



**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação**

**Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A**

comunicação e a linguagem promotoras de  
interações e de aprendizagens das crianças

**Andreia Mafalda Martins Caldeira**

Orientação: Maria da Conceição Leal da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

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

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-  
Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A comunicação e a  
linguagem promotoras de interações e de aprendizagens das  
crianças**

**Andreia Mafalda Martins Caldeira**

Orientação: Maria da Conceição Leal da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

*Dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas. É, também, no entanto, a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem.*

(Caldeira, Correia, Micaelo, Paes & Vitorino, 2002, p.24)

## **Agradecimentos**

Primeiro quero agradecer aos meus pais, Maria da Conceição Martins e Joaquim Franco e ao meu irmão, Tiago Franco, por nunca me terem deixado desistir e por sempre acreditarem em mim. Faço isto por mim, mas também por vocês.

Aos meus amigos de sempre e para sempre, Guilherme Guerra, Miguel Costa, Rafael Godinho e Janete Nicolau, que compreenderam a minha ausência e que, mesmo longe, sempre estiveram perto.

A todos os professores da Universidade do Algarve e da Universidade de Évora que contribuíram para a minha formação académica, mas também pessoal. Um especial obrigado à Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa que me orientou e me apoiou ao longo da prática e neste relatório, mesmo quando fui difícil.

À educadora cooperante Lurdes Ramalho e ao professor cooperante António Pereira, por me terem ajudado a crescer como educadora/professora. Ao professor António, agradeço tudo o que me ensinou e pela amizade.

Às crianças de ambos os contextos, por todo o carinho demonstrado, e por me fazerem sentir como uma parte importante da vida delas. Vocês também foram para mim.

Por fim, quero agradecer à cidade de Évora, pelas alegrias e pelas tristezas, pelos momentos passados e pelas experiências novas, pelas aprendizagens que me proporcionou, pelas pessoas que conheci e que irei levar comigo para a vida, um muito obrigado.

## **Resumo**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico:** A comunicação e a linguagem promotoras de interações e de aprendizagens das crianças

O presente relatório expõe e analisa a dimensão investigativa desenvolvida em contexto de jardim-de-infância e de 1º ciclo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto teve como finalidade compreender de que maneira a comunicação e a linguagem promovem ou não interações e aprendizagens das crianças. Para tal, foi dado destaque ao papel do docente enquanto mediador e facilitador das aprendizagens. Assumiu-se uma perspetiva de novas abordagens pedagógicas que promovessem a capacidade individual e coletiva na construção de novos conhecimentos, salientando as comunidades de aprendizagem como o modelo a ser adotado. Este modelo promove estruturas dialógicas, onde a comunicação tem um papel bastante relevante. Neste sentido, foi dada voz às crianças. A investigação presente teve como objetivo causar mudança nos contextos em que se realizou, assim, a reflexão relevou-se um instrumento essencial a todo esse processo.

**Palavras-chave:** Comunicação; interação; aprendizagem; crianças; comunidades de aprendizagem; reflexão.

## **Abstract**

**Supervised Teaching Practice in Pre-school and Primary Education:** Communication and language promoters of interactions and children learning

This report presents and analyzes the investigative dimension developed in the context of kindergarten and 1<sup>st</sup> cycle under the Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education. This project aimed to understand how communication and language promote or not interactions and learning of children. To this end, emphasis was given to the role of the teacher as a mediator and facilitator of learning. A perspective of new pedagogical approaches that promote individual and collective capacity to build new knowledge was assumed, emphasizing learning communities as the model to be adopted. This model promotes dialogical structures where communication plays a very important role. In this sense, voice to the children was given. This research aimed to cause changes in the contexts in which it held, for that end, reflection turned out to be a key tool to all of that process.

**Keywords:** Communication; interaction; learning; children; learning communities; reflection.

# Índice

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Imagens .....	viii
Introdução.....	1
<b>Parte I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - A comunicação e a linguagem promotoras de interações e de aprendizagens das crianças .....</b>	<b>4</b>
1.1. <b>Questões de Comunicação e Linguagem em contexto escolar .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. O que é comunicar, porquê e para quê comunicar?.....	4
1.1.2. O que é a linguagem e para que a utilizamos na infância?.....	5
1.1.3. Comunicar para aprender e para ensinar em contexto escolar .....	6
1.2. <b>Dos processos comunicacionais à construção de Comunidades de Aprendizagem .....</b>	<b>10</b>
1.3. <b>Comunicação e interações para aprender no jardim-de-infância e na escola..</b>	<b>12</b>
1.4. <b>Dar Voz às Crianças - uma ação concertada entre o planeamento e a avaliação através da conversa.....</b>	<b>14</b>
<b>PARTE II – A INVESTIGAÇÃO E(M) AÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 2 - A Conceção e a Organização do Ambiente Educativo na Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>19</b>
2.1. <b>Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>19</b>
2.1.1. Caracterização do contexto.....	19
2.1.2. Caracterização do grupo .....	20
2.1.3. Organização dos espaços e materiais.....	23
2.1.4. Organização do tempo .....	28
2.2. <b>1º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Caracterização do contexto.....	31
2.2.2. Caracterização do grupo .....	32
2.2.3. Organização do espaço e materiais.....	34
2.2.4. Organização do tempo .....	38
<b>Capítulo 3 - Dimensão investigativa da PES .....</b>	<b>39</b>
3.1. <b>A reflexão e a investigação para aprender a profissão.....</b>	<b>39</b>
3.1.1. A investigação-ação como veículo das aprendizagens na PES .....	40
3.1.2. O conceito de professor reflexivo e investigador .....	43
3.2. <b>A problemática, a temática, as questões de partida e os objetivos que se perseguiram.....</b>	<b>46</b>
3.3. <b>Os instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>47</b>
3.4. <b>Análise, Interpretação de Dados e Aprendizagens .....</b>	<b>49</b>
3.4.1. Educação Pré-Escolar .....	49
3.4.1.1. Tempo e espaço para comunicar – Necessário ou não?.....	49

3.4.1.2.	Interações entre pares.....	55
3.4.1.3.	Trabalho de Projeto em Pré-escolar.....	60
3.4.2.	1º Ciclo do Ensino Básico .....	71
3.4.2.1.	A nossa história.....	71
3.4.2.2.	Conversa e trabalho em equipa.....	75
3.4.2.3.	“A falar é que a gente se entende” .....	82
<b>Considerações finais - Comunicar com as crianças para Ensinar e Aprender.....</b>		<b>85</b>
A)	O início .....	85
B)	O meio .....	86
C)	O fim (?).....	93
<b>Referências Bibliográficas .....</b>		<b>95</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>101</b>
Apêndice A – Planificação dia 13 de abril de 2015.....		102
Apêndice B – Planificação dia 14 de abril de 2015.....		106
Apêndice C - Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015 .....		110
Apêndice D – Planificação dia 20 de abril de 2015.....		114
Apêndice E - Caderno de formação: notas de campo da semana de 11 a 15 de maio de 2015 .....		117
Apêndice F – Planificação dia 11 de maio de 2015.....		122
Apêndice G – Planificação dia 21 de maio de 2015 .....		126
Apêndice H - Caderno de Formação: notas de campo da semana de 18 a 22 de maio de 2015 .....		130
Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015.....		134
Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015.....		136
Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015.....		143

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Género e total de crianças. ....	20
Tabela 2 - Distribuição do grupo por género e idade. ....	20
Tabela 3 - Rotina diária da sala C (retirado do Plano de Atividades de Grupo). ....	28
Tabela 4 - Género e total de crianças. ....	32
Tabela 5 - Horário da turma FA1A. ....	38

## Índice de Imagens

Ilustração 1 - Jogos de construções no espaço exterior.	19
Ilustração 2 - Exposição dos retratos.	22
Ilustração 3 - Área da Casinha.	24
Ilustração 4 - Área da Expressão Plástica.	24
Ilustração 5 - Área da biblioteca.	25
Ilustração 6 - Área dos jogos de mesa.	25
Ilustração 7 - Área dos jogos de tapete.	26
Ilustração 8 - Área da garagem.	26
Ilustração 9 - Mesas de trabalho.	27
Ilustração 10 - Tapete.	27
Ilustração 11 - Mapa de presenças.	29
Ilustração 12 - Quadro branco onde se regista o número de crianças e a data.	29
Ilustração 13 - Mapa do Tempo.	29
Ilustração 14 - Mapa de Atividades.	30
Ilustração 15 - Escola Básica do Frei Aleixo.	31
Ilustração 16 - Alimentos utilizando a técnica do mosaico, para celebrar o Dia da Alimentação.	35
Ilustração 17 - Personagens da história “Dez dedos, dez segredos”, utilizando a técnica do pau de giz em leite.	35
Ilustração 18 - Disposição das mesas e cadeiras da sala de aula.	36
Ilustração 19 - Disposição das mesas e cadeiras da sala de aula.	36
Ilustração 20 - Os alunos usam o livro de treino para trabalhar percursos e itinerários.	37
Ilustração 21 - O grupo da educadora cooperante a mostrar o seu trabalho.	50
Ilustração 22 - As previsões de ambos os grupos.	51
Ilustração 23 - Os resultados de ambos os grupos.	51
Ilustração 24 - Este par utilizou riscos para representar 14 lápis/canetas.	57
Ilustração 25 - Este par utilizou bolinhas para representar 18 lápis/canetas.	58
Ilustração 26 - Este par também utilizou riscos para representar os lápis/canetas, mas foram riscos mais prolongados do que os anteriores.	58
Ilustração 27 - Mais uma vez, utilizaram riscos para representar os objetos.	58
Ilustração 28 - Alguns pares trabalharam muito bem em colaboração.	59
Ilustração 29 - Preenchimento de uma tabela com o que já sabemos e o que queremos saber.	64
Ilustração 30 - Registos da ida à biblioteca.	65
Ilustração 31 - Cartaz com objetos que utilizamos para manter a nossa higiene.	66
Ilustração 32 - Bocas doces das crianças.	66
Ilustração 33 - Afixação de cartazes de incentivo à lavagem das mãos.	67
Ilustração 34 - Crianças a trabalhar na biblioteca.	68
Ilustração 35 - Painel com o que aprendemos na biblioteca.	68
Ilustração 36 - Lavagem dos dentes na escola.	68
Ilustração 37 - Painel de avaliação do projeto.	69

Ilustração 38 - Crianças a lavar as mãos na casa de banho da sala C.	70
Ilustração 39 - Uma grande parte da história realizada pelos alunos.	74
Ilustração 40 - Os alunos apresentaram as suas partes da história aos restantes colegas.	74
Ilustração 41- Cada grupo tinha uma tabela previamente preenchida por eles, onde tinham os dados para a construção dos pictogramas.	77
Ilustração 42 - Alguns grupos cooperaram muito bem e conseguiram trabalhar em conjunto.	78
Ilustração 43 - Um dos pictogramas já realizado, com todos os alimentos e o título.	79
Ilustração 44 - Resultado final: O gráfico de pontos onde constam os lanches trazidos pela turma naquele dia, denominado “As nossas lancheiras”.	82
Ilustração 45 - Um dos elementos do grupo que inicialmente pensava que os sólidos eram iguais, organiza os quatro sólidos geométricos, segundo o critério de igualdade.	84
Ilustração 46 - Para um melhor entendimento, utilizámos figuras geométricas que correspondiam às bases dos sólidos com que estávamos a trabalhar.	84

## **Introdução**

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a concretização do presente relatório resulta de um processo de investigação-ação, realizada ao longo de um período de estágio em dois contextos diferentes, um em jardim-de-infância e outro em 1º ciclo. O tema do presente relatório foca-se na comunicação e na linguagem, questionando-se de que forma podem contribuir para a promoção de interações, e conseqüentemente para as aprendizagens das crianças.

A aprendizagem “passa antes a ser entendida como o resultado da acção conjugada de grupos mais ou menos coesos que, trabalhando em comunidade (Kuhn, 1970), partilham e negociam o seu conhecimento e as suas práticas, procurando chegar a sistemas simbólicos comuns” (Neto, 2007, p.109). É nesse sentido que se salienta o papel do professor, enquanto comunicador, pois ao comunicar, partilha informação e conhecimento, assumindo que o processo de aprendizagem exige diálogo.

O projeto de relatório de estágio passou, inicialmente, por uma fase de delinear questões emergentes e conseqüentes objetivos, em seguida por seleccionar instrumentos necessários à construção do mesmo e, por fim, por alcançar almejadas conclusões, embora sejam, sobretudo, reflexões finais possíveis para um projeto de investigação-ação temporalmente condicionado.

Na organização deste Relatório de Estágio, perseguiu-se uma estrutura recomendada para um projeto deste tipo. Tal significa que, numa primeira parte (Parte I) fazemos um enquadramento conceptual, sendo o mesmo que abordar do ponto de vista teórico aqueles que são conceitos centrais no tema e na problemática que nos moveu e que, por isso, devem esclarecer-se para que possamos fundamentar as práticas realizadas em contexto e alvo da nossa especial atenção. Nesta componente tomaram centralidade, as perspectivas sócio construtivistas da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segue-se a Parte II, onde se expõe a investigação ligada à acção, aquela que foi desenvolvida com as crianças em contexto de prática. Dividida em dois capítulos nela exponho a conceção e organização dos ambientes educativos onde realizei as minhas práticas. Da mesma forma, evidencio o que entendi ser uma investigação-ação e o que foi, em concreto, a dimensão investigativa que levou à execução deste relatório e o que a fundamentou. Por último, reservo um espaço para as considerações finais onde interligo o

enquadramento conceptual com as práticas de ensino supervisionadas e as construções de saberes que fui identificando nestes percursos.

## **Parte I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

# Capítulo 1 - A comunicação e a linguagem promotoras de interações e de aprendizagens das crianças

## 1.1. Questões de Comunicação e Linguagem em contexto escolar

### 1.1.1. *O que é comunicar, porquê e para quê comunicar?*

Pareceu-nos importante, iniciarmos por uma compreensão da importância dos processos comunicacionais na educação, sobretudo, aquela que se faz nas vivências em sala de atividades ou sala de aula. Foi esse o contexto privilegiado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, quer no jardim-de-infância, quer no 1º Ciclo e, por tal, tornarmos visível o papel da linguagem na construção da nossa vida em sala de aula. Foi um exigente desafio. Foi termos uma permanente preocupação com os processos, muito mais do que com os resultados. Foi buscar a compreensão da influência de interações na aprendizagem das crianças. Foi ter uma preocupação permanente em compreender o discurso, em utilizá-lo ao serviço das aprendizagens, acreditando na natureza intertextual das interações humanas (Skukauskaite, Rangel, Rodriguez & Ramón, 2015). Isso justifica, desde logo, que a observação participante a que nos propusemos fosse garante de uma adequação metodológica ao objeto de estudo no decorrer de toda a prática pedagógica em contexto. Por outras palavras, um processo de aprendizagem profissional, onde a investigação-ação teve um importante papel e a observação participante e intervenção teve o seu contributo para que ela se concretizasse.

Começamos então por compreender alguns dos conceitos que preenchem o título do trabalho e que, portanto, nortearam a ação pedagógica em sala, com crianças. Comunicar pode significar tornar algo comum. Nesse sentido, a comunicação é o meio que transporta esse algo de uma pessoa para a outra (Chiavenato, citado por Santos, 2011), é compartilhar uma mensagem de acordo com um conjunto de regras (Colin Cherry, citado por Castro, 2005), é o processo de incluir alguém nas experiências do outro, utilizando elementos comuns (Abraham Moles, citado por Castro, 2005). A comunicação constitui-se como o processo de transmissão de uma mensagem de uma pessoa para a outra (Loureiro, 2015), que compreende a codificação, a transmissão e a descodificação dessa mensagem (Sim-Sim, citada por Coelho, 2013).

Desde o nascimento que as crianças comunicam com os outros. Desenvolvem mecanismos para comunicar com aqueles que estão à sua volta, e numa primeira fase, fazem-no através do choro e depois através de gritos, risos, expressões faciais. Em seguida,

surtem as produções orais e depois a aquisição da linguagem escrita (Hohmann & Weikart, citados por Coelho, 2013). Assim, pode dizer-se que na infância utilizamos várias combinações de símbolos como forma de comunicar o que pretendemos e para traduzir e permitir o acesso à compreensão da mensagem (Bee, 1996; Sim-Sim, 1998; Teixeira, 1993; Coelho, 2013).

Usamos a comunicação como tentativa de nos relacionarmos uns com os outros, e essas relações dependem, principalmente do tipo de comunicação que estabelecemos com as pessoas (Vieira, 2000). Assim o objetivo da comunicação será compreender as mensagens dos outros e que eles compreendam as nossas, então “comunicação não é concordância, mas sim, compreensão.” (Eltz, citado por Santos, 2011, p.8).

### *1.1.2. O que é a linguagem e para que a utilizamos na infância?*

“A capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.9). Para alguns autores, adquirir e desenvolver a linguagem “é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). Assim entendida, quando adquire a língua materna, a criança usa-a para comunicar e para aprender acerca do mundo.

A linguagem é igualmente admitida como o sistema utilizado, pelos seres humanos, para representar e associar pensamentos e ideias. É, nesse sentido, uma capacidade humana de comunicar através de símbolos. Constitui-se por um conjunto de regras sociais que nos permitem aceder ao significado das palavras, saber como formar novas palavras, como juntar e ordenar várias palavras para formar uma frase e como escolher as combinações de palavras mais apropriadas a cada situação (Loureiro, 2015).

Segundo a interpretação de Coelho (2013), para Vygotsky “a linguagem constitui-se como um processo altamente pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente social, referindo ainda que ela se configura numa poderosa ferramenta de mediação utilizada, num primeiro momento, pelas crianças como forma de comunicar com os outros, e posteriormente, como forma de organizar o seu pensamento e construir aprendizagens acerca do mundo” (p.4), pois através da linguagem, a criança adquire a experiência humana e social que irá estimular a sua formação mental.

Tendo como ideia de que o desenvolvimento da linguagem é crucial para comunicarmos, os primeiros anos de vida são muito importantes para a criança aprender a

falar e, conseqüentemente, relacionar-se com os outros (Coelho, 2013). Assim, e ainda de acordo com a mesma autora, a evolução da linguagem da criança depende da quantidade e qualidade das interações com as pessoas que a rodeiam. Se a criança for exposta a várias situações comunicacionais, terá, assim, mais oportunidades para desenvolver a sua linguagem oral. Hohmann & Weikart (citados por Coelho, 2013) corroboram com este pensamento ao afirmarem que a linguagem vai sendo adquirida e desenvolvida, através da influência do meio e da ação da criança sobre ele.

### *1.1.3. Comunicar para aprender e para ensinar em contexto escolar*

Diversos autores têm destacado a importância dos contextos socioculturais na explicação do processo de desenvolvimento e da educação dos seres humanos. No entanto, será importante dizer que os processos socioculturais e os processos individuais não deverão ser vistos como dois pólos opostos. Dessa forma, podem integrar-se num mesmo quadro teórico a componente construtivista e sociocultural do desenvolvimento (Matta, 1999; Bruner, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). É nesse sentido que podemos afirmar que a aprendizagem é um processo social que depende de interações.

Nesta perspectiva, as crianças, tal como os adultos, são vistas como construtoras de um modelo do mundo, para as ajudar a construir a sua experiência. A criança é vista como alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da conversa e da troca de palavras ou discussão de ideias com os outros. Ela aprende, então, por meio do discurso, da colaboração, da negociação. Crianças e adultos têm os seus pontos de vista, e eles são convidados a partilharem esses pontos de vista uns com os outros, mesmo que possam não concordar. O conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso dentro de uma comunidade textual. É importante que estes momentos de partilha aconteçam pois, há coisas que cada individuo sabe, mais ainda conhece o grupo ou é possível de ser descoberto por meio da discussão em grupo e muito mais se encontra armazenado algures na cultura (Bruner, 1996).

Assumimos, então, o papel da comunicação e da linguagem no processo de desenvolvimento, que permite a negociação do significado, o confronto entre a construção individual de conhecimento e os sistemas de conhecimento culturalmente construídos (Matta, 1999). “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29). A expressão expõe a importância que o processo de comunicar pode assumir no desenvolvimento da criança. Segundo as autoras, as trocas verbais com ela, ou

apenas na sua presença, ativam a sua capacidade inata para a linguagem. Consequentemente, o adulto assume o grande papel de se constituir como um modelo na forma como fala e se exprime e por isso, o adulto deve acompanhar as fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem justificando que isso é possível através de interações significativas com outros falantes mais competentes (Coelho, 2013).

Estando atento ao desenvolvimento da linguagem de cada criança, o adulto pode estimular comportamentos linguísticos, alargar campos de intervenção ou corrigir desvios. Ao conversar com a criança, o adulto cumpre o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Assim, a interação diária com o educador pode ser vista como uma valiosa fonte de estímulos para a criança. Deverá ser da sua responsabilidade a organização de um ambiente educativo que disponibilize tempo e espaço para que as crianças tenham a oportunidade de conversar com ele e entre elas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Esses momentos devem ser de interação social e de comunicação de ideias, experiências e significados, onde o diálogo prevalece (Coelho, 2013). A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre os dois, cumprem um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e estabelecem a base das aprendizagens (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Em contexto social, como o assumimos ser a sala de aula, utilizamos a linguagem não só para expressar o que queremos e o que pensamos, mas também, para iniciarmos e mantermos interações sociais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Desse modo, o adulto tem o papel de ajudar a criança a perceber a troca de papéis nos atos comunicativos (Rigolet, citado por Coelho, 2013), fazendo-a compreender a partir da assunção de que “o acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.31).

Para que a criança se torne um participante ativo no ato comunicativo, deverá entender que deve tomar e dar a vez, compreendendo que o ato comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis “tu-eu-tu-eu...”, o que implica um processo dialógico entre um falante e um ouvinte (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para uma boa comunicação, é importante reconhecer que o modo como percebemos a realidade origina atitudes e comportamentos que influenciam o processo de comunicação (Vieira, citada por Andrade, 2012).

Segundo Vieira (2000), existem algumas atitudes individuais que são consideradas como facilitadoras da comunicação. De entre elas, salientam-se:

- Autoestima – para uma pessoa se poder relacionar bem com os outros, tem de estar bem consigo própria.
- A existência de feedback – tanto o feedback verbal como o não verbal são elementos fundamentais em comunicação, que reforçam a ligação entre os diferentes interlocutores. É frequente, na sala de aula, existirem inúmeras interferências. Torna-se fundamental que o professor utilize com alguma regularidade esta técnica de comunicação e que promova nos seus alunos a capacidade para se questionarem a si mesmos, no sentido de saber se perceberam aquilo que lhes foi transmitido.

Para o professor, o feedback proveniente dos seus alunos acaba por ser a informação de que necessita para ter a certeza se a sua comunicação é ou não eficaz.

- A escuta – o ato de escutar é uma das chaves do sucesso do bom relacionamento humano. Escutar implica um papel bastante ativo na comunicação. Quem escuta, entrega-se ao outro com o objetivo de descodificar o que está a ser transmitido. É com esse sentido que alguns autores referem que “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.38).

Em contexto de sala de aula, a relação pedagógica depende da comunicação professor/aluno. Entendendo o professor como um modelo de comunicação para os alunos, ele deve criar um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade, em que cada aluno possa expor as suas dúvidas e opiniões sem medos de ser criticado. É necessário que o professor se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas positivas e adequadas a todos os alunos, pois cada um deles terá um ou mais aspetos a trazer para aquela relação, que se quer positiva e construtiva (Andrade, 2012; Vieira, 2000, 2005).

Por exemplo, de acordo com Nieto (citado por Andrade, 2012), quando o professor é o único que fala e a turma limita-se a ouvir passivamente, estamos presente uma comunicação unidirecional. A comunicação que deveremos almejar é uma comunicação bidirecional, aquela onde existe interação entre professor e aluno, pois é este tipo de comunicação que possibilita um maior interesse por parte dos alunos no que diz respeito aos conteúdos, e assim, os objetivos de ambas as partes serão mais facilmente alcançados.

É este aspeto que reforça a conceção da ação educativa num modelo em que os alunos deverão participar ativamente nas tarefas e deverão participar nas mesmas num ambiente dialógico onde todas as contribuições são importantes. Isso reforça a sua motivação e promove a sua aprendizagem, pois aprendem conteúdos e desenvolvem competências através da interação com o professor e com os colegas. A partilha de saberes e experiências, alarga as suas perspetivas e a criança torna-se construtora do seu próprio conhecimento (Andrade, 2012).

O diálogo permite o desenvolvimento de duas competências essenciais da comunicação oral: o saber escutar e o saber falar. “Aprende-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando.” (Andrade, 2012, p.41).

De acordo com Estanqueiro (2010, citado por Andrade, 2012) ensinar é também comunicar. Para comunicar de forma eficaz, o professor deve possuir a competência científica, para que ensine aquilo que conhece. Mas para que o professor possa desenvolver esses conhecimentos científicos nos seus alunos, deverá ele desenvolver primeiro a sua competência comunicacional. Por isso, a linguagem de um professor deverá ser rigorosa, tecnicamente adequada aos conteúdos, clara e acessível aos alunos. O professor tem o papel de confirmar se a mensagem foi compreendida ou não pelos alunos, e para isso, uma boa forma de consegui-lo é pedir-lhes que reformulem, por suas próprias palavras, a mensagem. Se os alunos não compreenderam, o professor deverá explicar de novo, mas por outras palavras, deverá utilizar explicações adicionais à mensagem que pretende transmitir, com um vocabulário mais acessível (Andrade, 2012).

Uma das estratégias que o professor pode utilizar para perceber se a mensagem foi recebida ou não é formular questões. O questionamento é importante, pois desenvolve capacidade de pensar partindo da curiosidade que a realidade pode despertar. Uma pergunta, no momento certo, pode impulsionar uma boa resposta ou abrir caminho para um debate enriquecedor, onde todos participam e partilham experiências de vida e conhecimentos. Para tal, há que elaborar as perguntas de forma cuidada pois são “as boas perguntas, capazes de facilitar a diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiantes.” (Andrade, 2012, p.45).

De acordo com a mesma autora, as perguntas são claras quando os alunos as compreendem, abertas quando permitem liberdade de resposta, promovendo o diálogo e o desenvolvimento do raciocínio, positivas quando a sua intenção é ajudar o aluno a tomar consciência do que sabe e do que não sabe, desafiantes quando convidam o aluno a refletir criticamente, a pensar, a relacionar conhecimentos e a ter vontade de saber cada vez mais.

As perguntas também são importantes para que os todos os alunos participem na aula, é um bom estímulo. Cabe ao professor aceitar e valorizar respostas diferentes, desde que sejam fundamentadas, pois na verdade os professores também aprendem com as respostas dos alunos já que “os bons alunos dão boas respostas. Os melhores alunos fazem boas perguntas.” (Estanqueiro, citado por Andrade, 2012, p.48). Às vezes, os alunos questionam o professor com algo imprevisível, e ele não tem uma resposta imediata. A atitude a ter será dizer que vai tentar saber a resposta para aquela pergunta, mostrando aos alunos que a aprendizagem é para toda a vida (Andrade, 2012).

Em modo de conclusão, é nas relações que estabelecemos no nosso dia-a-dia que cada um de nós se descobre, procurando aquilo que são as suas potencialidades e limitações. É no contacto com os outros que nos damos a conhecer e que passamos a saber mais sobre nós próprios e os outros (Vieira, 2000), daí que seja importante deixar as crianças experimentarem, nas vivências em ambiente escolar, que o processo de aprendizagem nunca acaba e que a comunicação permite o seu desenvolvimento.

## 1.2. Dos processos comunicacionais à construção de Comunidades de Aprendizagem

Segundo Mónaco (2013), a aprendizagem escolar pode ser definida como uma construção pessoal de saberes que acontece através da interação com os outros mediante um ato comunicativo. Este ato comunicativo deverá fazer sentido para todos os intervenientes, e, assim, é necessário conceber formas comuns de concetualizar os materiais, os conteúdos e todos os elementos do processo educativo.

A melhor forma de conceber formas comuns de concetualizar todos os elementos do processo educativo é adotar um modelo pedagógico ou parte dele que faça sentido para o docente e para as crianças. Para mim, fez sentido durante a Prática de Ensino Supervisionada, e tendo em conta a temática do meu relatório, que privilegiasse a importância da comunicação e da interação, optando por intencionalizar o meu trabalho de acordo com algumas características do modelo de comunidades de aprendizagem proposto por Rogoff, Matusov e White (1996), nunca esquecendo os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo, nem tão pouco as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ou os programas curriculares do 1º ciclo.

São variados e de diferentes épocas os autores que se referem à importância da interação entre pares, reiterando que isso ajuda as crianças a serem sensíveis a outros pontos

de vista sobre o mundo. São exemplos, autores como Piaget, Vygotsky, entre muitos outros. Os seus seguidores introduzem o termo conflito sociocognitivo, acreditando que quando duas visões diferentes do mundo entram em contacto, criando um conflito que tem que ser resolvido como solução de um problema, isso provavelmente estimula algum tipo de reestruturação cognitivo, algum tipo de aprendizagem e de melhor compreensão. Por outro lado, o pensamento de Vygotsky (citado por Mercer, 1997) destaca a cooperação em vez do conflito, o que leva a que se deixem de estudar relações assimétricas (professor-aluno) e que se passem a salientar as relações simétricas (aluno-aluno) (Mercer, 1997).

Corroborando com as ideias de ambos os autores, acreditando que tanto o conflito como a cooperação são elementos indispensáveis à aprendizagem, saliento que o modelo de comunidades de aprendizagem permite-nos compreender que o processo de aprendizagem acontece através da participação, oportunidade fomentada e efetivada por entre os vários intervenientes do processo educativo em sala de aula (crianças e adultos) (Rogoff, Matusov e White, 1996).

Este modelo difere dos modelos unilaterais na medida em que estes segundos veem os adultos e as crianças como participantes em lados opostos de uma relação, não como participantes ativos num processo colaborativo. Naqueles, a responsabilidade pela aprendizagem é atribuída ou a um ou a outro, e aquele que não é responsável pela transmissão de informação, é, sobretudo, um sujeito passivo no processo. No modelo de comunidade de aprendizagem todos os participantes são ativos, ninguém tem a completa responsabilidade, mas ninguém é passivo. Assim, as crianças assumem um papel ativo na gestão da sua aprendizagem, estando em colaboração com os adultos, que contribuem para a direção das atividades enquanto oferecem orientação às crianças (Rogoff, Matusov e White, 1996).

O papel do professor como acompanhante do processo de construção de conhecimento implica que ele favoreça o desenvolvimento do aluno, que o oriente nas tarefas, que lhe ofereça novas explicações, que lhe sugira investigações, que lhe proporcione vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Isto não significa que o papel do docente seja apontar o que está certo ou errado, mas sim, levar o aluno a ir mais além (Hoffmann, 2000).

Assim sendo, e segundo o Perfil de Desempenho Profissional, o educador/professor utiliza os conhecimentos prévios dos seus alunos, bem como as dificuldades que vão surgindo na construção das situações de aprendizagem escolar. Ele tem o papel de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino em parceria com as crianças, tendo em conta a

multiplicidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou desenvolve as suas aprendizagens no e com o grupo em que o faz.

Numa sala que se assumia como adotiva do modelo que tenho estado a descrever, é prestada maior atenção ao processo de aprendizagem, que se caracteriza por ser um processo reflexivo a par de ser participativo (Rogoff, Matusov e White, 1996), daí que a intencionalidade de todo o meu trabalho se tenha orientado à volta deste modelo, pois através da participação e da reflexão, acredito que ocorreram aprendizagens, tanto minhas como das crianças.

Ao reportar estas temáticas e ao falar de reflexão, não posso deixar de referir-me à comunicação e à linguagem como promotoras de aprendizagens e interações das crianças, tema do meu Relatório da PES e, portanto, à pertinência do que me moveu ao longo destes meses de prática pedagógica em contexto.

Para Mercer (1997), a linguagem tem uma relação com o pensamento: é a ferramenta psicológica que dá sentido à experiência e permite a tomada de consciência dos próprios pensamentos e é também uma ferramenta cultural que permite partilhar com outros a própria experiência e dar-lhe sentido coletivamente. Assim, a linguagem não se constitui apenas como a expressão do pensamento, através dela também podemos modificar o pensamento, pois à medida que a escuta do discurso ocorre, o mecanismo que processa a informação, molda o pensamento.

Este discurso de que se fala deve ser visto como uma conversa, no sentido em que os alunos complementam as ideias uns dos outros, orientados pelo docente e com o garante de que todas as contribuições são importantes para a aprendizagem que se faz em conjunto (Rogoff, Matusov e White, 1996).

Através das contribuições de todos, a intencionalidade educativa dos professores, leva-o a implementar diferentes estratégias discursivas (Mónaco, 2013), nunca descurando que deverá desenvolver as aprendizagens, de forma integrada, tendo em conta o contexto em que as mesmas ocorrem.

### 1.3. Comunicação e interações para aprender no jardim-de-infância e na escola

Em sequência do destaque que foi atribuído ao papel do educador e do professor como o que desenvolve as aprendizagens nas crianças, de forma integrada, é necessário definir quais são as aprendizagens que se pretendem desenvolver em contexto de jardim-de-

infância e de escola, tendo como documento base os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância procura estabelecer um clima de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades de interação com os adultos e com as outras crianças. Ele promove o desenvolvimento da linguagem oral, trabalho este que também é realizado pelo professor do 1º ciclo quando procura desenvolver com as crianças as suas competências de compreensão e de expressão oral, promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular.

O profissional promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) e integra-as noutras experiências de aprendizagem curricular.

No âmbito da educação em Matemática, fomenta nos alunos o gosto pela matemática, levando-os a compreender que a matemática se articula com o seu quotidiano. Incentiva à resolução de problemas bem como à explicitação dos processos de raciocínio, elevando a comunicação matemática dos alunos.

Em Ciências Sociais e da Natureza ou Conhecimento do Mundo, se estivermos a falar da educação pré-escolar, o educador/professor explicita os processos pelos quais se constrói o conhecimento, desenvolvendo nos alunos uma atitude científica. Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, criando contextos de desenvolvimento da curiosidade, capacidade de questionamento, capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares. Envolve os alunos em atividades de carácter experimental. As aprendizagens a ser desenvolvidas no âmbito das ciências, levam a uma cidadania responsável, designadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.

Nesse sentido, é de referir que o educador/professor deverá incentivar a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, desenvolvendo práticas de formação para a cidadania democrática. Ele promove a autonomia dos alunos, para que possam ser capazes de realizar aprendizagens futuras, dentro e fora da escola. Para que tal aconteça, o docente também fomenta a aquisição de métodos de estudo e de trabalho, mais propriamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, nunca esquecendo a utilização das tecnologias da informação e da comunicação.

É assim que interligamos uma comunidade de aprendizagem com o contexto atual de uma sala de jardim-de-infância e de uma sala de uma escola do 1º ciclo, pois ao fazerem parte de uma sala que se desenvolva como uma comunidade de aprendizagem, as crianças tornam-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, o que as torna aprendizes para a vida inteira, pois aprendem a aprender (Rogoff, Matusov e White, 1996).

Ao longo do texto, tenho reforçado a ideia de que acredito que as crianças aprendem a aprender, enfatizando a importância das interações, de umas com as outras, têm para esse processo (Folque, 2012). A conversação entre os alunos tem bastante valor para a construção do conhecimento, pois dessa forma as crianças têm a oportunidade de praticar e desenvolver formas de raciocinar através da linguagem, o que no discurso dirigido pelo docente nem sempre acontece. Nesse sentido, o professor deve organizar ambientes nos quais, para a conclusão de certas tarefas, seja necessária a conversação entre os alunos. Essas tarefas deverão ser de colaboração e não de competição, e os pares deverão compreender bem e de forma partilhada a finalidade da tarefa (Mercer, 1997).

No que respeita à avaliação dessas tarefas, de acordo com a descrição do modelo fornecida por Rogoff, Matusov e White (1996), as notas são evitadas, dando ênfase ao ato de reflexão sobre que aspetos do funcionamento da sala de aula são fáceis ou difíceis para cada criança e sobre que áreas as crianças acham que deveriam ser melhoradas. Esta ideia está de acordo com o que está expresso nos perfis específicos de desempenho profissional que já referi, que diz que o profissional não deverá só avaliar as aprendizagens dos alunos, como deverá desenvolver neles hábitos de auto-regulação da sua própria aprendizagem. O ambiente avaliativo do contexto deve ter uma perspectiva formativa que pretende que a intervenção educativa seja o mais eficaz possível para o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Em modo de síntese, o docente tem o grande papel de fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, e reconhece que a comunicação entre todos os elementos do grupo, incluindo ele próprio, é o garante de aprendizagens ativas e significativas para todos.

#### 1.4. Dar Voz às Crianças - uma ação concertada entre o planeamento e a avaliação através da conversa

“Dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas. É, também, no entanto, a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de

vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem.” (Caldeira, Correia, Micaelo, Paes & Vitorino, 2002, p.24)

A expressão acima traduz a ideia de se criar, na escola, um ambiente facilitador de comunicação entre todos os participantes do contexto, à semelhança de uma comunidade de aprendizagem. Esses ambientes deverão apoiar a participação e a aprendizagem de todas as crianças e procurar promover a colaboração e a parceria dentro da comunidade educativa.

Segundo Blair (citada por Katz, 2006) as crianças precisam de interações alargadas e continuadas com adultos significativos. Os melhores exemplos dessas interações são as conversações, sequências sustentadas de interações, nas quais o comportamento de cada participante responde ao comportamento do outro. Se assumirmos a conversa como uma estratégia a ser valorizada na sala de aula, todos podem dar as suas opiniões e partilhar as suas experiências e, conseqüentemente, as crianças sentem-se mais valorizadas e desejam melhorar o contexto escolar e trabalham nesse sentido de contribuir para uma educação de qualidade (Caldeira, Correia, Micaelo, Paes & Vitorino, 2002).

Uma educação de qualidade pressupõe que as crianças tenham oportunidade de interagir umas com as outras, com os adultos e com os ambientes. E para que ocorram essas interações, as pessoas devem ter algo com que interagir e devem ter um papel ativo em vez de passivo (Katz, 2006). Desse modo, e sabendo que o objetivo do processo de aprendizagem será que as crianças construam e reconstruam os seus conhecimentos, abordamos agora a estratégia da avaliação.

A avaliação é vista como o motor que aperfeiçoa o trabalho pedagógico dos educadores e dos professores, é um processo sistemático de construção e reconstrução de conhecimentos, através do qual o docente intervém e apoia pedagogicamente os alunos, baseando-se nas ações e produções dos mesmos. Apenas através da observação, reflexão e avaliação é que o educador consegue adequar a sua prática às capacidades, necessidades e perspectivas das crianças. O papel do educador é envolver ou implicar as crianças nas atividades e refletir sobre essas situações. Dessa forma, compreende-se a importância e necessidade de escutar as crianças, de conhecer os seus sentimentos e pensamentos e de saber as suas opiniões e ideias (Portugal, 2012; Boggino, 2009).

Tendo em conta as ideias acima, é possível afirmar que cada vez mais a avaliação tem sido considerada um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado (Leal, citada por Santos, 2002),

assim sendo, avaliar o desenvolvimento de um criança deve ter em conta a componente interativa, social e cultural do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, a ideia de “agência” surge. Esta ideia implica que a criança se sinta ativa, implicada e envolvida, com um sentido de poder, sentindo que é capaz de contribuir para a sociedade (Vasconcelos, citada por Portugal, 2012). A criança contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mas o professor continua a ter o papel de ajudá-las através de algumas estratégias definidas por Santos (2002):

- Abordagem positiva do erro: o erro revela uma conceção associada a uma dada representação que o aluno formou. Assim sendo, através dele, poderemos retirar informações necessárias para a compreensão de uma situação de aprendizagem. A finalidade é que o aluno seja capaz de fazer a sua autocorreção, e para isso, o professor deverá dar pistas de orientação da ação, para que o aluno identifique e corrija o erro. Assim, o feedback faz todo o sentido, e deverá ser descritivo, específico e relevante.
- Questionamento: O questionamento por parte do professor deverá acontecer para que, posteriormente, os alunos tenham a capacidade de autoquestionamento. A importância deste ponto é o facto de a autoavaliação passar por um processo consciente de reflexão sobre o que se está a fazer e como.
- Explicitação/negociação dos critérios de avaliação: Tendo em conta que o processo de metacognição passa pela confrontação entre as ações a desenvolver numa determinada tarefa e os critérios de realização da mesma, a apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é necessária para desenvolver a autorregulação.
- Recurso a instrumentos alternativos de avaliação: O portefólio ou dossier do aluno é um bom instrumento favorecedor do desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. Neste instrumento não se inclui a totalidade dos produtos realizados pelo aluno, mas apenas uma seleção daqueles que, para ele, valem a pena ser incluídos. Quando ele seleciona estes, é confrontado com a necessidade de refletir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspetiva as suas necessidades futuras. O professor ajuda neste processo, revelando o que para ele acha ser mais relevante na aprendizagem, e assim, o aluno, progressivamente, aumenta o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo de avaliar (Santos, 2002, p. 2 a 4).

Este tipo de avaliação pretende colocar o destaque nas aprendizagens significativas, com vista ao desenvolvimento de crianças autónomas, capazes de fazer juízos críticos a si próprios e aos outros (Boggino, 2009), onde todos reconhecem o valor de cada um e procuram o envolvimento de todos nas decisões e mudanças (Correia, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2002).

Em contextos onde a avaliação é um processo de reflexão tanto do professor como das crianças, as atividades planeadas também deverão ser colaborativas. Um estudo realizado em 2002 pelas autoras Correia, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino mostrou que os alunos em geral afirmam que aprendem melhor em aulas em que são utilizadas abordagens de aprendizagem ativa e que, ao estarem dentro de uma cultura de colaboração e apoio, existe aprendizagem colaborativa entre pares.

Noutro contexto onde a voz das crianças também é necessária, contexto esse bastante premente neste relatório, é a da investigação. As crianças deixaram de ser vistas como incapazes e imaturas, para serem vistas como atrizes sociais competentes, no que diz respeito à investigação-ação em que me empenhei. Ao ouvirmos as crianças neste contexto, elas fornecem-nos contribuições sérias para a nossa compreensão dos seus pontos de vista e permitem-nos ler e entender os seus contextos de vida (Folque, 2012).

Soares, Sarmiento & Tomás (2012) dizem-nos que se considerarmos a participação das crianças na investigação, estamos a dar um passo em frente em direção a uma disciplina das ciências sociais – a sociologia da infância – que procura ouvir a voz das crianças, adotando, ao mesmo tempo, formas colaborativas de construção do conhecimento e de mudanças sociais. Portugal (2012) concorda afirmando que a educação de infância deve apoiar aprendizagens holísticas e diversificadas, a participação e exercício da democracia, a relação entre a escola e a família, tendo como ideais a promover nas crianças o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver.

Em suma, é fundamental compreendermos que as crianças têm o direito a serem ouvidas, e que as suas opiniões e experiências devem ser tidas em conta (Silva & Melo, 2013).

## **PARTE II – A INVESTIGAÇÃO E(M) AÇÃO**

## **Capítulo 2 - A Conceção e a Organização do Ambiente Educativo na Prática de Ensino Supervisionada**

### **2.1. Educação Pré-Escolar**

#### *2.1.1. Caracterização do contexto*

O Jardim de Infância do Bairro da Cruz da Picada pertence à rede pública e localiza-se como o nome indica no Bairro da Cruz da Picada, no concelho de Évora. Faz parte do Agrupamento Manuel Ferreira Patrício, que se situa no centro da freguesia da Malagueira, e dele ainda fazem parte várias escolas: a Escola Básica Manuel Ferreira Patrício, a Escola Básica do 1º ciclo do Bairro da Cruz da Picada, a Escola Básica do 1º ciclo de Vista Alegre, a Escola Básica do 1º ciclo da Senhora da Glória, a Escola Básica do 1º ciclo de Valverde, o Jardim-de-Infância de Valverde e o Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada.

Da instituição fazem parte três salas, que se denominam salas A, B e C. Quando entramos na instituição, estamos automaticamente no espaço do recreio. Se virarmos à direita temos uma rampa que dá acesso a pessoas com problemas de mobilidade, continuamos e entramos num espaço que à direita tem um lavatório que é utilizado por duas salas do Jardim-de-Infância para limpeza de materiais, por exemplo. Se virarmos depois à esquerda temos, então, essas duas salas de atividades. As duas partilham uma casa de banho. Ao lado dessa casa de banho está outra destinada aos adultos e ao lado da mesma está o escritório das educadoras.

Na parte esquerda da instituição está uma porta que dá acesso ao refeitório, onde as crianças das três salas permanecem de manhã das 8h30 às 9h, enquanto aguardam pela entrada na sala de atividades. Elas têm acesso a estantes com livros, que podem consultar durante esta meia hora de acolhimento. Nesse espaço está também uma televisão e vários dvd's, aos quais as crianças assistem quando está a chover e não podem ir para o espaço exterior. Estão também alguns jogos que as crianças, por vezes, utilizam no espaço exterior.



**Ilustração 1 - Jogos de construções no espaço exterior.**

No espaço do refeitório é também onde ocorrem as refeições, os lanches da manhã e da tarde e o almoço. É também um espaço de ação onde por vezes se realizavam atividades, como por exemplo, confeccionar um bolo. Dentro deste espaço, temos uma porta que dá acesso à sala c, sala onde realizei a minha PES.

### 2.1.2. Caracterização do grupo

**Tabela 1 - Género e total de crianças.**

	Nº de raparigas	Nº de rapazes	Total de crianças
Nº de crianças	10	7	17

O grupo era constituído por 17 crianças, sendo que 10 delas eram do género feminino e 7 do género masculino.

**Tabela 2 - Distribuição do grupo por género e idade.**

Nº de crianças	3 anos		4 anos		5 anos		6 anos	
	M	F	M	F	M	F	M	F
	5	1	1	3	1	5	0	1

Através do Tabela 2, conseguimos perceber que o grupo também era heterogéneo no que respeitava às idades das crianças. Tinha, seis crianças com 3 anos, quatro com 4 anos, seis com 5 anos e uma com 6 anos. Este grupo de crianças fazia parte da sala C do jardim-de-infância do Bairro da Cruz da Picada, ao qual ainda pertenciam outros dois grupos de crianças.

Para fazer um levantamento informado em relação aos interesses, necessidades, experiências e competências do grupo, recorri ao Plano de Atividades de Grupo fornecido pela educadora cooperante, às minhas observações e ainda às Metas do Pré-Escolar. Sei que as metas apenas se destinam às crianças que irão para o 1º ciclo, mas achei que seria um bom ponto de partida para identificar quais as necessidades do grupo que continuou no jardim-de-infância. Refiro que as características que apresento de seguida correspondem ao meu tempo de prática, não correspondendo ao tempo atual em que escrevo este relatório.

Começo por dizer que o grupo tanto gostava de estar na sala de atividades como gostava de estar no recreio. De um modo geral, o grupo aderiu bem às propostas da educadora/estagiária, no entanto, quando solicitados a propor atividades, não sabiam bem

que dizer, demonstrando que não se assumiam como construtores do seu próprio conhecimento. Essa seria a maior necessidade daquele grupo de crianças.

Os seus interesses prendiam-se, maioritariamente, pelas brincadeiras nas áreas da sala e por qualquer atividade que seja feita a brincar. Isso é relevante para a nossa prática profissional, pois de acordo com Cordazzo e Vieira (2007), o brincar tem uma grande influência no desenvolvimento infantil. Como podemos ler em Cordazzo e Vieira (2007), ao remeterem para as ideias de Vygotsky (1991), o brincar permite trabalhar em zonas de desenvolvimento proximal. Segundo os autores, estas ações proporcionam grandes avanços no desenvolvimento das crianças porque facilitam as aprendizagens na infância. O brincar permite a apropriação de códigos culturais e de papéis sociais por essa via, reforçando tais ligações entre a aprendizagem e o desenvolvimento (Brougère e Wajskop, citados por Cordazzo e Vieira, 2007).

Era um grupo, de um modo geral, conversador que adorava partilhar experiências vividas. Era um grupo unido, cujas crianças mais velhas sentiam-se responsáveis pelas mais novas, ajudando-as em tarefas como a marcação das presenças, na arrumação dos materiais e também na lavagem das mãos. Dessa forma, é de realçar a mais-valia do grupo em termos de heterogeneidade etária, o que facilitava a organização do grupo e das rotinas e ajudava a promover iniciativas e aprendizagens significativas para todos. Já salientei este aspeto acima quando referi que as interações são importantes para o processo de aprendizagem e que a conversa entre as crianças é valiosa no que diz respeito à construção de novos conhecimentos (Folque 2012; Mercer, 1997).

Inicialmente, segundo o Plano de Atividades de Grupo, nem todas as crianças que entraram naquele ano letivo para a instituição se adaptaram bem. Depois de realizar novas observações, e até à altura em que permaneci em prática naquele contexto, todas elas brincavam umas com as outras e quando alguma delas não estava bem, as outras mostravam-se preocupadas e dispostas a ajudar.

“São crianças meigas, sociáveis e com um bom relacionamento entre elas e com os adultos que trabalham no jardim-de-infância.” (Plano de Atividades de Grupo, ano letivo 2014/2015). É com esta frase que começo por explicitar algumas das competências que observei do grupo na área da Formação Pessoal e Social: o grupo reconhecia laços de pertença a diferentes grupos; demonstrava confiança em falar num grupo que lhe é familiar; realizava, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida quotidiana; encarregava-se das tarefas que se comprometeu realizar e executava-as de forma autónoma; demonstrava empenho nas atividades que realizava concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com

cuidado; manifestava as suas opiniões, preferências e apreciações críticas; demonstrava comportamentos de apoio e ajuda. Apercebi-me de que deveria estar atenta a estes aspetos pois como referem os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo, podemos ser quem coloca os andaimes para a autonomia das crianças, para que sejam capazes de realizar aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.

Na área das Expressões, mais em concreto, no domínio da Expressão Dramática, as crianças faziam muitas brincadeiras de tipo faz-de-conta por iniciativa própria, principalmente no espaço do recreio e na área da casinha. Neste domínio ainda revelavam outras competências como a interação com os outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas; exprimiam corporalmente ações do quotidiano; utilizavam e recriavam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades livres.

No domínio da Expressão Plástica, é de referir que o desenho se constituía como uma das áreas da sala de atividades, algo de que as crianças gostavam bastante. Evidenciavam também muito interesse por pintura, mas essa atividade não era habitual. No entanto, eu procurei criar oportunidades de aprendizagem que fossem de encontro a esse interesse e também às necessidades das crianças. Assim sendo, no dia 20 de abril de 2015 planifiquei a atividade “Vamos fazer o retrato dos nossos amigos”, em que as crianças tinham que representar os colegas, através da pintura. Com a realização destas atividades consegui verificar que o grupo realizava a representação da figura humana, mais concretamente o rosto. Este trabalho foi depois exposto na sala. E outra competência que observei foi o facto do grupo representar vivências através do desenho, pois como expus no enquadramento conceptual as crianças constroem as suas experiências e tentam encontrar um sentido para as mesmas, e o desenho poderá ser uma técnica utilizada para esse fim.



**Ilustração 2 - Exposição dos retratos.**

No domínio da Expressão Musical, o grupo cantava canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração; reconhecia

auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo, sons da natureza e sons instrumentais e no domínio da Expressão Motora, o grupo conseguia saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; conduzia uma bola com os pés; praticava jogos infantis, cumprindo as suas regras. O grupo adorava cantar.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, durante o meu percurso com este grupo notei evoluções a nível da expressão oral, em que o mesmo partilhava informações oralmente através de frases coerentes, descrevia eventos e utilizava vocabulário cada vez mais diversificado. É importante mencionar que também fui planeando de acordo com as necessidades do grupo e algumas dessas estratégias contribuíram para essa evolução, tal como os momentos de comunicação que criei com este grupo. O grupo utilizava diversos instrumentos de escrita como canetas e lápis; sabia que a escrita transmite informação; fazia perguntas e respondia, demonstrando que compreendia a informação transmitida oralmente; questionava para obter informação. Em relação à escrita, saliento que as crianças que iriam para o 1º ciclo demonstravam bastante interesse em escrever e eram dadas oportunidades para isso como está evidenciado em algumas atividades que planifiquei.

No domínio da Matemática, as crianças demonstravam interesse em contar, seja o que fosse, e todas as manhãs durante o acolhimento fazia-se a contagem das crianças. Como mostraram interesse, resolvi subir a fasquia e planificar atividades de contagem que não se limitassem apenas à contagem das crianças do grupo.

Na área do Conhecimento do Mundo, o grupo utilizava noções espaciais como em cima/em baixo, fora/dentro; estabelecia sequências de diferentes momentos da rotina diária; identificava, designava e localizava corretamente diferentes partes externas do corpo e reconhecia a sua identidade sexual; situava-se socialmente numa família, relacionando graus de parentesco simples; usava e justificava algumas razões de práticas de higiene corporal.

### 2.1.3. Organização dos espaços e materiais

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 1997, p.37).

Em relação à organização do espaço e materiais da sala de atividades ela é flexível e realiza-se consoante as necessidades e evolução do grupo, podendo ou não sofrer modificações ao longo do ano letivo. A sala de atividades dividia-se em áreas. Elas eram a

área da casinha, área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos de mesa, área dos jogos de tapete e área da garagem. É importante referir que existiam vários espaços de exposição na sala para os trabalhos realizados pelas crianças. Irei passar a descrever cada uma das áreas:



**Ilustração 3 - Área da Casinha.**

Como podemos observar na ilustração 3, neste espaço tínhamos uma mesa com cadeiras, uma cama, uma cozinha onde tínhamos vários objetos como comida, pratos e um fogão, um baú com vários tipos de vestimentas e outros objetos, uma vassoura, um ferro de passar a roupa, entre outros. Nesta área as crianças realizavam brincadeiras do tipo faz-de-conta. Nela observei diversas situações e até participei em algumas como o sentar-me à mesa para comer uma refeição preparada pelas crianças ou o deixar que o T ouvisse o bater do meu coração com um estetoscópio.



**Ilustração 4 - Área da Expressão Plástica.**

Esta área desenvolvia-se numa das mesas de trabalho e para tal, as crianças dispunham de várias folhas de papel, de lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, tintas. Quando iniciei o estágio, esta era uma área muito requisitada pelas crianças mais velhas (5 anos). No entanto, depois de motivar as mais novas (3 anos) para virem enquanto eu estava ao pé delas, elas começaram a mostrar mais interesse pela mesma. Notei isso com o GS e com o T, por exemplo.



**Ilustração 5 - Área da biblioteca.**

A área da biblioteca existia como constituinte do espaço educativo, mas apenas na teoria, pois tenho a dizer que nunca vi este espaço a ser utilizado para os fins a que se propunha. Neste espaço, pretendia-se que as crianças explorassem situações de leitura e escrita e até se colocaram lá materiais para esse efeito, como os lápis de carvão e vários cartões com palavras e as respetivas imagens. Sei que deveria ter incentivado o grupo a usufruir desta área da sala, mas o tempo foi passando e as oportunidades foram escapando. Agora que aprendi com a PES, sei que poderia ter organizado tudo de uma forma melhor, mas com a falta de experiência que tinha, fui absorvendo tudo o que apanhava, mas houve coisas que me escaparam. No entanto, apesar de não ter aproveitado esta área, outras situações de leitura e escrita foram surgindo.



**Ilustração 6 - Área dos jogos de mesa.**

A área dos jogos de mesa era constituída por vários jogos como dominó, puzzles, colares de contas. Nesta área, as crianças não utilizavam apenas os jogos para jogar, mas também para realizar outro tipo de brincadeiras, tendo a oportunidade de explorar os materiais livremente.



**Ilustração 7 - Área dos jogos de tapete.**

A área dos jogos de tapete localizava-se no tapete onde também se realizava o acolhimento, conversas em grande grupo, avaliações, comunicações. Nesta área, os jogos estavam dispostos em caixas, como podemos ver na fotografia acima.



**Ilustração 8 - Área da garagem.**

A área da garagem era constituída por um tapete que se assemelha a uma estrada, como podemos observar na fotografia, vários carros e pistas de carros. Era uma área bastante reduzida em comparação com as outras, desse modo, as crianças que lá estavam, muitas vezes sentiam a necessidade de utilizar o resto da sala para poder “conduzir” os seus carros num espaço maior.

Para além das áreas da sala, temos ainda as mesas de trabalho onde se desenvolviam as atividades dirigidas (Ilustração 9), o tapete onde se realizava o acolhimento todas as manhãs, onde se faziam reuniões e tínhamos conversas em grande grupo (Ilustração 10), uma área de lavagem de materiais, um computador e zona onde as crianças guardavam os seus pertences.



**Ilustração 9 - Mesas de trabalho.**



**Ilustração 10 - Tapete.**

Assim, torna-se evidente que um dos objetivos da prática educativa da educadora cooperante e também da minha era organizar diferentes áreas de trabalho para que a criança pudesse desenvolver atividades de forma autónoma e livre, individual ou coletivamente. De acordo com o Plano de Atividades de Grupo realizado pela educadora cooperante, o material que existia na sala era adequado e de um modo geral estava em bom estado de conservação. Tive sempre o cuidado de aproveitar os recursos materiais existentes e muitas vezes planeava tendo em conta os diferentes materiais das áreas.

Dentro da sala temos ainda uma casa de banho, utilizada pelas crianças sempre que necessário. A casa de banho passou a fazer parte de intencionalidade educativa a partir do momento em que o nosso projeto se desenvolveu a partir da questão “Porque é que lavamos as mãos?”. Se já era uma rotina antes lavar as mãos sempre que as crianças iam à casa de banho ou antes de comer, essa ficou ainda mais enraizada.

#### 2.1.4. Organização do tempo

Por falar em rotinas, debruço-me agora na organização do tempo, começando por mostrar um quadro retirado do Plano de Atividades de Grupo construído pela educadora cooperante:

**Tabela 3 - Rotina diária da sala C (retirado do Plano de Atividades de Grupo).**

Momento da rotina	Duração
Atividades de escolha livre. Entrada e acolhimento	9h-10h
Lanche/Recreio	10h-11h
Atividades de Trabalho em grande grupo/Atividades orientadas	11h-11.45h
Tempo de arrumar	5m
Conversa/Avaliação	10m
Higiene/Hora de almoço	12h
Entrada/Acolhimento/momento de leitura/conto	13.30h-14h
Trabalho em grande grupo	14h-15h
Tempo de arrumar	10m
Conversa/Avaliação	10m
Higiene/Lanche	15.15h-15.30h

O Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada abre às 8h30. As crianças entravam na sala de atividades às 9h. Das 9h às 10h ocorria o acolhimento, no qual normalmente se fazia a marcação das presenças (Ilustração 11), contavam-se novidades, fazia-se a contagem das crianças e o respetivo registo (Ilustração 12) marcação do tempo (Ilustração 13) e onde se combinavam as atividades do dia. Alterei certos aspetos destas rotinas durante o meu tempo de PES como o passar a fazer o registo escrito das novidades do fim-de-semana, ligando-se então a um dos objetivos estabelecidos pela educadora no seu Plano de Atividades de Grupo, ou seja, escrita da oralidade das crianças, na sua presença; às crianças mais velhas foram retiradas as suas fotografias do mapa de presenças para que conseguissem identificar o seu nome, objetivo que atingiram com sucesso; procurei também dar sempre oportunidade a todas as crianças de participarem nestas rotinas, já que todas mostravam interesse para tal. Introduzi também um mapa de atividades (Ilustração 14) no

qual as crianças faziam uma cruz para marcar em que área estiveram nesse dia, para que todas tivessem a mesma oportunidade de estar nas diversas áreas da sala se isso for oportuno e da sua vontade. De acordo com as ideias que transmiti acima, e corroborando com os autores Portugal (2012) e Boggino (2009), é através da observação, reflexão e avaliação que o educador consegue adequar a sua prática às capacidades, necessidades e perspetivas das crianças. Nesse sentido, tentei implicar as crianças nas atividades e na escolha das mesmas, ao construir o tal mapa de atividades.



**Ilustração 11 - Mapa de presenças.**



**Ilustração 12 - Quadro branco onde se regista o número de crianças e a data.**



**Ilustração 13 - Mapa do Tempo.**

ÁREAS	CANTINA	DOSS DE REIA	DOSS DE TRAPTE	CARRAGEM	DESEMINO
ANUAR	X	X	X	X	X
DANIEL	X	X	X	X	X
ÉCLA	X	X	X	X	X
GABRIEL	X	X	X	X	X
ZARA	X	X	X	X	X
LIRA	X	X	X	X	X
LEONOR	X	X	X	X	X
MADRILENA	X	X	X	X	X
MICHEL	X	X	X	X	X
NUBIA	X	X	X	X	X
SERVALIA	X	X	X	X	X
RAQUEL	X	X	X	X	X
SAMARA	X	X	X	X	X
TARA	X	X	X	X	X
TINA	X	X	X	X	X

**Ilustração 14 - Mapa de Atividades.**

Das 10h às 11h era a hora do lanche/recreio. Este momento também se alterou pois a partir de dia 15 de maio de 2015, as crianças começaram a lavar os dentes na escola. Esta ideia já tinha surgido através da saúde escolar, mas encaixou-se na perfeição no projeto que desenvolvi com este grupo de crianças.

Às 11h as crianças regressavam à sala, onde realizavam atividades até à hora de almoço. Das 12h às 13h30 era a hora de almoço/recreio. Eu estive bastante presente nestes tempos de recreio e daí surgiram várias notas de campo que me permitiram conhecer melhor estas crianças e os seus interesses.

Às 13h30 regressavam à sala e no quadro acima diz que esse tempo seria um tempo de leitura, o que nem sempre aconteceu, já que eu procurei arranjar outras estratégias que levassem o grupo a acalmar-se antes de iniciarmos as atividades, que se realizavam normalmente entre as 14h e as 15h. Ao refletir sobre a ideia de atividades dirigidas e depois de leituras, acredito que em contextos onde a avaliação é um processo de reflexão tanto do professor como das crianças, as atividades planeadas também deverão ser colaborativas.

Desse modo, procurei dar voz às crianças e introduzi um novo momento, que acontecia algumas vezes, o momento das comunicações. No quadro diz conversa/avaliação, mas que nem sempre acontecia e que eu fiz questão que acontecesse regularmente, onde as crianças tinham a oportunidade de partilhar produtos do trabalho e opiniões acerca dos mesmos.

Até às 15h30, as crianças lanchavam e depois regressavam ao recreio mais uma vez. As crianças que permaneciam na instituição após essa hora, já estariam noutra momento que seria não letivo, da componente de apoio à família (CAF).

Um dos objetivos expressos no Plano de Atividades de Grupo é o de flexibilizar os tempos curriculares nos quais estejam contemplados os tempos para atividades livres e

espontâneas das crianças, sendo importante a ideia de um currículo flexível que se adequa às necessidades das crianças.

## 2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

### 2.2.1. *Caracterização do contexto*

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (2014-2017), o mesmo situa-se na região sul, mais precisamente na sub-região do Alentejo Central, no concelho de Évora.

O Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora é um agrupamento vertical, constituído por quatro jardins-de-infância, um polo de Educação Pré-Escolar Itinerante (EPEI), quatro escolas de 1º ciclo, duas escolas básicas com JI e 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária com 3º ciclo e ensino secundário (Projeto Educativo 2014-2017).

A Escola Básica do Frei Aleixo (Ilustração 15), onde realizei a minha PES, iniciou a sua atividade em 1979. Localiza-se no Bairro do Bacelo, União das Freguesias do Bacelo e Senhora da Saúde. A escola é constituída por seis salas, um gabinete de professores, um espaço polivalente que funciona como refeitório, um gabinete polivalente, uma cozinha, uma arrecadação, uma instalação sanitária para deficientes, três instalações sanitárias, três espaços de apoio e um alpendre.

De acordo com o Projeto Educativo (2014-2017), este estabelecimento de ensino tem capacidade para cento e quatro crianças, sendo que no momento em que terminei o estágio, tinha 98 crianças. Tem quatro docentes e três assistentes operacionais. E ainda dois docentes de apoio.



**Ilustração 15 - Escola Básica do Frei Aleixo.**

Quando entramos na instituição, estamos no espaço do recreio. Nesse espaço, os alunos têm um conjunto de cordas todas interligadas, um campo de futebol e um espaço muito amplo com algumas árvores onde todos podem brincar em conjunto.

A escola tem uma rampa que dá acesso a pessoas com problemas de mobilidade. Posto isto, é de referir que, de acordo com o Projeto Educativo (2014-2017), o Agrupamento assume-se como um conjunto de escolas inclusivas, que visam responder às demais dificuldades e diversidade dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através da implementação de projetos de promoção do sucesso educativo, de prevenção da indisciplina e de adoção de comportamentos saudáveis, como por exemplo o projeto “A minha lancheira”, que serviu para o planeamento de uma das atividades que descrevo na dimensão investigativa da PES, em parceria com a Câmara Municipal de Évora.

### 2.2.2. Caracterização do grupo

**Tabela 4 - Género e total de crianças.**

	Nº de raparigas	Nº de rapazes	Total de crianças
Nº de crianças	18	8	26

O grupo era constituído por 26 crianças, sendo que 18 delas eram do género feminino e 8 do género masculino. Como podemos observar através da tabela, há um número bastante elevado de raparigas em relação a rapazes e também um número elevado de alunos, a meu ver. Confesso que senti uma enorme dificuldade em conseguir que todos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, pois como sabemos, as crianças não têm todas o mesmo ritmo, a mesma autonomia e algumas precisam realmente de um pouco mais de apoio e senti que, numa turma de 26 alunos, nem sempre se pode fornecer a mesma atenção a todos e acredito que turmas mais reduzidas conduzissem a mais aprendizagens, aprendizagens essas mais significativas para as crianças.

Em relação às idades das crianças, todas tinham 6 anos quando cheguei à sala, apenas 3 delas ainda realizaram o seu aniversário em dezembro, pois nasceram em 2008 enquanto que as restantes nasceram em 2009.

Em relação aos interesses, necessidades, experiências e competências do grupo, recorri às minhas observações e posteriores registos e ainda às Metas do Pré-Escolar, pois todas as crianças frequentaram o jardim-de-infância e achei que seria uma boa forma de

perceber se todas as metas foram atingidas por todas as crianças ou não, e se não, de que forma colmatei ou poderia ter colmatado essas necessidades.

Ao nível do Estudo do Meio, na descrição de itinerários diários, alguns alunos mostraram dificuldades, e para tal, e cumprindo o programa do 1º ciclo, planejei algumas atividades sobre esse assunto. Relativamente ao estabelecimento de semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades, posso referir o exemplo de uma atividade em que as crianças teriam que identificar as características da água, na qual elas mostraram facilidade em compreender. Todas as crianças reconheciam as suas características individuais e sabiam os graus de parentesco.

Na área de Expressão Plástica, todas as crianças experimentaram criar objetos, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. Todas as crianças souberam representar a figura humana, quando lhes foi pedido que desenhassem, integrando este conteúdo com a área de Estudo do Meio.

Em relação à Expressão Dramática, as crianças exprimem de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, triste, zangado...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...).

Falando da Expressão Musical, o grupo reproduz motivos melódicos sem texto (onomatopeias e sílabas neutras) e com texto, associados a canções. As crianças cantam canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração.

Na Expressão Físico-Motora, o grupo mostrou facilidade e destreza, faltando apenas o cumprimento de regras.

Na área do Português, todas as crianças segmentam silabicamente palavras e identificam palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba. Todas as crianças sabiam escrever o seu nome quando chegaram ao 1º ciclo e todas conheciam as letras do seu nome. Uma das melhorias que senti ao longo do estágio foi o facto das crianças partilharem informação oralmente através de frases coerentes. Isso deveu-se, também, a mim, por insistir muito nos diálogos e nas conversas em sala de aula.

Na Matemática, as crianças utilizavam a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números, no 1º ano acrescentou-se os conceitos de maior e menor. A turma reconhece os números de 0 a 10. Alguns alunos demonstraram dificuldades em resolver problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos. Reforcei o uso da

comunicação matemática em contexto de sala de aula, tentando que todos exprimissem as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Sabendo que do 1º ciclo não faz parte a área da Formação Pessoal e Social, reconheço a sua importância, principalmente no 1º ano, em que é tão difícil para os alunos, a transição. Destaco uma das metas que diz que, no final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. Apesar da maioria dos alunos terem uma boa autoestima, nem todos tinham e foi difícil para alguns a adaptação a uma nova instituição, a novos colegas e a uma nova dinâmica. Todas as crianças foram encarregues de tarefas que se comprometeram a realizar e executaram-nas de forma autónoma. O professor titular realizou um mapa de tarefas para a turma, e todas as crianças cumpriam as tarefas que lhes competiam. No geral, o grupo demonstra gosto por aprender e vontade de ultrapassar dificuldades.

Uma das metas diz que, no final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir. Esta era uma dificuldade de alguns alunos, que procurei sempre que fosse ultrapassada através do uso de levantar a mão para pedir permissão para falar e explicando inúmeras vezes ao grupo que todos devem ter a oportunidade de dar o seu contributo à sala.

É um grupo, de um modo geral, conversador que adora partilhar experiências vividas. É um grupo unido, todos se ajudam mutuamente. Quando algum sente dificuldades, os outros estão dispostos a explicar-lhes as coisas de outra maneira que o docente não consegue. Como já referi, inicialmente, nem todas as crianças que entraram este ano letivo para a escola tiveram transições fáceis ou se adaptaram bem. A mais-valia que posso referir é o facto da maior parte deles terem pelo menos um ou dois colegas que estiveram com eles no jardim-de-infância.

### *2.2.3. Organização do espaço e materiais*

Quando entramos na escola, a sala onde realizei a minha prática, situa-se no lado direito, juntamente com a sala do 4º ano. Antes de entrarmos para esse espaço onde se encontram as duas salas, temos um espaço comum onde se encontram dois placards nos quais as turmas podem expor os seus trabalhos, de forma a dar a conhecer e a partilhar aos restantes elementos da comunidade educativa e às famílias o trabalho que é feito em sala de aula. É de salientar que dei bastante utilidade a estes placards, como se pode ver nos seguintes exemplos (Ilustrações 16 e 17). Dei utilidade a estes placards pois, segundo Bruner

(1996), o conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso dentro de uma comunidade textual, e assim, é importante que aconteçam momentos de partilha entre as pessoas, aquilo que sabemos sozinhos não é muito comparado com o que podemos aprender com os outros, através das interações.



**Ilustração 16 - Alimentos utilizando a técnica do mosaico, para celebrar o Dia da Alimentação.**



**Ilustração 17 - Personagens da história “Dez dedos, dez segredos”, utilizando a técnica do pau de giz em leite.**

Em relação à sala de aula posso dizer que, tendo em conta o número de alunos da turma, a sala é de reduzidas dimensões, o que torna complicado a deslocação de todos entre as cadeiras e as mesas.

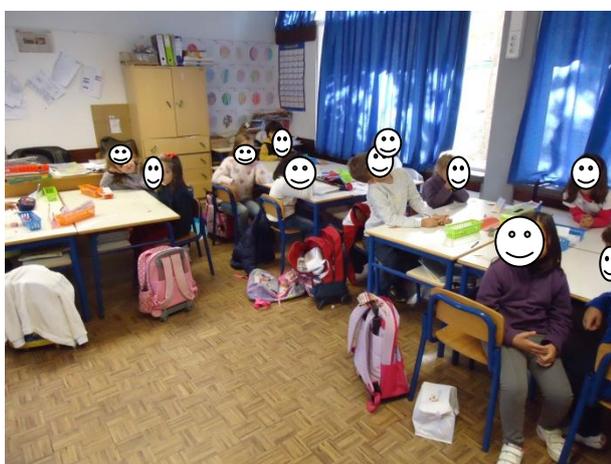
Não há muitos espaços de exposição dos trabalhos na sala de aula, pois existem quatro armários que ocupam grande parte das paredes. Existe também grandes janelas, o que é uma mais-valia, pois permite que se aproveite a luz natural e também cheguei a aproveitar as mesmas para expor trabalhos alusivos à época natalícia.

Existem mesas e cadeiras suficientes para a turma e a sua organização foi-se alterando ao longo da minha prática. Estas alterações foram sempre realizadas em parceria entre mim e o professor cooperante e procurámos sempre juntar alunos que tivessem mais facilidades em aprender com alunos que tivessem dificuldades, seguindo os ideais de Vygotsky, que diz que a interação social mais eficaz é aquela na qual ocorre a resolução de

um problema em conjunto, com a orientação do participante mais capaz. Nas fotografias seguintes (Ilustrações 18 e 19) conseguimos ver a disposição das mesas e das cadeiras:



**Ilustração 18 - Disposição das mesas e cadeiras da sala de aula.**



**Ilustração 19 - Disposição das mesas e cadeiras da sala de aula.**

Existem 5 conjuntos de mesas de trabalho, onde estão entre 4 a 6 alunos. Esta planta permitiu ganhar espaço para que o docente se possa movimentar mais livremente durante alguns momentos de exposição. E ao criar grupos de trabalho, permite aos alunos que realizem mais atividades de carácter grupal em vez de carácter individual.

A sala, para além da porta de entrada na mesma, tem ainda uma porta que dá acesso ao exterior.

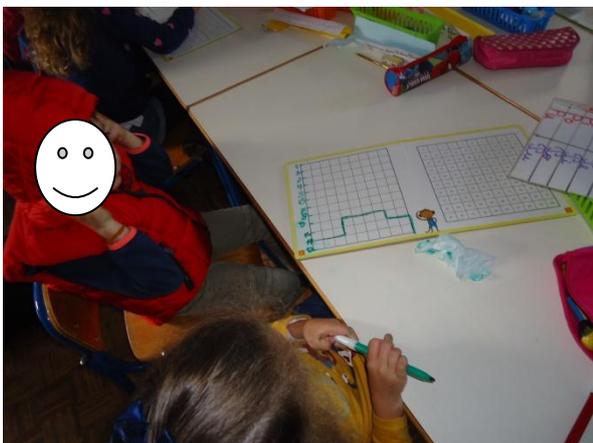
Um ponto positivo da sala é ter ar-condicionado, o que permite que a temperatura esteja sempre amena, de modo a que as crianças se sintam confortáveis.

Em relação aos recursos materiais presentes na sala, existe um quadro verde de giz, um quadro branco portátil que passou a ser mais vezes utilizado em vez da tela branca. Projetávamos muitas vezes os manuais escolares através do computador e os alunos podiam utilizar canetas para escrever no quadro branco e resolver certos exercícios. O computador e

o projetor foram dois recursos bastante aproveitados, porque os manuais adotados por esta turma são os da “Grande Aventura” e os mesmos estão disponíveis On-line, o que permite aos alunos a melhor compreensão de certos conteúdos, pois conseguem acompanhar certos raciocínios do docente quando está a explicar, e assim é-lhes dada a oportunidade de interromper sempre que tenham alguma dúvida ou algum contributo a dar.

Existe também uma impressora na sala de aula, que foi adquirida durante a minha prática. A aquisição deste material foi importante para a sala pois permitiu a impressão de vários materiais no momento, já que a impressora principal da escola existe para servir as quatro turmas, e por vezes, tínhamos que esperar.

Para além dos manuais escolares, a que todos os alunos têm direito, realço o livro de treino que vem em conjunto com o manual de Matemática, que permite alargar as aprendizagens, como podemos observar no seguinte momento:



**Ilustração 20 - Os alunos usam o livro de treino para trabalhar percursos e itinerários.**

Existem outros materiais importantes na escola, como alguns para a realização de ciências experimentais, os livros que estão no centro de recursos, papel de cenário, sólidos geométricos, entre outros.

Um dos aspetos mais positivos que presenciei nesta sala foi o facto de existir material “comunitário”, ou seja, tudo o que os alunos trouxeram a mais como lápis, borrachas, canetas, colas, está tudo numa caixa, que serve para o proveito da turma. Sempre realcei, diante da turma, a importância de partilhar pois estávamos todos ali para aprender uns com os outros e para nos ajudarmos uns aos outros.

Da sala ainda faz parte o mapa dos aniversários onde podemos ver em que dia e que mês cada aluno faz anos, o mapa das tarefas, tarefas como escrever a data, distribuir material, distribuir os leites escolares, entre outras. Os responsáveis por estas são alterados

quinzenalmente, de modo a que todos tenham a oportunidade de se responsabilizar por um ambiente de aprendizagem que seja de qualidade para todos.

Em relação ao mapa da semana, realizado por mim, avaliamos como correu o dia de cada criança, se correu bem, colocámos um “smile” verde, se correu mais ou menos, um amarelo e se correu mal, um vermelho. Esta avaliação é realizada de acordo com alguns critérios: o empenho demonstrado pelos alunos nas atividades realizadas, a relação que tem os colegas e com o professor, se demonstra evolução nas aprendizagens, entre outros que fossem aparecendo ao longo dos dias. O objetivo do mapa era desenvolver a capacidade das crianças de se autocorrigirem e de se corrigirem umas às outras, adotando o feedback como a estratégia a ser adotada para a melhoria do ambiente da sala de aula e do grupo. Assim, a avaliação era realizada por todos no final de cada dia e todos podiam dar a sua opinião e argumentar. Às sextas-feiras, os alunos preenchiam um mapa da semana menor, que era colado no caderno dos trabalhos de casa, e era solicitado aos encarregados de educação que assinassem. Na segunda-feira, reservávamos um tempo para falar sobre as reações tidas em casa, o que permitia criar uma maior relação entre a família e a escola.

#### 2.2.4. Organização do tempo

A organização do tempo é feita através de um horário semanal, como podemos ver na tabela seguinte:

**Tabela 5 - Horário da turma FA1A.**

<b>HORÁRIO TURMA FA1A</b>					
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>09:00 – 10:00</b>	ING/AEC	AFD	PORT.	MAT	O.C.
<b>10:00 – 11:00</b>	PORT.	MAT	PORT.	MAT	PORT.
<b>11:00 – 11:30 INTERVALO</b>					
<b>11:30 – 12:30</b>	PORT.	MAT	EST. MEIO	EST. MEIO	EST. MEIO
<b>12:30 – 14:00 ALMOÇO</b>					
<b>14:00 – 15:00</b>	MAT	PORT.	MAT	PORT.	MAT
<b>15:00 – 16:00</b>	MAT	EXP MUS (Coadjuvação)	EXP. PLÁSTICA	Apoio Estudo	Apoio Estudo
<b>16:00 – 16:30 INTERVALO</b>					
<b>16:30 – 17:30</b>	EXP DRAM/ EXP F.M	EST. MEIO	EDR / AEC	ING /AEC	AFD

O horário da turma é de segunda-feira a sexta-feira das 9h00 às 17h30. O intervalo da manhã é das 11h às 11h30, a hora de almoço das 12h30 às 14h e o intervalo da tarde é das 16h às 16h30. Nestes tempos está incluída não só a componente letiva, como também as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). Em relação às AEC's é importante referir que, nesta turma, só ocorrem ou antes das “aulas” ou depois das mesmas, sendo que às segundas-feiras os alunos iniciam o dia com Inglês, às terças-feiras com Atividades Físicas e Desportivas e às quartas-feiras terminam com Expressão Dramática, às quintas-feiras terminam com Inglês e às sextas-feiras terminam com Atividades Físicas e Desportivas, o que dá 5 horas de AEC's. O facto destas serem sempre no primeiro tempo da manhã ou no último tempo da tarde é positivo, pois sendo estas atividades facultativas, nem todos os alunos participam.

Os alunos têm oito horas de Matemática, sete horas de Português, quatro de Estudo do Meio, uma hora de Expressão Dramática/Expressão Físico-Motora, uma de Expressão Plástica, uma de Expressão Musical que é lecionada em coadjuvação entre o professor cooperante e um professor de Expressão Musical, duas de Apoio ao Estudo e uma de Oferta Complementar, que no caso desta turma, é Iniciação à Educação Literária, o que dá, no total, 25 horas de componente letiva.

Em relação às rotinas da sala de aula, todas as manhãs um aluno é responsável por escrever a data “pequena”, ou seja 2/11/2015, por exemplo. Não escrevem a data por extenso (Évora, sexta-feira, 2 de novembro de 2015) pois os alunos ainda estão em processo de aprendizagem da escrita. Enquanto isto ocorre, dois alunos têm a tarefa de recolher as pastas dos colegas onde se encontram os trabalhos de casa. Depois continuamos as aulas de acordo com o horário semanal da turma.

Outra das rotinas é a distribuição do leite escolar um pouco antes do lanche da tarde, e o preenchimento do mapa da semana antes de terminarem as aulas.

Depois de descrever os contextos onde realizei as minhas práticas, passarei em seguida a abordar a sua dimensão investigativa e começo por esclarecer a importância da investigação no processo de formação de professores.

### **Capítulo 3 - Dimensão investigativa da PES**

#### **3.1. A reflexão e a investigação para aprender a profissão**

Podemos definir a formação de professores como o processo que abarca as experiências vividas em espaços formais e informais, nos diferentes espaços e processos

educativos. É um processo contínuo, ou seja, que não acaba com a formação inicial, onde cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um carácter de recomeço e inovação do desenvolvimento pessoal e profissional. Este processo tem como objetivo principal aperfeiçoar o desenvolvimento profissional, e por isso, deve ser instigador de práticas reflexivas (Santos, 2013).

Desse modo, e ainda de acordo com a mesma autora, mas também com o que experimentei nos contextos, a concretização de um programa de formação pode ser baseada numa conceção sócio construtivista, ou seja, um programa onde os professores podem analisar as situações, como investigadores, e tomar decisões para mudar algo na sua profissão, ou seja, construir saberes profissionais com a sua própria ação. Cabe à formação de professores garantir a promoção da interação entre a teoria e a prática, entre a componente científica e pedagógica. A par, deve promover a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo de formação (Flores, 2010).

Posto isto, como processo de formação entende-se:

“O processo de formação entende-se assim como um processo epistémico e praxiológico permanente: epistémico porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias, e praxiológico porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica.” (Roldão, 2007, p.45).

### *3.1.1. A investigação-ação como veículo das aprendizagens na PES*

De acordo com Herdeiro & Silva (2008), o desenvolvimento profissional é o processo complexo no qual o papel do docente é constituir-se como um agente ativo de mudança, que reflete com os colegas, como meio de melhorar as suas competências. Dessa forma, os principais objetivos dos programas de formação de professores devem passar por ensinar a refletir, através de situações reais com que eles se vão deparar na sua prática profissional (Schön, 1983, citado por Santos, 2013). Isto porque “formar evoca uma ação profunda na pessoa implicando uma transformação de todo o ser, uma ação global que incida simultaneamente sobre o saber, o saber-fazer e o saber-ser.” (Santos, 2013, p.14).

Ao refletirem sobre a sua prática, os professores promovem uma reconstrução continuada do seu modo de agir e de pensar (Santos, 2013). A prática reflexiva construtora de conhecimentos pressupõe a análise e a discussão face às situações pedagógico-didáticas

vividas e a produção de interpretações passíveis de ser reinvestidas na ação. Isso implica o recurso a conhecimento teórico e prático, a teorização de um problema prático e a produção de conhecimento capaz de ser comunicado a outros e aplicado posteriormente noutras situações (Roldão, 2007).

É neste contexto que surge a investigação na formação de professores. Assim, assumindo que a reflexão e a investigação são dois instrumentos necessários para a aprendizagem da profissão docente, os objetivos de formação de professores que se deve ter em conta são: formar para compreender e analisar situações de ensino e de aprendizagem; formar para uma cultura profissional colaborativa; formar para avaliar a ação; formar para saber descrever, investigar e questionar as práticas ao nível do currículo; e consequentemente, formar para tomar decisões (Roldão, 2000, citada por Alarcão, 2001).

É necessário apostar na construção e desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva (Santos, 2013). Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001) iniciou esta ideia quando disse que a investigação e o desenvolvimento curricular devem estar a cargo dos professores e que, para que esse desenvolvimento curricular seja de qualidade, implica que os professores tenham a capacidade de adotar uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino. Esta atitude de investigação significa uma predisposição para estudar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática, que foi aquilo a que me propus, enquanto aluna-estagiária, ao iniciar a minha prática.

Dewey (citado por Oliveira & Serrazina, 2002) disse que nós refletimos sobre uma variedade de coisas, pois pensamos sobre elas, reforçando a ideia de que a capacidade para refletir só aparece quando há o reconhecimento de que existe um problema, um dilema ou uma incerteza. Para que possamos falar de uma prática reflexiva, os professores deverão partilhar e refletir acerca de experiências pedagógicas para que se construam conhecimentos que vão contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos (Santos, 2013). É nesse sentido que podemos dizer que a reflexão, de acordo com Dewey (citado por Herdeiro & Silva, 2008), permite-nos transformar uma ação meramente impulsiva numa ação inteligente, pois através da reflexão sabemos o que pretendemos quando agimos.

As autoras Cochram-Smith e Lytle (1993, citadas por Alarcão, 2001) definem *teacher research* como “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores”, isto é, a investigação levada a cabo pelos professores é produto de questões/problemas que eles pretendem responder, dando sentido às suas experiências e vivências, para que seja possível adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula. É

uma pesquisa intencional pois é planeada, não é espontânea. É sistemática porque são necessários processos organizados de recolha e registo e análise das informações.

García (1995, citado por Santos, 2013) diz que para existir uma prática pedagógica reflexiva, devem existir três atitudes fundamentais: a mentalidade aberta, para que não existam preconceitos e para que se reconheça a possibilidade do erro; a responsabilidade, ou seja, saber que existem consequências para o trabalho que se está a realizar; e o entusiasmo, isto é, a predisposição para enfrentar a situação com curiosidade e com prazer.

Mas afinal, como é que aprendemos através da investigação e da reflexão? Se considerarmos investigação como um esforço mental e de ação para aceder a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição (Beillerot, 1991, citado por Alarcão, 2001), e que para investigar é necessário o questionamento e a reflexão, não só em relação ao que se passa fora de nós, mas também em relação ao que se passa dentro de nós (Alarcão, 2001), chegamos ao conceito de investigação-ação.

Citando Alarcão (2001), ela informa-nos que a investigação-ação é uma forma de pesquisa auto refletida, que é realizada pelos participantes em situações sociais com a finalidade de compreendê-las com vista a melhorá-las. Esta atitude investigativa remete para uma prática de questionamento, onde os professores se veem como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento (Day, 2001, citado por Herdeiro & Silva, 2008). Schön afirmou que é ao refletir sobre a ação que se reformula o pensamento (Oliveira e Serrazina, 2002). Refletir sobre a nossa ação, reformular o nosso pensamento, não serão estas outras formas de dizer: aprender? Na verdade, parece que “a aprendizagem é, por excelência, ação, construção, tomada de consciência da coordenação das ações.” (Santos, 2013, p.23).

A reflexão é importante para que os professores possam avaliar a eficácia de cada aula e aprender com o que correu bem e com o que correu menos bem. Esta reflexão sobre as aulas, sobre os alunos e os materiais selecionados deve ser constante e sistemática, de maneira a existir um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas profissionais (Santos, 2013).

A prática reflexiva tem as suas vantagens: alarga as perspetivas dos docentes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem; aumenta a tomada de consciência das dificuldades encontradas na sala de aula; promove a interligação entre a teoria e prática; prepara o professor para a mudança de comportamentos e atitudes. Têm o objetivo de

melhorar a qualidade da escola, de ter alunos com sucesso, de melhorar a prática pedagógica (Dinis, Leal, Massa & Rebelo, 2010).

Esta ideia já tinha sido proferida por Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001) quando afirmou que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. Esta melhoria é conseguida através do aperfeiçoamento da competência de ensinar, e para tal, é preciso que seja um processo refletido, através do estudo sistemático da própria atividade docente.

E ainda Elliott (1989, citado por Dinis, Leal, Massa & Rebelo, 2010) afirma que através da investigação-ação, os docentes transformam o ambiente de aprendizagem (o currículo, o método de ensino e o clima da escola), com o intuito de capacitar os alunos para descobrir e desenvolver, por si mesmos, as suas capacidades. O objetivo principal da investigação-ação é impulsionar a mudança social, com enfoque na educação.

As autoras Dinis, Leal, Massa e Rebelo (2010) acreditam que o desenvolvimento profissional do professor deve ser perspectivado em modelos formativos de matriz reflexiva, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Por isso, “cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, citado por Alarcão, 2001).

Em suma, a reflexão é vista como um elemento estruturador da formação de professores (Herdeiro & Silva, 2008) e entendida como um modo de ligação entre o conhecimento e a ação em contextos práticos (Santos, 2013).

Em suma, “a reflexão individual e partilhada, como processo mediador entre a teoria e a prática, desempenha um papel essencial no processo de construção profissional.” (Santos, 2013, p.33).

### *3.1.2. O conceito de professor reflexivo e investigador*

Os futuros professores encerram um conjunto de crenças e ideias acerca do ensino e do que significa ser professor. No processo de aprender a ser professor, primeiramente ele tem uma experiência escolar como aluno, e quando entra num curso de formação inicial, ele já conhece o contexto no qual vai exercer a sua atividade, devido à sua trajetória escolar. Depois tem uma experiência escolar numa escola de formação inicial e, mais tarde, é que exerce a sua profissão tendo conhecimento acerca da mesma, o que influencia as suas práticas (Canário, 2007; Flores, 2010). A partir deste pensamento, surge a ideia de que o professor ensina como viu ensinar. Torna-se então, absolutamente necessário, criar espaços

no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças dos futuros professores, para que ocorra uma reflexão e questionamento fundamentado sobre o processo de se tornar professor (Flores, 2010).

Numa perspectiva tradicional, competia ao docente a transmissão de conhecimentos e o aluno tinha o papel de adquirir os mesmos (Roldão, 2004, citada por Santos, 2013), mas bem sabemos que um professor não se forma apenas para proporcionar conhecimentos aos seus alunos, mas também para estimular a reflexão neles próprios (Santos, 2013).

É importante desconstruir a ideia do professor como apenas um prático (Roldão, 2007), assumindo que o professor tem a função de ser o orientador das aprendizagens, o mediador do conhecimento e o facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais (Santos, 2013).

Não concordando com a ideia do professor como um executor do currículo, Canário (2007) afirma que o professor deve exercer a sua ação profissional em contextos marcados pela constante incerteza, onde emerge a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação. O professor é, então, um profissional reflexivo, que investiga numa perspectiva de investigação-ação.

Ele é um profissional em constante desenvolvimento, devido às mudanças que ocorrem no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho. Isso faz com que o ensino seja visto como uma atividade de equipa em que todos estão permanentemente em desenvolvimento, através da investigação e da produção de conhecimentos (Herdeiro & Silva, 2008).

Esta nova visão do papel do professor implica uma formação inicial e continuada que se centre na qualificação do desempenho docente e que exige uma postura profissional de constante atualização (Roldão, 2007, citada por Herdeiro & Silva, 2008). Desse modo:

“Torna-se, pois, fundamental que os professores se envolvam no seu próprio desenvolvimento, no sentido de responder às necessidades e desafios da sociedade, transformando essas necessidades em estratégias e atividades de aprendizagem adequadas aos alunos, ou seja, que atuem como agentes de mudança.” (Santos, 2013, p.13).

Atualmente a profissão de professor exige do mesmo um conhecimento pedagógico e didático adequados à multiplicidade de situações que surgem e por isso, ele deve estar consciente da necessidade de estar sempre a aprender (Santos, 2013). Esta capacidade de um docente construir e modificar a sua prática está na sua capacidade para a analisar (Altet,

2000; Estrela, 2001, citados por Santos, 2013). Assim, ele deve refletir sobre os fundamentos que o levam a agir.

Numa perspectiva sócio construtivista, onde processos de investigação-ação são privilegiados, o professor é visto como um profissional reflexivo (Alarcão, 2001). O professor reflexivo é aquele que confere importância a questões globais da educação, ou seja, procura melhorar a sua prática num quadro ético de valores democráticos, é aquele que acredita que ensinar é uma procura constante com a finalidade de criar condições propícias à ocorrência de aprendizagens (Oliveira e Serrazina, 2002). Campos (2002, citado por Santos, 2013) caracteriza o docente como o construtor das suas práticas de maneira a que se adequa à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação, é alguém que reflete sobre a sua prática, apoiado pela investigação e que ele próprio participa em projetos de investigação relacionados com a educação.

Estes docentes reflexivos, como já foi referido, participam em processos investigativos, através dos quais procuram compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procuram melhorar o seu ensino (Oliveira e Serrazina, 2002), daí que seja revelante que a formação dos professores tenha como principal alicerce a reflexão. Ao refletir, o docente procura um equilíbrio entre a ação e o pensamento e a sua docência passa a ser intencionalizada em vez de rotineira.

Para uma adoção de uma prática reflexiva em pleno, o profissional deverá dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, para que seja capaz de analisar e criticar a sua prática (Day, 2004, citado por Herdeiro & Silva, 2008). Ao tornar-se um profissional reflexivo, o professor consegue tomar decisões tendo por base um corpo de conhecimentos sólidos, que ele mesmo interpreta de acordo com as experiências que vive (Oliveira e Serrazina, 2002).

De acordo com Alarcão (2001), um bom professor é um investigador e as investigações que realiza relacionam-se com a sua prática, de modo a melhorá-la. O professor deverá ser um questionador e ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona o contexto e se questiona a si próprio.

Ser professor investigador é ser capaz de se organizar para, diante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e consequente solução (Smith & Lytle, citados por Alarcão, 2001).

Para se ser um bom profissional, não basta conhecer as teorias pedagógicas e aplicá-las a um determinado conteúdo da aprendizagem, ele deve ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa. Numa

perspetiva de práticas de qualidade, não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, eles deverão ser transformados, passando a ser parte integrante uns dos outros (Roldão, 2007). Esta ideia leva-nos a pensar que “a profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam.” (Canário, 2007, p.139).

Termino com uma ideia de Stenhouse (citado por Alarcão, 2001) que considera que o papel do professor enquanto investigador deverá estar diretamente relacionado com o papel do professor enquanto professor, pois ao investigar, ele está a conhecer mais de si próprio e, conseqüentemente, a construir-se como um melhor profissional, aquele que, no fundo, aprende e gosta de aprender.

Não devemos, porém, esquecer que este profissional antes de ser profissional é uma pessoa e portanto é importante lembrar que “o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é.” (Canário, 2007, p.140).

### 3.2. A problemática, a temática, as questões de partida e os objetivos que se perseguiram

Segundo Calheiros & Seixas (2010), a interação assume-se como um elemento central na aprendizagem e desenvolvimento da criança. As crianças deverão ser expostas a diferentes pontos de vista, vivendo assim em estruturas dialógicas, pois só assim elas aprendem umas com as outras.

A partir desta e de outras citações, constitui a minha problemática. Sempre tive interesse em estudar interações, em de que modo as relações que construímos com os outros influencia quem somos, e, conseqüentemente, como aprendemos, nesses ambientes. Estando eu própria num processo de aprendizagem de uma profissão, e por todas as ansiedades e medos que senti ao iniciar a minha prática, resolvi, acima de tudo, focar-me nas minhas interações com as crianças, privilegiando a comunicação e a linguagem como instrumentos promotores de interações e aprendizagens minhas e das crianças.

Tendo por base estas ideias, algumas questões de partida surgiram:

- Que influência poderá ter o meu discurso nas aprendizagens das crianças?
- Qual é o meu papel na promoção de interações positivas?
- Como criar ambientes de aprendizagem onde a linguagem do adulto seja uma influência positiva para as aprendizagens?
- Haverá diferenças entre o que podemos aprender se o fizermos isolados ou em grupo?

- Que importância terá o diálogo ou a conversa em sala de aula, para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças?
- Será que enquanto educadora/professora, conseguirei investigar e compreender a minha ação e responder a estas questões?

Deste modo, a dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico teve um enfoque no papel do educador/professor enquanto promotor de interações positivas entre as crianças e que sejam, por sua vez, promotoras de aprendizagens significativas. Dessa forma, procurei dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Organizar ambientes de aprendizagem onde existia consideração pelos interesses e necessidades de cada criança e estimei as interações e as trocas de experiências e saberes através de processos dialógicos;
- Promover contextos de aprendizagem participativa e ativa, desafiadoras e estimulantes onde a linguagem do adulto foi significativa para as aprendizagens das crianças;
- Promover ambientes de aprendizagem onde o feedback teve um papel de destaque e foi utilizado enquanto elemento facilitador da aprendizagem da criança;
- Utilizar estratégias comunicativas diversificadas, nomeadamente a conversa e as perguntas, com vista à promoção de interações que potenciaram o desenvolvimento das crianças.

No espaço que diz “Análise, Interpretação de dados e Aprendizagens” exponho os exemplos mais relevantes que realizei com as crianças, de modo a responder às questões e aos objetivos propostos acima. Nas Considerações Finais, reflito mais aprofundadamente acerca disso mesmo. Mas antes, refiro os instrumentos que utilizei para recolha dos dados relativos à temática em questão.

### 3.3. Os instrumentos de recolha de dados

Como referi acima, para que se possa falar em investigação, há três condições mínimas que temos que cumprir: a produção de conhecimentos novos com as crianças, um processo de investigação rigoroso e a comunicação dos resultados para que ocorra uma

discussão. Assim sendo, e para poder responder às minhas questões, utilizei vários instrumentos de recolha de dados durante a Prática de Ensino Supervisionada:

- Observação participante – Constitui-me como observadora participante nos contextos onde intervim. Esta observação ajudou-me a compreender melhor os contextos, as pessoas e as interações. Dessa observação, resultaram notas de campo.
- Notas de campo - As notas de campo serviram para recolher dados, a partir da observação participante. Algumas foram escritas no momento em que ocorreram as situações e outras em momentos posteriores. Para tal, a utilização de fotografias e gravações áudio foi bastante importante para que nada se perdesse através da falta de memória. As notas de campo foram essenciais para as reflexões semanais.
- Reflexões semanais – Todas as semanas, enquanto realizei a minha prática, refleti sobre algumas situações que me chamaram mais à atenção. Esta reflexão foi sempre feita com base no que vivi, mas também com o acrescento da teoria para explicar as demais vivências.
- Planificações – Este instrumento serviu para pôr em prática tudo o que fui aprendendo através das reflexões, permitiu-me experimentar a criação de novos ambientes de aprendizagem, de modo a melhorar sempre a minha prática e a promover aprendizagens para as crianças.
- Caderno de Formação – As notas de campo, as reflexões semanais e, ainda, as planificações fazem parte do Caderno de Formação. Ele é a produção escrita que realizei ao longo das práticas. É um instrumento formativo e regulativo, que contempla a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da ação educativa. A dimensão descritiva são as notas de campo, é o conjunto de situações vividas, descritas de forma contextualizada. A partir dessa dimensão, passamos para a dimensão reflexiva, na qual se atribui significado ao que se descreveu, salientando os aspetos mais importantes e relacionando-os com a teoria, ou seja, as reflexões semanais. Através da reflexão, projetamos ações futuras que são espelhadas nas planificações.

Para além destes instrumentos, foram importantes os documentos que fui consultando ao longo do estágio que me deram a oportunidade de compreender o porquê de certos acontecimentos e que me permitiram, ainda, justificar as minhas ações e revelar intencionalidade educativa no meu trabalho.

### 3.4. Análise, Interpretação de Dados e Aprendizagens

#### 3.4.1. *Educação Pré-Escolar*

##### 3.4.1.1. *Tempo e espaço para comunicar – Necessário ou não?*

O jardim-de-infância deverá ser um espaço onde existe um clima de comunicação, em que a linguagem do educador, se constitui como um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (OCEPE, 1997). Esta terá sido a minha intenção quando me propus a criar momentos de comunicação ao longo da minha prática. Em seguida, irei apresentar alguns desses momentos, que, a meu ver, proporcionaram aprendizagens significativas, não só às crianças, como a mim também.

#### 13 de abril – Experiências com água

No dia 13 de abril de 2015, planifiquei uma atividade de ciências experimentais, que pretendia saber que objetos flutuam e que objetos afundam. Propositadamente, metade do grupo realizou a experiência comigo e a outra metade com a educadora cooperante.

“O grupo irá dividir-se em dois sendo que ambos os grupos realizarão ambas as experiências. Uma hoje e outra amanhã. Um grupo ficará comigo e o outro com a educadora Lurdes. Cada grupo irá registar, com a ajuda do adulto, as suas previsões e os seus resultados.” (Apêndice A - Planificação dia 13 de abril de 2015)

As práticas de sala de aula deverão favorecer uma articulação mais adequada entre teoria, observação e experimentação. Por isso, primeiro devemos reconhecer que os alunos possuem ideias/explicações acerca de fenómenos do quotidiano. Essas ideias são chamadas de conceções alternativas, que por vezes, estão bastante afastadas dos conceitos cientificamente aceites (Martins et. al, 2007). Daí que seja importante ouvirmos as explicações das crianças acerca dos fenómenos, para que depois, através dessas explicações, possamos investigar, procurar, realizar experiências, entre outras coisas, para comprovar se elas estão certas ou não. Isso está espelhado na planificação de dia 13 de abril de 2015 quando digo que “peço às crianças que façam previsões acerca do que vai acontecer a cada objeto. As crianças poderão ter ideias diferentes, desse modo, será importante registar as opiniões diversas no cartaz (...)”.

As crianças não têm todas as mesmas experiências, e mesmo que tenham, a interpretação que fazem delas, nunca será a mesma. É imprescindível que os educadores as ouçam individualmente e que tenham em conta as diversas opiniões, pois é a partir do

individual que chegamos ao coletivo, é a partir das várias ideias que construímos conhecimento. Assim sendo, fiz questão de registrar as várias previsões acerca da experiência, corroborando com as ideias expressas nas OCEPE (1997): O papel do educador é escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, dar espaço a que cada uma delas possa se exprimir, fomentar o diálogo entre elas e desenvolver o seu desejo de comunicar. Assim sendo “no cartaz escreveremos também algumas conclusões a que teremos chegado, registo esse que será decidido pelo grupo de crianças, pois serão elas as responsáveis pela apresentação dos resultados ao outro grupo.” (Apêndice A - Planificação dia 13 de abril de 2015).

Como referi anteriormente, o grupo foi dividido propositadamente, para que tivessem a oportunidade de lidar com previsões e resultados diferentes ou não. Estabeleci os objetivos: Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social) e Partilhar opiniões e resultados (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social). Esses objetivos foram estabelecidos para o momento das comunicações relativamente à atividade que estivemos a realizar. Notei que o grupo se mostrou bastante interessado em mostrar o seu trabalho aos outros. Sabendo que ao fim da experiência teriam que apresentar resultados, as crianças mostraram motivação para experimentar mais, para escrever mais (com a minha ajuda), para comunicar mais.

Para que a criança se sinta motivada a comunicar, ela deverá sentir que tem algo de interessante para dizer. Como tal, a comunicação não deverá ser alimentada apenas por aquilo que a criança traz de casa, mas também pelo que ela vivencia em contexto de jardim-de-infância. Assim sendo, esse espaço deverá fornecer ocasiões que promovam o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns a todas (OCEPE, 1997).



**Ilustração 21 - O grupo da educadora cooperante a mostrar o seu trabalho.**



Ilustração 22 - As previsões de ambos os grupos.

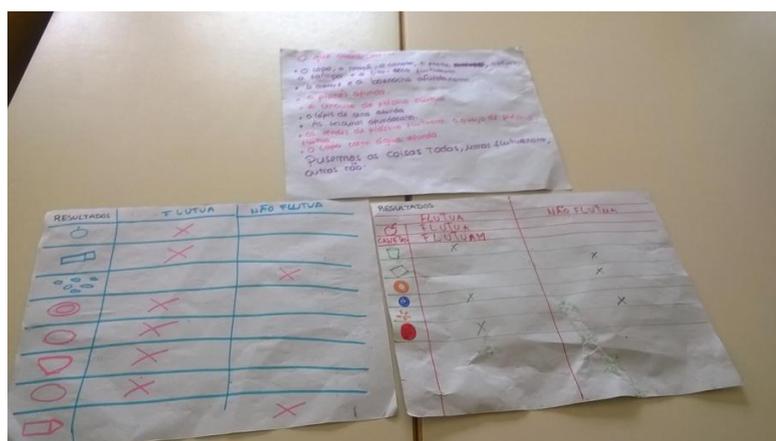


Ilustração 23 - Os resultados de ambos os grupos.

### 14 de abril – Experiências com água

No dia seguinte, realizámos a segunda experiência:

“À semelhança de ontem, iremos realizar outra experiência com água: Qual o tipo de papel que melhor absorve a água. Na mesa estarão vários tipos de papel (folha de impressora, jornal, papel de cozinha e cartolina). Os papéis serão cortados todos com o mesmo tamanho. Lançarei a questão-problema: Se eu entornar água por cima da mesa, qual é o papel que absorverá melhor a água, ou seja que limpe a maior quantidade de água possível?” (Apêndice B - Planificação dia 14 de abril de 2015)

“Momento 3: Introdução de novo vocabulário

Ontem e hoje realizámos duas experiências desconhecidas a este grupo de crianças. Foi importante a introdução de novo vocabulário como previsões e resultados. Em relação à experiência de qual é o papel que melhor absorve a água, as crianças diziam:

- O papel tem muita água.

E eu fazia questão de dizer:

- Sim, o papel absorveu muita água. O outro absorveu pouca.

Na experiência da flutuação, falámos de palavras como flutua e afunda.”

(...)

“É tao importante corrigir as palavras que não estão a ser bem ditas como é importante introduzir novos vocábulos na linguagem das crianças. Quando digo

corrigir não é dizendo “Está errado”, é dizer a forma correta sem grandes alaridos, como o fiz em conversa com o GQ. Sabemos bem que as crianças aprendem muito por imitação, assim sendo, tudo o que dizemos será passível de ser repetido pelas crianças que nos ouvem. Como tal, será necessário que estejamos atentos à nossa linguagem.” (Apêndice C - Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015)

O educador deve expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente, porque ao conversar com elas, o adulto cumpre o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Foi exatamente isso que tentei fazer, como está demonstrado nos excertos acima.

### 16 de abril - Importância de comunicar

No dia 16 de abril de 2015, senti a necessidade de realizar uma nota de campo sobre o momento de comunicar que criei na sala de atividades:

“Momento 8: Comunicações

Tenho dado também muita importância às comunicações, à partilha de trabalhos entre o grupo, de forma a todos poderem mostrar o que fizeram e ver o trabalho dos outros, podendo dar a sua opinião e contributo para melhorias. Melhorias essas que poderão e deverão ser construídas conjuntamente.” (Apêndice C - Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015)

E depois voltei a abordar o assunto na reflexão dessa semana:

“(…) a minha linguagem e comunicação também influenciam na medida em que integro cada vez mais este grupo em todo o seu processo de aprendizagem, através do que digo e das minhas ações. Ao deixar que aprendam uns com os outros, como foi o caso do GS com a N (momento 5: Brincadeiras na área dos jogos de mesa) ou em apenas dizer ao GQ que terá que procurar em vez de lhe dar logo a resposta. Em vez de lhe responder, ele encontrou sozinho e já soube dizer onde estavam mais objetos, sem precisar que eu lhe dissesse.” (…)

“Segundo Calheiros & Seixas (2010), a interação assume-se como um elemento central na aprendizagem e desenvolvimento da criança. As crianças deverão ser expostas a diferentes pontos de vista, vivendo assim em estruturas dialógicas, pois só assim elas aprendem umas com as outras. De acordo com Pramling (2000), o foco são as diferenças entre as crianças e não as similaridades. Assim sendo, e ainda de acordo com a mesma autora, para que as crianças falem e reflitam elas deverão envolver-se em atividades que lhes permitam falar e pensar sobre o que estão a fazer ou a aprender. E é isto que tenho em mente quando peço às crianças que comuniquem ao grupo aquilo que fizeram (momento 8: Comunicações), pois essa é uma das atividades que permitirá que elas falem e reflitam sobre o que estão a aprender.” (Apêndice C - Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015)

Este espaço dedico a falar sobre a importância de comunicar e começo por dizer que é necessário criar momentos dedicados à comunicação, quer entre as crianças, quer entre as crianças e os adultos (Coelho, 2013). A criança, para além de comunicar com os seus pares, deve comunicar com adultos, como forma de alargar as situações de comunicação que a leva a apropriar-se, progressivamente, das diferentes funções da linguagem (OCEPE, 1997). Estes momentos devem ser de interação social e de comunicação de ideias, experiências e significados (Coelho, 2013).

A interação diária com o educador é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. Dessa forma, ele deverá ter a consciência de que se constitui como um modelo para a criança, de que há regras de estrutura e uso da língua que deverão ser respeitadas e de que há palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas por ele (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Ao longo da minha prática, fui tendo cada vez mais consciência disso, de que tudo aquilo que digo é passível de ser repetido, e que as crianças me viam como alguém que sabia daquilo que estava a falar, alguém que valia a pena imitar. E posso dizer, com sinceridade, que, mesmo que não tendo sempre uma intencionalidade educativa por trás, sempre fiz questão de conversar com elas e de incentivar o diálogo entre elas e comigo. É sabido que, em contexto social, utilizamos a linguagem não só para expressar o que queremos e o que pensamos, mas também, para iniciarmos e mantermos interações sociais, daí que seja importante que o educador disponibilize tempo e espaço para que as crianças tenham oportunidade de conversar com ele e entre elas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

#### 20 de abril – Como fazer novas cores?

“Depois do almoço reunimo-nos no tapete e eu coloco a questão: Se eu tiver apenas as cores azul, amarelo e magenta (cor-de-rosa/vermelho), como faço para ter castanho e verde para fazer, por exemplo, uma árvore? O que acham? E se fôssemos tentar saber?” (Apêndice D - Planificação dia 20 de abril de 2015)

O excerto acima indica uma atividade que planifiquei em que o grupo se dividiu em dois e depois apresentou os resultados ao grande grupo. Penso que esta forma de organizar o grupo não só é proveitosa em termos de criar ambientes onde as ideias de cada criança são valorizadas, mas também em dar oportunidades para que todas possam falar e possam dialogar entre si, pois é mais fácil pedir a palavra num grupo de 8,9,10 pessoas do que pedir

a palavra no grupo de 18,19,20. Nestes momentos, crianças que, em grande grupo, raramente pediam a palavra, mostravam-se motivados em comunicar e em dar a sua opinião.

Ao ter que apresentar o seu trabalho a um outro grupo e, conseqüentemente, ter que respeitar a apresentação do outro, a criança entende que deve tomar e dar a vez, compreendendo que o ato comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis “tu-eu-tu-eu...”, o que implica um processo dialógico entre um falante e um ouvinte e isso é essencial porque “saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.37).

“Momento 5: Azul com amarelo dá ... ?

Quando estávamos no tapete a marcar as bolas no mapa do comportamento, a R recebeu bola amarela (o que significa que o seu comportamento foi mais ou menos) e bola azul (que significa que não está a respeitar a sua higiene). Esta bola azul é atribuída sem influenciar a outra que poderá ser amarela, verde ou vermelha.

A M diz à R:

- Mas não é para marcares uma em cima da outra, senão fica verde. A Iara no outro dia também estava a tentar safar-se.” (...)

“Há umas semanas atrás planifiquei a atividade: como fazer novas cores?. A atividade consistia em juntar duas tintas de cores diferentes e perceber que daí resultava uma outra. Através do registo do momento 5, percebi que a M revela que atingiu o objetivo que tinha proposto, mostrando assim o seu progresso.” (Apêndice E - Caderno de formação: notas de campo da semana de 11 a 15 de maio de 2015)

O educador deverá proporcionar ao longo do dia momentos específicos para debate de ideias e temas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). A partir do excerto acima do Caderno de Formação, entende-se que o objetivo da atividade foi alcançado por, pelo menos, uma das crianças. E acredito que o facto do grupo ser reduzido na altura de realizar a atividade ajudou ao cumprimento desse objetivo. Esse facto juntamente com a comunicação dos resultados, ou seja, com a utilização da linguagem, levou à aprendizagem.

### 11 de maio – Atividade de degustação

No dia 11 de maio de 2015, realizámos uma atividade de degustação. Destaco-a neste espaço pela introdução de novos vocábulos:

“Depois de todas terem provado, eu revelarei o que provaram. Introduzirei novas palavras como doce, salgado, ácido e amargo. Também falaremos sobre o facto da água não ter sabor. Os alimentos que darei a provar são: água, manteiga com sal, limão, café solúvel, gelatina, vinagre, sal, açúcar.” (Apêndice F - Planificação dia 11 de maio de 2015)

Ainda coloco aqui um excerto do Caderno de Formação:

“Momento 2: A água não tem sabor

Na atividade da tarde, o trabalho foi realizado em dois grupos, sendo que um ficou comigo e outro com a educadora Lurdes. Tenho a dizer que a atividade correu bastante bem e que as crianças se mostraram bastante envolvidas na mesma.

Destaco a I que provou água. E quando eu a questioneei como é que ela descreveria o sabor da água, ela imediatamente disse:

- A água não tem sabor – mostrando assim ter atingido um dos objetivos propostos que era exatamente esse.” (Apêndice E - Caderno de formação: notas de campo da semana de 11 a 15 de maio de 2015)

As trocas verbais com a criança, ou apenas na sua presença, ativam a sua capacidade inata para a linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). De acordo com Coelho (2013, a citar Hohmann & Weikart, 2011) as trocas comunicacionais são essenciais para a evolução da complexidade da linguagem oral das crianças.

Quando questioneei a I acerca do sabor da água, ela rapidamente respondeu que a água não tem sabor. Acredito que ao longo do meu estágio, fui criando ambientes de desenvolvimento e promoção da linguagem oral, crianças que ao início eram muito tímidas e nunca pediam a palavra, no fim do estágio, eram crianças que faziam questão de comunicar. E acredito que o momento das comunicações foi um momento que proporcionou esta abertura ao diálogo, onde todas as opiniões contam, onde todas as ideias são valorizadas, onde todos são importantes. Tentei que as crianças deixassem de sentir que apenas o educador tinha algo para oferecer em termos de conhecimento, e tentei fazê-las sentir de que o conhecimento também pode partir delas, porque na verdade, acho que aprendi mais com elas do que elas comigo, e foi a conversar e a comunicar que isso aconteceu.

#### 3.4.1.2. *Interações entre pares*

A atividade a ser descrita em seguida tinha como objetivos específicos da área de Matemática: contar o número de pintas, registar esse número, recolher o número representado no cartão em objetos e representar esses objetos na folha. E tinha um objetivo transversal a todo este trabalho que era estabelecer relações onde o diálogo prevaleça, objetivo da área da Formação Pessoal e Social.

A atividade foi realizada a pares, tal como planeado. As crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e eu distribuí um cartão com pintas desenhadas por cada par. Cada par

teve acesso a uma folha branca e um lápis. Em primeiro lugar, as crianças contaram o número de pintas representadas no cartão, depois copiaram o número para a folha branca, ao qual tinham acesso também através do cartão. Posteriormente, cada par recolheu lápis de cor e canetas, que estavam em cima das mesas, de acordo com o número representado no seu cartão. Depois disso, eu pretendia que as crianças pensassem numa forma de representar esses objetos, e para isso:

“Inicio essa vertente da atividade dizendo: Os lápis/canetas são todos da mesma cor? Se não, como podemos representar isso no papel? Se eu não estivesse cá a ver os vossos lápis e as cores deles, como é que vocês podiam colocar isso no papel para eu saber que lápis tinham?”

Penso que as crianças terão dificuldade nesta parte da atividade e não saberão bem como fazê-lo. Inicialmente apenas lhes direi que terão que representar no papel os objetos que recolheram, deixando que elas decidam como querem fazê-lo. Se preferem desenhar os lápis/canetas em si, se preferem representá-los através de bolinhas ou outros símbolos, deixarei que o façam. Apenas darei sugestões àqueles pares que eu note que estão mesmo com dificuldades e que não conseguem fazê-lo sem ajuda de um adulto.

Estarei especialmente atenta a como cada par divide as tarefas entre si, tendo como objetivo pessoal perceber se existe colaboração ou se um elemento do par se sobrepõe ao outro.” (Apêndice G - Planificação dia 21 de maio de 2015)

A pertinência desta atividade prende-se com o facto de o professor possuir o dever de planear situações que promovam uma aprendizagem efetiva. O professor deve estar mais à frente no processo de conhecer e deve estar preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento às crianças de modo a constituir-se como um facilitador na aquisição da aprendizagem (Davis, Silva e Espósito, 1989), neste caso, de noções matemáticas.

Planifiquei a atividade a pares porque, de acordo com Mercer (1997), a conversação entre as crianças tem bastante valor para a construção do conhecimento. Na atividade conjunta, elas têm a oportunidade de praticar e desenvolver formas de raciocinar através da linguagem, o que no discurso dirigido pelo professor não acontece.

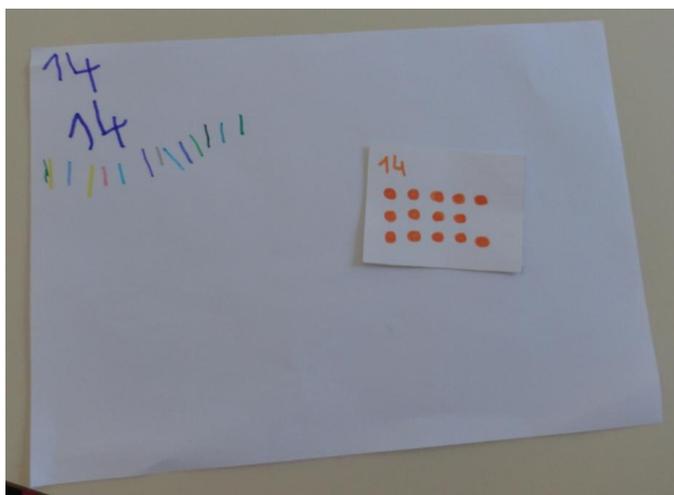
“(…) Previ que nessa última tarefa teriam mais dificuldades e foi exatamente o que aconteceu. Mas depois de alguma ajuda por minha parte, da educadora, dos dois rapazes dos cursos vocacionais, já conseguiram fazê-lo e surgiram representações muito interessantes.

Em relação às interações entre os pares, algumas funcionaram muito bem como foi o caso da R e do T, da A e do T, do S e da M. Noutras não houve sucesso como foi o caso da L e da R, do GS e da I. No caso da L, ela comunicava com a R e pedia-lhe ajuda ao qual a R não respondia, tendo a L acabado por realizar a atividade sozinha. No caso do GS e da I, não houve qualquer tipo de comunicação, cada um ia fazendo o que queria na folha sem primeiro falar com o par.” (Apêndice H - Caderno de Formação: notas de campo da semana de 18 a 22 de maio de 2015)

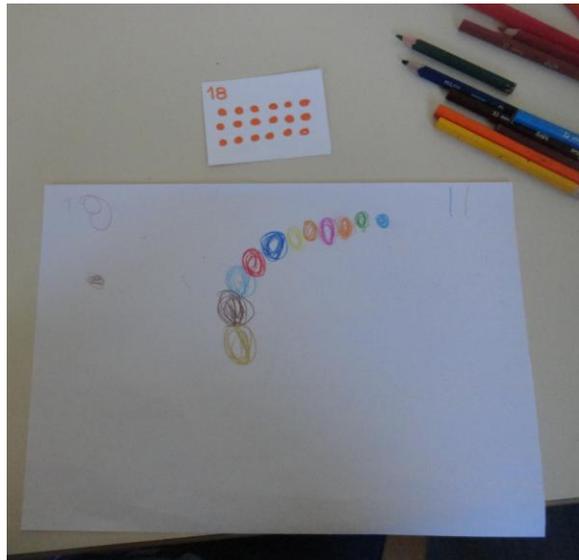
Para as interações sociais, é fundamental a diferença entre os indivíduos, para que ocorram trocas entre eles, o que leva ao alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na procura de soluções comuns (Davis, Silva e Espósito, 1989). Fui eu que decidi quem trabalhava com quem, e como já referi, nem todas as interações correram bem, isto porque, de acordo com Galton e Williamson (citados por Mercer, 1997, p.3): “Para que uma colaboração tenha êxito, há que ensinar aos alunos como colaborar para que deste modo tenham uma ideia clara do que se espera deles”. Eu sinto que não fui clara em relação ao que pretendia com a atividade, que era a ocorrência de diferentes representações matemáticas.

Por vezes trabalhar com um par que é mais capaz, que é dominante na tomada de decisões e cujas estratégias de resolução de problemas são sempre as utilizadas, pode ser um impedimento em vez de uma ajuda para o par menos capaz (Mercer, 1997), e neste caso, isso aconteceu com a L (5) e a R (3). Agora que já refleti sobre isso, acredito que eu se tivesse planificado a atividade de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada criança, a atividade poderia ter corrido melhor para todas elas, pois se calhar, era uma atividade demasiado avançada para crianças de 3 anos, como era o caso da R e do GS, duas crianças que tiveram bastante dificuldade.

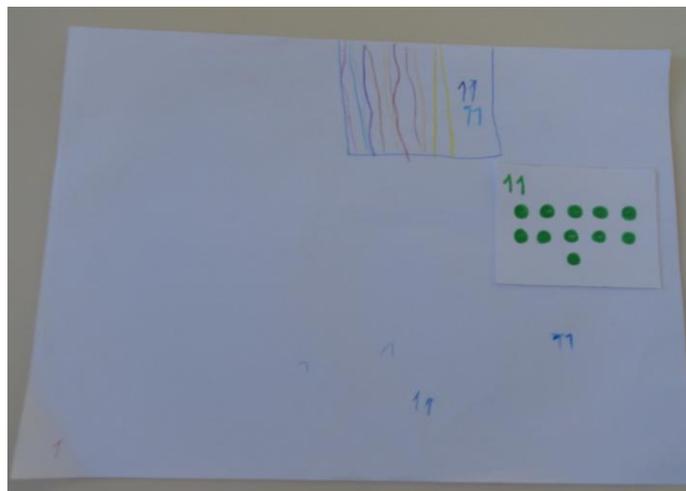
Apesar das dificuldades sentidas por alguns, no geral, surgiram representações matemáticas que eu procurava:



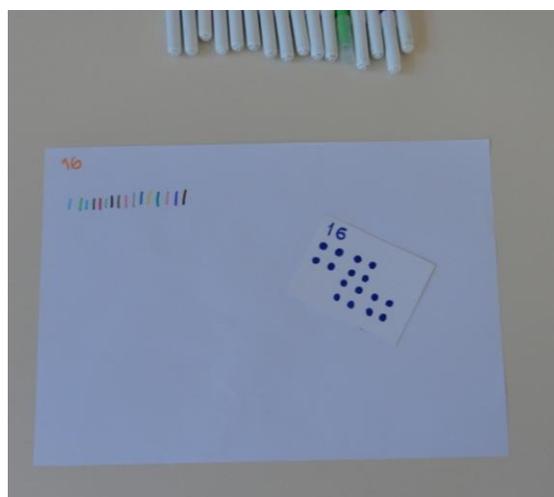
**Ilustração 24 - Este par utilizou riscos para representar 14 lápis/canetas.**



**Ilustração 25 - Este par utilizou bolinhas para representar 18 lápis/canetas.**



**Ilustração 26 - Este par também utilizou riscos para representar os lápis/canetas, mas foram riscos mais prolongados do que os anteriores.**



**Ilustração 27 - Mais uma vez, utilizaram riscos para representar os objetos.**

Relativamente às ilustrações acima, é de salientar que nas ilustrações 25 e 27 vemos os objetos organizados de modo a ser mais fácil representá-los. Algumas crianças, inclusive, à medida que representavam os lápis/canetas no papel, iam colocando esses objetos de lado, para que não se enganassem na sua representação. A maioria utilizou os riscos para representar os objetos. É curioso em como nos cartões que lhes distribuí, o número estava representado através de pontos, e apenas o 2º par utilizou essa representação.



**Ilustração 28 - Alguns pares trabalharam muito bem em colaboração.**

A linguagem foi importante para esta atividade porque apenas os pares que comunicaram um com o outro e que se ouviram mutuamente, funcionaram. Os pares onde um se destacava em relação ao outro e onde um fez o trabalho sozinho, não teve os mesmos resultados que aqueles em que a colaboração efetivamente ocorreu, pois a interação com o outro possui um carácter estruturante na construção do conhecimento na medida em que proporciona, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva (Davis, Silva e Espósito, 1989).

“Termino a reflexão desta semana abordando o momento 5: trabalho a pares. Tal como já referi, existiram pares que funcionaram bastante bem, outros nem por isso. Falo deste momento como forma de me lembrar que as atividades a pares são bastante importantes e devem ser tidas em conta. Acredito também que os pares deverão ser rotativos, dando oportunidade a que todas as crianças ganhem competências comunicativas que lhes sirva para trabalhar com quem quer que seja. A primeira reflexão que fiz acerca deste estágio falava bastante das relações que estabelecemos com os outros e da importância que isso tem para o nosso desenvolvimento e aprendizagem, ajuda-nos não só a saber, mas principalmente a ser. E tem sido esse o meu objetivo principal ao longo destes meses. Como projeção para o futuro, pretendo continuar a trabalhar no desenvolvimento deste objetivo que estabeleci para mim mesma e para estas crianças.” (Apêndice H - Caderno de Formação: notas de campo da semana de 18 a 22 de maio de 2015)

O papel da escola é o de promover a construção de conhecimentos, e para isso, será necessário que ela promova também interações onde as crianças participem ativamente em atividades específicas. E para isso, o educador/professor tem o papel de garantir a simetria das relações que se estabelecem entre os alunos, evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam e outros ainda dominem. Deve conceber condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva (Davis, Silva e Espósito, 1989).

O professor deve exercer o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, facilitando a aproximação entre ambos (Davis, Silva e Espósito, 1989), proporcionando oportunidades de aprendizagem diversificadas, onde o diálogo é necessário. O educador deve adotar uma perspectiva de que estamos sempre a aprender, tanto as crianças como ele próprio, para que nunca se esqueça de planificar atividades em que arrisca para que no futuro faça melhor.

#### *3.4.1.3. Trabalho de Projeto em Pré-escolar*

O projeto que desenvolvi durante a minha PES foi realizado no período de 14 de abril a 26 de maio de 2015.

Um projeto é uma intenção de transformação do real (Castoriadis, 1975, citado por Silva, 1998). Um projeto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir e previsão de algo a realizar. Ele tem sempre um ponto de partida que pode ser a resolução de um problema, uma curiosidade, uma situação que se pretende modificar, um desejo de fazer algo. Este ponto de partida é, portanto, o “porquê” do projeto, o “porquê” dele existir. Quando falamos em projeto, é importante referir que para além do ponto de partida, devemos ter em conta a antecipação do ponto de chegada o que quer dizer que se deve ter uma ideia do que acontecerá com a realização do mesmo. Essa antecipação será então o “para quê” do projeto. Devemos ter em conta ainda a previsão do processo para se chegar onde se pretende, o “como” do projeto (Silva, 1998).

O projeto tem três características, com uma relação entre si:

- Construção progressiva – o projeto é realizado através de um processo que pode ter uma evolução que não foi prevista desde o início. Ele deverá ser flexível. Esta característica leva-nos à ideia de que o projeto tem várias fases que deverão ser retomadas ao longo do processo. De acordo com Ardoino (1984, citado por Silva, 1998), o projeto não pode limitar-se à execução de um plano pré-estabelecido. A pedagogia de projeto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo (Vasconcelos, 1998).

- Situação num tempo e espaço determinados – O sentido do projeto decorre do contexto em que se desenvolve. Por isso nunca poderá existir um projeto igual ao outro. Cada contexto tem as suas características que são determinadas pela sua história, desse modo, o projeto situa-se no presente, mas tem em conta o passado e aponta para o futuro. “O projecto tem, assim, uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo” (Silva, 1998).
- Mobilizador/dinamizador – Ele é mobilizador e dinamizador porque corresponde a um desejo, intenção ou interesse. As pessoas que dele fazem parte mostram empenhamento e compromisso.

Ainda de acordo com Silva (1998), através destas características, podemos falar de certas funções que o projeto cumpre, funções essas que são importantes em educação:

- Globalização – as variadas ações e atividades de um projeto tomam sentido em relação a uma finalidade que as ultrapassa e integra.
- Autonomia – o projeto tem como objetivo alguma mudança numa situação, dessa forma, é suposto que os intervenientes sejam os agentes dessa mudança, tendo a capacidade de decidir e influenciar o futuro que ambicionam.
- Participação – Os vários intervenientes contribuem para a conceção, decisão, execução e avaliação ao projeto. Essa colaboração apoia-se em formas de negociação.

De acordo com Silva (1998), o projeto tem o grande objetivo de contribuir para a autonomia das crianças e do grupo. Dessa forma, as crianças deverão apropriar-se do processo e deverão aprender a projetar. E para que tal aconteça elas deverão ter a oportunidade de participar frequentemente na construção de projetos em que ocorram interações com outras crianças, com adultos da instituição e com a comunidade. Com isto em mente, dando ênfase à promoção da autonomia do grupo, os grandes sentidos do projeto que desenvolvi com o mesmo foram:

- Desenvolver hábitos de higiene que se mantenham no futuro
- Justificar o porquê de termos que lavar as mãos
- Compreender que existem recursos que podemos utilizar para responder às nossas questões, adotando atitudes investigativas
- Trabalhar colaborativamente

Com estes sentidos estabelecidos, ao longo do processo constituí outros objetivos para cada uma das atividades desenvolvidas em redor do projeto. Os objetivos mais significativos foram:

- Tomar decisões em conjunto, tendo em conta todos os pontos de vista (Formação Pessoal e Social)
- Ter o poder e a autonomia para decidir em grupo e não depender do adulto para tomar decisões (Formação Pessoal e Social)
- Procurar livros que consigam responder às nossas questões (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Fazer o registo das informações, através do desenho (Expressão Plástica)
- Perceber quais são os momentos em que devemos lavar as mãos (Formação Pessoal e Social/Conhecimento do Mundo)
- Enunciar o que devemos fazer para manter a nossa higiene (Conhecimento do Mundo/Formação Pessoal e Social)
- Partilhar histórias sobre a higiene pessoal (Formação Pessoal e Social/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Partilhar ideias e opiniões acerca dos micróbios (Formação Pessoal e Social/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões e produtos do trabalho (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Associar o comer demasiados doces como um dos fatores do ganho de cáries nos dentes (Formação Pessoal e Social/Conhecimento do Mundo)
- Entender que temos que lavar os dentes como forma de prevenir as cáries (Formação Pessoal e Social/Conhecimento do Mundo)
- Realizar o placard com o que aprendemos na biblioteca (Formação Pessoal e Social)
- Decidir em conjunto como iremos fazer a socialização do nosso projeto (Formação Pessoal e Social)
- Dar a conhecer o processo de trabalho aos outros (Formação Pessoal e Social)

Como se pôde constatar, muitos dos objetivos inserem-se na área da Formação Pessoal e Social, o que para mim faz todo o sentido e encaixa-se na perfeição no objetivo que estabeleci para mim mesma quando iniciei este estágio da PES que foi o de mudar alguma coisa neste contexto. E para mudarmos algo, temos que nos mudar a nós próprios e eu sinto que o processo pelo qual passei com as crianças devido ao desenvolvimento deste projeto mudou-me a mim e a eles. A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal pois todas as componentes curriculares contribuem ou pelo menos deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes ajudarão a tornarem-se cidadãos conscientes e solidários que são capazes de resolver problemas da vida (OCEPE, 1997). Esta área tem uma grande importância também por sabermos que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia.

Agora passo a falar do processo propriamente dito. De acordo com Vasconcelos (1998), um projeto deverá passar pelos mesmos passos: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. É importante referir que estas fases estão interligadas e não são compartimentos estanques.

A primeira fase será a definição da problemática. Nesta fase as crianças fazem perguntas, questionam. Partilham o que já sabem sobre o assunto a ser investigado. Nesta fase, serão importantes as longas conversas de grande e pequeno grupo, nas quais o adulto deverá ajudar a manter o diálogo, a discussão, dando palavra a todas as crianças.

Foi aqui que começou o projeto que desenvolvi com o grupo de crianças com quem estagiei. Os projetos vão surgindo naturalmente das dúvidas que vão surgindo, no entanto, como era obrigatório eu realizar um projeto com este grupo de crianças num espaço limitado de tempo, a primeira coisa que fizemos já que o tempo se estava a esgotar foi um jogo chamado o jogo da teia. Este jogo reuniu todo o grupo em roda e o objetivo seria cada um dizer uma dúvida que tivesse ou um assunto sobre o qual gostasse de saber mais. Nesta conversa inicial surgiu a questão: Porque é que lavamos as mãos? Essa questão foi feita pela L (4). No dia seguinte conversámos acerca do que já sabíamos sobre o assunto a ser investigado e o grupo sabia que (Ilustração 29): Lavamos as mãos para ficarem limpas; Lavamos antes de comer; Temos que esfregá-las com sabonete e água; Depois de irmos à casa de banho lavamos as mãos; Depois de as lavarmos, secamo-la. Ainda surgiram outras ideias como: Temos que lavar a cara e os dentes todos os dias; Temos que lavar o corpo e lavamo-lo quando está sujo; Há mais do que uma maneira de tomar banho. O grupo ainda disse que achavam que temos que lavar as mãos porque temos lá bichos, portanto, queriam saber se isso era verdade e se sim, que bichos são esses. Queriam ainda saber quantas vezes

temos que lavar os dentes por dia e se podiam começar a lavar os dentes na escola. Deste modo, o projeto tornou-se um projeto sobre a higiene, com especial incidência na lavagem das mãos.

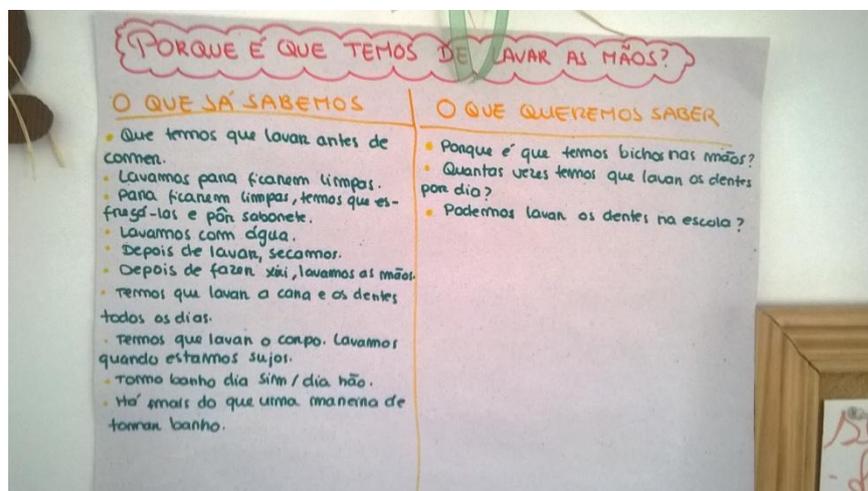


Ilustração 29 - Preenchimento de uma tabela com o que já sabemos e o que queremos saber.

A segunda fase é a de planificação. Nesta fase decide-se o que se vai fazer, por onde começar e como se vai fazer. Dividem-se tarefas, organizam-se os dias, conversam sobre os recursos disponíveis. A realização do projeto exige que se estabeleça quem faz o quê, quando e quais são os recursos necessários (Silva, 1998). Nesta fase, o adulto observa a organização do grupo, orienta, dá ideias e regista.

Nesta fase reuni-me com o grupo que me disse que queria fazer parte do projeto, pois apesar de se ter tornado um projeto do grupo todo, inicialmente nem todas as crianças quiseram participar. O projeto pode envolver todo o grupo de crianças caso se mostre suficientemente importante, no entanto, nem todas as crianças precisarão de realizar as mesmas atividades, o que importa é que o processo desenvolvido por cada pequeno grupo contribua para uma finalidade comum (Silva, 1998).

Então juntei-me com a L (6), a A (5), a Ma (5), a L (4) e o GQ (3). Nesta reunião de pequeno grupo conversámos sobre quais seriam os recursos a utilizar. Com algumas sugestões minhas, ficou decidido que iríamos pesquisar acerca do assunto nos livros indo à biblioteca da escola do 1º ciclo da Cruz da Picada, através do computador e da internet e perguntando a profissionais que entendessem do assunto como enfermeiros e médicos. Em trabalho de projeto, todo o espaço escolar e extraescolar deve ser entendido como espaço educativo, não limitando o trabalho às quatro paredes da sala de atividades. Esta sala de

atividades passa a ser um sistema flexível, vivo e em mudança adotando as características da metodologia utilizada (Vasconcelos, 1998). “O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.147).

Na terceira fase, a da execução, as crianças partem para o processo de pesquisa. Preparam previamente aquilo que pretendem saber e quando regressam à sala de atividades registam selecionam e organizam informação. Depois faz-se o ponto da situação, o adulto ajudará as crianças a fazerem-no.

Nesta fase fizeram-se várias coisas. Em primeiro lugar, fomos à biblioteca da escola do 1º ciclo da Cruz da Picada onde procurámos livros que pudessem responder às nossas questões. As crianças encontraram vários e eu decidi quais iríamos explorar nessa tarde. Daí surgiram vários desenhos realizados pelas crianças acerca da informação contida nos livros (Ilustração 30). Para melhor identificarmos sobre que se tratava cada desenho, eu fiz o registo escrito por cima de cada desenho.



Ilustração 30 - Registos da ida à biblioteca.

Dias depois realizámos um jogo de Expressão Motora na rua que tinha como objetivo que as crianças colocassem os vários objetos utilizados para manter a nossa higiene num cartaz que estava afixado também na rua. No fim sentámo-nos a conversar. O objetivo principal era que as crianças conseguissem mencionar o nome de cada objeto e conseguissem dizer para que serve. Este cartaz foi depois afixado na sala de atividades:



**Ilustração 31 - Cartaz com objetos que utilizamos para manter a nossa higiene.**

No decorrer do projeto lemos histórias e assistimos a vídeos. As histórias foram “Os crocodilos não lavam os dentes”, “João Porcalhão” e “A Estranha História de Zezé Boca Doce”. A primeira foi trazida para a sala de atividades pelo GQ (3) que a encontrou na nossa 1ª visita à biblioteca da escola do 1º ciclo da Cruz da Picada. As outras duas foram trazidas por mim. No trabalho com estas histórias demos primazia às conversas após a sua leitura. Conversas em que as crianças podiam partilhar experiências, podiam colocar questões, conversas em que a palavra de todos era importante. Em relação à história “A Estranha História de Zezé Boca Doce” fizemos ainda um trabalho de Expressão Plástica em que o grupo desenhou a sua boca e a pintou:



**Ilustração 32 - Bocas doces das crianças.**

No que diz respeito aos vídeos assistimos a dois, que foram trazidos por mim, esses vídeos foram retirados da internet e foram visualizados através do computador da sala e do meu computador, tirando assim partido dos recursos disponíveis. Esses vídeos, acima de tudo, sensibilizam à lavagem das mãos, do corpo e dos dentes. Nesse sentido, como o grupo foi sendo sensibilizado, foi sugerido por mim e pela educadora Lurdes que fizéssemos algo que sensibilizam as outras crianças do jardim-de-infância a lavarem os dentes. Daí surgiu a realização dos cartazes da lavagem das mãos que foram afixados nas casas-de-banho existentes na instituição:



**Ilustração 33 - Afixação de cartazes de incentivo à lavagem das mãos.**

Inicialmente ficou decidido que iríamos recorrer a profissionais que percebessem do assunto que estávamos a investigar. Desse modo, recebemos a visita das enfermeiras da saúde escolar duas vezes. Na primeira vez, a enfermeira Ana Carla levou uma história para trabalhar com o grupo de crianças. Foi nesta visita que tivemos a confirmação de que temos bichos nas mãos e no corpo todo aos quais damos o nome de micróbios. Em seguida, fomos de novo à biblioteca da escola do 1º ciclo da Cruz da Picada onde fizemos o que fizemos da primeira vez, ou seja, as crianças procuraram os livros, registaram o que encontraram nos livros através do desenho e eu fiz um registo escrito por cima de cada desenho. Desta vez, outras crianças quiseram ir e levei um grupo maior: L (6), A (5), M (5), L (4), GQ (3), M (4), T (4), R (5), N (5), E (5). Esse registo resultou num painel que foi exposto na sala de atividades.

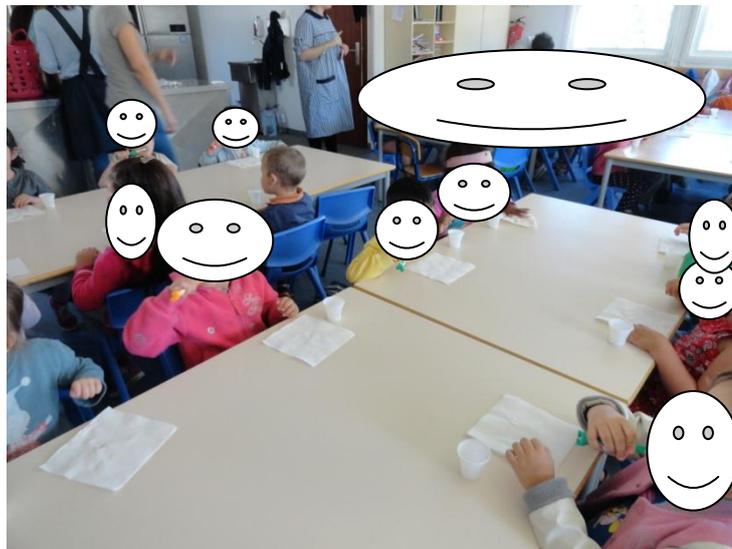


**Ilustração 34 - Crianças a trabalhar na biblioteca.**



**Ilustração 35 - Painel com o que aprendemos na biblioteca.**

Posteriormente recebemos novamente a visita das enfermeiras. E desta vez a enfermeira Liliana apresentou um teatro de fantoches não só ao grupo de crianças com quem estava, mas para as outras crianças da instituição também. Foi a partir deste dia que começámos a lavar os dentes na escola. E esta foi a última atividade realizada a ver com a terceira fase do projeto, a de execução.



**Ilustração 36 - Lavagem dos dentes na escola.**

A última fase será a da avaliação/divulgação. Para divulgar o seu trabalho, a criança terá que fazer a síntese da informação que adquiriu para a tornar apresentável aos outros. Ela socializa os seus novos conhecimentos a outros. Fazem também a avaliação de todo o processo.

Nesta fase conversámos sobre todo o processo, sobre tudo o que realizámos e aprendemos. Disto surgiu um painel que foi depois afixado na parede da sala de atividades com as fases do projeto e algumas fotografias a ilustrar o processo (Ilustração 37). E surgiu ainda outro painel com algumas frases proferidas pelas crianças acerca do projeto e desenhos ilustrativos. Em relação à socialização do projeto, eu realizei um PowerPoint onde coloquei as fotografias do processo e um vídeo com falas das crianças. Apresentámos ambas as coisas aos outros dois grupos que fazem parte da escola e também às educadoras e estagiárias. A L (6), R (5), E (5), M (5) e L (4) ficaram responsáveis por explicar o PowerPoint. Depois disso, mostrei um pequeno vídeo de 4 minutos, no qual constavam falas do grupo acerca do projeto. No fim distribuámos folhetos informativos sobre a lavagem das mãos, e quem quis pôde fazer perguntas que foram respondidas pelas crianças que ficaram encarregues pela apresentação. Com este projeto, a lavagem das mãos passou a ser uma rotina destas crianças, que agora já o fazem com regularidade (Ilustração 38).



**Ilustração 37 - Painel de avaliação do projeto.**



Ilustração 38 - Crianças a lavar as mãos na casa de banho da sala C.

Depois desta explicação descritiva sobre o processo do projeto que realizei durante o meu estágio, farei agora uma pequena reflexão acerca do mesmo, dando especial atenção ao meu papel enquanto educadora/estagiária. De acordo com Vasconcelos (1998), em trabalho de projeto o educador também parte à descoberta com as crianças. Esta metodologia fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor.

Começo por referir que o educador tem um papel determinante no desencadeamento do projeto. Tem um importante papel na dinâmica relacional, deverá estar sempre disponível e atento (Vasconcelos, 1998). É importante refletir sobre se ele está a impor a sua proposta ou se está a dar oportunidade às crianças para que participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto (Silva, 1998). Neste sentido, tenho a dizer que devido à obrigatoriedade de ter que realizar um projeto durante o meu estágio, parece-me que impus um bocado a minha proposta na medida em que tive que criar estratégias (jogo da teia) para surgirem ideias, não tendo acontecido naturalmente. Se calhar o que me faltou foi atenção, pois de acordo com Silva (1998), para o educador apoiar o desenvolvimento de um projeto ele deverá observar as crianças e estar atento a situações que apresentem potencialidades educativas.

Outro aspeto em que falhei foi o facto de não ter realizado o registo de todo o processo. Depois da visita da orientadora já no final do estágio, percebi que teria sido mais proveitoso tanto para as crianças como para mim se eu tivesse feito o registo ao longo do processo de forma a sabermos sempre em que ponto da situação nos encontrávamos, afixando na sala de atividades painéis que contemplassem o processo e não apenas os produtos do trabalho (Vasconcelos, 1998). De acordo com Silva (1998), para organizar o

percurso é necessário o registo do que se vai fazendo e sistematizar o que se foi aprendendo para poder depois partilhar com os outros o processo e os resultados.

Em relação a essa partilha com os outros do processo e dos resultados estamos a falar da socialização do projeto, e também com a ajuda da orientadora percebi que o PowerPoint que construí inicialmente não estava bom pois obrigava a que eu tivesse que questionar as crianças para obter respostas. Não é isso que se pretende com a metodologia de trabalho de projeto, pois o educador não deverá ser visto como a principal e a única fonte de saber, distanciando-se assim de um ensino tradicional e adotando uma atitude sócio construtivista em que as crianças constroem o seu próprio conhecimento, contando com o educador como mediador na procura de novos conhecimentos, que apoia o seu registo e sistematização (Silva, 1998).

Termino esta reflexão reforçando a ideia de que no trabalho de projeto tanto as crianças como os adultos são construtores de saberes, nesse sentido, os adultos deverão valorizar o erro, a incerteza, a dúvida criadora, não evitando o conflito cognitivo, mas antes integrando-o (Vasconcelos, 1998).

### *3.4.2. 1º Ciclo do Ensino Básico*

#### *3.4.2.1. A nossa história*

De acordo com o Programa do 1º Ciclo (2004) existem alguns princípios que deverão ser respeitados pelo docente. Destaco aqui aqueles que orientaram a minha prática durante o 1º ciclo. Eles são: o respeito pelas diferenças individuais, a consideração pelos interesses e necessidades de cada aluno, o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes e a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Posto isto, passo a descrever refletidamente algumas das atividades mais significativas da PES no 1º Ciclo.

No dia 28, o grande sentido do trabalho foi o de que a construção de conhecimento e a consequente aprendizagem em sala de aula se dá através da interação social, possibilitada pelo uso da linguagem na realização de atividades de escrita.

Devemos ter alguns pontos em consideração quando planeamos uma atividade de escrita:

“Ao planearmos uma atividade de escrita, devemos ter em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, os seus recursos e as suas limitações durante as diferentes fases do processo: a planificação, a redação e a revisão. Na fase da

planificação, os alunos constroem e organizam o saber, na redação passam as suas ideias para o papel, e na revisão refletem sobre o seu discurso e transformam-no, caso seja necessário (Carvalho, 2013).” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

O tempo previsto para a atividade foi de duas horas. Comecei por explicar a primeira parte da atividade, um jogo chamado “Palavra Puxa Palavra”, através do qual se pretendia que os alunos desenvolvessem os objetivos relacionados com o subdomínio da Oralidade.

Inicialmente, expliquei que um aluno começaria por dizer uma frase e o aluno seguinte teria que utilizar a última palavra da frase do colega para iniciar a sua. Reparei que a turma, no geral, teve dificuldades pois, por vezes, terminavam as frases com palavras um pouco difíceis para iniciar outra, como por exemplo: Gosto de beber água. Água é saudável. Para o aluno seguinte tornou-se difícil dizer uma frase que começasse com a palavra saudável. Desse modo, alterei o jogo e disse que não precisavam de utilizar a palavra no início da frase, desde que a utilizassem e apelei aos alunos que construíssem frases simples, com vocabulário conhecido por eles e utilizado no seu quotidiano.

Todos os alunos tiveram oportunidade de elaborar, pelo menos, uma frase.

“Para que os alunos realizem ações cognitivamente mais complexas, deverão ter já automatizado outras mais simples (Carvalho, 2013). Desse modo, ao planeamos certas atividades, deveremos começar por apresentar tarefas que auxiliem as tarefas seguintes. Isto leva-nos a uma perspetiva vygotskiana, ao conceito de zona de desenvolvimento próximo, pois o docente tem o papel de desenvolver tarefas que permitam ao aluno ir para além do seu nível de desenvolvimento real (Carvalho, 2013), indo complexificando as tarefas, à medida que certas competências sejam adquiridas.” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

Relativamente ao meu papel no decorrer da construção da história, primeiramente, fui uma motivadora na medida em que motivei os alunos para a construção da mesma, depois fui mediadora porque conduzi a conversa de modo a que todos os alunos pudessem contribuir e para que, no final, a história fosse coerente:

“Depois da atividade descrita acima, disse aos alunos: “Vocês acabaram de me dar uma grande ideia, se todos somos capazes de construir frases, porquê é que não construímos uma história?”. Sugeri que tentassem pensar em palavras com a família silábica que estávamos a trabalhar no momento, ou seja, palavras com as sílabas pa, pe, pi, po, pu, que encaixassem na história.

Para a construção da mesma, os alunos trabalharam a pares, isto é, cada par ficou responsável pela contribuição de uma frase para a história, de modo a que, no final, a mesma tivesse 13 frases, já que a turma é constituída por 26 alunos. Esta segunda parte da atividade interligou-se com a primeira, na medida em que cada par

devia ter em atenção à frase construída pelo par anterior, de modo a que história fosse coerente.

Os alunos formaram pares com os respetivos colegas de mesa, e eu estive no quadro a escrever as frases que iam sendo ditas. À medida que cada par foi contribuindo com a sua frase, eu fui-lhes dando um cartão com um número que escrevi à frente da sua frase, para que cada par soubesse com que frase iria trabalhar em seguida.

Neste momento da construção da história, o meu papel foi fundamental na medida em que fui dizendo à turma que todas as histórias devem ter um princípio, um meio e um fim e, assim, fui adaptando e ajustando algumas partes das frases, para que a história fosse coesa.” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

Tentei que a história fosse coesa e coerente, pois:

“Num processo de escrita, é importante não esquecer, de que o texto deve ser lido à medida que vai sendo construído (Carvalho, 2013).

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987, citados por Carvalho, 2013), para produzir um texto, o discurso terá que ser estruturado de modo a criar uma teia de referência que facilite a sua compreensão, por parte de um leitor que apenas terá como informação o próprio texto.” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

Após cada par ter contribuído com uma frase, questioneei a turma: as histórias costumam ter texto, mas algumas têm algo mais. O quê? Os alunos responderam imagens, desenhos. E eu repeti, dizendo ilustrações.

Cada par recebeu um cartão onde escreveu a frase, copiando-a com o auxílio do quadro, e uma folha A5 onde constou a ilustração dessa mesma frase, que foram também realizadas pelos alunos. Receberam também uma cartolina A4 onde colaram os dois elementos: a frase e a ilustração.

Enquanto os alunos realizaram a atividade, eu estive a circular pela sala, dando apoio aos vários pares e esclarecendo dúvidas.

“A história final foi a seguinte:

Era uma vez um pai que era bonito. Este pai às vezes ia ao mar. Quando ele ia ao mar, via peixes. Ele apanhava os peixes e colocava-os num saco. Levava-os para casa para cozinhá-los. Ele tinha uma filha chamada Ana que comia peixe ao almoço. A Ana tinha uma amiga chamada Pipa. A Pipa gostava de ir até à praia estudar. E às vezes gostava de nadar. Quando nadava, via os mesmos peixes que o pai da Ana. Quando acabava de estudar, ela gostava de fazer castelos na areia. Ela encontrava o pai da Ana na praia e iam os dois para a casa da Ana. Pa, pe, pi, po, pu, vitória, vitória, acabou-se a história.” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

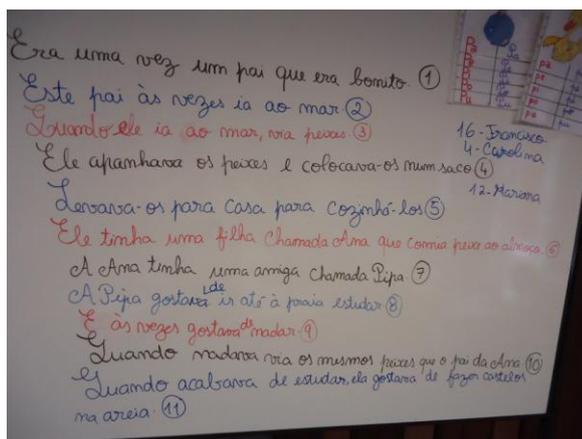


Ilustração 39 - Uma grande parte da história realizada pelos alunos.

Depois de terminada a história, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar o seu trabalho a pares ao grande grupo:



Ilustração 40 - Os alunos apresentaram as suas partes da história aos restantes colegas.

Em seguida, conversámos e os alunos escolheram o título: Era uma vez no país do pa, pe, pi, po, pu. Em conversa com o professor cooperante, percebemos que o título não ilustrava o conteúdo da história. Assim, no dia 2 de novembro voltámos a abordar esta atividade, onde falámos sobre o que representa um título e escolhemos um novo para a história construída pela turma.

Nesta aula, comecei por ler a história e falámos sobre as suas personagens e sobre os acontecimentos. Disse à turma que ao tentar explicar a história aos meus amigos, disse-lhes o título e eles não conseguiram perceber o conteúdo da história, dando a entender que o título anteriormente escolhido não estava de acordo com o conteúdo. Questionei se o título se relacionava com a nossa história, se era adequado, se seria o melhor, se através do mesmo

percebíamos do que a fala a história. Utilizei títulos de outras histórias para que compreendessem o que queria dizer. Disse à turma que é importante que o título dê indicações de como irá ser a história e assim pedi-lhes que tivessem novas ideias para o mesmo, tendo em conta tudo o que eu lhes disse. Refiro que depois acrescentei que seria importante que o título tivesse entre 3 a 5 palavras. Escolhemos o título: O pai, a Ana e a Pipa, já que são as três personagens de que fala a história.

Em modo conclusivo:

“A escrita pode ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem, se for utilizada em processos de transformação de conhecimento, pois ao escrever, o aluno tem que reprocessar conceitos, colocar hipóteses, interpretar, confrontar ideias. Também desenvolve o pensamento crítico (Carvalho, 2013).

Em modo de conclusão, as situações de ensino e de aprendizagem configuram atividades partilhadas, de carácter social, e a escola constitui-se como um espaço comunicativo através do qual os alunos usam a linguagem escrita como forma de explorar e de se conhecerem a si próprios e a realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo (Carvalho, 2013).” (Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015)

#### 3.4.2.2. *Conversa e trabalho em equipa*

No dia 23 de novembro, o grande sentido do trabalho foi a compreensão e a explicitação de processos facilitadores de representação de uma realidade observada. A conversa e o trabalho em equipa são os veículos promotores de aprendizagens e envolvem a recolha, a representação, a análise e a interpretação dos dados.

A turma com quem estive a realizar o meu estágio participa no projeto “A minha lancheira”, que tem como principal objetivo promover lanches escolares saudáveis, sensibilizando os pais/encarregados de educação e os alunos do 1º ciclo para esta problemática. Os alimentos a promover são o pão, leite, iogurte e fruta e a despromover os doces/salgados e refrigerantes.

“Na atividade de Matemática que passo a descrever, voltámos novamente as nossas atenções para os alimentos trazidos pelos alunos para a escola, com a diferença de que desta vez, os dados foram recolhidos, registados e analisados pelos próprios. Uma investigação matemática promove o envolvimento dos alunos, pois solicita a sua participação ativa desde a primeira fase do processo (Ponte, 2005). Estas tarefas de investigação podem surgir num contexto do quotidiano, tal como aconteceu nesta turma.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

Relativamente à organização do grupo, os alunos organizaram-se de forma a se constituírem 5 grupos de trabalho. Cada grupo recebeu uma folha para o registo dos dados:

<b>Número do grupo:</b>	
<b>Elementos do grupo:</b>	
<b>Alimentos</b>	<b>Quantidade</b>
Pão	
Leite	
Fruta	
Iogurtes	
Doces/Salgados	
Sumos	
Outros	

“Os outros, decidimos em conjunto, que seriam bolachas, pois foi um alimento que alguns alunos trouxeram nesse dia. Depois da recolha dos dados, os alunos registaram e guardaram esses dados, para mais tarde fazerem a representação e a análise dos mesmos.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

Depois do registo dos dados, continuámos a atividade à tarde:

“Após o almoço, ao iniciar a aula de Matemática propriamente dita, comecei por questionar os alunos se poderíamos representar os dados que registaram, num formato alternativo àquele utilizado de manhã (tabela). Até ao momento, os alunos, nesta sala e neste ano letivo, apenas tinham tido contacto com o gráfico de barras, por isso, foi a resposta que pensei que surgisse, no entanto, nenhum dos alunos se recordou do exercício realizado sobre o gráfico de barras. Desse modo, voltei a mostrar o exercício que estava no caderno diário dos alunos e questionei:

A – Andreia (eu). T - Turma

A – Será possível passar os dados recolhidos para um gráfico de barras?

T – Sim.

A – Mas para que servirá isso? Para que servem os gráficos?

T – Para vermos quantas coisas há.

A – E não conseguem ver através das tabelas que preencheram?

T – Sim, se contarmos.

A – Então e o que muda nos gráficos?

A turma não responde.

A – Nos gráficos também precisamos de contar?

T – Sim.

A – Então observem lá. (Pego num caderno diário). Se quisermos saber quantos objetos temos, basta olharmos para os números que estão no lado esquerdo e vermos onde acaba a coluna que representa os objetos.

A turma parece entender.

A – Então e se em vez de realizarmos gráficos de barras, fizéssemos gráficos com imagens? Alguém sabe como se chamam?

T – Gráficos de imagens?

A- Pictogramas. São gráficos parecidos aos gráficos de barras, onde se utilizam símbolos/imagens em vez das barras/colunas.

Através do diálogo acima, é entendido que os alunos compreendem que através de um gráfico sabemos a quantidade de alguma coisa, mas não compreendem o modo como se trabalha com o mesmo. Daí que seja importante continuar a

trabalhar nesse sentido.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

Cada grupo recebeu uma cartolina A3 com o gráfico desenhado, faltando só colocar as imagens de acordo com os dados recolhidos. Assim sendo, cada grupo recebeu também um conjunto de imagens representativas dos alimentos. Nesta altura, dei apoio aos vários grupos, procurando colocar questões que fizessem os alunos pensar e propor soluções, sendo este um processo relevante para a construção de saberes em Matemática.



**Ilustração 41- Cada grupo tinha uma tabela previamente preenchida por eles, onde tinham os dados para a construção dos pictogramas.**

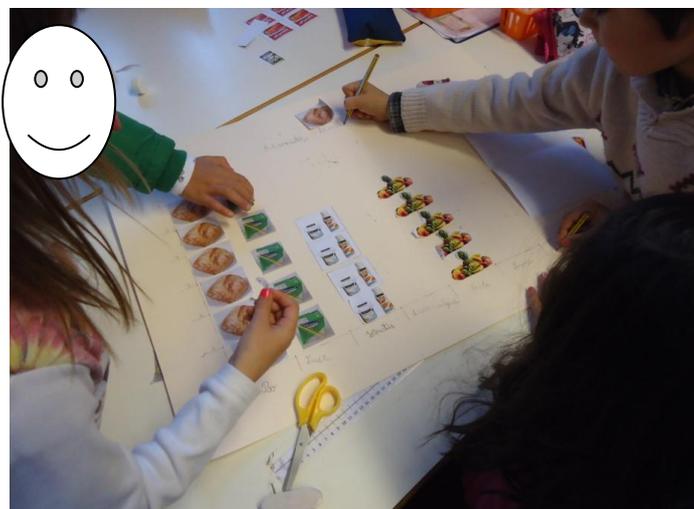
“Uma das situações a que assisti foi a seguinte:

LG – Onde está a palavra leite?

Eu – Deves saber.

A – Está aqui.

O colega continua a ajudar. Eu consigo estar com outras crianças e o grupo avança no trabalho com autonomia, porque a cooperação funciona, já que se ajudam mutuamente, aproveitando os recursos humanos que o grupo tem, e não solicitando sempre a minha ajuda.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)



#### **Ilustração 42 - Alguns grupos cooperaram muito bem e conseguiram trabalhar em conjunto.**

Nem todos os grupos cooperaram da melhor forma. Em relação ao grupo da I, LG, V e R, a orientadora do estágio, que neste dia veio observar-me, escreveu algumas coisas, que são importantes de referir aqui:

“Neste grupo, as crianças tiveram dificuldade em partilhar as tarefas. A R queria escrever sozinha e o V também queria escrever. A R deixou que ele o fizesse. A I queria escrever, mas os colegas não querem, porque a letra “não era boa”. A R, por sua vez, conformou-se de não escrever mais e embora a orientadora fosse questionando porque é que não deixavam o cartaz regressar à R e à I, as crianças não se organizam nesse sentido. O V e a L apropriaram-se do trabalho.

Eu fui até ao grupo resolver uma das questões, fazendo compreender que, para a I, escrever na cartolina, ela deveria ficar acessível. Só então nessa altura é que a I escreveu.

A escolha do título deixa a R novamente descontente. O professor António passa e verifica que estão atrasados em relação aos restantes grupos. Isto aconteceu porque houve mais discussão do que cooperação.

Continuam a discutir a letra bonita ou feia, com acusações à I e refazendo após apagar a escrita da I. Não avançam com a escrita do título.

A I queixa-se e eu digo-lhe que não há problema nenhum em ter-se enganado a escrever uma palavra, no entanto, não me apercebi de que o outro problema era outro, era que apenas duas crianças estavam a realizar o trabalho, que deveria ser feito em grupo.

A orientadora questiona: o que já fizeram e o que falta fazer? Os alunos apercebem-se do que falta e dá-se a vez à R que retomou o trabalho. Ela sabe fazê-lo, mas não se impõe. Deixando a R retomar tarefas, terminaram.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

À semelhança do grupo anterior, outro dos grupos não colaborou muito bem, mas porque não entenderam o processo de trabalho:

“Um dos grupos não entendeu o processo de trabalho. Em vez de contarem apenas uma vez cada alimento, contaram o número total de alimentos que traziam, por exemplo, se traziam dois pães para esse dia, era suposto que apenas contassem um e não os dois. O grupo não compreendeu e o trabalho ficou diferente dos outros.

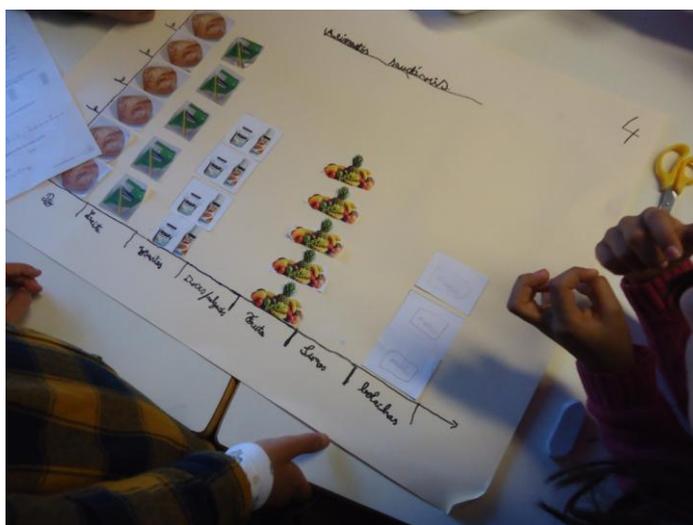
Quando chegou a altura de apresentar, a MA mostrou-se bastante descontente com a situação. No seu lugar, começa a chorar e eu pergunto se gostaria de falar para à turma e dizer como se está a sentir. Ela fá-lo e diz que não gosta de fazer trabalhos menos bons.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

A minha reação a essa situação foi:

“Resolvi bem a situação, dizendo que erros acontecem, mas era importante posteriormente fazer o grupo identificar os erros que cometeram, reconhecendo o que deverão melhorar em trabalhos futuros, e foi isso mesmo que fiz no dia seguinte. Numa

perspetiva construtivista e dialógica, o erro é considerado algo positivo, visto como um elemento essencial à produção de conhecimento por parte do ser humano. Através do erro, reflete-se sobre a tarefa realizada pelo aluno, para que seja possível encaminhá-lo à resolução das dificuldades encontradas (Hoffmann, 2000).” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

Todos os grupos tiveram a oportunidade de escolha do título do seu gráfico, e para o gráfico geral, que realizámos no dia seguinte, o título já foi uma escolha conjunta.



**Ilustração 43 - Um dos pictogramas já realizado, com todos os alimentos e o título.**

O gráfico geral, ou seja, aquele com os dados recolhidos por todos os grupos, para demonstrar a realidade dos lanches da turma, era para ter sido realizado ainda na mesma aula. Em relação à gestão do tempo, tenho a dizer que acho que planeei mal o tempo necessário para a atividade, “no entanto, quando me apercebi de que não havia tempo para tudo o que estava planificado, tomei a decisão de continuar com a realização dos pictogramas e com a posterior apresentação à turma das conclusões a que chegou cada grupo.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015).

No dia seguinte continuámos com essas conclusões, e numa folha de papel cenário, representámos os dados da turma. Antes dessa representação, estivemos a analisar os dados dos vários grupos, neste espaço coloco os dados de dois grupos:

“Conclusões do grupo 1

- Para as bolachas serem a mesma quantidade do que a fruta, faltam 4. Porque são 5 frutas e 1 bolacha.
- Se colocarmos mais 1 fruta, fica igual aos pães e ao leite.
- Para os iogurtes estarem iguais às frutas, precisamos de 3. Nesta conclusão, questiono: como sabes isso? Um elemento do grupo responde: fiz a conta,  $2+3$  é igual a 5.

- No total são 20 alimentos.
- Pães e leite têm a mesma quantidade.
- Há duas coisas que não se consumiram: sumos e doces.
- Se juntarmos o iogurte e a fruta, temos mais alimentos do que pães.
- Pergunto: Se mexermos apenas num alimento da vossa cartolina, quais são os três alimentos que terão a mesma quantidade? O grupo responde: se tirarmos 1 bolacha e colocarmos por cima fruta, a fruta fica com 6, assim como os pães e o leite. E ficam três colunas com 0.
- Questiono: A coluna das bolachas é o que em relação à da fruta? É menor, diz o grupo.

#### Conclusões do grupo 2

- Qual é a coluna com maior quantidade de alimentos? – pergunto. O pão, que tem 4, responde um dos elementos do grupo.
- E a que tem menor quantidade? Os doces/salgados e os sumos, que tem 0.
- Qual é a que tem mais? A coluna da fruta ou a coluna dos sumos? A da fruta, porque o 1 é maior do que o 0.
- Que colunas têm a mesma quantidade de alimentos? A das bolachas, dos iogurtes e do leite que tem 3.
- Há mais alguma com a mesma quantidade? Sim, os doces/salgados e os sumos que têm 0.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

A partir da análise das conclusões encontradas por cada grupo, eu própria cheguei a algumas conclusões relativamente ao trabalho desenvolvido por mim na planificação e execução desta atividade:

“Estas conclusões foram encontradas por todos os grupos e forneci algum tempo de aula para trabalharmos estes dados, inclusive estivemos também a comparar os dados de grupo para grupo. Acho que foi importante para a turma desenvolver as suas técnicas de leitura de gráficos. Isso ajudou-nos também a realizar a tarefa seguinte.

É de salientar que Forman (2003, citado por Boavida, 2005) destaca que para estas atividades onde a discussão é privilegiada, poderem originar aprendizagens matemáticas significativas, o docente deve manter uma perspetiva clara sobre os objetivos propostos para a aula. E assim, no momento seguinte, comecei por explicar que o que eles representaram constituiu apenas uma amostra, isto é, uma parte da turma. E que para que saber a realidade da população (turma) temos que juntar todas as amostras.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

Foi importante que explicasse à turma que a partir dos dados de cada grupo, chegámos aos dados da turma, que a partir dos pequenos grupos chegámos ao grande grupo. “Assim, a conversa e o trabalho em grupo foi um elemento comunicacional relevante na construção do conhecimento do processo de aprender conteúdos curriculares e no alcançar os objetivos, neste caso, em Matemática.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015). Para além desta conclusão, cheguei a outras. Relativamente ao

ambiente que tentei criar com a turma naquele momento, posso dizer que quis fosse um ambiente de argumentação, de discussão, onde todas as contribuições são necessárias para a construção de conhecimentos:

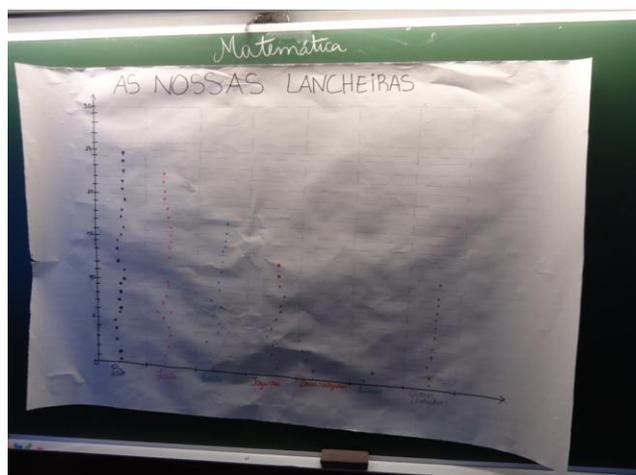
“Sherin (2002, citado por Boavida, 2005) utiliza a expressão comunidade de discurso para designar ambientes de sala de aula onde os alunos se envolvem na apresentação e defesa das suas opiniões através da argumentação, onde comentam as contribuições dos colegas e onde a turma trabalha de modo a chegar a conclusões conjuntas sobre significados matemáticos. Foi este tipo de ambiente que tentei criar através desta e de outras atividades matemáticas que tenho planeado, pois criar e manter uma comunidade deste tipo passa pelo docente fazer surgir ideias dos seus alunos, mas também, por criar condições de ocorrência de conversações (Boavida, 2005).

Hoje em dia, a atenção volta-se para os “processos de comunicação entre os alunos, com os alunos e para a questão da emergência de significados partilhados através da comunicação nas culturas de sala de aula” (Sierpínska, 1998, p. 31, citado por Boavida, 2005). Assim sendo, a avaliação foi realizada com base na observação participante realizada durante o desenvolvimento da atividade, designadamente através das intervenções orais, tipo participação dos alunos, questionamento, reflexões e conclusões percebidas nas conversas entre os alunos.” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)

O ambiente que tentei criar faz lembrar comunidades de aprendizagem. E sobre isso ainda refleti na reflexão da semana correspondente à realização da atividade:

“De acordo com Catela (2011), as comunidades de aprendizagem têm três ideias principais: a existência de um espaço, onde ocorre partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem onde há apoio mútuo entre os seus participantes, e que se caracteriza pela colaboração e interação; a ideia de que a aprendizagem é um processo que se vai construindo. Com esta atividade, tentei contribuir para um ambiente de sala de aula cada vez mais semelhante a uma comunidade de aprendizagem, pois pessoalmente gosto de aprender em colaboração, em ambientes de aprendizagem apoiados no diálogo igualitário, na partilha e no respeito.

E efetivamente alunos que participam num discurso liderado pelo professor que, por sua vez, apenas coloca questões fechadas que apelam à memória e que privilegia aulas de treino de destrezas, aprenderão Matemática diferente daqueles que participem efetivamente em cenários de interação onde predomina a reflexão, a justificação e o desafio mútuo através de questões (Boavida, 2005).” (Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015)



**Ilustração 44 - Resultado final: O gráfico de pontos onde constam os lanches trazidos pela turma naquele dia, denominado “As nossas lancheiras”.**

### 3.4.2.3. “A falar é que a gente se entende”

No dia 1 de dezembro planifiquei uma atividade, cujo seu grande sentido foi desenvolver a oralidade dos alunos, através de um debate no qual tiveram que justificar as suas opiniões.

“Citando Vygotsky e Bruner, Boavida (2005) vê interação na aprendizagem como comunicação, na qual o discurso é o principal modo de comunicação. Dessa forma, “fazer Matemática envolve comunicar matematicamente” (Forman, 2003, p. 337, citado por Boavida, 2005). Esta ideia associa-se a ambientes de aprendizagens onde a linguagem natural e as interações sociais são necessárias para a construção de conhecimento.” (...)

“A pertinência desta atividade pretende-se com o facto de caber à escola o papel de desenvolver certas competências transversais, entre as quais a competência argumentativa, que é essencial ao exercício pleno de uma cidadania responsável numa sociedade democrática (Boavida, 2005).” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

Os objetivos que defini foram das áreas de Português e de Matemática. Na área de Português, encaixaram-se os objetivos referentes ao diálogo em si, objetivos como escutar os outros e esperar pela sua vez para falar, produzir um discurso oral com correção e partilhar ideias e sentimentos. Na área de Matemática, os alunos teriam que reconhecer partes planas de objetos em posições variadas e identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas.

O debate foi sobre sólidos geométricos e pedi à turma que se dividisse de acordo com as duas opiniões:

“O diálogo é entre duas crianças em que cada uma segura um sólido geométrico e uma diz que eles são iguais e a outra diz que são diferentes. No manual os sólidos são de cores diferentes, mas eu apresentei à turma dois sólidos com a mesma cor, com o mesmo tamanho, mas com bases com formas diferentes. Perguntei aos alunos com qual das crianças concordavam, e dividi a turma de acordo com ambas as opiniões.” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

Relativamente às opiniões de cada aluno, posso dizer que:

“Os alunos apresentaram argumentos e justificaram porque é que a sua opinião era essa e não outra. Segundo Grácio (1992, citado por Boavida, 2005), a competência argumentativa pode entender-se como a “capacidade de dialogar, de pensar, de optar e de se comprometer”, ou seja, quis capacitar os alunos com a competência de pensar sobre as coisas, de optar por certas opiniões, de se comprometer com elas e de expressá-las ao grupo.

Enquanto isso aconteceu, eu fui registando o que ambos os grupos iam dizendo, enquanto tive o papel de moderar discussões focadas na partilha e análise de produtos de trabalho e de promover a justificação de certas questões com que os alunos se depararam, criando condições para todos tivessem a mesma oportunidade de expressar os seus pontos de vista (Boavida, 2005).” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

Fiz o registo dos argumentos utilizados por ambos os grupos para justificar as suas opiniões:

“O grupo que disse que os sólidos eram iguais, grupo este constituído por apenas 6 alunos, disse:

- Porque os lados são iguais (S)
- Têm a mesma cor (D)
- Porque em baixo são iguais. São da mesma forma (A)
- São do mesmo tamanho (D)
- Porque o retângulo é maior e o triângulo é mais pequeno (I)
- Porque as partes de lado são pequenas (S)
- Porque as coisas de lado são 4 ( )

O grupo que escolheu a opção dos sólidos serem diferentes, que correspondeu a 20 alunos, disse:

- Um é retângulo, outro é quadrado (MC)
- Porque os lados não são iguais. Um é triângulo, outro é quadrado (P)
- Porque o retângulo tem 4 bicos e o triângulo 3. E de lado são iguais, em baixo não (CC)
- São formas de sólidos diferentes (A)
- Porque não têm a mesma forma (MB)
- Um tem 3 lados e o outro tem 4 (D)
- Porque um é direito e o outro atravessado (L)” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

Acho importante referir que proporcionei aos alunos a oportunidade de mudar de grupo, caso tivessem mudado de opinião, depois de ouvir os argumentos de ambos os

grupos. Desse modo, “os alunos que achavam inicialmente que os sólidos eram iguais, quiseram mudar de grupo, dizendo que:

- Acho que o outro grupo tem razão (S)
- Estão a dizer coisas certas (D e A)” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015).

“Em seguida apresentei mais dois sólidos, mas desta vez com a mesma forma que os dois anteriores, e solicitei a um aluno que tivesse, inicialmente, a opinião de que os sólidos primeiramente apresentados eram iguais, que agrupasse os sólidos. Dessa forma, foi mais fácil para os alunos perceberem que os dois primeiros não eram iguais.” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)



**Ilustração 45 - Um dos elementos do grupo que inicialmente pensava que os sólidos eram iguais, organiza os quatro sólidos geométricos, segundo o critério de igualdade.**



**Ilustração 46 - Para um melhor entendimento, utilizámos figuras geométricas que correspondiam às bases dos sólidos com que estávamos a trabalhar.**

Para terminar, registámos as conclusões conjuntas: O grupo que disse que os sólidos eram diferentes tinha razão porque as formas da base são diferentes. Uma tinha três lados e outra tinha quatro lados.

Neste espaço, ainda faço questão de abordar a avaliação da atividade:

“A avaliação da atividade foi realizada com base na observação realizada durante o desenvolvimento da mesma, nomeadamente através das intervenções e participação dos alunos durante o debate. Tive especial atenção às justificações e à pertinência dos argumentos dadas por cada aluno e fiz o registo das mesmas.

Para se saber se uma argumentação é pertinente ou não, há que considerar os conteúdos da afirmação e o argumento que a justifica (Duval, 1192-1993, citado por Boavida, 2005), por isso a força de um argumento depende, por um lado, de que nenhum outro argumento se lhe possa opor (Boavida, 2005). Conseguimos compreender porque é que todos os alunos, que achavam inicialmente que os sólidos eram iguais, mudaram de opinião, pois os argumentos utilizados pelos alunos do outro grupo foram convincentes e a eles não havia outros argumentos que se pudessem opor.

É importante ainda referir que Perelman (citado por Boavida, 2005) afirma que o valor de uma argumentação não pode ser avaliado apenas a partir do efeito alcançado, porque também depende da qualidade do auditório que concorda. Neste sentido, o docente tem o papel de, no decorrer dos percursos argumentativos, ajudar os alunos a apropriarem-se dos saberes matemáticos reconhecidos. Foi importante que todos os alunos tivessem tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos saberes, pelo menos, no contexto em que ocorreu o debate.” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

Como forma de conclusão, exponho aqui o excerto conclusivo da reflexão correspondente à semana em que se realizou essa atividade:

“Concluo esta parte da reflexão salientando que o trabalho de Lampert (citado por Boavida, 2005) mostra que é possível a criação de contextos de aprendizagem em que a argumentação matemática está em primeiro plano, mas onde também é cumprido o currículo e afirmando que é essencial garantir aos alunos oportunidades que lhes permitam formular conjeturas e analisar se serão verdadeiras ou não (Boavida, 2005).” (Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015)

## **Considerações finais - Comunicar com as crianças para Ensinar e Aprender**

### **A) O início**

Este processo iniciou-se no mês de fevereiro de 2015. Explicaram-nos que teríamos que escolher um “tema” para o nosso relatório. Era tudo novo para mim, e pediram-nos que

nos focássemos em várias coisas ao mesmo tempo, no relatório, nas aulas e nas práticas. Demorei a escolher o meu tema, só já no final do prazo é que me decidi, ainda muito reticente. Confesso que me assustei, mesmo até agora. Não tendo bem a noção da complexidade do meu tema, escolhi-o, talvez por sempre ter sido uma pessoa que tenta comunicar e conhecer os outros, em profundidade.

Ao longo do processo, contei com a ajuda de inúmeros profissionais, a educadora e o professor cooperantes, as orientadoras do estágio, os demais profissionais da universidade de Évora, as minhas colegas, as crianças, e contei comigo própria. Acho que nunca tinha contado tanto comigo própria como ao realizar este Relatório e ao longo da minha prática pedagógica. Sim, para a realização do relatório final, este que vos apresentei a partir do que fiz nos contextos, utilizei vários instrumentos que já descrevi, para responder às minhas questões e aos meus objetivos. Neste espaço, exponho o que ensinei e aprendi com as crianças tanto ao nível da educação pré-escolar como ao nível do 1º ciclo, exponho as minhas dúvidas, os meus sucessos, quais foram as consequências nas aprendizagens de todos nós através de uma investigação-ação onde comunicação e interações tomaram a centralidade das práticas, das reflexões e, por isso, das aprendizagens que a análise interpretativa agora permitiu. Começo por expor os resultados relativamente aos objetivos do meu projeto de relatório.

## B) O meio

Como objetivo central para a minha prática, de modo a orientá-la para também realizar este relatório, utilizei estratégias comunicativas diversificadas, nomeadamente a conversa e as perguntas, com vista à promoção de interações que potenciasses as aprendizagens em ambiente escolar e, com isso, promover o desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo que eu aprendia a profissão em contexto. Perseguindo esse objetivo penso agora que apesar da grande exigência, quer durante a prática, quer agora na componente escrita, foi possível responder às questões a que me propus. Percebi, por exemplo que afinal não é preciso ser um investigador externo à sala de aula, para empreender e compreender algumas das influências que teve o meu discurso nas aprendizagens das crianças. O mesmo posso dizer da importância do diálogo para aprendermos em conjunto e também que para pensar sobre estas questões, tive que posicionar face ao que queria que fosse o meu papel na promoção de interações positivas.

Começo por dizer que percecionei na prática, o valioso papel da escola na promoção e na construção de conhecimentos de todos os que a habitam diariamente, e para isso

acontecer, também fiquei ciente de que é necessário que ela promova interações onde as crianças participem ativamente em atividades específicas. Para isso, o educador/professor parece ter o papel de garantir a simetria das relações que se estabelecem entre os alunos, evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam e, outros ainda, que dominem. Percebi como foi essencial conceber condições para que a colaboração fosse possível, a compreensão mútua acontecesse e a comunicação se traduzisse em produções que nos deixaram satisfeitos. Empenhei-me em organizar ambientes onde a diferença entre as pessoas foi valorizada, o que levou a trocas de experiências e opiniões entre nós, e conseqüentemente, conduziu à nossa aprendizagem. Nada que não tivesse lido nalguns autores, como por exemplo Davis, Silva e Espósito (1989), mas experimentar com uma prática pedagógica orientada e fundamentada foi bem mais enriquecedor.

Ao longo do tempo das práticas em contexto, fui criando oportunidades de trabalho a pares e em grupo. Aprendi que devo ser clara em relação ao que pretendo com cada atividade, para que as crianças consigam colaborar, mas também cooperar. Na atividade que descrevi e denominei *Interações entre pares*, é de notar que, inicialmente, nem todas as crianças compreenderam o que lhes era pedido. Esse foi um obstáculo para que nem todos os pares conseguissem realizar as tarefas com sucesso. Isso voltou a acontecer em contexto do 1º ciclo na atividade *Conversa e trabalho em equipa*. Já descrevi essa situação, e saliento a maneira como reagi dando oportunidade ao grupo de voltar a realizar a mesma atividade, reconhecendo e levando todos os membros do grupo/turma a reconhecer que o erro é necessário e é essencial à produção de conhecimento.

Em relação às mesmas tarefas, um dos grupos não cooperou, pois nem tão pouco trabalhou da melhor forma e as crianças tiveram dificuldade em partilhar responsabilidades entre si. Mercer (1997) deu-nos a ideia de que por vezes, trabalhar com um par que é mais capaz, que é dominante na tomada de decisões e cujas estratégias de resolução de problemas são sempre as utilizadas, pode ser um impedimento em vez de uma ajuda para o par menos capaz, e neste caso a criança que era mais capaz de realizar a tarefa não teve voz suficiente para se impor e gerir o grupo. Penso que se assim tivesse acontecido, poderia ter corrido melhor para todos, pois em qualquer grupo de trabalho a liderança, ainda que partilhada, tem que existir e é fundamental à consecução dos objetivos que o grupo persegue e quer alcançar. O meu papel, neste caso, poderia ter sido eleger alguém como o líder do grupo, a tal criança mais capaz. Não o fiz, mas aprendi que ser educadora/professora numa sala de 26 crianças exige-se uma atenção redobrada para atendermos todas as suas necessidades, de

todas as crianças, e que elas se vão fazendo sentir ao longo do tempo que com elas trabalhamos para se tornarem mais autônomas e participantes.

Aprendi que a comunicação é verdadeiramente importante para a criação, mas também para a manutenção de interações positivas. A conversação entre as crianças tem bastante valor para a construção do conhecimento, quando realizam atividades em conjunto. Não podem nem devem estar sempre caladinhas, pois só conversando ente si têm a oportunidade de raciocinar e pensar de forma diferente, através da utilização da sua própria linguagem, o que não acontece através do discurso dirigido pelo professor (Mercer, 1997).

Não menosprezando o papel do professor na construção do conhecimento, ele deve exercer o papel de mediador entre as crianças e o conhecimento, proporcionando oportunidades de atividades onde o diálogo seja necessário. Aprendi, tomando como exemplo a atividade *A nossa história*, que primeiro o educador deverá constituir-se como um mobilizador para criar condições onde a curiosidade se manifeste e daí decorra a motivação e o interesse das crianças em relação às atividades de aprendizagem a que se vão propondo. Depois como que mediadores que conduzimos a atividade, vamos utilizando a linguagem como um instrumento promotor de aprendizagens que são individuais mas que tantas vezes não seriam possíveis sem a presença de um grupo.

A criança, para além de comunicar com os seus pares, deve comunicar com adultos, como forma de alargar as possibilidades e habilidades de comunicação, o que a leva a apropriar-se, progressivamente, das diferentes funções da linguagem (OCEPE, 1997). Percebi, experimentando, que estes momentos devem ser de interação social e de comunicação de ideias, experiências e significados, tal como havia lido em Coelho (2013). É neste sentido que o professor deve expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente. Ao longo das práticas, introduzi novas palavras e conceitos e fiz questão de corrigir as produções orais das crianças, clarificando-as e expandindo os enunciados produzidos por elas. Confirmei a ideia que tinha sobre o professor ser um modelo para as crianças, e lembrando-me de Bruner (1996) fui tendo cada vez mais consciência de que a minha linguagem deveria ser o mais cuidada possível, para que as crianças não repetissem erros que eram meus.

O diálogo entre mim e as crianças serviu, por vezes, como forma de perceber se a mensagem que estava a transmitir estava a ser compreendida ou não. Um desses momentos descrevi na atividade de matemática *Conversa e trabalho em equipa*, quando questioneei as crianças sobre qual era a finalidade dos gráficos. Através do diálogo, percebi que o grupo

não sabia responder à questão e, desse modo, eu voltei a explicar por outras palavras, de modo a que o trabalho pudesse ser realizado com sentido.

Aprendi que o discurso pode influenciar colaborações entre as crianças. Exemplo disso foi outro momento sobre o qual falei acima. Uma das crianças questionou-me sobre a localização de uma palavra e eu disse-lhe que ela deveria saber, pois era uma palavra que já tínhamos lido e escrito várias vezes. O colega do grupo ajudou-a, pois trabalhavam em grupo e eles avançaram no trabalho com autonomia, demonstrando que nem sempre precisamos do professor para aprender e que os colegas se constituem como fortes e valiosos recursos se pudermos conversar e partilhar ideias e materiais.

Aprendi que o diálogo pode potenciar, ou mesmo originar, aprendizagens. Comprovei isso através da mesma atividade sobre a qual tenho estado a falar. Nela, a discussão foi privilegiada e surgiram aprendizagens matemáticas significativas, porque eu mantive uma perspetiva clara sobre os objetivos curriculares propostos para a aula, as crianças conheciam-nos e todos trabalhámos, na medida em que admitimos que era que através da contribuição de cada grupo que chegaríamos a uma conclusão conjunta.

Outro exemplo de como podemos aprender num ambiente dialógico foi o que fizemos durante a atividade *A falar é que a gente se entende*. O objetivo era o desenvolvimento da oralidade das crianças, através de um debate no qual tinham que justificar as suas opiniões. As crianças apresentaram argumentos, o que possibilitou que todos fossem expostos a pontos de vista diferentes. As crianças pensaram individualmente, justificaram-se, e tiveram oportunidade de ouvir as outras e mudar a sua opinião, tendo em conta um conjunto de informações que não teriam apenas através do pensamento individual, e que só foi possível através do confronto de ideias e do pensamento coletivo.

No que diz respeito aos meus objetivos iniciais para esta investigação-ação, ainda poderei expor mais pormenorizadamente, o que fiz e o que resultou de um trabalho curricular com a intenção de os cumprir. Para além do que já referi, não esqueci que me propus a organizar ambientes de aprendizagem onde existisse consideração pelos interesses e necessidades de cada criança, estimulando as interações e as trocas de experiências e saberes através de processos dialógicos. Também queria ser intencional na promoção de contextos de aprendizagem participativa e ativa, que eles fossem desafiantes e estimulantes, porque a linguagem do adulto era significativa para as aprendizagens das crianças. No seu conjunto, tudo isto se ligava a ambientes de aprendizagem onde o feedback tivesse um papel de destaque e fosse utilizado enquanto elemento facilitador da aprendizagem da criança. Foi ao orientar a minha ação neste sentido que percebi,

igualmente, que uma prática fundamentada deve alinhar-se por um modelo pedagógico que facilite as nossas reflexões. Nesse sentido, utilizei os princípios orientadores do modelo de comunidades de aprendizagem, tal como é entendida em Matusov, Rogoff e White (1996), alinhando as práticas a características que ele nos propõe. Fi-lo em ambos os contextos em que realizei a minha PES e tentei organizar ambientes onde a argumentação e a discussão fossem valorizadas e onde todas as contribuições fossem válidas, ou mesmo necessárias, para a nossa construção de conhecimentos. De acordo com Catela (2011), as comunidades de aprendizagem prosseguem com base em três ideias principais: a existência de um espaço onde ocorre partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem onde há apoio mútuo entre os seus participantes, e que se caracteriza pela colaboração e interação a ideia de que a aprendizagem é um processo que se vai construindo.

Confirmei a ideia de que as crianças não têm todas as mesmas experiências prévias, e mesmo que tenham, a interpretação que fazem delas, nunca será a mesma. É imprescindível que os educadores as ouçam individualmente e que tenham em conta as diversas opiniões, pois é a partir do individual que chegamos ao coletivo, é a partir das várias ideias que construímos conhecimentos e, regulando as nossas práticas, também vamos construindo saberes profissionais.

Ao realizar o relatório, tentei deixar a resposta a mais uma pergunta: Aprendemos melhor sozinhos ou em grupo? Penso que a realização do trabalho de projeto no jardim-de-infância foi a experiência que melhor me permitiu responder a esta questão. Foi através deste processo que compreendi que o educador/professor não deve ser visto como a principal e, muito menos, a única fonte de saber. Trabalhando por projetos, o currículo valoriza-se com a participação de mais elementos, distanciando-se assim de um ensino tradicional. Enquanto docentes, adotamos uma atitude sócio construtivista com facilidade, acreditando que as crianças constroem o seu próprio conhecimento. Adequamos as nossas práticas, contando com o educador/professor que medeia a procura de respostas e, portanto, a construção de novos conhecimentos. Mas é ele, também, quem apoia os registos e ajuda na sistematização das ideias, factos ou descobertas. No fundo, no trabalho de projeto tanto as crianças como os adultos são construtores de saberes, porque se constituem um grupo que busca respostas para as suas próprias questões, que têm porque afinal de contas já sabiam alguma coisa sobre o assunto que levantou a curiosidade inicial. Através desta metodologia, eu própria aprendi que aprendo melhor com a ajuda dos outros do que sozinha, exemplo disso será só ter compreendido algumas coisas depois das conversas com a orientadora do estágio, aliás, como já referi anteriormente.

Com a construção do dossier de estágio na educação pré-escolar e do portefólio no 1º ciclo, também cheguei a algumas conclusões que passo a partilhar. Primeiro que tudo, destaco a importância que teve neste meu percurso a realização do Caderno de Formação. Isso permitiu-me saber quais são os interesses e quais são as necessidades das crianças e, acima de tudo, perceber como planear a partir dessa observação. Como bem sabemos, devemos sempre partir dos interesses e dos conhecimentos prévios das crianças, pois respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, constitui a base de novas aprendizagens (OCEPE, 1997). De acordo com o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de infância, o mesmo deverá observar o grupo de forma a planear de acordo com as necessidades das crianças tendo sempre em mente os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem a que se propõem. Quando planifica, parte também dos conhecimentos prévios das crianças. Ora, concordando com as ideias de Folque, Leal da Costa & Marques (2016), para mim, não foi a escrita que surgiu como uma necessidade imediata. Foi à medida que fui avançando nos tempos de prática, que percebi o sentido de escrever e, assim, senti a sua importância enquanto meio promotor de reflexão e de projeção da prática profissional.

Em relação à organização do grupo, de acordo com as OCEPE (1997), a interação entre crianças em fases diferentes de desenvolvimento e com saberes múltiplos, parece facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de todas. Valorizando a diversidade e a heterogeneidade dos grupos, é importante que as crianças tenham a oportunidade de trabalhar a pares ou em pequenos grupos para que possam confrontar os seus pontos de vistas e colaborar entre si na resolução de problemas. Para que isto aconteça, o papel do educador e do professor é essencial pois ele deverá ser o apoio e o garante do sucesso neste tipo de trabalhos.

Também aprendi, que planear atividades para o grupo no seu todo será sempre complicado, pois as crianças não são todas iguais. Nesse sentido, será importante assumir a necessidade da diferenciação pedagógica, e os diferentes elementos deverão ter uma grande autonomia na realização das tarefas. Pelas evidências que fui demonstrando ao longo deste Relatório, os grupos com quem trabalhei, foram evoluindo nesse aspeto, o que atribuo também a influências minhas: nas propostas e desenvolvimento das atividades, nas intenções pedagógicas que presidiram às ações, nos cuidados com a comunicação e a linguagem de forma a que os ambientes potenciasses interações que ajudavam a aprender. Tenho a plena consciência de que eu, tal como as crianças, tenho que me ir assumindo cada vez mais como construtora do meu conhecimento. Sei que ainda estou muito presa ao ensino tradicional, no qual estive toda a minha escolaridade e sei que isso também influencia as minhas práticas.

Para que isso mude, é importante que eu tenha plena consciência das minhas ações, ao invés de agir sem pensar. Quero que a educação se torne diferente. Neste sentido, falo de comunidades de aprendizagem, um modelo que personifica tudo o que quero ser e fazer enquanto profissional docente.

Procurei que a avaliação se pautasse sempre por um carácter formativo, dando bastante destaque ao diálogo e às conversas em grande grupo. Avaliei a minha própria intervenção, o ambiente e os processos educativos e também o desenvolvimento e as aprendizagens decorrentes, quer de cada criança quer do grupo, pensando que a profissional em que me quero tornar, deverá utilizar a avaliação como elemento regular e promotor de qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria formação.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, sempre revelei responsabilidade e empenhamento no trabalho, assumindo os meus compromissos. Resolvi situações de conflitos com calma, reconhecendo ser essa uma das minhas principais qualidades enquanto profissional. A minha relação com os outros elementos de ambas as instituições sempre foi muito boa e no decorrer dos estágios fui conhecendo as pessoas e estabeleci, sem dúvida, ligações fortes com algumas delas.

Promovi a autonomia das crianças, com o objetivo de que elas realizem aprendizagens independentes no futuro, seja em contexto escolar ou não. Basicamente, tentei que as crianças aprendessem a aprender. Se fui bem-sucedida ou não, não sei, porque acho que o tempo que nos é disponibilizado de estágio, não é suficiente para criarmos o impacto que queremos criar.

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, destaco o parâmetro que diz: Manifesta capacidade relacional, de comunicação e de reflexão no trabalho em equipa com os colegas, professor(a) cooperante e outros atores educativos. Considero que este será o parâmetro em que melhor estive e, para mim, fez todo o sentido, acima de tudo, criar relações positivas com todos os intervenientes da instituição, porque um clima positivo, de bem-estar afetivo, proporciona mais e melhores aprendizagens.

Quanto à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, agi sempre em cooperação com a educadora cooperante, com o professor titular da turma e também com as orientadoras do estágio e do relatório, refleti sobre as minhas práticas, questionando sempre o porquê de fazer o que fazia, tentando nunca agir sem intencionalidade educativa e sem esquecer que comunicar era fundamental para aprender. A minha escrita foi co-construída e dialogada e acompanhou, como já referi, as aprendizagens na universidade e no contexto das práticas nas escolas. Esta co-construção foi importante porque a participação dos vários

autores possibilitou a ampliação e negociação de significados, assim como a reflexão (Folque, A., Leal da Costa, C & Marques, A., 2016), o que penso que este Relatório evidenciará a quem o ler atentamente.

### C) O fim (?)

Em modo conclusivo, reconheço a importância do currículo, dos materiais e da formação dos professores para que se possa falar de um ensino de qualidade, mas também reconheço a relevância das interações entre o professor e as crianças, das atividades que acontecem em contexto de sala de aula e da forma como elas surgem. Assim, considero que uma educação de qualidade pressupõe que as atividades e as interações que nela são permitidas, estimulam a aprendizagem de conceitos e a utilização da linguagem para uma eficaz comunicação dos alunos entre si e com o professor. Por sua vez, este deverá organizar o seu discurso e colocar questões que estimulem as crianças a processar e a refletir sobre os conteúdos, a reconhecer as relações e as implicações das principais ideias, a pensar criticamente e a resolverem problemas (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Pelo contrário, poderíamos continuar a tentar responder às inúmeras solicitações das crianças, não lhes permitindo acreditar que as respostas às suas perguntas podem ser encontradas por elas.

Deverão ter reparado que acima coloquei um ponto de interrogação, assumindo que este relatório não será o fim da minha formação. Não tenho dúvidas de que aquilo que pensava saber ao início deste projeto, não corresponde aquilo que sei hoje e, acima de tudo, sei que a pessoa que era no início não corresponde à pessoa que sou hoje, sou uma pessoa com mais experiência, que fiz muitas aprendizagens e que adquiri conhecimentos. À medida que fui escrevendo este Relatório fui percebendo com mais clareza que para além das competências associadas ao conhecimento e à comunicação, desenvolvi competências ao nível do como aprender a aprender. Foi através delas que o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipa realçaram a sua pertinência, confirmando o que lemos em Folque, Leal da Costa e Marques (2016). Assim, acima de tudo, refiro que desenvolvi competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, tendo plena noção de que estes foram muito válidos, mas apenas breves, momentos da minha aprendizagem profissional e que, por isso, continuará para sempre.

Termino com uma citação que fala sobre a criança, mas nela também me revejo e a tomo enquanto futura educadora/professora, acreditando que é com os outros que nos

desenvolvemos e nos constituímos como nós próprios vamos sendo, pois “é sobretudo através da interacção com os outros que a criança descobre a sua cultura e como esta tende a conceber o mundo; é através dela que a criança se desenvolve e se prepara para a vida.” (Neto, 2007, p.141).

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Andrade, D. (2012). *Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula - Factores que influenciam a comunicação na sala de aula*. (Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7015>
- Boavida, A.M. (2005). *A argumentação em Matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração* (Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3140/1/ulsd048032\\_td\\_Ana\\_Boavida.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3140/1/ulsd048032_td_Ana_Boavida.pdf)
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. In *Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70.
- 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, 7-34. Universidade do Minho.
- Caldeira, E., Correia, A., Micaelo, M., Paes, I. & Vitorino, T. (2002). As vozes dos alunos – Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. In *Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa.
- Calheiros, M. & Seixas, S. (2010). Supervisão das interações educador-criança: Que relevância na prática pedagógica? *Interações*, 14, 185-215.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Conferência apresentada na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida.”, Lisboa.

- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 27, 186-206.
- Castro, E. (2005). *A voz que ensina: O professor e a comunicação em sala de aula*. Consultado em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/trabalho%20comunicacao.pdf>
- Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, XVIII, (nº 2), 31-45.
- Coelho, A.R. (2013). *Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de Infância: Alguns Desafios*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28884>
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7, 92-104.
- Davis, C., Silva, M. A. & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cad. Pesq.*, 71, 49-54. São Paulo.
- Dinis, R., Leal, S., Massa, S. & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: investigação e desenvolvimento na docência. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro “Debater o currículo e seus campos - políticas, fundamentos e práticas”, Porto.
- Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33, 182-188. Porto Alegre.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Folque, A., Leal da Costa, C & Marques, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In M. Bissoli (Org.) (pp 110-147). (Brasil, no prelo)

- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- Hoffmann, J. (2000). Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Lopes-da-Silva, I. (1998). Os Projectos na Educação das Crianças. In M. E. DEB-GEDEPE (Ed.), *Qualidade e Projecto*, 99-108. Lisboa: M. E.
- Loureiro, R. (2015). *Linguagem, fala e comunicação*. Consultado em <http://www.ritaloureiro.com/linguagem-fala-comunicacao/>
- Martins et al (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação. 2ª edição.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, XVII, 39-48.
- Mercer, N. (1997). Conversar e trabalhar juntos. *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*, 99 – 128. Barcelona, Paidós.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo Ensino Básico (4ª ed.)*: ME - DEB.
- Ministério da Educação/DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem*. [Coordenação de Sim-Sim et al.]

- Mónaco, S. (2013). Comprender la comunicación para enseñar mejor. Acciones docentes apoyadas en la psicolinguística. *Enseñanza de las Ciencias*, 31, 209-227.
- Neto, A.J. (2007). Ensinar, Comunicar e Aprender em Física: O Verso e o Reverso do Conhecimento Tácito. Relatório e Lição de Síntese das Provas de Agregação Apresentadas à Universidade de Évora. Évora: Universidade de Évora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 51, 593-744.
- Pramling, I. (2000). Entendendo e Dando Poderes à Criança como Aprendiz. *Educação e Desenvolvimento Humano*. (Dayse Batista e Daniel Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ramón, D., Rangel, J., Rodriguez, L. G. & Skukauskaite, A. (2015). Understanding Classroom Discourse and Interaction: Qualitative Perspectives. In press in: Markee, N. (Ed.). *Handbook of Classroom Discourse and Interaction Hoboken, NJ: Wiley*.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes. D. Olson & N. Torrance (Eds.). *Educação e Desenvolvimento Humano*, 322-344. Oxford, England: Basil Blackwell Publishers.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Conferência apresentada na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida,” Lisboa.

Santos, J. P. (2011). Comunicação na gestão escolar. *Revista Interdisciplinar Aplicada Blumenau*, 5, 01-22.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. (Texto elaborado para o Departamento do Ensino Básico, Ministério da Educação). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>

Santos, M.M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/1/ulsd65965\\_td\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/1/ulsd65965_td_tese.pdf)

Sarmiento, M.; Soares, N. & Tomás, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, 12.

Silva, J. & Melo, M. (2013). Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. Fernandes da Silva, & A. Allen Gomes (orgs.), Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 265–275. Aveiro: Associação Portuguesa de Psicologia.

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. *Qualidade e Projecto*, 127-158. Lisboa: M. E. DEB-GEDEPE

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula* (1ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

#### Documentos dos contextos:

Plano de Atividades de Grupo 2014/2015 – Documento da educadora cooperante.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício – A Bússola, orientação em autonomia. [Online]. Retirado do endereço eletrónico: <http://www.ebim.pt/>

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora (2014-2017) [Online]. Retirado do endereço eletrónico: [http://ag4evora.edu.pt/site/images/Documentos\\_estruturantes/PEAG4EVORA.pdf](http://ag4evora.edu.pt/site/images/Documentos_estruturantes/PEAG4EVORA.pdf)

Legislação consultada:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto - Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto - Perfil Especifico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Planificação dia 13 de abril de 2015



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar  
2014/2015  
Planificação diária Cooperada

**Dia:** 13/04/2015  
**Horas:** 9h às 15h30  
**Visto:**

**FORMANDA:** \_\_\_\_\_

Nome: Andreia Caldeira

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada

Educador(a) Cooperante: Maria de Lurdes Ramalho

### **1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Atividades experimentais com a água.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h – Acolhimento

Objetivos:

- Partilhar vivências do fim-de-semana (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões, enquanto decidimos se iremos realizar um projeto que tenha a ver com os peixes ou não (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Juntamo-nos todos no tapete e primeiramente, as crianças partilham as novidades do fim-de-semana, que serão registadas por mim. Esta será uma forma de ter um registo dos interesses do grupo, de dúvidas que surjam e poderão surgir ideias para novas planificações.

Estas novidades serão afixadas numa das paredes da sala. Procede-se à marcação das presenças. Durante a marcação, cantamos a canção do bom dia.

Ainda durante o acolhimento teremos uma outra conversa acerca dos peixes, para ver se esta será uma boa ideia para o projeto ou se teremos que seguir outro caminho. Se for uma boa ideia e surgir alguma questão, preencheremos uma folha com o que já sabemos, o que queremos saber e como vamos tentar saber.

Em seguida procederemos às outras rotinas do grupo, nomeadamente à contagem das crianças e à marcação do tempo. Em relação à contagem, uma criança conta o número total de crianças, outra o número de rapazes e outra o número de raparigas. Estes números são escritos no quadro branco que está na zona do acolhimento. São as crianças que vão para o 1º ciclo no próximo ano letivo que escrevem. É importante realçar que os dois números somados dão o número total de crianças. Marcamos o tempo, ou seja, uma das crianças diz como está o tempo e vai à caixa onde tem vários cartões com o estado do tempo, retira o que corresponde ao dia e coloca no mapa do tempo.

Ainda durante o acolhimento falaremos sobre o planeamento do dia.

Por fim, cantamos a canção da Bandinha, que indica que está na hora do lanche da manhã.

10h – 11h – Lanche da manhã e recreio. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

11h – Jogo da teia

Objetivos:

- Partilhar interesses com o grupo (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Como ainda não comecei o projeto com este grupo de crianças, resolvi fazer o jogo da teia que consiste em estarmos todos sentados numa roda no chão da sala com um novelo na mão. Começo eu por dizer:

- Gostava de saber mais acerca dos animais da quinta. Agora vou passar para a Lurdes.

Passo para a Lurdes e ela diz algo que gostasse de saber. Vamos passando por todos para que amanhã de manhã durante o acolhimento seja decidido sobre o que é que o nosso projeto vai ser.

Forma-se uma teia pois cada um de nós terá que seguir num pedaço do novelo antes de lançá-lo para a próxima pessoa.

12h – 13h30 – Hora de almoço e recreio. O almoço será acompanhado por mim e pela auxiliar. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

13h30 – Experiências com água

Objetivos:

- Fazer previsões (Conhecimento do Mundo/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Registrar resultados, tomando a decisão em grupo (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Compreender que há objetos pesados que flutuam e objetos leves que afundam (Conhecimento do Mundo)
- Compreender que os objetos que flutuam contêm mais ar do que aqueles que afundam, pois os que afundam são mais compactos (Conhecimento do Mundo)

Hoje iremos realizar a primeira de duas experiências com água: Flutua ou não flutua (afunda). A proposta destas atividades surge pela conversa que tivemos na semana passada acerca dos peixes em que a Leonor disse que os peixes mortos ficam por cima da água, ou seja, flutuam e por este grupo de crianças não ter tido muitas oportunidades de fazer atividades de ciências experimentais.

O grupo irá dividir-se em dois sendo que ambos os grupos realizarão ambas as experiências. Uma hoje e outra amanhã. Um grupo ficará comigo e o outro com a educadora

Lurdes. Cada grupo irá registrar, com a ajuda do adulto, as suas previsões e os seus resultados.

Experiência da flutuação: Primeiro apresento os materiais que iremos testar que serão variados (maçã, grãos de arroz, borracha, lápis, caneta, colher, copo de plástico e de metal, entre outros objetos caso o grupo queira experimentar). Explico-lhes que quando um objeto vai ao fundo, diz-se que ele afunda e que quando fica por cima da água, flutua.

Peço às crianças que façam previsões acerca do que vai acontecer a cada objeto. As crianças poderão ter ideias diferentes, desse modo, será importante registrar as opiniões diversas no cartaz que vai ser mais ou menos assim:

Objetos	Flutua	Não flutua/Afunda

Em relação a cada objeto colocaremos o nome de cada criança do grupo por baixo do que será a sua previsão. No lado oposto do cartaz colocaremos os resultados. Nesse caso basta colocar uma cruz no que aconteceu a cada objeto.

Direi às crianças para desenharem os objetos no nosso cartaz para que depois apresentemos os resultados ao outro grupo. No cartaz escreveremos também algumas conclusões a que teremos chegado, registo esse que será decidido pelo grupo de crianças, pois serão elas as responsáveis pela apresentação dos resultados ao outro grupo.

14h30 – Comunicação dos resultados

Objetivos:

- Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões e resultados (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Este momento será o das comunicações da atividade que estivemos hoje a fazer. Cada grupo apresentará apenas os resultados da experiência sendo que o grupo que estiver a ouvir poderá dar opiniões, poderá dizer se chegou aos mesmos resultados ou não.

15h – 15h30 – Hora do lanche. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora.

15h30 – 17h30 – Prolongamento/Componente de apoio à família.

#### 4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Os recursos humanos serei eu, a educadora Lurdes, a auxiliar São e o grupo de crianças. Os recursos materiais serão os necessários para a experiência, já falei de vários, falta-me incluir o alguidar para a experiência da flutuação.

#### 5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da observação, dos registos escritos que vão sendo realizados ao longo do dia por mim ou pela educadora, do posterior registo escrito nas minhas notas de campo, da afixação dos resultados na parede da sala, através também de registos fotográficos.

#### Apêndice B – Planificação dia 14 de abril de 2015

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2014/2015 Planificação diária Cooperada</p>	<p><b>Dia:</b> 14/04/2015 <b>Horas:</b> 9h às 12h <b>Visto:</b> _____</p>
---	---	---

**FORMANDA:** \_\_\_\_\_

Nome: Andreia Caldeira

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada

Educador(a) Cooperante: Maria de Lurdes Ramalho

### 1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Experienciar atividades de ciências experimentais com água.

## **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h – Acolhimento

Objetivos:

- Partilhar opiniões, enquanto decidimos sobre o que vai ser o nosso projeto (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Marcar as presenças sem o auxílio das fotos, reconhecendo o seu nome (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Juntamo-nos todos no tapete e primeiramente faremos a marcação das presenças. Hoje tenho um objetivo especial para as crianças mais velhas da nossa sala. Eu e a educadora Lurdes decidimos retirar as fotos delas do mapa de presenças para perceber se elas já reconhecem o seu nome ou não.

Durante a marcação, cantamos a canção do bom dia.

Ainda durante o acolhimento teremos uma conversa acerca das ideias que surgiram ontem na teia. Iremos escolher uma que iremos trabalhar por trabalho por projeto..

Em seguida procederemos às outras rotinas do grupo, nomeadamente à contagem das crianças e à marcação do tempo. Em relação à contagem, uma criança conta o número total de crianças, outra o número de rapazes e outra o número de raparigas. Estes números são escritos no quadro branco que está na zona do acolhimento. São as crianças que vão para o 1º ciclo no próximo ano letivo que escrevem. É importante realçar que os dois números somados dão o número total de crianças. Marcamos o tempo, ou seja, uma das crianças diz como está o tempo e vai à caixa onde tem vários cartões com o estado do tempo, retira o que corresponde ao dia e coloca no mapa do tempo.

Ainda durante o acolhimento falaremos sobre o planeamento do dia.

Por fim, cantamos a canção da Bandinha, que indica que está na hora do lanche da manhã.

10h – 11h – Lanche da manhã e recreio. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se

não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar, isto porque noto que o Gabriel Quaresma costuma brincar sozinho e serão importantes as interações com os outros.

#### 11h – Experiências com água

##### Objetivos:

- Fazer previsões (Conhecimento do Mundo/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Registrar resultados, tomando a decisão em grupo (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Compreender que o papel que absorve melhor é aquele que limpa melhor (Conhecimento do Mundo)
- Compreender o porquê de termos que medir a quantidade de água antes de colocarmos no prato e depois de retirarmos do prato, reconhecendo que é assim que percebemos se o papel absorveu ou não (Matemática/Conhecimento do Mundo)

À semelhança de ontem, iremos realizar outra experiência com água: Qual o tipo de papel que melhor absorve a água. Na mesa estarão vários tipos de papel (folha de impressora, jornal, papel de cozinha e cartolina). Os papéis serão cortados todos com o mesmo tamanho. Lançarei a questão-problema: Se eu entornar água por cima da mesa, qual é o papel que absorverá melhor a água, ou seja que limpe a maior quantidade de água possível?

À semelhança da outra experiência, faremos as previsões também num cartaz. Não valerá a pena as crianças desenharem os tipos de papel, pois podemos colá-los no cartaz. Registaremos a previsão de cada um e procederemos à experiência. O cartaz será mais ou menos assim:

Tipo de papel	Absorve muito	Absorve pouco

Terei um copo medidor e com o auxílio do mesmo colocaremos a mesma quantidade de água nos copos de plástico que temos na sala. As folhas estarão em cima de pratos e cada criança colocará a água contida no copo por cima das mesmas, ao mesmo tempo. Esperaremos um pouco e voltamos a deitar a água dos pratos para os copos. Depois mediremos essa água com a ajuda do copo medidor e escreveremos as conclusões no cartaz. Cartaz esse que também será apresentado ao outro grupo.

11h45 – 12h – Comunicação dos resultados

Objetivos

- Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões e resultados (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Este momento será o das comunicações da atividade que estivemos hoje a fazer. Cada grupo apresentará apenas os resultados da experiência sendo que o grupo que estiver a ouvir poderá dar opiniões, poderá dizer se chegou aos mesmos resultados ou não.

12h – 13h30 – Hora de almoço e recreio

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Os recursos humanos serei eu, a educadora Lurdes, a auxiliar São e o grupo de crianças. Os recursos materiais serão os necessários para a experiência, sendo que já os referi acima.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através da observação, dos registos escritos que vão sendo realizados ao longo do dia por mim ou pela educadora, do posterior registo escrito nas minhas notas de campo, da afixação dos resultados na parede da sala, através também de registos fotográficos.

## Apêndice C - Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015

### **Caderno de formação: notas de campo da semana de 13 a 17 de abril de 2015**

#### **13 de abril**

##### *Momento 1: Abandono da ideia dos peixes*

Hoje a minha planificação não esteve de acordo com o que realmente aconteceu. Apenas fizemos uma das experiências que estavam planeadas: a da flutuação. Isto da parte da tarde. De manhã depois de ter percebido que tenho que abandonar a ideia do projeto sobre peixes, resolvi realizar o jogo da teia, que me foi sugerido pela educadora Maria. Esta teia teve o objetivo de perceber quais são os interesses das crianças e que dúvidas têm. Dizendo: eu gostava de aprender sobre ou fazendo uma questão.

#### **14 de abril**

##### *Momento 2: Objetivo alcançado*

Na minha planificação, as crianças mais velhas tinham o objetivo de marcar as presenças sem o auxílio das fotos. Tenho a dizer que todas as crianças conseguiram fazê-lo. Dou destaque à Érica que sabia não só onde estava o seu nome, mas onde estavam os outros também.

##### *Momento 3: Introdução de novo vocabulário*

Ontem e hoje realizámos duas experiências desconhecidas a este grupo de crianças. Foi importante a introdução de novo vocabulário como previsões e resultados. Em relação à experiência de qual é o papel que melhor absorve a água, as crianças diziam:

- O papel tem muita água.

E eu fazia questão de dizer:

- Sim, o papel absorveu muita água. O outro absorveu pouca.

Na experiência da flutuação, falámos de palavras como flutua e afunda.

##### *Momento 4: Início do projeto*

Iniciámos o projeto preenchendo as tabelas do que queremos saber e o que já sabemos. O projeto começou através de uma pergunta que surgiu na teia, a pergunta da Lara: Porque é que lavamos as mãos? Desse modo, será um projeto que irá incidir na higiene. Amanhã ou depois reunir-me-ei com o grupo que quis participar para decidirmos como,

onde, quem irá fazer o quê, como e onde iremos buscar informações para responder às nossas questões.

## **15 de abril**

### *Momento 5: Brincadeiras na área dos jogos de mesa*

Na área dos jogos de mesa, o Gabriel Sousa está a fazer um jogo.

Naiara: não é assim. É este, depois este.

Gabriel Sousa observa e começa a imitá-la.

Naiara: boa, boa (incentivando-o sempre a continuar)

Ela agora ensina-lhe outro jogo. Ele mostra-se interessado e atento em aprender com ela. E vão continuando a brincar os dois.

Gabriel Quaresma: Andreia, não encontro este.

Andreia: Tens que procurar.

Gabriel: Tá aqui. Eles vão comprar leite. Estão aqui os pães.

Andreia: Ah sim, os pães.

Ele começa a apontar coisas que encontra na imagem, fazendo assim o propósito do jogo que é o de encontrar os vários objetos na imagem.

Nesta área ainda brincam às mães e aos filhos e ainda fazem bolos utilizando as peças dos jogos.

### *Momento 6: A Érica e a escrita*

A Érica vai até ao cartaz dos animais do Coelho Branco, trabalho já realizado comigo, e começa a escrever os nomes dos animais. Veio mostrar-me e disse:

- Andreia o que está aqui escrito?

- Boi.

- Boa, era isso mesmo.

## **16 de abril**

### *Momento 7: Dando poderes à criança*

Aos poucos, tenho tentado dar mais poder a este grupo de crianças. Noto que é difícil e desconhecido para o grupo serem eles a decidir o que vamos fazer e como vamos fazer. Senti isso principalmente quando me reuni com as crianças que fazem parte do projeto.

Souberam dizer-me quais eram as dúvidas que tinham, mas não sabiam onde podíamos procurar as respostas às mesmas. Eu sugeri que fôssemos à biblioteca da escola do 1º ciclo. Quando lá chegámos, sabiam que livros procurar e assim o fizeram. Dou destaque à Leonor que encontrou vários livros e que se mostrou bastante interessada em procurar mais e mais informação.

#### *Momento 8: Comunicações*

Tenho dado também muita importância às comunicações, à partilha de trabalhos entre o grupo, de forma a todos poderem mostrar o que fizeram e ver o trabalho dos outros, podendo dar a sua opinião e contributo para melhorias. Melhorias essas que poderão e deverão ser construídas conjuntamente.

### **17 de abril**

#### *Momento 9: Planeamento em conjunto*

Hoje continuei com o meu objetivo principal desta semana de dar poderes às crianças e fiz o registo de ideias delas em relação ao planeamento da próxima semana. Elas já entreviam no planeamento, mas não de forma regular e sem existir um registo. Simplesmente de vez em quando eram questionadas sobre o que queriam fazer e eu acedia-lhes a esses desejos e interesses. Percebo agora que é importante e que me ajuda imenso se fizer o registo destes interesses antecipadamente ganhando tempo para pensar sobre eles durante o fim-de-semana. Uma das ideias predominantes que realço aqui nas minhas notas de campo é o facto de muitas crianças quererem fazer jogos de mesa e também jogos na rua.

### **Reflexão**

Esta semana a minha reflexão incide essencialmente em como a minha linguagem e comunicação influencia a aprendizagem deste grupo de crianças. Então junto o *momento 3: Introdução de novo vocabulário* e o *momento 5: Brincadeiras na área dos jogos de mesa*. É tao importante corrigir as palavras que não estão a ser bem ditas como é importante introduzir novos vocábulos na linguagem das crianças. Quando digo corrigir não é dizendo “Está errado”, é dizer a forma correta sem grandes alaridos, como o fiz em conversa com o Gabriel Quaresma. Sabemos bem que as crianças aprendem muito por imitação, assim sendo, tudo o que dizemos será passível de ser repetido pelas crianças que nos ouvem. Como tal, será necessário que estejamos atentos à nossa linguagem.

À semelhança da semana passada, é importante que reflita sobre os poderes da criança na construção da sua aprendizagem. No *momento 4: Início do projeto*, referi que iniciámos o projeto e que me iria reunir com as crianças que estão interessadas neste projeto. Quando nos reunimos (*momento 7: Dando poderes à criança*), o grupo sabia que dúvidas tinha, mas não fazia ideia onde nos podíamos dirigir para responder às mesmas. Com isto, inferi que não estão habituadas a participar no processo da sua aprendizagem. Quando surge uma dúvida, ou é imediatamente respondida ou é depois, mas sem serem eles a procurá-la. Calheiros & Seixas (2010) realizaram um estudo em que utilizaram vários instrumentos como forma de aumentar a qualidade das interações entre estagiárias e as crianças. Um dos resultados, utilizando a Escala de Empenhamento do Adulto, foi o facto das estagiárias terem menos cotação na parte da autonomia que dão à criança. Dessa forma, e corroborando com as ideias de Vygotsky e Oliveira-Formosinho, o professor deverá apoiar a criança para a auto-planificação, auto-monitorização e auto-verificação.

Outro dos resultados foi o desenvolvimento de uma interação educativa onde as crianças participam e assumem um papel importante no processo da sua aprendizagem, tendo em conta os seus interesses. Esse processo levou as estagiárias a uma maior eficácia nas suas intervenções, que é isso mesmo que pretendo que aconteça ao longo deste estágio. Neste aspeto, a minha linguagem e comunicação também influenciam na medida em que integro cada vez mais este grupo em todo o seu processo de aprendizagem, através do que digo e das minhas ações. Ao deixar que aprendam uns com os outros, como foi o caso do Gabriel Sousa com a Naiara (*momento 5: Brincadeiras na área dos jogos de mesa*) ou em apenas dizer ao Gabriel Quaresma que terá que procurar em vez de lhe dar logo a resposta. Em vez de lhe responder, ele encontrou sozinho e já soube dizer onde estavam mais objetos, sem precisar que eu lhe dissesse.

Segundo Calheiros & Seixas (2010), a interação assume-se como um elemento central na aprendizagem e desenvolvimento da criança. As crianças deverão ser expostas a diferentes pontos de vista, vivendo assim em estruturas dialógicas, pois só assim elas aprendem umas com as outras. De acordo com Pramling (2000), o foco são as diferenças entre as crianças e não as similaridades. Assim sendo, e ainda de acordo com a mesma autora, para que as crianças falem e reflitam elas deverão envolver-se em atividades que lhes permitam falar e pensar sobre o que estão a fazer ou a aprender. E é isto que tenho em mente quando peço às crianças que comuniquem ao grupo aquilo que fizeram (*momento 8: Comunicações*), pois essa é uma das atividades que permitirá que elas falem e reflitam sobre o que estão a aprender.

Termino a reflexão desta semana dizendo que “O ensino é guiado, dirigido e inspirado pela compreensão das crianças, mas é baseado nas interações das crianças com o professor e umas com as outras.” (Pramling, 2000).

#### Apêndice D – Planificação dia 20 de abril de 2015

	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</b> <b>2014/2015</b> <b>Planificação diária Cooperada</b>	<b>Dia:</b> 20/04/2015 <b>Horas:</b> 9h às 15h30 <b>Visto:</b> _____
---	---	---

**FORMANDA:** \_\_\_\_\_

Nome: Andreia Caldeira

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada

Educador(a) Cooperante: Maria de Lurdes Ramalho

### **1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Trabalho desenvolvido com o principal objetivo de que o grupo vá ganhando autonomia e poder de decisão.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h – Acolhimento

Objetivos:

- Partilhar vivências do fim-de-semana (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)
- Decidir quem são as duas crianças que irão observar e registar o que se vai passando com as sementeiras e com os feijoeiros (Formação Pessoal e Social)

- Fazer o crescimento das sementeiras e dos feijoeiros, através do desenho (Conhecimento do Mundo) – Este objetivo apenas se aplica às duas crianças que irão fazê-lo.

Juntamo-nos todos no tapete e primeiramente, as crianças partilham as novidades do fim-de-semana, que serão registadas por mim. Esta será uma forma de ter um registo dos interesses do grupo, de dúvidas que surjam e poderão surgir ideias para novas planificações. Estas novidades serão afixadas numa das paredes da sala. Procede-se à marcação das presenças. Durante a marcação, cantamos a canção do bom dia.

Depois procedemos à contagem das crianças. . Em relação à contagem, uma criança conta o número total de crianças, outra o número de rapazes e outra o número de raparigas. Estes números são escritos no quadro branco que está na zona do acolhimento. São as crianças que vão para o 1º ciclo no próximo ano letivo que escrevem. É importante realçar que os dois números somados dão o número total de crianças.

Em seguida, marcamos o tempo, ou seja, uma das crianças diz como está o tempo e vai à caixa onde tem vários cartões com o estado do tempo, retira o que corresponde ao dia e coloca no mapa do tempo.

Falaremos sobre o planeamento diário e decidimos em grupo quem serão as duas crianças responsáveis por observar as sementeiras e os feijoeiros esta semana e fazer o registo do que vai acontecendo, através do desenho.

Por fim, cantamos a canção da Bandinha, que indica que está na hora do lanche da manhã.

10h – 11h – Lanche da manhã e recreio. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

11h – Vamos fazer o retrato dos nossos amigos

Objetivos:

- Trabalhar a pares ou trios, utilizando a linguagem oral como forma de partilhar opiniões (Formação Pessoal e Social/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

- Representar os colegas, através da pintura (Expressão Plástica)

As crianças sugeriram que fizéssemos um trabalho de pintura. Quando perguntei o que queriam pintar, a Mariana disse: meninos. Dessa forma, e depois de conversar com a educadora Lurdes, pensámos que a atividade poderia incidir em pintar os retratos dos amigos.

Assim sendo, as crianças juntar-se-ão em pares ou trios para que se observem e pintem o retrato de cada uma, sendo que no final todas terão o seu retrato realizado por outra criança. Este trabalho tem o objetivo principal de que as crianças trabalhem em conjunto pedindo opiniões umas às outras e não à educadora e à estagiária.

12h – 13h30 – Hora de almoço e recreio. O almoço será acompanhado por mim e pela auxiliar. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

13h30 – 14h30 – Como fazer novas cores?

Objetivos:

- Realizar previsões (Conhecimento do Mundo/Formação Pessoal e Social)
- Compreender que duas ou mais cores juntas originam novas cores (Conhecimento do Mundo)

Depois do almoço reunimo-nos no tapete e eu coloco a questão: Se eu tiver apenas as cores azul, amarelo e magenta (cor-de-rosa/vermelho), como faço para ter castanho e verde para fazer, por exemplo, uma árvore? O que acham? E se fôssemos tentar saber?

Divide-se o grupo em dois, um fica comigo e outro com a educadora Lurdes. Primeiro cada grupo escreve as suas previsões dizendo como acham que podemos obter novas cores. E se alguma das crianças disser que se juntarmos duas cores, obtemos outra, é importante que registemos isso e quais são as cores que juntas dão outras.

Em seguida, experimentamos com as tintas que temos na sala, usando o azul, o amarelo e o magenta. Juntamos estas três cores entre si e registamos na parte da folha de registos que diz resultados.

14h30 – 15h – Comunicações

- Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões e produtos do trabalho (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Este momento será o das comunicações das atividades que estivemos esta tarde a fazer. Cada grupo apresentará o que fez, de modo a que possam trocar opiniões e possamos conhecer o trabalho de todos.

15h – 15h30 – Hora do lanche. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora.

15h30 – 17h30 – Prolongamento/Componente de apoio à família.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Os recursos humanos serei eu, a educadora Lurdes, a auxiliar São e o grupo de crianças. Os recursos materiais serão folhas de registo, canetas, tintas.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através da observação, dos registos escritos que vão sendo realizados ao longo do dia por mim ou pela educadora, do posterior registo escrito nas minhas notas de campo, através também de registos fotográficos.

Apêndice E - Caderno de formação: notas de campo da semana de 11 a 15 de maio de 2015

#### **Caderno de formação: notas de campo da semana de 11 a 15 de maio de 2015**

##### **11 de maio**

*Momento 1: Não quero fazer, não consigo!*

A atividade da manhã consistiu em duas partes distintas. Primeiro aprendemos uma lengalenga nova relacionada com o corpo humano e os sentidos. As crianças mais novas

ficaram responsáveis por desenhar a figura humana, algo em que ainda têm bastantes dificuldades. As mais velhas ilustraram as frases da lengalenga e também transcreveram a frase escrita por mim.

A Anamar também fez este trabalho e mostrou não ter confiança na sua escrita. Eu disse-lhe:

- Não faz mal se te enganares, é só para ires tentando.

Ela acabou por desistir e não fazer a frase toda. Nesta atividade, um dos objetivos seria exatamente transcrever a frase registada. A Anamar foi a única das crianças mais velhas que não atingiu esse objetivo.

#### *Momento 2: A água não tem sabor*

Na atividade da tarde, o trabalho foi realizado em dois grupos, sendo que um ficou comigo e outro com a educadora Lurdes. Tenho a dizer que a atividade correu bastante bem e que as crianças se mostraram bastante envolvidas na mesma.

Destaco a Iara que provou água. E quando eu a questioneei como é que ela descreveria o sabor da água, ela imediatamente disse:

- A água não tem sabor – mostrando assim ter atingido um dos objetivos propostos que era exatamente esse.

### **12 de maio**

#### *Momento 3: Visita da enfermeira Ana Paula*

Hoje recebemos na nossa sala a enfermeira Ana Paula, enfermeira da saúde escolar que nos veio falar sobre alguns aspetos ligados à higiene enquanto nos lia uma história. Falou de assuntos que já tinham sido abordados anteriormente com o grupo, mas acrescentou novos que ainda terão que ser trabalhados como os cuidados com o sol e os piolhos.

### **13 de maio**

#### *Momento 4: Fui sozinha e consegui*

Na minha ida anterior à biblioteca da escola do 1º ciclo, apenas levei 5 crianças e contei com a ajuda da auxiliar Mariana. Desta vez levei 10 e estive sozinha. Correu super bem. Tenho a dizer que senti que estou cada vez mais à vontade com o grupo e cada vez sinto-me mais capaz de o liderar. Os objetivos que designei para esta pequena visita foram:

- Procurar livros que consigam responder às nossas questões (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Fazer o registo das informações, através do desenho (Expressão Plástica)

O último todas as crianças cumpriram e mostraram compreender o que estavam a registar. Em relação à procura dos livros, algumas crianças dispersaram e começaram a procurar livros que não interessavam ao nosso projeto. Mas reparei que adoravam mexer nos livros, adoravam tirá-los das prateleiras.

## **14 de maio**

*Momento 5: Azul com amarelo dá ... ?*

Quando estávamos no tapete a marcar as bolas no mapa do comportamento, a Rafaela recebeu bola amarela (o que significa que o seu comportamento foi mais ou menos) e bola azul (que significa que não está a respeitar a sua higiene). Esta bola azul é atribuída sem influenciar a outra que poderá ser amarela, verde ou vermelha.

A Madalena diz à Rafaela:

- Mas não é para marcares uma em cima da outra, senão fica verde. A Iara no outro dia também estava a tentar safar-se.

*Momento 6: Micróbios*

Durante o lanche da tarde, a Érica diz:

- A lancheira do Tomás está cheia de micróbios – associando o ter micróbios com o facto de estar suja.

## **15 de maio**

*Momento 7: Pele a cair*

Enquanto estávamos no tapete e eu perguntava ao grupo o que queriam fazer/aprender na próxima semana, reparei que o Gabriel Sousa tinha a pele a cair devido à exposição ao sol. Ele próprio disse que isso tinha acontecido na piscina.

Esta semana temos estado a falar também sobre os cuidados com o sol, algo que não se relaciona propriamente com o nosso projeto, mas que foi um assunto importante a ser abordado pela enfermeira da saúde escolar quando esta veio à nossa sala.

Na quarta-feira fomos à biblioteca e quatro crianças encontraram um livro que falava sobre os cuidados a ter com o sol e que dizia o que acontecia quando não usamos protetor solar. Essas crianças fizeram o registo do que viram no livro.

Fiz questão de mostrar as costas do Gabriel para as crianças (a quem nunca lhes aconteceu) perceberem o que no livro queriam dizer com “a pele começa a cair”.

#### *Momento 8: Lavar os dentes*

Hoje recebemos as enfermeiras da saúde escolar que vieram fazer um teatro de fantoches para as crianças, teatro esse sobre a lavagem dos dentes. Quando acabou a apresentação, as crianças foram lanchar e depois fizemos algo de novo: lavámos os dentes.

A partir de hoje essa será uma rotina da instituição.

### **Reflexão**

Avaliar é um processo que está presente em todas as fases do programa educativo, sendo a base e o suporte do planeamento (Gaspar, 2010). É sobre a avaliação que incide a minha reflexão desta semana.

Existem práticas de observação e registo que depois servem para avaliar as crianças, como por exemplo, a observação e registo diário das atitudes e comportamentos das crianças, planificações semanais, observação e avaliação dos trabalhos e da aprendizagem (Gaspar, 2010). No meu caso, tenho utilizado as notas de campo, fotografias, alguns, as planificações semanais e diárias e também as reflexões semanais que ajudam a compreender e a avaliar tudo o que tenho feito ao longo deste estágio.

Propositadamente esta semana retirei notas de campo que evidenciassem a avaliação dos objetivos que estabeleço para este grupo de crianças cada vez que planifico, isto porque, de acordo com Gaspar (2010), a avaliação possibilita ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças que poderão e deverão ser utilizadas para melhorar o ambiente educativo e a prática pedagógica, de acordo com as características e necessidades das crianças. Para além de proporcionar ao avaliador informações sobre o desenvolvimento das crianças, oferece também informações sobre os seus progressos, os seus retrocessos e as suas necessidades.

Estas ideias são evidenciadas no *momento 5: azul com amarelo dá ...?*. Há umas semanas atrás planifiquei a atividade: como fazer novas cores?. A atividade consistia em juntar duas tintas de cores diferentes e perceber que daí resultava uma outra. Através do registo do *momento 5*, percebi que a Madalena revela que atingiu o objetivo que tinha proposto, mostrando assim o seu progresso.

Em relação ao que disse da avaliação proporcionar informações sobre as necessidades das crianças, falo agora sobre o *momento 1: Não quero fazer, não consigo!*. Um dos objetivos da atividade era transcrever a frase escrita por mim, a Anamar não teve confiança para o fazer. Apesar de lhe ter dito que o erro era perfeitamente aceitável, que o importante era tentar, mesmo assim ela não aceitou. Corroborando com as ideias de Hadji (1994, citado por Gaspar, 2010), que nos diz que a avaliação se caracteriza por ser uma forma de comunicação entre o avaliador e o avaliado, penso que deveria ter insistido mais para que ela consiga ultrapassar as suas dificuldades de ter medo de errar e no futuro pretendo fazer isso mesmo. Quero que este grupo se sinta capaz de tentar, mesmo que não consiga à primeira. Que esteja perfeitamente à vontade com o “falhar”, mostrando assim atitudes de resiliência.

A resiliência é uma das três disposições de aprendizagem que Carr e Claxton (2002, citados pelo PowerPoint Aprender a aprender, 2015) identificam. Esta é uma inclinação para aceitar desafios na aprendizagem onde os resultados são incertos, para persistir mesmo quando achamos que não conseguimos, e para recuperar de falhanços e retomar a dedicação à aprendizagem.

A avaliação é vista como um processo contínuo, logo será importante que a relação entre o educador e as crianças seja uma relação de amizade, confiança, intimidade para que o educador consiga avaliar corretamente todos os níveis de desenvolvimento das crianças (Gaspar, 2010). Isto é, e ainda de acordo com a mesma autora, as crianças devem querer aprender e ter vontade que a ajudem e conseguem isto quando partilham com o seu educador os seus medos, angústias, receios, dificuldades, experiências.

De acordo com Gaspar (2010), a avaliação deverá, acima de tudo, ter em conta os progressos, as conquistas e o desenvolvimento das crianças e não as notas quantitativas (*momentos 2 e 6*). O que tenho a dizer em relação ao *momento 2: a água não tem sabor* é que a Iara atingiu um dos objetivos propostos, não precisando sequer da minha ajuda. Em relação ao *momento 6: micróbios*, a Érica conseguiu transpor algo que temos estado a falar na sala de atividades em relação ao nosso projeto para uma situação do dia-a-dia. É com estas situações que observo que ocorreu aprendizagem.

Como projeção para o futuro, tenho a dizer que sem dúvida que vou apostar cada vez mais na avaliação formativa, pois ela não só ajuda como contribui para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da autoconfiança das crianças em idade pré-escolar (Gaspar, 2010).

À medida que vou avançando neste estágio, tenho-me questionado sobre o que é ser educador e o que é ser um bom educador. Vou retirando pequenas, mas grandes coisas das reflexões que realizo todas as semanas. Esta é apenas mais uma. De acordo com Perrenoud (1999, p. 173, citado por Gaspar, 2010), a avaliação formativa “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

### Apêndice F – Planificação dia 11 de maio de 2015

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2014/2015 Planificação diária Cooperada	<b>Dia:</b> 11/05/2015 <b>Horas:</b> 9h às 15h30 <b>Visto:</b> _____
---	---	---

**FORMANDA:** \_\_\_\_\_

Nome: Andreia Caldeira

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada

Educador(a) Cooperante: Maria de Lurdes Ramalho

### **1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Exploração dos cinco sentidos.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h – Acolhimento

Objetivos:

- Partilhar vivências do fim-de-semana (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Juntamo-nos todos no tapete e primeiramente, as crianças partilham as novidades do fim-de-semana, que serão registadas por mim. Esta será uma forma de ter um registo dos interesses do grupo, de dúvidas que surjam e poderão surgir ideias para novas planificações. Estas novidades serão afixadas numa das paredes da sala. Procedede-se à marcação das presenças. Durante a marcação, cantamos a canção do bom dia.

Depois procedemos à contagem das crianças. Em relação à contagem, uma criança conta o número total de crianças, outra o número de rapazes e outra o número de raparigas. Estes números são escritos no quadro branco que está na zona do acolhimento. São as crianças que vão para o 1º ciclo no próximo ano letivo que escrevem. É importante realçar que os dois números somados dão o número total de crianças.

Em seguida, marcamos o tempo, ou seja, uma das crianças diz como está o tempo e vai à caixa onde tem vários cartões com o estado do tempo, retira o que corresponde ao dia e coloca no mapa do tempo.

Falaremos sobre o planeamento diário.

Por fim, cantamos a canção da Bandinha, que indica que está na hora do lanche da manhã.

10h – 11h – Lanche da manhã e recreio. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

11h – Lengalenga e atividades relacionadas com a mesma

Objetivos:

- Aprender uma nova lengalenga (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Saber quais são os elementos constituintes da cara (Conhecimento do Mundo)
- Desenhar elementos do corpo humano (Expressão Plástica/Conhecimento do Mundo)
- Transcrever a frase registada (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Quando voltarmos do lanche e do recreio, sentar-nos-emos no tapete onde primeiro aprenderemos uma lengalenga nova relacionado com o corpo humano. Esta lengalenga, para além de abordar algumas partes do corpo, também aborda os cinco sentidos.

Após a aprendizagem da lengalenga, faremos alguns trabalhos relacionados com a mesma. As crianças mais novas terão a tarefa de desenhar a cara e os elementos que constituem a mesma. Esta atividade é planeada pois sinto que eles ainda têm muita dificuldade em representar a figura humana. As crianças mais velhas serão responsáveis por ilustrar a lengalenga. Assim sendo, uma desenhará os dois olhos e nessa folha eu ou a educadora Lurdes registamos:

- Usamos os dois olhos para ver.

A criança terá depois que copiar a frase que nós escrevermos. Esse trabalho será feito com todos os órgãos dos sentidos.

12h – 13h30 – Hora de almoço e recreio. O almoço será acompanhado por mim e pela auxiliar. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

13h30 – 15h – Atividade de degustação

Objetivos:

- Usar o sentido do paladar para descrever sabores (Conhecimento do Mundo/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Usar diferentes vocábulos novos como amargo, ácido, doce e salgado (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Entender que a água não tem sabor (Conhecimento do Mundo)
- Respeitar a vez de cada um falar, não interrompendo os colegas (Formação Pessoal e Social)
- Partilhar opiniões e produtos do trabalho (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/Formação Pessoal e Social)

Esta atividade será feita nas mesas da sala e em dois grupos, um que ficará comigo e outro com a educadora Lurdes. A atividade poderia ser feita em grande grupo, mas como as

crianças iriam ter que esperar muito pela sua vez, iriam começar a ficar impacientes e começariam a perder o interesse na atividade. Assim sendo, faremos em dois grupos distintos a mesma atividade.

As crianças terão a oportunidade de experimentar vários sabores e descrevê-los. Elas não estarão a ver o que estão a provar, usando apenas o sentido do paladar. As crianças provarão à vez, e a criança que estiver em jogo terá uma venda nos olhos. Os diversos alimentos estarão dentro dos copos que temos na sala e estarão logo preparados assim que as crianças entrem na sala de atividades. Colocarei um pedaço de papel por cima de cada copo para que as crianças não consigam ver o que está lá dentro antes de começarmos a atividade.

À medida que cada criança vá provando, eu irei fazendo o registo do que elas dizem para descrever o sabor que estão a sentir. Cada criança provará algo diferente e só saberá o que provou no final da atividade. Assim sendo, escreverei no papel que está por cima de cada copo o nome da criança que provou aquele conteúdo para não nos esquecermos de quem provou o quê.

Depois de todas terem provado, eu revelarei o que provaram. Introduzirei novas palavras como doce, salgado, ácido e amargo. Também falaremos sobre o facto da água não ter sabor. Os alimentos que darei a provar são: água, manteiga com sal, limão, café solúvel, gelatina, vinagre, sal, açúcar.

No final, reunir-nos-emos todos no tapete, onde cada grupo apresentará as suas conclusões.

15h – 15h30 – Hora do lanche. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora.

15h30 – 17h30 – Prolongamento/Componente de apoio à família.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Os recursos humanos serei eu, a educadora Lurdes, a auxiliar Rosa e o grupo de crianças. Os recursos materiais serão folhas para registos escritos e para desenhos, canetas, lápis, copos onde estarão os vários alimentos, água, manteiga com sal, limão, café solúvel, gelatina, vinagre, sal, açúcar.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através da observação, dos registos escritos que vão sendo realizados ao longo do dia por mim ou pela educadora, do posterior registo escrito nas minhas notas de campo, através também de registos fotográficos.

### Apêndice G – Planificação dia 21 de maio de 2015

	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</b> <b>2014/2015</b> <b>Planificação diária Cooperada</b>	<b>Dia:</b> 21/05/2015 <b>Horas:</b> 9h às 15h30 <b>Visto:</b> _____
---	---	---

**FORMANDA:** \_\_\_\_\_

Nome: Andreia Caldeira

**INSTITUIÇÃO:**

Denominação: Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada

Educador(a) Cooperante: Maria de Lurdes Ramalho

## **1. PERSPETIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Interações entre pares.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h – Acolhimento

Objetivos:

- Ensaiar a canção que iremos apresentar na socialização do nosso projeto (Expressão Musical/Formação Pessoal e Social)

Juntamo-nos todos no tapete e primeiramente, as crianças partilham novidades, se as tiverem. Procede-se à marcação das presenças e à contagem das crianças. Durante a marcação, cantamos a canção do bom dia. Em relação à contagem, uma criança conta o

número total de crianças, outra o número de rapazes e outra o número de raparigas. Estes números são escritos no quadro branco que está na zona do acolhimento. São as crianças que vão para o 1º ciclo no próximo ano letivo que escrevem. É importante realçar que os dois números somados dão o número total de crianças.

Em seguida, marcamos o tempo, ou seja, uma das crianças diz como está o tempo e vai à caixa onde tem vários cartões com o estado do tempo, retira o que corresponde ao dia e coloca no mapa do tempo.

Falaremos sobre o planeamento diário. O acolhimento será dedicado essencialmente ao ensaio da canção que fizemos ontem, canção essa que será apresentada na próxima terça-feira quando fizermos a socialização do nosso projeto para as outras salas do jardim-de-infância. A canção é, claro, sobre a higiene.

Por fim, cantamos a canção da Bandinha, que indica que está na hora do lanche da manhã.

10h – 11h – Lanche da manhã/lavagem dos dentes/recreio. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora. Depois do lanche, será a hora de lavar os dentes. Esta lavagem é feita sem água. Todas as crianças ficam sentadas na cadeira onde lancharam, distribuimos as escovas, os copos de plástico e os papéis. Colocaremos a pasta em cada escova. As crianças escovam os dentes e sempre que sentirem necessidade, cospem para o copo de plástico e limpam-se ao papel. No fim, recolhe-se tudo. As escovas são guardadas no copo reservado para cada criança. E vamos para o recreio. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

11h – Jogo de matemática com cartões

Objetivos:

- Contar o número de pintas (Matemática)
- Registrar esse número (Matemática/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)
- Recolher o número representado no cartão em objetos (Matemática)
- Representar esses objetos na folha (Matemática)
- Estabelecer relações onde o diálogo prevaleça (Formação Pessoal e Social)

Esta atividade será feita a pares. Se houver número ímpar, poderá haver um grupo com 3 crianças. Há umas semanas atrás realizei um jogo de matemática com uns cartões em que as crianças contavam as pintas representadas nos cartões e depois contavam esse número em objetos. Irei usufruir dos mesmos cartões, mas a atividade será um pouco diferente.

As crianças estão divididas em pares, como já referi. Estarão sentadas nas mesas de trabalho. Eu distribuirei um cartão por cada par. Cada par terá uma folha branca e um lápis. A primeira coisa que as crianças deverão fazer é contar o número de pintas representadas no cartão. Copiarão o número, que também está no cartão, para a sua folha branca. Serão colocados lápis de cor e canetas em cima das mesas. Em seguida, as crianças deverão recolher lápis ou canetas respeitando o número que têm representado no cartão. Depois de o fazerem, peço-lhes que confirmem um elemento do par com o outro se têm o número de objetos que era suposto terem. Avançamos para a próxima parte da atividade que será o de representar esses objetos.

Inicio essa vertente da atividade dizendo: Os lápis/canetas são todos da mesma cor? Se não, como podemos representar isso no papel? Se eu não estivesse cá a ver os vossos lápis e as cores deles, como é que vocês podiam colocar isso no papel para eu saber que lápis tinham?

Penso que as crianças terão dificuldade nesta parte da atividade e não saberão bem como fazê-lo. Inicialmente apenas lhes direi que terão que representar no papel os objetos que recolheram, deixando que elas decidam como querem fazê-lo. Se preferem desenhar os lápis/canetas em si, se preferem representá-los através de bolinhas ou outros símbolos, deixarei que o façam. Apenas darei sugestões àqueles pares que eu note que estão mesmo com dificuldades e que não conseguem fazê-lo sem ajuda de um adulto.

Estarei especialmente atenta a como cada par divide as tarefas entre si, tendo como objetivo pessoal perceber se existe colaboração ou se um elemento do par se sobrepõe ao outro.

12h – 13h30 – Hora de almoço e recreio. O almoço será acompanhado por mim e pela auxiliar. No recreio, pretendo não me intrometer, exceto quando seja mesmo necessário. Quero que as crianças consigam resolver os problemas entre si, mas se não conseguirem, irei dar sugestões de formas como podem fazê-lo. Também estarei atenta a quem estiver a

brincar sozinho e tentarei que encontre alguém com quem brincar. Darei também sugestões de brincadeiras.

13h30 – 15h00 – Pintura/Brincadeiras nas áreas

Objetivos:

- Pintar o seu corpo de acordo com as peças de roupa (Expressão Plástica)
- Escolher uma área (Formação Pessoal e Social)
- Explorar a área escolhida através de brincadeiras (Este objetivo poderá abordar todas as áreas de conteúdo, dependendo das brincadeiras que as crianças escolhem fazer)
- Estabelecer relações positivas com os colegas (Formação Pessoal e Social)

Para o dia do Agrupamento, no próximo dia 5 de junho, o Departamento do Pré-Escolar decidiu que todas as salas de jardim-de-infância irão realizar o mesmo trabalho para ser apresentado nesse dia. O trabalho é fazer os contornos do corpo de todas as crianças, depois pintá-los e depois arranjar forma de os manter em pé. Como tal, e como temos estado a trabalhar o corpo humano inserido na problemática do nosso projeto relacionada com a higiene, eu e a educadora Lurdes começámos já a realizar os contornos dos corpos das crianças e hoje as crianças irão pintá-los, com tintas, não pintando o corpo em si, mas sim as peças de roupa que desenharem e que mais tenha a ver com elas.

Não estarão todas ao mesmo tempo a realizar esta atividade por falta de espaço, portanto, enquanto umas fazem, as outras estarão a brincar nas áreas.

15h – 15h30 – Hora do lanche. O lanche será acompanhado por mim, pela auxiliar e pela educadora.

15h30 – 17h30 – Prolongamento/Componente de apoio à família.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Os recursos humanos serei eu, a educadora Lurdes, a auxiliar Antónia, os dois rapazes dos cursos vocacionais e o grupo de crianças. Os recursos materiais serão folhas para registos escritos, canetas, lápis, cartões com números.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada através da observação, dos registos escritos que vão sendo realizados ao longo do dia por mim ou pela educadora, do posterior registo escrito nas minhas notas de campo, através também de registos fotográficos de vídeos, dando especial atenção ao trabalho colaborativo entre as crianças durante o jogo de matemática.

### Apêndice H - Caderno de Formação: notas de campo da semana de 18 a 22 de maio de 2015

#### **Caderno de formação: notas de campo da semana de 18 a 22 de maio de 2015**

##### **18 de maio**

###### *Momento 1: Rimas*

Estou no recreio na hora de almoço sentada com um grupo de crianças, todas elas da minha sala. As crianças tentam fazer rimas com o meu nome. Eu digo-lhes: Andreia baleia. Eles riem-se e eu começo a rimar com os nomes deles: Tomás ananás; Madalena hiena; Mariana banana; Gabriel papel. Várias crianças começam a imitar-me e vão esperando por mais rimas minhas.

Tenho o meu telemóvel no bolso do bibe. A Mariana tenta tirá-lo. Eu digo-lhe:

- Estás a tentar roubar-me? Vou chamar a polícia. Começo a cantar:

- Vou chamar a polícia para apanhar a Mariana que tem cara de banana.

As crianças riem-se muito e pedem para cantar com o nome delas. “Vou chamar a polícia para apanhar o Gabriel que roubou um papel”, “Vou chamar a polícia para apanhar o Tomás porque roubou um ananás”. Por vezes digo:

- Não sei mais rimas.

E eles vão dando sugestões. As palavras que sugerem nem sempre rimam, mas mostram-se empenhadas e interessadas. Fazemos também com o nome das auxiliares e das educadoras: “Vou chamar a polícia para apanhar a Rosa porque está a ser escandalosa”; “Vou chamar a polícia para apanhar a Lurdes porque é muito amiga da Gertrudes”.

##### **20 de maio**

###### *Momento 2: Vou lavar as mãos*

Depois do recreio estamos a ir de volta para a sala de atividades. A Érica diz-me:

- Andreia, posso lavar as mãos? Tou cheia de micróbios.

A Leonor diz ainda:

- Vou lavar as mãos, tou cheia de terra.

### *Momento 3: Madrastas*

Estamos no recreio e eu estou como de costume sentada à sombra, um sítio onde eu e várias crianças nos reunimos. A Anamar diz:

- Andreia, ela não me dá o casaco.

- Mas para que queres o casaco? (sendo que está calor e a Leonor tem o casaco aos ombros, atado à frente ao pescoço)

- Eu quero ser a madrasta.

- Precisas do casaco para ser a madrasta?

- Sim, serve de capa – diz a Leonor.

- Mas as madrastas usam capas?

- Não sei, mas a da Branca de Neve sim – diz a Leonor.

### *Momento 4: Cantorias*

Esta situação também aconteceu no recreio, no mesmo espaço onde já referi anteriormente, num espaço à sombra onde nos reunimos várias vezes. Eu estou lá sentada e a Anamar, a Lara e a Leonor estão a brincar aos concertos. Querem cantar uma canção da Violeta. Eu digo-lhes que posso filmar. A Leonor e a Lara aderem à ideia, a Anamar diz que não quer cantar.

A Leonor insiste com a Anamar, mas sem sucesso. Eu digo-lhe para deixar estar, se ela não quer, não pode obrigá-la.

No público estou eu, a Raquel e o Tomás. Depois juntam-se a nós a Rafaela, a Mariana e o Gabriel Sousa. A Leonor pede à Raquel para tomar o lugar da Anamar e procedem ao espetáculo. Quando terminam, chega a vez do Tomás e da Mariana cantarem também.

## **21 de maio**

### *Momento 5: Trabalho a pares*

Hoje às 11h realizámos uma atividade a pares, organização à qual este grupo de crianças não está habituado. Fui eu que organizei os pares e fiz os possíveis para juntar uma criança mais velha com uma mais nova, seguindo os ideais de Vygotsky.

A atividade consistia em contar as pintas de um cartão que era distribuído por cada par, depois escrever esse número numa folha que também foi fornecida a cada par. Depois

teriam que recolher esse número em lápis ou canetas. Por fim, teriam que representar esses objetos na folha. Previ que nessa última tarefa teriam mais dificuldades e foi exatamente o que aconteceu. Mas depois de alguma ajuda por minha parte, da educadora, dos dois rapazes dos cursos vocacionais, já conseguiram fazê-lo e surgiram representações muito interessantes.

Em relação às interações entre os pares, algumas funcionaram muito bem como foi o caso da Raquel e do Tomás, da Anamar e do Tiago, do Santiago e da Mariana. Noutras não houve sucesso como foi o caso da Leonor e da Rafaela, do Gabriel Sousa e da Iara. No caso da Leonor, ela comunicava com a Rafaela e pedia-lhe ajuda ao qual a Rafaela não respondia, tendo a Leonor acabado por realizar a atividade sozinha. No caso do Gabriel Sousa e da Iara, não houve qualquer tipo de comunicação, cada um ia fazendo o que queria na folha sem primeiro falar com o par.

## **22 de maio**

### *Momento 6: Ouvir música*

Hoje estivemos nas áreas e ouvimos rádio enquanto brincávamos. Normalmente as crianças fazem imenso barulho e hoje não o fizeram. Estiveram bastante atentos às músicas e muitas delas até dançaram e cantaram.

## **Reflexão**

De acordo com Jaume (2004, citado por Carvalho, 2011), o espaço do recreio proporciona novas experiências que levam ao desenvolvimento de relações com outras crianças e com outros adultos. E os *momentos 1, 3 e 4* mostram exatamente isso.

Em relação ao primeiro momento que descrevo esta semana, o *momento 1: rimas*, é de realçar que foi no espaço do recreio que toda esta situação se desenrolou. Foi uma situação que não foi planeada, que surgiu espontaneamente e que mostrou ter bastante relevância, na medida em que as crianças mostravam-se interessadas em criar rimas, atividade que se insere na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mas precisamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O espaço exterior é também um espaço educativo que merece a atenção do educador. Ele poderá manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). No momento que falei acima, eu interagi com as crianças, o interesse/iniciativa partiu

delas e o meu papel foi enriquecer esse momento, ao contrário do que fiz no *momento 4: cantorias* em que assumi apenas o papel de observadora, não influenciando em nada a brincadeira que estava a acontecer.

Através da brincadeira no recreio as crianças aprendem habilidades de comunicação que incluem a negociação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas (Sibley & Etnier, 2003; NASPE, 2004; AAP, COSMF & COSH, 2006; NAECS/SDE, 2007, citados por Ribeiro, 2011). Coloquei aqui esta frase para conseguir justificar porque é que muitas vezes tento não intervir nas brincadeiras das crianças. Não o faço porque quero que elas desenvolvam essas tais habilidades de comunicação, eu não quero que precisem sempre do auxílio de um adulto para conseguirem resolver os seus problemas. É claro que são tantas as vezes em que tento não intervir como são as que intervenho pois as crianças procuram-me como a pessoa que sabe como resolver tudo. A mim e aos outros adultos. Uma situação em que o fiz foi a descrita no *momento 4: cantorias*, em que a Leonor queria que a Anamar brincasse com ela e a Anamar não queria e eu deixei-a insistir até que lhe disse que não insistisse mais pois não podíamos obrigá-la a brincar. O interessante foi que a Anamar, mesmo sem aceitar entrar na brincadeira, ficou lá a fazer de público como eu e outras crianças.

Falando agora do *momento 3: madrastas*, parece-me importante referir que a Anamar e a Leonor associam o usar de uma capa ao ser uma madrastra, pois viram isso nos desenhos animados. Assim sendo, não conseguem representar esse papel sem usar aquele adereço que, segundo a conversa delas, caracteriza as madrastas.

Termino a reflexão desta semana abordando o *momento 5: trabalho a pares*. Tal como já referi, existiram pares que funcionaram bastante bem, outros nem por isso. Falo deste momento como forma de me lembrar que as atividades a pares são bastante importantes e devem ser tidas em conta. Acredito também que os pares deverão ser rotativos, dando oportunidade a que todas as crianças ganhem competências comunicativas que lhes sirva para trabalhar com quem quer que seja.

A primeira reflexão que fiz acerca deste estágio falava bastante das relações que estabelecemos com os outros e da importância que isso tem para o nosso desenvolvimento e aprendizagem, ajuda-nos não só a saber, mas principalmente a ser. E tem sido esse o meu objetivo principal ao longo destes meses. Como projeção para o futuro, pretendo continuar a trabalhar no desenvolvimento deste objetivo que estabeleci para mim mesma e para estas crianças.

## Apêndice I - Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015

### **Reflexão da semana de 26 a 30 de outubro de 2015**

No dia 28, o grande sentido do trabalho foi o de que a construção de conhecimento e a consequente aprendizagem em sala de aula se dá através da interação social, possibilitada pelo uso da linguagem na realização de atividades de escrita. Esse será também o sentido da minha reflexão desta semana.

Ao planearmos uma atividade de escrita, devemos ter em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, os seus recursos e as suas limitações durante as diferentes fases do processo: a planificação, a redação e a revisão. Na fase da planificação, os alunos constroem e organizam o saber, na redação passam as suas ideias para o papel, e na revisão refletem sobre o seu discurso e transformam-no, caso seja necessário (Carvalho, 2013).

O tempo previsto para a atividade foi de duas horas. Começámos por entrar na sala de aula às 9 horas da manhã, quando tocou a campainha. Por volta das 9h10, comecei por explicar a primeira parte da atividade, um jogo chamado “Palavra Puxa Palavra”, através do qual se pretendia que os alunos desenvolvessem os objetivos relacionados com o subdomínio da Oralidade.

Inicialmente, expliquei que um aluno começaria por dizer uma frase e o aluno seguinte teria que utilizar a última palavra da frase do colega para iniciar a sua. Reparei que a turma, no geral, teve dificuldades pois, por vezes, terminavam as frases com palavras um pouco difíceis para iniciar outra, como por exemplo: Gosto de beber água. Água é saudável. Para o aluno seguinte tornou-se difícil dizer uma frase que começasse com a palavra saudável. Desse modo, alterei o jogo e disse que não precisavam de utilizar a palavra no início da frase, desde que a utilizassem e apelei aos alunos que construíssem frases simples, com vocabulário conhecido por eles e utilizado no seu quotidiano.

Todos os alunos tiveram oportunidade de elaborar, pelo menos, uma frase.

Para que os alunos realizem ações cognitivamente mais complexas, deverão ter já automatizado outras mais simples (Carvalho, 2013). Desse modo, ao planearmos certas atividades, deveremos começar por apresentar tarefas que auxiliem as tarefas seguintes. Isto leva-nos a uma perspetiva vygotskiana, ao conceito de zona de desenvolvimento próximo, pois o docente tem o papel de desenvolver tarefas que permitam ao aluno ir para além do seu

nível de desenvolvimento real (Carvalho, 2013), indo complexificando as tarefas, à medida que certas competências sejam adquiridas.

Depois da atividade descrita acima, disse aos alunos: “Vocês acabaram de me dar uma grande ideia, se todos somos capazes de construir frases, porquê é que não construímos uma história?”. Sugerir que tentassem pensar em palavras com a família silábica que estávamos a trabalhar no momento, ou seja, palavras com as sílabas pa, pe, pi, po, pu, que encaixassem na história.

Para a construção da mesma, os alunos trabalharam a pares, isto é, cada par ficou responsável pela contribuição de uma frase para a história, de modo a que, no final, a mesma tivesse 13 frases, já que a turma é constituída por 26 alunos. Esta segunda parte da atividade interligou-se com a primeira, na medida em que cada par devia ter em atenção à frase construída pelo par anterior, de modo a que história fosse coerente.

Os alunos formaram pares com os respetivos colegas de mesa, e eu estive no quadro a escrever as frases que iam sendo ditas. À medida que cada par foi contribuindo com a sua frase, eu fui-lhes dando um cartão com um número que escrevi à frase da sua frase, para que cada par soubesse com que frase iria trabalhar em seguida.

Neste momento da construção da história, o meu papel foi fundamental na medida em que fui dizendo à turma que todas as histórias devem ter um princípio, um meio e um fim e, assim, fui adaptando e ajustando algumas partes das frases, para que a história fosse coesa.

Num processo de escrita, é importante não esquecer, de que o texto deve ser lido à medida que vai sendo construído (Carvalho, 2013).

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987, citados por Carvalho, 2013), para produzir um texto, o discurso terá que ser estruturado de modo a criar uma teia de referência que facilite a sua compreensão, por parte de um leitor que apenas terá como informação o próprio texto.

Tinha previsto que por volta das 10h, estaria a começar a terceira parte da atividade, mas só começámos às 10h30. Questionei a turma: as histórias costumam ter texto, mas algumas têm algo mais. O quê? Os alunos responderam imagens, desenhos. E eu repeti, dizendo ilustrações.

O trabalho continuou a ser a pares, um dos alunos escreveu a frase que disse, que já tinha um número correspondente e outro ilustrou essa mesma frase. Cada par recebeu um cartão onde escreveu a frase, copiando-a com o auxílio do quadro, e uma folha A5 onde

constou a ilustração dessa mesma frase. Receberam também uma cartolina A4 onde colaram os dois elementos: a frase e a ilustração.

Enquanto os alunos realizaram a atividade, eu estive a circular pela sala, dando apoio aos vários pares e esclarecendo quaisquer dúvidas que pudessem ter surgido.

Depois de concluída a tarefa, todos os pares entregaram-me as cartolinas A4, ordenámo-las e eu li a história para a turma. A história final foi a seguinte:

Era uma vez um pai que era bonito. Este pai às vezes ia ao mar. Quando ele ia ao mar, via peixes. Ele apanhava os peixes e colocava-os num saco. Levava-os para casa para cozinhá-los. Ele tinha uma filha chamada Ana que comia peixe ao almoço. A Ana tinha uma amiga chamada Pipa. A Pipa gostava de ir até à praia estudar. E às vezes gostava de nadar. Quando nadava, via os mesmos peixes que o pai da Ana. Quando acabava de estudar, ela gostava de fazer castelos na areia. Ela encontrava o pai da Ana na praia e iam os dois para a casa da Ana. Pa, pe, pi, po, pu, vitória, vitória, acabou-se a história.

Reservei uma cartolina A4 no início para o título e capa da história e uma cartolina A4 no final para escrever os nomes dos autores. Os alunos disseram o título: Era uma vez no país do pa, pe, pi, po, pu.

A escrita pode ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem, se for utilizada em processos de transformação de conhecimento, pois ao escrever, o aluno tem que reprocessar conceitos, colocar hipóteses, interpretar, confrontar ideias. Também desenvolve o pensamento crítico (Carvalho, 2013).

Em modo de conclusão, as situações de ensino e de aprendizagem configuram atividades partilhadas, de carácter social, e a escola constitui-se como um espaço comunicativo através do qual os alunos usam a linguagem escrita como forma de explorar e de se conhecerem a si próprios e a realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo (Carvalho, 2013).

#### Apêndice J - Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015

##### **Reflexão da semana de 23 a 27 de novembro de 2015**

No dia 23 de novembro, o grande sentido do trabalho foi a compreensão e a explicitação de processos facilitadores de representação de uma realidade observada. A conversa e o trabalho em equipa são os veículos promotores de aprendizagens e envolvem a recolha, a representação, a análise e a interpretação dos dados.

A turma com quem estou a realizar o meu estágio participa no projeto “A minha lancheira”, que tem como principal objetivo promover lanches escolares saudáveis, sensibilizando os pais/encarregados de educação e os alunos do 1º ciclo para esta problemática. Os alimentos a promover são o pão, leite, iogurte e fruta e a despromover os doces/salgados e refrigerantes.

Na atividade de Matemática que passo a descrever, voltámos novamente as nossas atenções para os alimentos trazidos pelos alunos para a escola, com a diferença de que desta vez, os dados foram recolhidos, registados e analisados pelos próprios. Uma investigação matemática promove o envolvimento dos alunos, pois solicita a sua participação ativa desde a primeira fase do processo (Ponte, 2005). Estas tarefas de investigação podem surgir num contexto do quotidiano, tal como aconteceu nesta turma.

Durante a componente letiva da manhã, os alunos organizaram-se de forma a constituirmos 5 grupos de trabalho. A cada grupo correspondeu um número. Cada um deles recebeu também uma folha para o registo dos dados, à semelhança da seguinte:

<b>Número do grupo:</b>	
<b>Elementos do grupo:</b>	
<b>Alimentos</b>	<b>Quantidade</b>
Pão	
Leite	
Fruta	
Iogurtes	
Doces/Salgados	
Sumos	
Outros	

Os outros, decidimos em conjunto, que seriam bolachas, pois foi um alimento que alguns alunos trouxeram nesse dia.

Depois da recolha dos dados, os alunos registaram e guardaram esses dados, para mais tarde fazerem a representação e a análise dos mesmos.

Após o almoço, ao iniciar a aula de Matemática propriamente dita, comecei por questionar os alunos se poderíamos representar os dados que registaram, num formato alternativo àquele utilizado de manhã (tabela). Até ao momento, os alunos, nesta sala e neste ano letivo, apenas tinham tido contacto com o gráfico de barras, por isso, foi a resposta que

pensei que surgisse, no entanto, nenhum dos alunos se recordou do exercício realizado sobre o gráfico de barras. Desse modo, voltei a mostrar o exercício que estava no caderno diário dos alunos e questionei:

A – Andreia (eu). T - Turma

A – Será possível passar os dados recolhidos para um gráfico de barras?

T – Sim.

A – Mas para que servirá isso? Para que servem os gráficos?

T – Para vermos quantas coisas há.

A – E não conseguem ver através das tabelas que preencheram?

T – Sim, se contarmos.

A – Então e o que muda nos gráficos?

A turma não responde.

A – Nos gráficos também precisamos de contar?

T – Sim.

A – Então observem lá. (Pego num caderno diário). Se quisermos saber quantos objetos temos, basta olharmos para os números que estão no lado esquerdo e vermos onde acaba a coluna que representa os objetos.

A turma parece entender.

A – Então e se em vez de realizarmos gráficos de barras, fizéssemos gráficos com imagens? Alguém sabe como se chamam?

T – Gráficos de imagens?

B- Pictogramas. São gráficos parecidos aos gráficos de barras, onde se utilizam símbolos/imagens em vez das barras/colunas.

Através do diálogo acima, é entendido que os alunos compreendem que através de um gráfico sabemos a quantidade de alguma coisa, mas não compreendem o modo como se trabalha com o mesmo. Daí que seja importante continuar a trabalhar nesse sentido.

Cada grupo recebeu uma cartolina A3 com o gráfico desenhado, faltando só colocar as imagens de acordo com os dados recolhidos. Assim sendo, cada grupo recebeu também um conjunto de imagens representativas dos alimentos. Nesta altura, dei apoio aos vários grupos, procurando colocar questões que deixem que os alunos pensem e proponham soluções, sendo este um processo relevante para a construção de saberes em Matemática.

Uma das situações a que assisti foi a seguinte:

Leonor Gonçalves – Onde está a palavra leite?

Eu – Deves saber.

André – Está aqui.

O colega continua a ajudar. Eu consigo estar com outras crianças e o grupo avança no trabalho com autonomia, porque a cooperação funciona, já que se ajudam mutuamente, aproveitando os recursos humanos que o grupo tem, e não solicitando sempre a minha ajuda.

Em relação ao grupo da Inês, Leonor Geadas, Vasco e Rita, a orientadora do estágio, que neste dia veio observar-me, escreveu algumas coisas.

Neste grupo, as crianças tiveram dificuldade em partilhar as tarefas. A Rita queria escrever sozinha e o Vasco também queria escrever. A Rita deixou que ele o fizesse. A Inês queria escrever, mas os colegas não querem, porque a letra “não era boa”. A Rita, por sua vez, conformou-se de não escrever mais e embora a orientadora fosse questionando porque é que não deixavam o cartaz regressar à Rita e à Inês, as crianças não se organizam nesse sentido. O Vasco e a Leonor apropriaram-se do trabalho.

Eu fui até ao grupo resolver uma das questões, fazendo compreender que, para a Inês, escrever na cartolina, ela deveria ficar acessível. Só então nessa altura é que a Inês escreveu.

A escolha do título deixa a Rita novamente descontente. O professor António passa e verifica que estão atrasados em relação aos restantes grupos. Isto aconteceu porque houve mais discussão do que cooperação.

Continuam a discutir a letra bonita ou feia, com acusações à Inês e refazendo após apagar a escrita da Inês. Não avançam com a escrita do título.

A Inês queixa-se e eu digo-lhe que não há problema nenhum em ter-se enganado a escrever uma palavra, no entanto, não me apercebi de que o outro problema era outro, era que apenas duas crianças estavam a realizar o trabalho, que deveria ser feito em grupo.

A orientadora questiona: o que já fizeram e o que falta fazer? Os alunos apercebem-se do que falta e dá-se a vez à Rita que retomou o trabalho. Ela sabe fazê-lo, mas não se impõe. Deixando a Rita retomar tarefas, terminaram.

Um dos grupos (Laura, Mariana Bravo, Mariana Arranja, Carolina Borrego, Francisco, Maria Benedita) não entendeu o processo de trabalho. Em vez de contarem apenas uma vez cada alimento, contaram o número total de alimentos que traziam, por

exemplo, se traziam dois pães para esse dia, era suposto que apenas contassem um e não os dois. O grupo não compreendeu e o trabalho ficou diferente dos outros.

Quando chegou a altura de apresentar, a Mariana Arranja mostrou-se bastante descontente com a situação. No seu lugar, começa a chorar e eu pergunto se gostaria de falar para à turma e dizer como se está a sentir. Ela fá-lo e diz que não gosta de fazer trabalhos menos bons.

Resolvi bem a situação, dizendo que erros acontecem, mas era importante posteriormente fazer o grupo identificar os erros que cometeram, reconhecendo o que deverão melhorar em trabalhos futuros, e foi isso mesmo que fiz no dia seguinte. Numa perspectiva construtivista e dialógica, o erro é considerado algo positivo, visto como um elemento essencial à produção de conhecimento por parte do ser humano. Através do erro, reflete-se sobre a tarefa realizada pelo aluno, para que seja possível encaminhá-lo à resolução das dificuldades encontradas (Hoffmann, 2000).

Todos os grupos tiveram a oportunidade de escolha do título do seu gráfico, e para o gráfico geral, que realizámos no dia seguinte, o título já foi uma escolha conjunta.

A realização do gráfico de pontos era suposto ocorrer ainda durante esta aula, por isso, acho que planeei mal o tempo que seria preciso para a atividade. No entanto, quando me apercebi de que não havia tempo para tudo o que estava planificado, tomei a decisão de continuar com a realização dos pictogramas e com a posterior apresentação à turma das conclusões a que chegou cada grupo.

No dia seguinte continuámos com essas conclusões, e numa folha de papel cenário, representámos os dados da turma.

Estivemos, então, a observar os dados dos vários grupos:

Conclusões do grupo 1

- Para as bolachas serem a mesma quantidade do que a fruta, faltam 4. Porque são 5 frutas e 1 bolacha.
- Se colocarmos mais 1 fruta, fica igual aos pães e ao leite.
- Para os iogurtes estarem iguais às frutas, precisamos de 3. Nesta conclusão, questiono: como sabes isso? Um elemento do grupo responde: fiz a conta,  $2+3$  é igual a 5.
- No total são 20 alimentos.
- Pães e leite têm a mesma quantidade.
- Há duas coisas que não se consumiram: sumos e doces.

- Se juntarmos o iogurte e a fruta, temos mais alimentos do que pães.
- Pergunto: Se mexermos apenas num alimento da vossa cartolina, quais são os três alimentos que terão a mesma quantidade? O grupo responde: se tirarmos 1 bolacha e colocarmos por cima fruta, a fruta fica com 6, assim como os pães e o leite. E ficam três colunas com 0.
- Questiono: A coluna das bolachas é o que em relação à da fruta? É menor, diz o grupo.

#### Conclusões do grupo 2

- Qual é a coluna com maior quantidade de alimentos? – pergunto. O pão, que tem 4, responde um dos elementos do grupo.
- E a que tem menor quantidade? Os doces/salgados e os sumos, que tem 0.
- Qual é a que tem mais? A coluna da fruta ou a coluna dos sumos? A da fruta, porque o 1 é maior do que o 0.
- Que colunas têm a mesma quantidade de alimentos? A das bolachas, dos iogurtes e do leite que tem 3.
- Há mais alguma com a mesma quantidade? Sim, os doces/salgados e os sumos que têm 0.

Estas conclusões foram encontradas por todos os grupos e forneci algum tempo de aula para trabalharmos estes dados, inclusive estivemos também a comparar os dados de grupo para grupo. Acho que foi importante para a turma desenvolver as suas técnicas de leitura de gráficos. Isso ajudou-nos também a realizar a tarefa seguinte.

É de salientar que Forman (2003, citado por Boavida, 2005) destaca que para estas atividades onde a discussão é privilegiada, poderem originar aprendizagens matemáticas significativas, o docente deve manter uma perspetiva clara sobre os objetivos propostos para a aula. E assim, no momento seguinte, comecei por explicar que o que eles representaram constituiu apenas uma amostra, isto é, uma parte da turma. E que para que saber a realidade da população (turma) temos que juntar todas as amostras.

Os elementos de cada grupo foram à vez até ao papel de cenário colocar os seus dados, através de pontos, que resultou num gráfico de pontos.

O produto final foi, então, a junção de todas as amostras da qual resultou a representação da globalidade da turma. Assim, a conversa e o trabalho em grupo foi um

elemento comunicacional relevante na construção do conhecimento do processo de aprender conteúdos curriculares e no alcançar os objetivos, neste caso, em Matemática.

Sherin (2002, citado por Boavida, 2005) utiliza a expressão comunidade de discurso para designar ambientes de sala de aula onde os alunos se envolvem na apresentação e defesa das suas opiniões através da argumentação, onde comentam as contribuições dos colegas e onde a turma trabalha de modo a chegar a conclusões conjuntas sobre significados matemáticos. Foi este tipo de ambiente que tentei criar através desta e de outras atividades matemáticas que tenho planeado, pois criar e manter uma comunidade deste tipo passa pelo docente fazer surgir ideias dos seus alunos, mas também, por criar condições de ocorrência de conversações (Boavida, 2005).

Hoje em dia, a atenção volta-se para os “processos de comunicação entre os alunos, com os alunos e para a questão da emergência de significados partilhados através da comunicação nas culturas de sala de aula” (Sierpinska, 1998, p. 31, citado por Boavida, 2005). Assim sendo, a avaliação foi realizada com base na observação participante realizada durante o desenvolvimento da atividade, designadamente através das intervenções orais, tipo participação dos alunos, questionamento, reflexões e conclusões percebidas nas conversas entre os alunos.

De acordo com Catela (2011), as comunidades de aprendizagem têm três ideias principais: a existência de um espaço, onde ocorre partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem onde há apoio mútuo entre os seus participantes, e que se caracteriza pela colaboração e interação; a ideia de que a aprendizagem é um processo que se vai construindo. Com esta atividade, tentei contribuir para um ambiente de sala de aula cada vez mais semelhante a uma comunidade de aprendizagem, pois pessoalmente gosto de aprender em colaboração, em ambientes de aprendizagem apoiados no diálogo igualitário, na partilha e no respeito.

E efetivamente alunos que participam num discurso liderado pelo professor que, por sua vez, apenas coloca questões fechadas que apelam à memória e que privilegia aulas de treino de destrezas, aprenderão Matemática diferente daqueles que participem efetivamente em cenários de interação onde predomina a reflexão, a justificação e o desafio mútuo através de questões (Boavida, 2005).

Tendo em conta que, ao longo da minha prática, tenho sempre tentado estimular a capacidade de pensamento dos alunos, esta semana, no dia 27, o grande sentido do trabalho foi estimular a capacidade de pensamento dos alunos, ao nível do Português onde deveriam refletir sobre uma determinada parte de um excerto e ao nível do Estudo do Meio, onde

teriam que mobilizar conhecimentos prévios para realizar a ficha de avaliação formativa com sucesso.

Continuámos com a visualização e audição da história “Dez dedos, dez segredos”. Escolhi uma parte do excerto a ser trabalhado neste dia:

“À medida que iam voando, cada vez mais alto, mais alto, as 3 irmãs águias sentiam como estavam a ficar cada vez mais longe da sua terra, do seu ninho, da sua família. E, sem querer, começaram a sentir uma certa pena de terem de estar cada vez mais distantes de tudo o que conheciam.” (Dez dedos, dez segredos, p.30)

Questionei os alunos sobre o que para eles significava essa parte do excerto, mais concretamente sobre que ideias retiveram, que sentimentos suscitaram, que experiências lhes fez recordar, procurando que esse momento fosse um momento de diálogo e de partilha. A minha ideia era que todos participassem e que contribuíssem com algo, para que depois, cada um individualmente, pudesse registar através do desenho o que foi dito acerca desta parte do excerto.

Destaco este momento na minha reflexão pois através dele, tanto eu como o professor cooperante conseguimos aprender algo sobre os alunos que ainda não tínhamos aprendido, eles partilharam connosco e com os colegas algumas situações que não conhecíamos. Todos quiseram conversar e todos acharam que o pequeno texto fazia lembrar saudade. Em seguida, todos escreveram no seu caderno diário: Tenho saudades, e realizaram o desenho correspondente por baixo.

#### Apêndice K - Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015

##### **Reflexão da semana de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2015**

Citando Vygotsky e Bruner, Boavida (2005) vê interação na aprendizagem como comunicação, na qual o discurso é o principal modo de comunicação. Dessa forma, “fazer Matemática envolve comunicar matematicamente” (Forman, 2003, p. 337, citado por Boavida, 2005). Esta ideia associa-se a ambientes de aprendizagens onde a linguagem natural e as interações sociais são necessárias para a construção de conhecimento. Através destas ideias, na reflexão desta semana, destaco a atividade realizada no dia 1 de dezembro, na qual o grande sentido foi desenvolver a oralidade dos alunos, através de um debate onde tinham que justificar as suas opiniões.

A pertinência desta atividade pretende-se com o facto de caber à escola o papel de desenvolver certas competências transversais, entre as quais a competência argumentativa,

que é essencial ao exercício pleno de uma cidadania responsável numa sociedade democrática (Boavida, 2005).

Esta atividade inseriu-se nas áreas curriculares de Português e de Matemática, na medida em que no Português se abordou o subdomínio da Oralidade e na Matemática o subdomínio trabalhado foi Geometria e Medida, já que o debate era sobre um dos conteúdos inseridos nesse subdomínio. Para continuar com o estudo dos Sólidos geométricos, mais concretamente sobre as suas propriedades e classificação, utilizámos o manual de Matemática e o Caderno de fichas. Para começar a aula, aproveitei o diálogo que está no manual de Matemática e criei um debate na turma.

O diálogo é entre duas crianças em que cada uma segura um sólido geométrico e uma diz que eles são iguais e a outra diz que são diferentes. No manual os sólidos são de cores diferentes, mas eu apresentei à turma dois sólidos com a mesma cor, com o mesmo tamanho, mas com bases com formas diferentes. Perguntei aos alunos com qual das crianças concordavam, e dividi a turma de acordo com ambas as opiniões.

Os alunos apresentaram argumentos e justificaram porque é que a sua opinião era essa e não outra. Segundo Grácio (1992, citado por Boavida, 2005), a competência argumentativa pode entender-se como a “capacidade de dialogar, de pensar, de optar e de se comprometer”, ou seja, quis capacitar os alunos com a competência de pensar sobre as coisas, de optar por certas opiniões, de se comprometer com elas e de expressá-las ao grupo.

Enquanto isso aconteceu, eu fui registando o que ambos os grupos iam dizendo, enquanto tive o papel de moderar discussões focadas na partilha e análise de produtos de trabalho e de promover a justificação de certas questões com que os alunos se depararam, criando condições para todos tivessem a mesma oportunidade de expressar os seus pontos de vista (Boavida, 2005).

O grupo que disse que os sólidos eram iguais, grupo este constituído por apenas 6 alunos, disse:

- Porque os lados são iguais (Sofia)
- Têm a mesma cor (Daniel)
- Porque em baixo são iguais. São da mesma forma (Alice)
- São do mesmo tamanho (Daniel)
- Porque o retângulo é maior e o triângulo é mais pequeno (Inês)
- Porque as partes de lado são pequenas (Sofia)
- Porque as coisas de lado são 4 (Daniel)

O grupo que escolheu a opção dos sólidos serem diferentes, que correspondeu a 20 alunos, disse:

- Um é retângulo, outro é quadrado (Maria do Céu)
- Porque os lados não são iguais. Um é triângulo, outro é quadrado (Pedro)
- Porque o retângulo tem 4 bicos e o triângulo 3. E de lado são iguais, em baixo não (Carolina Cabaço)
- São formas de sólidos diferentes (André)
- Porque não têm a mesma forma (Mariana Bravo)
- Um tem 3 lados e o outro tem 4 (Débora)
- Porque um é direito e o outro atravessado (Laura)

Depois de todos terem tido a oportunidade de expor os seus argumentos, proporcionei aos alunos a possibilidade de mudarem de grupo, caso tivessem mudado de opinião.

Os alunos que achavam inicialmente que os sólidos eram iguais, quiseram mudar de grupo, dizendo que:

- Acho que o outro grupo tem razão (Sofia)
- Estão a dizer coisas certas (Daniel e Alice)

Em seguida apresentei mais dois sólidos, mas desta vez com a mesma forma que os dois anteriores, e solicitei a um aluno que tivesse, inicialmente, a opinião de que os sólidos primeiramente apresentados eram iguais, que agrupasse os sólidos. Dessa forma, foi mais fácil para os alunos perceberem que os dois primeiros não eram iguais.

Para encerrar esta etapa, registámos as conclusões. A conclusão que registámos foi:

- O grupo que disse que os sólidos eram diferentes tinha razão porque as formas da base são diferentes. Uma tinha três lados e outra tinha quatro lados.

Posteriormente, realizámos os restantes exercícios do manual, que eram de agrupar embalagens de acordo com alguns critérios, que tinham que ser os alunos a explicitar. Através do debate já tínhamos abordado alguns critérios como a cor, o tamanho e a forma. O trabalho que foi desenvolvido depois, através da ficha 13 do caderno de fichas, continuou a ser sobre propriedades dos sólidos geométricos e classificação.

A avaliação da atividade foi realizada com base na observação realizada durante o desenvolvimento da mesma, nomeadamente através das intervenções e participação dos alunos durante o debate. Tive especial atenção às justificações e à pertinência dos argumentos dadas por cada aluno e fiz o registo das mesmas.

Para se saber se uma argumentação é pertinente ou não, há que considerar os conteúdos da afirmação e o argumento que a justifica (Duval, 1192-1993, citado por Boavida, 2005), por isso a força de um argumento depende, por um lado, de que nenhum outro argumento se lhe possa opor (Boavida, 2005). Conseguimos compreender porque é que todos os alunos, que achavam inicialmente que os sólidos eram iguais, mudaram de opinião, pois os argumentos utilizados pelos alunos do outro grupo foram convincentes e a eles não havia outros argumentos que se pudessem opor.

É importante ainda referir que Perelman (citado por Boavida, 2005) afirma que o valor de uma argumentação não pode ser avaliado apenas a partir do efeito alcançado, porque também depende da qualidade do auditório que concorda. Neste sentido, o docente tem o papel de, no decorrer dos percursos argumentativos, ajudar os alunos a apropriarem-se dos saberes matemáticos reconhecidos. Foi importante que todos os alunos tivessem tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos saberes, pelo menos, no contexto em que ocorreu o debate.

Concluo esta parte da reflexão salientando que o trabalho de Lampert (citado por Boavida, 2005) mostra que é possível a criação de contextos de aprendizagem em que a argumentação matemática está em primeiro plano, mas onde também é cumprido o currículo e afirmando que é essencial garantir aos alunos oportunidades que lhes permitam formular conjecturas e analisar se serão verdadeiras ou não (Boavida, 2005).

Sempre com a ideia de que a linguagem e as interações sociais são indispensáveis à construção de conhecimento, acentuo o grande sentido do trabalho do dia 2 de dezembro, que foi conhecer mais sobre a realidade de cada aluno individualmente através da atividade de Estudo do Meio, para que o sentimento da amizade dentro e fora da sala de aula se fortaleça e contribua para a adoção de posturas mais solidárias e cooperantes de um modo genérico. Nomeadamente para que em sala de aula possibilite um melhor ambiente e relações mais significativas no âmbito dos trabalhos de grupo.

Ao dar importância a este objetivo e às conversas em contexto de sala de aula, acredito poder possibilitar mais aprendizagens. Como nos diz Helena Vieira (2000), a construção do grupo faz-se à medida que os participantes no processo de ensino e de aprendizagem se vão conhecendo. E ao construir-se o grupo, mais partilhas acontecem, mais diferenças de opiniões acontecem, mais argumentação existe em sala de aula, mais pensamentos, e conseqüentemente, mais reflexão e mais aprendizagens, pois o todo é maior do que a soma das partes e cada pessoa tem múltiplas oportunidades para se envolver com a

matéria (Rogoff, Matusov e White, 1996) e encontrar aspetos sobre ela que os outros não encontram e partilhá-los.