Os instrumentos que utilizei durante a PES foram, sem dúvida, importantíssimos para a posterior elaboração deste trabalho, para além de serem um enorme suporte durante os períodos de estágio. Então optei por recorrer à observação, às notas de campo, às fotografias e vídeos, às reflexões e às planificações, tendo em conta os momentos e tipos de atividades. Assim sendo, tais instrumentos possibilitaram-me a ocorrência de momentos de reflexão que me levaram à melhoria, pois considero que a reflexão daquilo que fazemos é igualmente muito relevante, dado que nos ajuda a perceber o que estamos a fazer de forma correta e aquilo que podemos ainda melhorar.

Para além destes instrumentos referidos anteriormente, a pesquisa bibliográfica foi também muito relevante, quer durante a prática quer durante a realização do relatório, uma vez que na minha opinião, a prática e a teoria deve estar sempre ligadas. No entanto, como já referi, foi uma das maiores dificuldades sentidas, tentando ao longo do tempo ultrapassar esta dificuldade, pois considero que é fundamental possuir

conhecimento teórico para uma posterior intervenção, bem como que o mesmo esteja em constante evolução.

Relativamente aos objetivos do relatório da PES, nomeadamente, compreender as características das interações de qualidade entre crianças, promover um clima relacional rico em interações, compreender como a interação entre criança-criança influencia as aprendizagens das mesmas e contribuir para o desenvolvimento das interações entre as crianças que promovam a sua aprendizagem, posso referir que foi através da minha intervenção nos contextos, das revisões de literatura e de todos os instrumentos que utilizei para recolher dados que consegui alcançar tais objetivos.

Em suma, posso dizer que a intervenção durante a PES foi essencial para mim, não só a nível profissional mas também pessoal, na medida que foi rica em momentos de grande aprendizagem e partilha. Ambas as escolas onde desenvolvi os estágios, foram uma experiência inesquecível, onde tive a oportunidade de fazer aquilo que mais gosto e onde pude ter a certeza que é esta a profissão que sempre quis. Todo o percurso foi um misto de emoções, onde passei por momentos difíceis, mas na verdade os momentos bons foram superiores e deram-me força para continuar, ensinando-me também a ser uma pessoa mais forte, tentando acreditar em mim própria. Importa ainda referir, alguns aspetos que devo futuramente melhorar. Então, considero que devo tornar-me numa pessoa mais segura, pois é crucial transmitir segurança às crianças e também para que o trabalho seja desenvolvido da melhor forma e devo continuar a estudar e melhorar as minhas leituras, pois é importante que o profissional continue sempre a aprofundar e melhorar os seus conhecimentos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (21-31). Porto: Porto Editora.
- APEI – Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>, acessado a 12 de janeiro de 2015.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade, *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). Gerir e Trabalho de Projeto. *Um manual para professores e formadores*. Porto: Texto Editora.
- Damião, H. & Festa, I. (coords). (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, VI (1), 23-47.
- Ferreira, M. & Fernandes, S. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtiva à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, 34, 37-62.
- Fialho, M. (jan./abr. 2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? *Revista Diálogo Educação*, 8(23), 265-275.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ª série), 5-12.
- Folque, M., A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-história. Professorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 1-11.
- Martins, J., C. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo* (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Católica - PUC/SP.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In L. Máximo-Esteves, *Visão Paronâmica da Investigação-Ação* (76-105). Porto: Porto-Editora.
- Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetiva Sócio-construtivista. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na Escola* (263-296). Lisboa: Climepsi.
- Mercer, N (1997). *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo*. (4 ed.) Lisboa: Departamento do Ensino Básico.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas finais para a educação pré-escolar*. Lisboa: DGE.

- Niza, S. (2013), O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4 ed.) (141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4 ed.) (25- 60). Porto: Porto Editora.
- Palangana, I., C., (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. (5 ed.). São Paulo: Summus.
- Peres, C.; Vieira, M.; Altafim, E.; Mello, M. & Suen, K. (2014). Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina*, 47 (3), 249-255.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (1-25). Lisboa: APM.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (2000) Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes. In D. R., Olson & N. Torrance, *Educação e Desenvolvimento Humano* (322-344). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Salvador, C.; Mestres, M.; Goñi, J. & Gallart, I. (1999). Nível de desenvolvimento e as relações com o ambiente físico e social: o ponto de vista de Piaget. In C. Salvador (org.), *Psicologia da Educação*. (87-98). Porto Alegre: Artmed.
- Seijo, J. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas - manual para Formação de Mediadores*. Porto: Asa.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart

(Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. (149-165). Oxon: Routledge.

Taggart, B.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2011). The Power of Pre-school: Evidence from the EPPE Project. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 69-66.

Tezani, T., C., R. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7(1/2), 1-16.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3 (1), 47 – 64.

Outros recursos:

- Programa da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar (ano letivo 2013/2014);
- Programa da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo (ano letivo 2014/2015);
- Projeto curricular de sala - Centro Social Paroquial S. João de Deus (ano letivo 2013/2014);
- Plano de atividades da turma do 3.º ano (ano letivo 2014/2015);
- Projeto educativo do agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício de Évora (2013/2014 a 2016/2017).

Legislação:

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Apêndices

Apêndice 1 – Perfil de Implementação do MEM em Pré-escolar

Embora outrora já tivesse feito alguns estudos sobre o modelo curricular do MEM, nunca o tinha colocado em prática. Assim, achei pertinente recorrer ao Perfil de Implementação do MEM em Pré-escolar, dado que este instrumento me poderia ajudar a regular a minha ação educativa, na medida em que me iria guiar na vivência do modelo, mas também da minha adaptação ao mesmo e da identificação de dificuldades perante a implementação do mesmo na sala.

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

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

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

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	OBS	1ª Recolha março (início)	2ª Recolha abril (meio)	3ª Recolha maio (final)
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		1	3	4
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		2	3	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		3	3	3
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.		2	3	4
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		2	3	3
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		1	2	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		1	2	3
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		1	3	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		1	3	3
Distribuição de tarefas				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		4	4	4
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		3	4	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.		1	3	3
Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa				
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – <i>“Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado”</i> Niza, 2007, pág.4		1	2	4
Estímulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		1	2	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		1	2	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.		1	2	4
Estímulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		1	2	3
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.		1	2	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		3	3	3

Envolvo-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		3	3	3
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.		1	3	3
Lemos a coluna do “fizemos” e a do “queremos” para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas		1	2	4

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

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	OBS	1ª Recolha março (início)	2ª Recolha abril (meio)	3ª Recolha maio (final)
Comunicações de trabalho				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.		2	3	4
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		4	4	4
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:				

1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		2	4	4
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.		2	3	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		1	3	3
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		2	3	4

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

PERFIL DE MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

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

<u>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA</u>	OBS. (a, b, c.)	1ª Recolha	2ª Recolha	3ª Recolha
		março (início)	abril (meio)	maio (final)
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		2	3	3
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		2	3	3
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		3	3	4
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		2	3	3
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participativo (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		2	3	3
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		2	3	3
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		2	3	3

Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		2	3	3
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		2	3	4
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo		3	4	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		2	3	3
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação		2	3	4

Irei em seguida realizar uma análise mais pormenorizada em relação a alguns pontos presente na tabela, irei eleger estes de acordo com o seu grau de importância em relação à minha aprendizagem acerca do modelo.

Começarei assim, pelo ponto do cenário educativo, mas especificamente sobre as áreas de trabalho. Estas foram sem dúvida algo bastante relevante para a minha prática e que originaram grandes mudanças, assim houve uma alteração na frequência da sua utilização entre a 1ª e a 3ª recolha. Digo isto, porque quando iniciei a minha prática de ensino supervisionada, não existia a área da matemática e embora, existisse a área da leitura e da escrita, esta era demasiado pobre a nível de materiais, chegando a serem quase inexistentes. Assim, senti a necessidade, de implementar a área da matemática e enriquecer a da leitura e da escrita, desde o momento que implementei e melhorei estas áreas, as crianças começaram a frequentá-las mais e a demonstrar o interesse em o fazer, sendo a área da leitura e da escrita uma das mais apreciadas pelo grupo. Ainda neste ponto, irei abordar dois dos instrumentos de pilotagem, mais precisamente, o diário de grupo e o registo “Quero mostrar, contar ou escrever”. Em relação ao primeiro, este foi muito importante para que eu conseguisse avaliar e posteriormente planificar de acordo com os interesses e necessidades do grupo, contudo ao início era pouco utilizado, sentido assim a necessidade de encontrar novas estratégias para a sua utilização, o que fez com que a partir daí este instrumento começasse a fazer sentido para as crianças. Uma vez que estas começaram a fazer registos diários no mesmo, facilitando assim as reuniões do conselho, pois eram discutidas as ideias que se encontravam no mesmo e em grupo decidíamos as que seriam utilizadas na semana seguinte, sem esquecer toda a importância do debate acerca das

outras colunas. No que diz respeito ao registo “Quero mostrar, contar ou escrever”, este no início era inexistente, o que acabava por fazer com que não houvessem durante a reunião da manhã momentos de partilha, então para fazer com que as crianças participassem nestes momentos introduzi este quadro, pretendendo desta forma, que todos fossem mais participativos e para além disso, irei também, poder regular a participação das crianças. Assim, é visível que este instrumento passou a ser sempre utilizado pelas crianças desde a sua implementação na sala, mais precisamente no dia 12 de maio de 2014.

No que diz respeito à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, o que posso dizer essencialmente sobre este ponto, é que foi através da implementação dos instrumentos de pilotagem que referi anteriormente e dos já existentes no espaço da sala, que consegui que no geral, houvesse uma certa evolução na utilização de todos os itens que engloba este ponto, demonstrada através das diferentes recolhas.

Relativamente projeto “Bora lá todos juntos... plantar”, este surgiu do interesse das crianças e também de uma necessidade de melhorar o espaço exterior. O projeto em questão, desenvolvido com as crianças, fez com que fosse implementado mais um dos fundamentos do modelo do MEM, isto é, o trabalho por projeto. Digo isto, porque o grupo de crianças com quem desenvolvi a minha prática não demonstrava estar habituado a trabalhar segundo esta metodologia, podendo isto ser comprovando, na primeira recolha feita, em que todos os itens foram classificados como nunca utilizados.

As comunicações eram algo que no início utilizava com pouca frequência, pois a rotina diária da sala não permitia que as crianças comunicassem de imediato aquilo que realizavam. Contudo, isto veio sendo alterado ao longo do tempo, inclusive através do projeto, pois este foi sempre o momento rico em comunicações, possibilitando o grupo de expressar-se sobre aquilo que realizava. Quero ainda referir, que na minha opinião, os momentos de comunicação são uma mais-valia, pois permitem expor a todo o grupo o trabalho que as crianças realizam quer nas diversas áreas quer em outras

atividades, e isto faz com que todos reflitam acerca do mesmo e possam contribuir para a evolução e aprendizagem de cada um.

No que concerne ao trabalho curricular compartilhado pelo grupo/animação cultural, posso dizer que houve sempre grande frequência na realização de atividades direcionadas para a culinária, contos de histórias, atividades de expressão motora, entre outros. Contudo, no que diz respeito ao envolvimento com os pais e ou familiares e com a comunidade, no início o mesmo não era muito notório, mas com o desenvolver do projeto e com a comemoração de datas festivas, os pais e familiares e a comunidades, passaram a ter uma presença ativa na instituição e a envolverem-se bastante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Já no que diz respeito, à promoção de visitas de estudo, estas não foram muito frequentes, pois a instituição encontra-se um pouco isolada, sendo necessário a colaboração de vários recursos, o que nem sempre é possível.

Numa análise geral da tabela, podemos verificar que existiu uma evolução de observação para observação, ou seja, da recolha feita no início de março, para a recolha feita no meio de abril e no final de maio. Esta evolução está relacionada com o investimento que fiz nesses mesmos pontos. A utilização deste instrumento foi sem dúvida uma mais-valia para a organização da minha prática de ensino supervisionada, ajudando-me a ultrapassar dificuldades e criar novas estratégias que poderiam possibilitar o melhoramento e enriquecimento da minha prática.

Apêndice 2 – Planificação do dia 21 maio de 2014



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar
2013/2014
Planificação diária Cooperada

Dia: 21 / 5 / 2014

Horas: 9:00h às 17h00

Visto:

FORMANDA: _____

Nome: Nome: Rita Isabel Aresta Gaisita N.º 11296

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Social Paroquial S. João de Deus

Educador(a) Cooperante: Margarida Cascabulho

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Vamos divulgar o nosso projeto “Bora lá, todos juntos...plantar”.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Conto da História “A Lagartinha Comilona”

- Promover o contacto com o código escrito (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);
- Identificar o tema da história (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);
- Enumerar a quantidade de alimentos que a lagartinha comeu (Domínio da matemática)
- Identificar as fases de desenvolvimento da lagartinha (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

Exploração da área da casinha

- Saber justificar a escolha de ir brincar para a área (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

- Saber identificar problemáticas e/ou materiais necessários para acrescentar ao cenário a que se está a brincar no momento (Área de formação pessoal e social e Área do conhecimento do mundo)

Escrever um e-mail para enviar ao Centro Social de S. Paulo

- Compreender as funções da escrita (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

- Descrever o que querem colocar no convite (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

- Utilizar o computador para escrever (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

- Identificar as letras no teclado do computador (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

- Copiar um pequeno texto para o computador (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

Elaborar convite para os pais e para os utentes do centro de convívio

- Compreender as funções da escrita (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)

- Descrever o que querem colocar no convite (Área de formação pessoal e social e Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

- Copiar um pequeno texto (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita);

-Desenhar com lápis de cor e de cera (Domínio da expressão motora);

- Representar a mensagem do poema através do desenho (Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita e Domínio da expressão plástica).

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

Por volta das 9h50, irei informar o grupo que vou contar a história intitulada “A lagartinha comilona”. O conto desta história surgiu por interesse do grupo, uma vez que o Simão (4:7) (menino da sala) trouxe bichos-da-seda para mostrar aos colegas e como alguns dos seus colegas não sabiam o que acontecia aos bichos-da-seda, foi-me pedido pelas crianças para contar uma história sobre os bichos-da-seda. Assim, depois de contar a história irei conversar um pouco com o grupo sobre os bichos-da-seda, para que possa perceber o que as crianças aprenderam com o conto da história.

Por volta das 10h10, irei informar o grupo que hoje vamos para as áreas. Assim, irei informar as crianças sobre as diversas áreas (casinha, garagem, leitura, escrita e jogos de mesa/chão), para onde podem ir trabalhar autonomamente. Em seguida, irei questioná-las sobre os seus interesses, a seleção das crianças para as áreas será feita consoante o número de crianças que a mesma suporta e atendendo à idade das crianças, ou seja, irei selecionar crianças de diferentes idades para as diversas áreas, com isso pretendo potenciar as interações entre crianças de diferentes idades.

Depois de distribuir as crianças pelas várias áreas, dirigir-me-ei até à área da casinha. Tenho vindo a observar que esta é uma das áreas que desperta maior interesse nas crianças, assim, planifico este momento, para tentar perceber o porquê de a maior parte do grupo preferir esta área. Irei tentar intervir e encontrar algumas justificações e também soluções que possam vir a enriquecer este espaço. Quando estiver com as crianças na área, irei tentar perceber o porquê de gostarem tanto de estar ali e o que vão dramatizar naquele momento. Conforme as respostas, tentarei questionar as crianças se falta algo no espaço, para enriquecer com outros materiais, e entrarei também nas suas brincadeiras, podendo contribuir para potenciar e alargar, por exemplo, o seu vocabulário e léxico bem como ser um modelo educativo. Quando achar pertinente, deslocar-me-ei por outras áreas para acompanhar as restantes crianças.

Por volta das 11h00, irei pedir ao grupo para começar a arrumar a sala e ir fazer a higiene (quem necessite), a Andreia (auxiliar de ação educativa) irá auxiliar na higiene, quando terminarem a mesma seguiremos para o recreio. Por volta das 11h25, voltaremos a realizar um momento de higiene (lavar as mãos), formando em seguida uma fila (dois a dois), para nos deslocarmos organizadamente até ao refeitório. Por volta das 12h15, voltaremos para o espaço da sala, onde vamos realizar mais um momento de higiene, neste irei ajudar as crianças a colocar a pasta de dentes nas escovas, quando terminarem a sua higiene dirigir-se-ão para o dormitório.

Pelas 14h00, vou reunir numa das mesas com o grupo de meninos que não dorme sesta. Irei começar por conversar com o grupo sobre a divulgação do projeto, nesse mesmo momento, irei questionar as crianças sobre o que tínhamos combinado, ou seja, irei perguntar às crianças a quem é quem apresentar o projeto “Bora lá, todos juntos... plantar”, tenciono questioná-las para verificar se ainda se recordam do que tínhamos combinado anteriormente. Depois, irei perguntar ao grupo quem é que sabe o

que é um convite e para que serve. Em seguida, irei informar o grupo que hoje vamos fazer um convite para enviar aos meninos do S. Paulo, para virem conhecer o nosso projeto. Assim, irei pedir às crianças para me dizerem o que querem escrever no convite (irei registrar), depois iremos organizar o texto e em seguida irei disponibilizar o meu computador para as crianças passarem o texto.

Por volta das 15h40 e depois de terminarmos o lanche e a higiene, irei reunir com o grupo na área das almofadas. Irei começar por pedir aos meninos que não dormiram sesta, para contarem aos seus colegas o que estiveram a fazer, enquanto os mesmos estavam a dormir. Depois das crianças darem a conhecer aos colegas o que estiveram a fazer, irei perguntar ao grupo o que é que tínhamos combinado quando decidimos a quem iríamos apresentar o projeto. Depois de ouvir as crianças, irei informar as mesmas que vamos elaborar um convite para entregarmos aos utentes do centro de convívio e outro para entregarmos aos pais. Assim, irei questionar as crianças sobre o que querem escrever no convite para os utentes do centro de convívio (irei registrar), depois iremos organizar o texto, quando terminarmos irei perguntar quem é que quer ir fazer um desenho para ilustrar o convite, irei selecionar duas crianças, pedindo às mesmas que se sentam numa das mesas. Enquanto as crianças fazem a ilustração do convite, irei fazer o convite para os pais com o resto do grupo, igualmente, irei perguntar o que querem escrever no convite (irei registrar), depois iremos organizar o texto e quando terminarmos irei perguntar quem é que quer ir fazer um desenho no convite para os pais, irei pedir a outras duas crianças que demonstrem interesse, para irem fazer um desenho para ilustrar o convite para os pais, irei pedir às crianças em questão para se irem sentar na mesa com os outros colegas. De seguida, irei encaminhar o restante grupo para o espaço exterior (brincadeiras livres). Quando as crianças terminarem a ilustração dos convites, irei fotocopiar os convites dos pais para os meninos levarem para casa. Em relação ao convite para os utentes do centro de convívio, serão as próprias crianças que irão entregar o mesmo ao centro de convívio, caso não tenhamos tempo nesse dia, iremos no dia seguinte.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Os recursos humanos são a educadora, um grupo de vinte e três crianças, três auxiliares de ação educativa e uma estagiária.

Os recursos materiais utilizados para a elaboração das atividades deste dia são: livro, materiais necessários no momento para exploração da área da casinha, folhas, marcador, computador, lápis de cor e lápis de cera.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente ao conto da história, irei ter em atenção as reações e os comentários feitos pelas crianças durante e após o conto da mesma. Terei também em atenção, a facilidade ou dificuldade por parte das crianças em enumerar a quantidade de alimentos que a lagartinha comeu. Observar se identificam as fases de desenvolvimento da lagartinha (lagarta, casulo e borboleta).

Na exploração da área da casinha, terei em conta a justificação das crianças face a algumas problemáticas e/ou outras situações que queiram abordar e acrescentar à área em questão.

Na atividade de escrever um convite para enviar ao Centro Social de S. Paulo, terei em atenção a facilidade ou dificuldade por parte das crianças em descreverem o que querem dizer no convite. Irei observar ainda a forma como exploraram o computador, se têm facilidade ou dificuldade em identificar as letras no teclado do computador e em copiar o texto para o mesmo.

Na elaboração do convite para os utentes do centro de convívio e para os pais, terei em atenção a facilidade ou dificuldade por parte das crianças em descreverem o que querem dizer no convite e em utilizarem os lápis de cera e os lápis de cor para através do desenho ilustrarem o convite.

Com tudo isto, poderei verificar se os objetivos propostos foram atingidos, permitindo também que faça alterações em alguns pontos que poderão não ser tão bem concebidos, adotando novas estratégias de dinamização e de exploração de materiais, atendendo às respostas das crianças. Para estes momentos, utilizarei a observação direta e registo de falas como instrumentos avaliativos e de recolha de informação.

Apêndice 3 – Comunicação para os pais e familiares



Convite a todos os Pais, Encarregados de Educação e Familiares

Durante esta semana, iremos iniciar um novo projeto na nossa sala, que se intitula “*Bora lá, todos juntos...plantar*”. Este projeto partiu do interesse das crianças em aprender o que podemos e como devemos plantar.

O projeto tem como principais objetivos:

- Criar uma horta do nosso quintal (plantando vários legumes);
- Melhorar os canteiros junto às árvores (plantando flores);
- Enriquecer o nosso espaço exterior;
- Contribuir para o desenvolvimento das crianças relacionados com o meio ambiente;
- Despertar o interesse das crianças para o cultivo da horta e conhecimento do processo de germinação;
- Estimular as crianças a construírem o seu próprio conhecimento sobre o tema;
- Utilizar utensílios da vida quotidiana.

Aqui vos deixamos o convite, em nome de todas as crianças e equipa, para que colaborem, SFF, connosco neste nosso projeto, da forma que quiserem. No entanto, e no sentido de vos ajudar, deixamos aqui algumas dicas/ideias sobre possíveis atividades e/ou materiais que precisamos para a concretização do nosso PROJETO!

Exemplos de Atividades: contar uma história, cantar, realizar uma atividade de culinária, arranjar sementes e/ou legumes e/ou flores para plantar na horta ou no canteiro...

Exemplos de Materiais: terra, pneus, sementes, plantas, regadores, sachos...(para as crianças usarem...)

Todas as vossas sugestões e ideias serão bem-vindas com toda a certeza!

As manhãs destinadas para trabalhar no projeto serão às quartas-feiras e às quintas-feiras num horário compreendido entre as 9h30 e as 11h30. No entanto, caso não tenham disponibilidade nestes dias ou horários, iremos tentar solucionar o problema agendando para um outro dia.

Caso tenham disponibilidade, solicitamos que indiquem a atividade que pretendam realizar e/ou os materiais que nos poderão facultar, indicando a data que mais vos convier, numa tabela que irá estar disponível na sala.

Contamos com a vossa preciosa PARTICIPAÇÃO!

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração,

Educadora: _____

Estagiária: _____

Apêndice 4 – Convite para os meninos do Centro Social de S. Paulo

Olá amiguinhos,

Gostaríamos de vos convidar para virem ao nosso colégio visitar uma exposição de fotografias e também a nossa horta, relacionados com o projeto da sala “Bora lá, todos juntos...plantar”.

Nos dias 26 e 27 de maio às 10h00, contamos com a vossa presença.

Beijinhos dos meninos do S. João de Deus para os meninos do S. Paulo.

Apêndice 5 – Listagem das tarefas sugeridas pelos alunos

- 1.^a Tarefa - trabalhar os adjetivos;
- 2.^a Tarefa - ilustrar a bolacha Maria;
- 3.^a Tarefa - relembrar a roda dos alimentos;
- 4.^a Tarefa - inventar problemas sobre a história;
- 5.^a Tarefa - inventar outro final para a história;
- 6.^a Tarefa - capa e contracapa;
- 7.^a Tarefa - perguntas sobre o texto;
- 8.^a Tarefa - relembrar a digestão;
- 9.^a Tarefa - relembrar os cinco sentidos;
- 10.^a Tarefa - sinónimos e antónimos;
- 11.^a Tarefa - inventar uma história em que as personagens sejam vegetais;
- 12.^a Tarefa - o significado dos nomes próprios;
- 13.^a Tarefa - construção de uma banda desenhada.

**Apêndice 6 - Excerto de um vídeo realizado no dia 2 de dezembro de 2014 -
Intervenientes: R (eu); M.; C.; e C.V.**

Resolução de uma ficha de trabalho de matemática relacionada com as unidades de tempo.

M: É uma hora?

R: O que é uma hora?

M: É 60 minutos.

R: 60 minutos é 1 hora.

C.V: E 30 minutos?

R: meia hora é 30 minutos, e um quarto de hora?

C: um quarto de hora... (ar pensativo)

M: 40 minutos

R: 40 minutos correspondem a um quarto de hora?

M: não!

C: não!

C.V: não!

M: 20 minutos.

C: não!

R: Meninas meia hora corresponde a quantos minutos? Catariana?

C: 30 minutos.

R: meia hora corresponde a 30 minutos e se eu vos disser que um quarto de hora é metade da meia hora, então um quarto de hora corresponde a quantos minutos?

M: 25 minutos.

R: Quanto é que é metade de 30?

C.V: eu sei...espera tenho que contar.

M: 25.

C: não 25 dá 50.

C: 15.

R: então um quarto de hora corresponde a quantos minutos?

C.V: 15.

C: 15 minutos.

C: ok!

M: é mais 15 minutos C.V.

R: meninos prestem atenção ao que vos vou dizer... Atenção ao que corresponde um quarto de hora e ao que corresponde meia hora. Se vocês não souberem isso, será o suficiente para que no caso de vós aparecer um exercício deste tipo na ficha não o saibam resolver ou se o resolverem poderão tê-lo errado, porque para o resolver têm que trabalhar os dados que vos são apresentados.

C.V: Ela vê 50 minutos.

M: muito bem, põe aí...

C.V: espera... (escreve) 50 minutos.

M: este vê menos meia hora.

C: menos 30 minutos.

M: então dá quanto?

C: espera deixa-me fazer.

M: 20 minutos.

C: sim eu sei, deixa-me responder.

M: ok! O próximo respondes tu...

C: tens que me dizer...

M: vê tanto tempo como a Jéssica.

C.V: vê tanto tempo como a Jéssica.

M: não percebes? Vê o mesmo tempo que a Jéssica.

C: 50 minutos

C.V: é pequenino e vê menos três quantos de hora.

C: se um quarto de hora é...

M: professora outra dificuldade.

C: baralhas-me!

C: se um quarto de hora é...

M: estamos confusas.

C: aqui diz...

R: é pequenino e vê menos três quartos de hora do que o Francisco. O Francisco vê 50 minutos e quanto é que é três quartos de hora?

C: três quartos de hora...

R: temos que saber isso para podermos resolver o exercício. Um quarto de hora corresponde a quantos minutos?

M: um quarto de hora é 15 minutos.

R: 20?

C: 30.

R: 30?

C: 70. Não espera...

M: 50?

R: façam as contas meninas ...”

**Apêndice 7 - Excerto de um vídeo realizado no dia 2 de dezembro de 2014 -
Intervenientes: M.V e G.M.**

Resolução de uma ficha de trabalho de matemática relacionada com as unidades de tempo.

“**M.V:** precisas de ajuda G.?”

G.M: eu não sei estratégia nenhuma para fazer.

M.V: olha, eu fiz por exemplo: Erica, Jéssica, Marco, Francisco, Martim e Alexandra e fiz os tempo que eles faziam... não era? Depois, depois aqui vi os que tinham mais... não é? Então depois escrevi... Vi aqui quem eram como tu já fizeste e depois aqui fiz outra coluna e depois pus aqui as respostas. O primeiro exercício é a Jéssica e o Francisco. É aqui que tens dúvidas (aponta para o segundo exercício)?

G.M: sim.

M.V: (lê) qual é a diferença de tempo entre o que vê mais televisão e aquele que vê menos? Qual é o que vê mais? Qual é o que tem mais nos tempos?

G.M: é o Francisco e a Jéssica.

M.V: Então e qual é o que tem menos?

G.M: o Martim.

M.V: o Martim?! Então o que é que tens que fazer? Que conta é que tens que fazer?

G.M: de menos...

M.V: pois é de menos, 50-5?

G.M: 45.

M.V: então a diferença é entre o que tem menos e o que tem mais, a diferença é de 45 minutos (dita a resposta ao colega).

M.V: esta aqui sabes, não sabes? (aponta para o exercício seguinte).

G.M: (lê) quanto tempo falta para que a Jéssica veja uma hora de televisão?

M.V: quanto tempo é que ela vê (aponta para a tabela)?

G.M: 50 minutos.

M.V: 50 para 60?

G.M: como assim?

M.V: De 50 até 60? Quanto é que é?

G.M: 50 mais 60?

M.V: Não de 50 até 60 quantos é que são? então 60 menos 50 quanto é que é?

G.M: 50 menos 60...ah... 50 menos 60, 50 menos 60... 50 menos 60, é 10.

M.V: 10. Então quanto é que é 50 para 60? É igual a 10. Faltam 10 minutos para que a Jéssica veja uma hora de televisão.

G.M: sim.

M.V: Faltam 10 minutos para que a Jéssica veja uma hora de televisão (dita-lhe a resposta).”