



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

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do  
Ensino Básico: o papel do aluno e do professor**

Cristel Martins Couveiro

**Orientadora:**

Doutora Maria Assunção Folque

**Co-Orientadora:**

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

maio de 2012

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do  
Ensino Básico: o papel do aluno e do professor**

Cristel Martins Couveiro

**Orientadora:**

Doutora Maria Assunção Folque

**Co-Orientadora:**

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, queria agradecer aos meus pais por me terem inculcido o valor da responsabilidade e do trabalho, por me terem transmitido a ideia de que é necessário ter sonhos e objetivos pelos quais devemos lutar e que é possível alcançar. Obrigada por terem apostado na minha formação, por me terem possibilitado frequentar o Ensino Superior e por todo o apoio que me foram dando ao longo desta etapa.

Agradeço ao meu namorado e aos restantes familiares e amigos pelo apoio que me deram, por me terem ouvido e ajudado a lidar com as minhas dúvidas e inseguranças e pela compreensão demonstrada de cada vez que desviei deles a minha atenção para me focar no trabalho.

Gostaria de agradecer a todos os professores que deram o seu contributo para a minha formação ao longo do meu percurso académico e, em especial, à Dr.<sup>a</sup> Maria Assunção Folque e à Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Leal de Costa, que me orientaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, bem como na elaboração do presente relatório.

Queria ainda agradecer a disponibilidade do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora por me receber e, especialmente, à Educadora Cooperante Cidália Vicente e à Professora Cooperante Maria Dulce Silva que tão bem me acolheram e que me ajudaram a evoluir enquanto profissional.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: o papel do aluno e do professor**

### **Resumo**

O presente relatório reflete o percurso de aprendizagem realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste é apresentada uma reflexão acerca da prática educativa desenvolvida no Jardim de Infância do Bacelo e na Escola Conde de Vilalva, tendo em conta a forma como nela foram integradas as quatro dimensões contempladas no Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo.

O relatório é constituído por três partes, consistindo a primeira parte num enquadramento teórico, com base nas perspetivas de Bruner acerca da mente das crianças e nos pressupostos das Comunidades de Aprendizagem, que serve de referência à reflexão realizada ao longo de todo o documento. Em todos os aspetos discutidos serão colocados em ênfase os papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor no processo de ensino e aprendizagem e em todas as vertentes que lhe estão associadas.

## **Supervised Teaching Practice in Pre-School and Primary School: the role of learner and teacher**

### **Abstract**

This report reflects the learning journey carried out along the Supervised Teaching Practice in pre-school and in the primary school.

This work presents a reflection the educational practice developed at the Jardim de Infância do Bacelo (pre-school) and at the Escola Conde de Vilalva (primary classroom), trying to reveal the way in which the four professional dimensions of the Competence Profile for pre-school and primary teachers were integrated.

The report consists of three parts: the first part includes a theoretical framework based on Bruner's perspectives on the minds of children and the pedagogical approach of Learning Communities, which serves as a reference to the reflection carried out throughout the document. This report has a particular focus on the roles played by the student and teacher in processes in classrooms.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas .....	viii
Índice de Anexos .....	viii
Introdução.....	10
Parte I- O papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem .....	13
Parte II- Caracterização das instituições.....	19
2.1. Contexto de Pré- escolar .....	20
2.2. Contexto de 1º Ciclo .....	22
2.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo.....	25
Parte III- Conceção da ação educativa do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	27
3.1. Do conhecimento do grupo para a prática de ensino e aprendizagem .....	27
3.1.1. No Pré- escolar .....	28
3.1.2. No 1º Ciclo .....	37
3.1.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo.....	48
3.2. Fundamentos da ação educativa .....	48
3.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré- escolar.....	49
3.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo.....	53
3.2.3. O Pré-escolar e o 1º Ciclo .....	56
3.3. Organização da ação educativa: o Pré-escolar e o 1º CEB .....	59
3.3.1. Organização do espaço e dos materiais.....	59
3.3.2. As rotinas e a organização do grupo .....	71
3.3.3. A gestão do currículo: sistema de planeamento e avaliação .....	86
3.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada .....	92
3.3.5. Relações com parceiros educativos .....	102
Reflexão final .....	110
Referências bibliográficas .....	113
Anexos .....	117

## Índice de Figuras

Fig.1- Produto da atividade de construção do Abecedário Maluco dos nomes da sala..	31
Fig.2- Registo do trabalho do P. ....	32
Fig.3 - Exposição dos trabalhos de pintura com berlinde .....	35
Fig. 4- Informação sistematizada em cartaz.....	41
Fig. 5- Trabalhos de banda desenhada.....	45
Fig. 6- A decoração da sala de Jardim de Infância .....	61
Fig. 7- O placar como espaço de arquivo .....	61
Fig. 8- O placar como espaço de exposição .....	61
Fig. 9- Contributos para a identidade da sala de 1º Ciclo .....	62
Fig. 10- A sala de Jardim de Infância .....	63
Fig. 11- Área de reunião do grupo.....	64
Fig. 12- Área dos jogos de mesa.....	64
Fig. 13- Os colares de contas.....	65
Fig. 14- Jogo de subitizing .....	65
Fig. 15- A sala do 1º Ciclo .....	67
Fig. 16- Bancada de Expressão Plástica.....	68
Fig. 17- Mesa de arrumos.....	68
Fig. 18- Armário com materiais .....	69
Fig. 19- Prateleiras.....	69
Fig. 20- Representação de retas paralelas no geoplano .....	70
Fig. 21- Mapa de presenças.....	73
Fig. 22- Mapa do tempo .....	74
Fig. 23- Representação gráfica.....	74
Fig. 24- Mapa do tempo no 1º Ciclo.....	84
Fig. 25- Mapa de registo do leite.....	84
Fig. 26- O ciclo da gestão curricular.....	86
Fig. 27- Fases do trabalho de projeto segundo Lídea Grave-Resendes .....	93
Fig. 28- Elemento da sequência de gestação.....	96
Fig. 29- Registo da participação da mãe da L. no projeto.....	96
Fig. 30- Apresentação da sequência de gestação.....	97
Fig. 31- Participação da mãe da L. no projeto dos bebés.....	104

Fig. 32- Atividades no Alto de S. Bento .....	106
Fig. 33- Observações com lupa binocular .....	106
Fig. 34- Os alunos do 4º A na sala do 1º ano .....	107
Fig. 35- Participação no corta mato .....	109

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Rotinas no Pré-escolar .....	72
Tabela 2- Horário da turma CA4A. ....	79
Tabela 3- Rotinas no 1º Ciclo.....	80

### **Índice de Anexos**

Anexo I- Excerto de Planificação Diária EPE, 18/05/11 .....	118
Anexo II - Excerto da Reflexão Semanal 10 EPE, 23/05/11- 27/05/2011 .....	119
Anexo III- Excerto de Planificação Diária EPE, 28/03/11 .....	120
Anexo IV- Excerto da Reflexão Semanal 3 EPE, 28/03/11 - 01/04/11 .....	121
Anexo V- Excerto da Reflexão Semanal 7 EPE, 02/05/11- 06/05/11 .....	123
Anexo VI- Excerto de Planificação Diária EPE, 24/03/11 .....	124
Anexo VII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 10/11/11 .....	125
Anexo VIII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 14/11/11 .....	126
Anexo IX- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 22/11/11.....	127
Anexo X- Excerto da Reflexão Semanal 8 EPE, 09/05/11- 13/05/11 .....	128
Anexo XI- Excerto de Planificação Diária EPE, 13/06/11. ....	130
Anexo XII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 08/11/11 .....	131
Anexo XIII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 14/10/11 .....	132
Anexo XIV- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 17/10/11.....	133



Anexo XV- Excerto de Planificação Diária EPE, 09/05/11 .....	134
Anexo XVI- Planificação Semanal relativa à EPE.....	135
Anexo XVII- Planificação Diária relativa à EPE .....	136
Anexo XVIII- Planificação Semanal relativa ao 1º CEB.....	141
Anexo XIX- Planificação Diária relativa ao 1º CEB.....	143
Anexo XX- Planeamento Cooperado na EPE .....	146
Anexo XXI- Registo Semanal relativo à EPE, 26/04- 29/04/11 .....	147
Anexo XXII- Registo Semanal relativo ao 1º CEB, 17/10- 21/10/11 .....	152
Anexo XXIII- Exemplo de guião de apoio ao trabalho autónomo.....	158
Anexo XXIV- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 07/12/11 .....	159

## **Introdução**

O presente relatório apresenta uma reflexão acerca da Observação Participante e da Intervenção realizadas nos contextos de Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e de Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. Relativamente ao contexto de Pré-escolar, os períodos de Observação Participante e de Intervenção tiveram lugar no Jardim de Infância do Bacelo, na sala 0B. Nesta sala fui acolhida pela Educadora Cooperante Cidália Vicente e por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Em relação ao contexto de 1º Ciclo, decorreram na Escola Conde de Vilalva, na sala A17. Aqui fui recebida pela Professora Cooperante Maria Dulce Silva e por um grupo de 20 crianças do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Em ambos os contextos propus-me a desenvolver uma ação séria, com base nos critérios apresentados no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec-Lei nº 240/2001, 30 de Agosto) e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dec-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto). A intervenção foi desenvolvida tendo em conta quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que pressupõe a “ativação” de competências na promoção das aprendizagens das crianças, sendo necessárias a mobilização e integração de conhecimentos científicos em prol do desenvolvimento do currículo de uma forma integrada (contemplando as diversas áreas curriculares), sem esquecer a organização do ambiente educativo bem como os processos de observação, planificação e avaliação e no contexto de uma escola inclusiva; a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Relativamente à primeira dimensão pretendia-se que fosse desenvolvida uma ação baseada na responsabilidade e empenhamento no trabalho, assumindo-se a dimensão cívica e formativa das funções de um educador/professor, de acordo com as exigências éticas e deontológicas associadas. Em relação à dimensão de desenvolvimento do ensino

e da aprendizagem pretendia-se que, em primeiro lugar, fosse criado um ambiente de segurança e bem-estar propício à aprendizagem, com base no cultivo de uma boa relação com os alunos e com os restantes membros da comunidade educativa. Deveria ser desenvolvida uma ação sustentada na qual fossem promovidas aprendizagens ao nível de todas as áreas curriculares, de forma integrada e que desse resposta aos interesses e necessidades do grupo e de cada um, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e valorizando-os. A prática educativa deveria ainda ir no sentido da promoção da autonomia dos alunos e do envolvimento dos mesmos em processos de planeamento, avaliação e tomada de decisões, de modo a que estes tivessem uma participação ativa e consciente no seu processo de formação. Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade surgiram como principais indicações a necessidade de colaborar com os diferentes intervenientes no processo educativo, bem como de conhecer e participar na implementação dos projetos educativo e curricular. Quanto à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, apresentou-se como uma necessidade o desenvolvimento de uma ação sustentada em processos investigativos e a reflexão sobre as práticas, tendo a capacidade de realizar uma autoavaliação e autorregulação da mesma; bem como a capacidade de participar em processos de heterorregulação.

Neste relatório são apresentadas a análise e reflexão acerca da prática desenvolvida nos contextos de Jardim de Infância e de 1º Ciclo, tendo em conta as dimensões e os objetivos acima referidos e tendo por base os registos realizados durante a intervenção, baseados na observação direta, no trabalho desenvolvido e/ou na análise dos projetos curricular e educativo. Em todos os aspetos nele discutidos será dada ênfase ao papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem e todas as vertentes que lhe estão associadas. Os conteúdos surgem então organizados em três partes. A primeira parte consiste num enquadramento teórico que serve de referência para a reflexão ao longo de todo o relatório. Na segunda parte a prática é situada no contexto, apresentando-se a caracterização das instituições, tendo em conta as possibilidades e constrangimentos da organização das mesmas. A parte III é a mais extensa e diz respeito à conceção da ação educativa. Aqui são tidos em conta aspetos relativos à organização do ambiente educativo, às interações promovidas entre a escola, os familiares das crianças e a comunidade, aos processos de planeamento e avaliação e às metodologias de aprendizagem privilegiadas. E o relatório termina com uma reflexão final que dá conta das principais dificuldades sentidas ao longo do estágio e da forma

como estas foram sendo superadas, incidindo também sobre as aprendizagens realizadas relativamente ao papel do aluno e do professor. Desta também fazem parte algumas indicações para o futuro.

## **Parte I- O papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem**

### *As referências teóricas e a Prática de Ensino Supervisionada*

Professor e aluno são os atores principais do processo de ensino e aprendizagem quando pensamos numa educação formal. Destes esperam-se determinados comportamentos supondo-se, à partida e como propõem Tunes e outros autores (2005), que os papéis de ambos já se encontram bem determinados. No entanto, esta atribuição de papéis não é uniforme. Professor e aluno assumirão diferentes papéis consoante as crenças e convicções que o professor tiver acerca do ensino e estas, por sua vez, refletirão a forma como o professor vê o aluno (Bruner, 1996).

Bruner (1996: 72) fala-nos do conceito de “*psicologia cultural*” que entende como “*as teorias intuitivas sobre o modo como funcionam as outras mentes*” e que podemos estender ao contexto da pedagogia obtendo-se o conceito de “*pedagogia cultural*”, estando este mais especificamente ligado a noções sobre a mente das crianças, acerca da forma como estas aprendem e do modo como podemos ajudá-las a aprender. O autor apresenta quatro modelos dominantes acerca da mente dos alunos que se traduzem em quatro visões do ensino e da aprendizagem e onde podemos observar diferenças quanto ao papel do professor e dos alunos no processo de aprendizagem.

O primeiro modelo é definido como “*as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber fazer*” (idem: 81). Neste o enfoque é colocado na aprendizagem por imitação, em que o adulto demonstra e em que a criança vê o que é feito, como é feito e para que é feito, de modo a poder imitar. Aqui a competência é atingida através da prática reduzindo-se a talentos e a habilidades, menosprezando-se o desenvolvimento do conhecimento com base na compreensão e na discussão, o que impossibilita a realização de algumas aprendizagens. Por exemplo, a resolução de problemas exige mais do que um “*conhecimento processual*”, exige um “*saber que*” (idem: 82). Caso contrário, a criança não saberia como reagir perante uma situação diferente daquela cuja resolução foi “*automatizada*”.

No segundo modelo definido como “*as crianças que aprendem a partir de uma exposição didáctica: a aquisição do conhecimento proposicional*” (idem: 83), a criança é vista como uma *tábua rasa* ou um recipiente pronto para ser preenchido com os

conhecimentos que são transmitidos do professor/educador para a criança. Aqui os conhecimentos são expostos e as crianças devem adquiri-los através de “*habilidades mentais*” (idem: 84). Há um enfoque na aprendizagem de regras, na memorização de factos que depois deverão recordar e aplicar. Ao contrário do que acontecia no primeiro modelo, aqui é menosprezado o *saber fazer*.

O terceiro modelo define-se como “*as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio subjectivo*”(idem:85). Neste caso a criança é vista como um ser capaz de raciocinar conseguindo procurar sentidos por si ou através da discussão com outrem. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deverá basear-se em processos de negociação nos quais o professor deverá ter em conta as ideias das crianças e tentar perceber de que forma chegaram até elas conduzindo-as a uma melhor explicitação das mesmas. Neste intercâmbio entre a criança e o professor/educador o conhecimento é construído a partir das ideias prévias das crianças, colocando-se o enfoque nos processos mais do que nos resultados. Nesta perspetiva acerca do ensino e da aprendizagem surge ainda o interesse por aquilo que as crianças pensam acerca da aprendizagem e sobre os seus próprios pensamentos- metacognição. Surge como limitação a esta terceira perspetiva o facto do enfoque colocado na construção do conhecimento através da negociação poder fazer com que o conhecimento acumulado no passado seja descurado.

A quarta e última perspetiva definida como “*as crianças enquanto detentoras do conhecimento*” procura dar resposta a esta situação defendendo que é necessário que a criança perceba o que é o conhecimento pessoal e aquilo que já é culturalmente conhecido ou conhecido por outra pessoa (idem: 90). Este conhecimento acerca do conhecimento aponta novamente para o conceito de metacognição.

Os terceiro e quarto modelos apontam para a atribuição de um papel mais ativo ao aluno e para o desvanecer do papel do professor enquanto único detentor do conhecimento e transmissor do mesmo, ideia que, na minha opinião, se encontra bem presente na afirmação:

*“Exercer pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente. A compreensão é fundamentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções”* (idem: 85).

A afirmação espelha uma concepção do processo de ensino e aprendizagem dita moderna, por Bruner (1996), na qual este se assume essencialmente como um espaço de relação, colocando-se o enfoque no diálogo e pondo-se em causa a visão do professor como mero mediador entre o aluno e o conhecimento, ideia que muitas vezes se atribui a Vygotsky tal como afirmam Tunes (2005) e outros autores. Isto porque se assume que o diálogo não é sobre o aluno mas com o aluno e, depois do mesmo, nem o professor, nem o aluno ficam iguais, ou seja, “*o processo de ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio à permanência da mesmice*” (idem: 695). Se não houvesse também uma aprendizagem por parte do docente, as suas práticas ficariam estagnadas, este tornar-se-ia incapaz de acompanhar o desenvolvimento do mundo e consequentemente de ajudar os alunos a prepararem-se para desempenhar um papel ativo numa sociedade em constante mudança. Aplicando esta ideia à Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida, saliento que, caso o professor não aprendesse com a sua prática, ter-me-ia mantido sempre no mesmo patamar ao longo da mesma, sem que se verificasse qualquer alteração; o que não aconteceu. Nesta foi contemplada a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida que aponta para a necessidade do professor refletir acerca da sua prática, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional (Dec-Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). A reflexão acerca da minha prática educativa, com recurso a escritos de trabalho, permitiu-me regulá-la e realizar inúmeras aprendizagens, constituindo os escritos de trabalho um autêntico “*manual da minha formação*” (Lopes e Pereira, 2004:119).

A concepção moderna do processo de ensino e aprendizagem revela-se no Modelo das Comunidades de Aprendizagem (CA), que tem como base uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, ou seja, em que esta é construída com os outros e individualmente (Watkins, 2004). A metacognição é vista como motor da aprendizagem, logo são colocados em ênfase o pensamento e a reflexão. As crianças são vistas como seres capazes de raciocinar e seres capazes de participar no seu processo de aprendizagem e de geri-lo; e não como uma *tábua rasa* onde são inscritos conhecimentos expostos por outro (professor/educador). São também envolvidas nos processos de planeamento e avaliação existindo uma distribuição do poder. Não é apenas o professor que detém o conhecimento. Este é construído em conjunto num ambiente em que todos aprendem, todos ensinam e todos tomam decisões. São privilegiadas atividades apoiadas em processos de investigação/ pesquisa nos quais as

crianças possam aprender sobre elas, sobre os outros e sobre os acontecimentos. E, desta forma, pretende-se essencialmente que a criança aprenda a aprender: meta-aprendizagem (idem).

Como podemos ver, os pressupostos das CA mostram-se “compatíveis” com os terceiro e quarto modelos acerca da mente das crianças apresentados por Bruner (1996), podendo estes servir-lhes de base.

O modelo das CA surge como uma alternativa à dualidade por vezes utilizada para caracterizar modelos de ensino aprendizagem: modelos centrados no professor (tradicionais) versus modelos centrados no aluno (progressistas) (Rogoff, Matusov & White, 1996). Nesta perspetiva o modelo centra-se na negociação e interação entre professor e alunos:

*“O modelo de comunidade de aprendizes não está na trajetória do pêndulo unilateral; ele elimina a suposição de que os aprendizes estão no outro ‘lado’ em relação aos professores, recolocando-os como mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados”* (p.329).

Na minha prática, tanto no contexto de Pré-escolar como de 1º Ciclo, procurei aproximar-me do modelo das CA pelas decisões que tomei relativamente à organização do tempo, do grupo e do espaço, bem como nas metodologias adotadas e nas atividades privilegiadas. Tentei criar um ambiente aberto ao diálogo no qual a conversa era valorizada como forma de aprendizagem. Procurei conhecer bem as crianças, os seus interesses e necessidades, de modo a poder dar-lhes resposta através das atividades que lhes propunha, ou que emergiam e as incentivava a desenvolver. Não considerando a criança como uma tábua rasa e não acreditando que o conhecimento é simplesmente transmitido, tentei promover a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem, dando atenção às suas ideias prévias e partindo delas para a abordagem a novos temas/conteúdos; e também tentei envolvê-las em processos de planeamento e avaliação (Pereira, 1992). O envolvimento das crianças nos processos de planeamento e avaliação, assim como a resposta aos interesses e necessidades de cada um (enquanto ser individual) foram mais bem conseguidos ao nível do Pré-escolar do que no 1º Ciclo. Mas terei a oportunidade de aprofundar um pouco mais este aspeto e de refletir de forma mais alongada acerca dos fundamentos da ação educativa mais adiante, num ponto dedicado a este assunto que se engloba na Parte III, referente à Conceção da ação educativa do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.



Explicitada a influência nos papéis assumidos pelo professor e pelo aluno das perspectivas do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como da forma como este vê o aluno e feita referência às opções tomadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, apresento então resumidamente os papéis que habitualmente assumem o professor e o aluno, quando é adotada uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, vendo-se o aluno como um ser ativo e capaz.

A ação do professor é intencional e planeada existindo metas e objetivos a atingir. Este procura conhecer o aluno, cujas características delimitam as suas possibilidades de ação, para que consiga criar condições para a emergência das potencialidades do aluno. O docente atua essencialmente na zona de desenvolvimento próximo, reconhecendo-se por isso a necessidade de saber o que o aluno já conhece e de adequar as propostas ao discente, nomeadamente no que respeita ao grau de dificuldade das mesmas, que não devem ser nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, para que sejam proporcionadas experiências de êxito que contribuam para a motivação do aluno (Bzuneck, n.d.; Tunes, 2005). Cabe ao professor criar um ambiente de negociação e envolver os alunos em processos de avaliação e tomada de decisões promovendo situações de aprendizagem colaborativa e de avaliação formativa. Para desenvolver o saber sobre o saber, o docente deve criar situações que conduzam as crianças à elaboração de planos pessoais e ao confronto com situações de investigação que os incitem para a resolução de problemas, na qual têm que tomar decisões antevendo as consequências das mesmas (Grangeat citado por Ribeiro, 2003).

Desta forma, conclui-se que o professor tem que ter em conta diferentes aspetos: o conhecimento que possui acerca dos alunos, o que sabe acerca daquilo que ensina, as estratégias de ensino a adotar e o contexto cultural e histórico em que decorre o processo de ensino e aprendizagem (Tacca citado por Tunes, 2005). Este deve ainda refletir acerca das suas práticas e questioná-las, tendo em conta os resultados do trabalho com o aluno, para que possa melhorar a sua ação educativa.

As crianças devem: participar na criação de rotinas e apropriar-se delas de modo a deterem algum controle sobre o tempo; participar em momentos de discussão e tomada de decisões; desenvolver-se em interação com o espaço, com os materiais e com os outros; desenvolver a autonomia e a responsabilidade; saber o que sabem e o que lhes falta saber, bem como ser capazes de planear a sua aprendizagem pensando nas estratégias a utilizar, como utilizar e quando utilizar e, por fim, realizando uma avaliação do que foi aprendido. Desta forma, poderão tornar-se mais responsáveis pelo

seu processo de aprendizagem, o que irá contribuir para que se tornem mais autoconfiantes (Watkins, 2004; Flavell e Valente citados por Ribeiro, 2003).

Embora aqui apresente os papéis do aluno e do professor de uma forma um pouco distanciada para que se tornem mais evidentes, há que salientar que ambos estão interligados, dependendo um do outro. As possibilidades de ação das crianças dependem das oportunidades criadas pelo professor e grande parte da ação do professor depende do grupo de crianças com o qual trabalha. Por exemplo, as crianças não poderão envolver-se em momentos de tomada de decisões, de planeamento e de avaliação se o professor não lhes proporcionar estes momentos e não procurar envolvê-las nos mesmos. Se as crianças não participarem em atividades deste tipo, não terão a oportunidade de aprender a planear e a avaliar. Por sua vez, as estratégias que o docente utiliza para envolver as crianças nestas atividades dependem das características do grupo.

## Parte II- Caraterização das Instituições

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar teve lugar na Escola EB 1/JI do Bacelo, enquanto a intervenção no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola E.B. 2º e 3º Ciclos Conde de Vilalva. Ambas as instituições fazem parte da rede pública e pertencem ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, constituindo a segunda a Escola Sede do mesmo. Este Agrupamento foi criado em 20 de outubro de 2000 e, de acordo com o Projeto Educativo do mesmo (2009-2012), este é considerado de difícil gestão devido à distância entre os diferentes espaços físicos que o constituem, o que se verifica ainda mais ao nível dos Jardins de Infância pelo facto de não terem Internet, o que dificulta a comunicação.

O Agrupamento apresenta uma política educativa da qual se destaca como principal objetivo a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade, no sentido de atender à especificidade dos seus alunos e de formar pessoas críticas, com vontade de aprender, com capacidade de se adaptar às mudanças do mundo e de enfrentar os problemas e desafios de uma sociedade cada vez mais exigente. As linhas orientadoras desta política definem-se com base em quatro dimensões: “*Promoção no Agrupamento de uma Cultura de Excelência*”; “*Promoção da Educação para a Cidadania, Cultura e Valores*”; “*Promoção da Educação para a Sustentabilidade*”; e “*Promoção da Educação para a Saúde*” (Projecto Educativo do Agrupamento, 2009-2012: 35).

Considerando a escola como uma entidade inserida numa comunidade, relativamente à relação com a comunidade envolvente, o Agrupamento aposta essencialmente em parcerias com a autarquia e com instituições locais como CERCIDIANA, APPACDM, CENDREV, Centro de Saúde, Universidade de Évora, entre outras. No que respeita à relação com a família, há a preocupação de tentar integrar os encarregados de educação no processo de ensino e de aprendizagem, existindo uma Associação de Encarregados de Educação para que estes se façam representar junto dos órgãos administrativos, mas que os próprios têm dificuldade em manter ativa, uma vez que a sua participação é pontual (idem).

## 2.1. O Contexto de Pré-escolar

Tratando-se de uma Escola Básica Integrada, a Escola EB1/JI do Bacelo acolhe o Pré-escolar e o 1º Ciclo, no entanto, no que respeita à organização do espaço físico, as duas valências apresentam-se divididas.

Entrando na escola pela entrada principal, apresenta-se do nosso lado esquerdo a valência do Pré-escolar e, do lado direito, a do 1º Ciclo. No centro existe um espaço comum onde estão localizados a biblioteca, a cozinha, o refeitório, um espaço polivalente e onde existem duas salas de arrumos. Esta separação bem como algumas rotinas organizativas da instituição limitavam o contacto entre as crianças do Pré-escolar e do 1º Ciclo que, por se tratar de uma Escola Integrada, parecia à partida facilitado. Por exemplo, no refeitório, as refeições para o Pré-escolar e para o 1º Ciclo eram servidas com horários um pouco distintos. Para o primeiro as refeições tinham lugar entre as 12:00h e as 12:30h. Em relação ao segundo as refeições aconteciam entre as 12:30h e as 13:30h. Neste caso, à medida que o espaço ia sendo disponibilizado, o coordenador da escola ou um funcionário ia chamando as turmas para o almoço que se iam revezando, uma vez que não havia condições (recursos materiais e humanos) para que todos almoçassem ao mesmo tempo. Tendo em conta esta forma de organização, o contacto entre as crianças do Pré-escolar e as do 1º Ciclo na hora das refeições era diminuto.

A biblioteca escolar, também situada neste espaço comum, estava integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e era utilizada regularmente pelas turmas do Pré-escolar, estando inseridas na rotina semanal das salas as atividades na biblioteca. Cada sala tinha um horário específico para esta utilização. No caso da sala 0B (sala vermelha), na qual desenvolvi a minha intervenção, a ida à biblioteca acontecia à quarta-feira, das 11:00h às 11:55h. Nesta biblioteca apetrechada com um bom fundo documental e uma grande diversidade de materiais, nomeadamente materiais informáticos e audiovisuais, as crianças podiam realizar atividades livres em que usufruíam do espaço, atividades dinamizadas pela Educadora Sandra (responsável pelo espaço), ou realizar pesquisas no âmbito dos projetos que estávamos a desenvolver. Realço da utilização deste espaço essencialmente as possibilidades que nos deu (a mim e às crianças) para a realização de pesquisas no âmbito dos projetos que desenvolvemos, para a comunicação dos mesmos, bem como para a renovação regular (sensivelmente de 15 em 15 dias) dos livros que

eram disponibilizados na área da biblioteca existente na sala. A título de exemplo, refiro que recorremos por duas vezes à biblioteca escolar para desenvolver uma pesquisa relacionada com o projeto dos animais (ver excerto da planificação em anexo, Anexo I). No âmbito do projeto dos bebés, também pudemos usufruir deste espaço para partilhar o projeto com os colegas das outras salas do Pré-escolar (ver p. 92 ).

Centrando-me agora apenas na valência do Pré-escolar, desta destaco o espaço polivalente pelas múltiplas explorações que nos permitiu realizar. O espaço era habitualmente utilizado para as atividades de Expressões (Musical, Motora e Dramática), bem como para atividades comuns às salas do Pré-escolar e para a socialização de projetos. No caso da sala 0B, o espaço polivalente era utilizado à quinta-feira, das 09:30h às 10:30h, para atividades de Expressão Motora ou de Expressão Dramática e à sexta-feira, das 11:00h às 11:45h, para atividades de Expressão Musical. Foi bastante importante ter um espaço amplo disponível que nos permitiu desenvolver atividades de Expressão Motora e de Expressão Dramática, para as quais o espaço da sala de atividades se tornaria reduzido e limitador. Devo ainda salientar a relevância de se tratar de um espaço fechado, porque desta forma não ficámos condicionados pelas condições climatéricas. Caso as condições climatéricas o permitissem, poderíamos contar também com um espaço de recreio amplo, com boas condições de segurança e com instalações e materiais lúdicos para o desenvolvimento da motricidade: cordas, escorrega, triciclos. Este espaço constituiu essencialmente um recurso para a realização de atividades ao ar livre que envolveram crianças das diferentes salas do Pré-escolar, como foi o caso do paddypaper que realizámos com os colegas da sala azul.

Relativamente ao trabalho desenvolvido entre educadores, estes colaboravam entre si contribuindo para a aplicação do Projeto Educativo do Agrupamento, partilhavam experiências e intenções e colaboravam em projetos comuns. Apesar do desenvolvimento de projetos comuns, a autonomia de cada uma das salas não era colocada em causa, desenvolvendo cada educador um trabalho com o seu grupo de acordo com os interesses e necessidades do mesmo.

Quanto à participação das famílias nas atividades da escola e o contacto com a mesma, a Instituição era um espaço aberto no qual os pais entravam com os seus filhos e onde conversavam com professores, educadores, funcionários e familiares de outras crianças. Como iniciativas para promover este contacto surgiu, por exemplo, o convite aos pais para irem à escola participar em jogos e almoçar com os seus filhos, no âmbito da comemoração do Dia do Pai e do Dia da Mãe.

## **2.2. O Contexto de 1º Ciclo**

Em primeiro lugar, considero relevante fazer referência à razão pela qual a intervenção se desenvolveu numa Escola destinada aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tratando-se de uma intervenção no contexto do 1º Ciclo do mesmo nível de Ensino.

Esperava-se que a intervenção viesse a ter lugar na nova Escola Básica do 1º Ciclo de Canaviais, no entanto, com o atraso das obras da construção da mesma, isto não foi possível. Visto que a Escola em funcionamento não reunia as condições necessárias para receber todas as turmas e que neste ano letivo não se previu o seu funcionamento em regime de desdobramento, foi necessário transferir as duas turmas de 4º ano para a Escola Sede do Agrupamento. Sendo assim, a intervenção foi desenvolvida na Escola Conde de Vilalva. A mudança para um novo espaço neste ano letivo facilitará no próximo ano a transição dos alunos para o 2º ciclo. Os familiares dos alunos já estarão habituados a uma forma diferente de relacionar-se com os docentes e os alunos já estarão adaptados a um espaço amplo, com regras de funcionamento próprias e onde contactam com crianças mais velhas. E toda a adaptação ao novo contexto terá sido feita com o apoio dos colegas, professores e funcionários que os alunos tão bem conhecem. Desta forma, a transição que se previa que fosse vertical (mudança de ciclo de escolaridade e de espaço), será horizontal (mudança de ciclo sem mudança de espaço físico) e ficará garantida uma transição sem alterações abruptas, dita ecológica por Bronfenbrenner (Melo, 2011). Se por um lado esta situação trouxe benefícios para as crianças, por outro lado surgiram alguns efeitos inesperados. Por exemplo, provocou o afastamento presencial dos pais da escola, o que limitou a minha intervenção no que respeita à relação com as famílias e o seu envolvimento nas atividades em sala de aula. A escola ficou mais distante do seu local de residência e a existência de um meio de transporte público que garantia o deslocamento dos alunos libertava os pais da tarefa de ir levar os filhos à escola. Na Escola dos 2º e 3º Ciclos os pais ficam ao portão, não vão levar os filhos até à sala e o contacto com o professor passa a fazer-se através do recado enviado pelo funcionário ou por escrito. Ao nível do Agrupamento foram organizados alguns eventos com o intuito de estreitar a relação entre a escola, a família e a comunidade, que já estavam previstos no Projeto Curricular de Escola, como a comemoração do S. Martinho e as festas de Natal. Uma vez que a turma continuava a pertencer à Escola de Canaviais e começava a pertencer à Escola

Conde de Vilalva, a sua participação nestas comemorações teve lugar em ambas as instituições, o que demonstra um sentido de pertença partilhado.

Relativamente aos espaços da Escola e suas possibilidades e constrangimentos, faço referência à biblioteca escolar, ao campo de jogos e ao pavilhão gimnodesportivo. A biblioteca está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e encontra-se informatizada ao nível do fundo documental, pesquisa e empréstimo domiciliário (Projecto Educativo do Agrupamento, 2009-2012). Este espaço era frequentado pelos alunos com alguma regularidade (de 15 em 15 dias, à quarta-feira) para a realização de atividades livres na sua hora de almoço, não fazendo parte das atividades letivas. Gostaria de ter promovido uma maior utilização deste espaço enquanto recurso para a realização de pesquisas no âmbito dos conteúdos abordados, no entanto surgiram limitações de cariz organizacional. A biblioteca teria que ser reservada com antecedência e o horário da sua frequência não poderia coincidir com o dos intervalos dos alunos dos 2º e 3º Ciclos. Estas exigências, aliadas a outras limitações criadas pelos horários impostos, pela articulação com outros docentes e a necessidade de cumprir um planeamento mensal, tornaram-se difíceis de contornar. O campo de jogos e o pavilhão gimnodesportivo constituíam dois espaços habitualmente indisponíveis para as turmas do 1º Ciclo. Estes espaços só estavam disponíveis no período de tempo destinado à Atividade de Enriquecimento Curricular de Atividade Física Desportiva (AFD), o que contribuiu para que a Educação e Expressão Fisicomotora fosse deixada a cargo da Professora de AFD. Também surgiram restrições relativamente ao tempo. Pela forma como o tempo a dedicar às expressões surgia no horário, ficávamos com menos de 30 minutos para a realização das atividades, o que é impensável para a realização de uma sessão completa (momento de aquecimento, realização das tarefas e momento de retorno à calma). Como a AEC estava inserida no tempo letivo, todos os alunos a frequentavam e, desta forma, não foram prejudicados. Da minha parte houve uma preocupação em acompanhar o trabalho da professora de AFD, mas gostaria de ter desenvolvido atividades com os alunos no âmbito desta área. Apesar de não o ter feito, reconheço a importância da mesma, pois é impossível separar o desenvolvimento proporcionado pela prática de atividades ludicomotoras do desenvolvimento global da criança. E ambos estão igualmente *“dependentes das aprendizagens proporcionadas pela escola do 1º ciclo”* (Brás, n.d.: 7).

Quanto ao trabalho desenvolvido entre os professores, realço a realização de reuniões grupo-ano, que se realizavam três vezes por período, das quais resultava o

planeamento mensal e nas quais nunca tive a oportunidade de participar, não tendo, por isso, qualquer tipo de influência na elaboração deste planeamento.

Ao nível do 1º Ciclo notei uma menor abertura para a inserção dos estagiários em todos os procedimentos da vida da escola, como as reuniões entre os docentes e entre os docentes e encarregados de educação. Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não acontece apenas numa sala de aula, entre quatro paredes, considero importante que o estagiário seja integrado não apenas na sala, mas na instituição onde desenvolve a intervenção. Caso me tivesse sido dada a oportunidade de participar nestes momentos, eles teriam constituído mais uma relevante oportunidade de aprendizagem e de participação.

No planeamento mensal eram determinados os conteúdos a abordar durante este período de tempo e o planeamento era indiferenciado para todas as turmas do 4º ano ao nível do Agrupamento. Este aspeto tem como pressuposto que as crianças nada sabem e por tal podemos planear as suas aprendizagens (dadas pelos professores) de forma igual para todas. Desta forma, não fui totalmente autónoma no planeamento do trabalho a desenvolver com os alunos e surgiram ao longo da prática áreas mais privilegiadas relativamente a outras e, sobretudo, conteúdos nos quais foi colocada mais ênfase dentro da mesma área. Isto verificou-se essencialmente na Área de Estudo do Meio, tendo-se voltado mais as atenções para as ciências sociais do que para as ciências da natureza. Também senti limitações na resposta aos interesses e necessidades do grupo e, principalmente, de cada um dos seus elementos. Isto porque, perante uma sequência determinada dos conteúdos a trabalhar, há menos espaço para ir ao encontro dos interesses e necessidades que vão surgindo por parte das crianças e tende-se com facilidade para um trabalho voltado essencialmente para o grande grupo. O horário imposto pelo Agrupamento, que apontava no sentido de um ensino disciplinar, e do qual não era fácil afastar-me porque dessa forma iria interferir no trabalho de outros profissionais que trabalhavam com alguns alunos da turma, dificultou a articulação entre as diferentes Áreas Curriculares, que sempre tentei trabalhar de forma integrada, tal como é sugerido no Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico (Dec-lei nº 241/2001, 30 de Agosto).



### 2.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo

Neste subcapítulo é estabelecida uma relação entre aspetos relativos à organização do Pré-escolar e do 1º Ciclo, tendo em conta os constrangimentos e possibilidades que estes trouxeram ao desenvolvimento da ação educativa.

Ambos os contextos se verificaram facilitadores das transições, quer do Pré-escolar para o 1º Ciclo, quer do 1º Ciclo para o 2º Ciclo. No entanto, no Pré-escolar, algumas rotinas da instituição e a separação das valências do Jardim de Infância e do 1º Ciclo reduziram as oportunidades de contacto entre as crianças de um e de outro nível de ensino. Já na Escola Conde de Vilalva, apesar do horário dos intervalos dos alunos dos 2º e 3º Ciclos não coincidir com os do 1º Ciclo, estes tinham várias oportunidades de se encontrar, principalmente na hora de almoço em que tinham a oportunidade de conversar durante as refeições. A sala A<sub>17</sub>, ocupada pela turma do 4º ano na Escola Conde de Vilalva era uma sala típica dos 2º e 3º Ciclos, uma sala sem vida e com as paredes “despidas” de quaisquer elementos que nos dissessem algo acerca de quem a ocupava antes (situação que foi alterada ao longo do estágio). Os alunos puderam perceber que no ano seguinte iriam ocupar salas deste tipo e que deixariam de ter uma sala sua.

Forneiro (1998) afirma que *“a Educação Infantil precisa de espaços abertos, amplos, com possibilidade de áreas de encontro de crianças de diversos grupos (...) e eliminação de barreiras arquitetónicas”* (p. 244). Na Escola Básica Integrada onde decorreu a intervenção no Pré-escolar existia um espaço central propício ao encontro das crianças do Pré-escolar com as do 1º Ciclo, mas a arquitetura dos espaços não basta para promover estes encontros. É determinante a forma como agimos sobre o espaço e o vivenciamos. Sendo assim, futuramente deverei ter mais atenção a este aspeto.

Relativamente às possibilidades e constrangimentos dos espaços, considero que no Pré-escolar e, nomeadamente no que respeita à biblioteca e aos espaços mais propícios (pelas suas dimensões e materiais disponibilizados) à realização de atividades de Expressão Motora, houve mais possibilidades do que constrangimentos. Pudemos recorrer à biblioteca com maior frequência (comparativamente ao 1º Ciclo) e utilizá-la como recurso para a realização de pesquisas relacionadas com o trabalho desenvolvido na sala. Uma vez que tínhamos sempre um espaço disponível para a realização de

sessões de Expressão Motora, nunca nos deparámos com a impossibilidade de realizá-las, ao contrário do que aconteceu no contexto de 1º Ciclo.

Quanto ao trabalho desenvolvido entre educadores e entre professores, o trabalho de equipa no Pré-escolar nunca criou limitações à autonomia de cada educador, nem colocou em causa a resposta aos interesses e necessidades específicos das crianças de cada grupo. Mas no 1º Ciclo, a elaboração de um planeamento mensal indiferenciado para todas as turmas de 4º ano ao nível do Agrupamento criou constrangimentos à ação educativa e senti-me limitada na gestão do currículo e na tentativa de dar resposta aos interesses e necessidades dos alunos. Ao nível do 1º Ciclo, também a imposição de um horário que apontava para um ensino mais disciplinar criou limitações, essencialmente no que respeita à integração das diferentes vertentes do currículo; o que não se verificou no Pré-escolar. Considero que é necessário repensar algumas opções organizativas das nossas escolas para que aquilo que constitui uma indicação (como é o caso das cargas horárias destinadas a cada área curricular) não se torne uma normativa que limite em demasia o trabalho do professor. O trabalho em equipa, do qual fazem parte as reuniões grupo-ano, deveria ser uma mais valia e não algo limitador. Estas reuniões deveriam constituir uma ótima oportunidade para os professores partilharem experiências, procurarem em conjunto a melhor forma de dar resposta aos interesses e necessidades dos seus alunos e não para procurarem uma solução única, válida para todos de igual forma.

No que respeita à relação entre a família e a escola, também foi no Pré-escolar que senti que esta estava mais facilitada pelo facto dos pais entrarem na escola e nas salas, contactando diariamente com os educadores e com os funcionários.

### **Parte III- Conceção da ação educativa do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Do conhecimento do grupo para o trabalho de ensino e aprendizagem**

Este sub-capítulo surge pela relevância conferida ao facto do professor/educador deter um conhecimento relativamente profundo acerca do grupo de crianças com o qual trabalha, visto que, como defendem César Coll e outros autores (2001),

*“uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objecto de aprendizagem”* (p. 58) .

Como sabemos, cada grupo e cada criança, em particular, têm características próprias. António Gedeão (citado por Neto, 1998) afirma que *“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais”* (p.100). Assim é necessário desenvolver uma prática em que seja tida em conta a diferenciação pedagógica, ou seja, procurar dar resposta às necessidades e interesses de cada aluno e não apenas aos interesses e necessidades coletivos- do grupo-turma. O educador/professor deve também ter o cuidado de conhecer as ideias prévias dos alunos e partir delas para a abordagem de novos conteúdos, pois se ignorássemos os conhecimentos prévios do aluno, a sua aprendizagem poderia ficar comprometida, na medida em que poderia ser encarada de uma forma superficial baseando-se essencialmente na memória (Coll et al., 2001).

Neste sub-capítulo apresento então algumas características dos grupos com os quais trabalhei, incluindo particularidades de alguns dos seus membros, refletindo acerca da forma como estas influenciaram as minhas opções, tanto ao nível das metodologias a adotar como ao nível dos conteúdos e áreas a privilegiar.

### **3.1.1. No Pré-escolar**

#### **Constituição do grupo**

O grupo de 25 crianças era muito equilibrado em termos de género e de faixa etária, o que facilitou o meu trabalho no que respeita às propostas de atividades, principalmente nas atividades em grande grupo. Isto porque, em relação ao momento da história, por exemplo, crianças com três anos interessam-se por temas diferentes daqueles pelos quais se interessam as crianças de seis e têm menor capacidade de apropriar-se de histórias com muito texto e de se manterem concentradas ao longo das mesmas.

A maioria das crianças (72%) já tinha frequentado a instituição no ano anterior, o que contribuiu para que se conhecessem muito bem e estivessem bem adaptados às rotinas. Como já se conheciam muito bem, também foi mais fácil promover o trabalho em grupo e a colaboração entre as crianças, embora existissem algumas com dificuldade em respeitar o outro.

#### **Interesses e necessidades**

Sendo um grupo de 25 crianças, de 5 a 6 anos, este era naturalmente irrequieto, apresentando por vezes dificuldades em cumprir regras básicas como esperar pela sua vez, ouvir o outro quando ele estava a falar, respeitar a integridade física dos colegas. Também as dificuldades de concentração, não conseguindo nem permanecer atentos a uma conversa em grande grupo durante algum tempo, nem permanecer envolvidos numa atividade levando-a do início ao fim (por mais que lhes interessasse) eram esperadas, mas dificultavam os momentos de trabalho em grande grupo. Por isso foram identificadas como algo a superar até numa perspetiva de facilitar a transição para o 1º ciclo. Termos cordiais como “obrigado”, “por favor”, “com licença”, entre outros não faziam parte do seu vocabulário. Desta forma, foi necessário dar alguma prioridade à Área de Formação Pessoal e Social, que a educadora também já tinha identificado como área prioritária no Projeto Curricular (Projecto Curricular de Sala, 2010-2011).

As dificuldades em captar a atenção do grupo exigiram-me uma grande alternância de estratégias. Quando mantinha a mesma estratégia durante mais do que

duas semanas, esta deixava de funcionar. Isto aconteceu, por exemplo, em relação à canção que cantava com eles no início para captar a sua atenção e que eles gostavam muito de cantar, mas na segunda semana já dava por mim a cantar sozinha. A estratégia para a partilha e registo das novidades também teve que ser várias vezes alterada. Assim, para além de procurar apresentar-lhes propostas pertinentes, no sentido de serem significativas para as crianças e intencionalizadas, tinha também que jogar com o fator surpresa. As alternativas à estratégia habitualmente usada eram muitas vezes procuradas em conjunto com as crianças, surgindo momentos de negociação e tomada de decisões. Mas nem sempre as crianças participavam ativamente nestes momentos, tal como aconteceu quando tentei que decidíssemos em conjunto como passaríamos a fazer a partilha e o registo das novidades do fim de semana (Anexo II).

A dificuldade em se manterem envolvidos numa atividade, levando-a do início ao fim, foi sendo superada através de um processo de responsabilização que passou por colocar nas mãos das crianças a gestão dos seus projetos e por envolvê-las cada vez mais no planeamento e na avaliação.

A respeito das relações de cordialidade, para além de lhes ter dado um exemplo constante e de lhes recordar a necessidade de pedirem licença e de agradecerem cada vez que se justificava, também foram desenvolvidas atividades específicas através das quais pudessem perceber a importância de terem esta atitude, como foi o caso da exploração do conto “As palavras mágicas” (Anexos III e IV).

Relativamente a necessidades diferenciadas, havia três crianças que contavam com o apoio semanal da Terapeuta da Fala da Equipa de Intervenção Precoce da APPACDM e uma criança com dificuldades de aprendizagem que foi sinalizada para o apoio educativo. As crianças que mostravam ter dificuldades ao nível da articulação das palavras exigiram especial atenção nos momentos de reunião, pois mostravam-se pouco comunicativas, evitando expor-se perante o grande grupo. Quanto ao elemento que foi sinalizado para o apoio educativo, este mostrava dificuldades na realização de atividades que exigissem maior concentração e maior controle a nível da motricidade fina, transparecia necessitar de muito afeto e atenção e o seu nível de envolvimento nas atividades era bastante reduzido. Como tal, foi necessário oferecer-lhe maior apoio nas suas explorações e refletir algumas vezes acerca da melhor forma de lhe permitir desenvolver uma maior autonomia e confiança nas suas capacidades (Anexo V).

No que respeita à identificação de interesses, o grupo mostrou interesse por saber mais sobre os animais e sobre os bebés, por isso foram desenvolvidos projetos

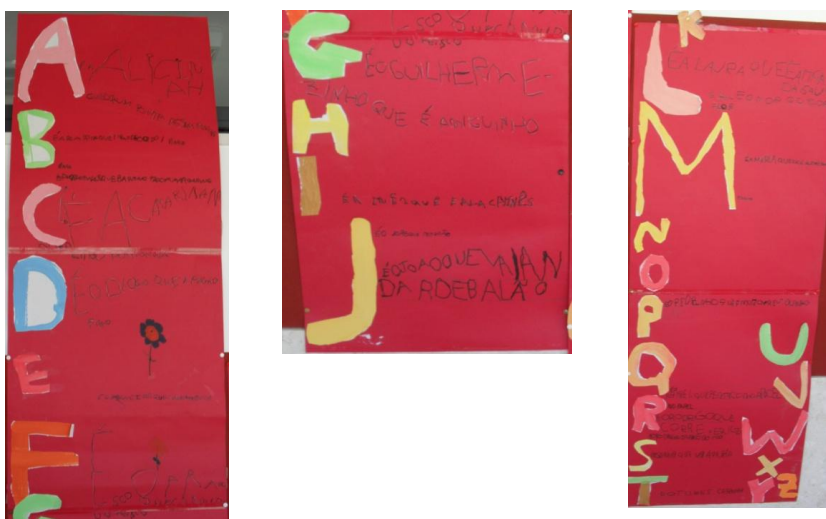
neste âmbito. Interessou-se por algumas questões filosóficas como “Enganar é mentir?”, a partir da qual realizámos um debate. Demonstrou grande interesse por ouvir histórias, lengalengas, ouvir e construir rimas e cantar canções (em voz alta, em voz baixa, com um tom mais grave, com um tom mais agudo, suprimindo parte da letra). Assim, cantávamos com frequência nos momentos de transição e de acolhimento, recorriámos ao canto nos momentos de retorno à calma e ouvíamos histórias musicadas.

A hora do conto fazia parte da rotina diária, tendo lugar todos os dias (salvo raras exceções) após a hora de almoço. Nestes momentos, as crianças contactavam com as histórias através do livro, de equipamentos audiovisuais, ou da linguagem verbal oral e da linguagem corporal, servindo-lhes eu de intermediário. Constituíam momentos ricos de aprendizagem, pois a exploração recorrente de contos com as crianças permite o desenvolvimento de competências linguísticas, o treino da capacidade de concentração, a exercitação da memória e o alargamento do conhecimento acerca do mundo (Azevedo, 2006). Apesar de ter explorado com elas diferentes tipos de obras, inclusivamente algumas das que levavam de casa, procurei privilegiar obras de literatura infantil, pela riqueza do vocabulário e do conteúdo, pela correção da linguagem e pela qualidade das ilustrações que se afastam do estereótipo. Foi também desenvolvido na sala um projeto de *Leitura de vai e vem*, que já estava em curso quando iniciei a intervenção e ao qual tentei dar continuidade. Este consistia na circulação de livros entre o Jardim de Infância e a residência das crianças. Deveriam ser os pais ou outros familiares a ler-lhes as histórias e a ajudá-las a preencher uma pequena ficha de leitura acerca das mesmas, que depois era partilhada com os colegas na sala. Estas atividades de *Leitura de vai e vem* permitiam envolver a família nas atividades do Jardim de Infância, nomeadamente, no que diz respeito à leitura. Tratava-se da dinamização de um plano de leitura partilhada em contexto familiar em que eu e a educadora cooperante partilhávamos e explorávamos com os pais um conjunto de técnicas de leitura dialógica (Azevedo, 2007). Neste caso, a partilha era realizada através da ficha de leitura cujas questões acabavam por servir de orientação para os pais. Ao explorar a história com o auxílio de um adulto, a criança ia adquirindo novo vocabulário, desenvolvendo novas estruturas sintáticas, bem como a capacidade de organizar a narrativa (idem). Penso que o facto de serem os pais a ler a história à criança conferia um carácter afetivo à atividade, que resultava como uma motivação extra para a criança se interessar pela leitura e começar a construir o seu projeto pessoal de leitor.

A propósito do interesse pelas rimas, foram desenvolvidas diversas atividades das quais saliento a construção do Abecedário Maluco dos Nomes da Sala.

Esta surgiu a partir da exploração da poesia “Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares, que lhes li e que lhes apresentei em CD, em versão musicada. Gostaram especialmente da versão musicada e durante a sua audição entusiasmaram-se mais com as rimas que envolviam os nomes de alguém da sala, mas no final acabaram por eleger as suas favoritas tendo em conta aquelas que eram mais engraçadas. Quando referiram as suas preferências insisti para que explicitassem qual era a inicial do nome envolvido na mesma, uma vez que considero que este tipo de exploração as aproxima das letras, da sua designação e do som que representam e motiva-as para a aprendizagem da leitura e da escrita pelo facto destas lhe poderem dar motivos para rir e ficar bem dispostas.

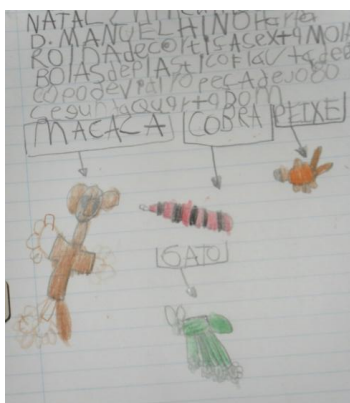
Depois da exploração do abecedário as crianças tiveram a oportunidade de ir, em pequenos grupos (duas ou três crianças de cada vez), construir o abecedário com os nomes da sala. Foram muito criativas nas rimas que construíram e trabalharam em grupo dando ideias aos colegas quando eles estavam com mais dificuldades. E o resultado final consistiu num enorme cartaz no qual reunimos todas as rimas (fig.1). Neste podem ler-se rimas como “A é a Alicinha que dá um pontapé na pinha”, “J é o João que vai andar de avião”, “L é a Laura que é amiga da Isaura”, “R é o Rafael que pinta com o pincel no papel”, entre outras.



**Fig.1-** Produto da atividade de construção do Abecedário Maluco dos nomes da sala.

A construção do abecedário constituiu uma atividade na qual as crianças aprenderam em conjunto. O facto de terem trabalhado em grupo permitiu-lhes ir mais além, o que vai ao encontro da ideia de aprendizagem socializada de Vygotsky que defende que o educador deve agir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, apoiar a criança para que, com a ajuda de alguém mais capaz, possa ir mais além daquilo que consegue fazer sozinha. Este apoio pode não ser apenas fornecido pelo educador ou outro adulto mas também pelos colegas - outras crianças (Coll et al., 2004; Seifert, 2010).

Havia crianças com interesses mais específicos como o caso do P. (6:7) que se interessava bastante pela escrita e pela pesquisa de informações, sendo necessário o planeamento de um trabalho mais individualizado com as mesmas. Esta criança solicitou a minha ajuda para procurar imagens de um papa-formigas, uma vez que não sabia de que animal se tratava, e para procurar de que forma aparece a saliva na nossa boca. Em relação à segunda pesquisa, conseguiu cativar um dos colegas que também mostrou interesse pelo assunto e que se disponibilizou para trabalhar com ele. Nestes casos, coube-me também partir das suas áreas de interesse para motivá-los para outras áreas que os cativavam menos, tal como aconteceu na situação que passo a relatar com base num excerto da Reflexão Semanal 7:



**Fig. 2-** Registo do trabalho do P.

Para contextualizar, devo referir que a situação teve lugar no dia em que recebemos as mães no Jardim de Infância, a propósito da comemoração do Dia da Mãe, e em que o grupo ficou reduzido após a hora de almoço pelo facto de muitas crianças terem voltado para casa com as mães.

*“O P. (6:6), que gosta muito de letras, quis trabalhar na escrita. Foi buscar o seu caderno, onde começou por escrever macaca, por causa de termos estado a falar sobre o jogo da*

*macaca. Depois quis escrever o nome de mais alguns animais como cobra, peixe e gato. Para escrever a palavra macaca baseou-se na correspondência grafema/fonema dizendo em voz alta “[ m]...., [m]...., [m]....; já sei é um eme”; e assim continuou o seu raciocínio. Só encontrou dificuldades quando chegou à letra “C”, uma vez que esta se pode ler [s] ou [K]. Neste caso*



*intervi dizendo-lhe de que letra se tratava. Como a palavra tinha dois “C”, no segundo caso já não teve dúvidas. Em relação às outras palavras, copiou-as de um cartaz que estava exposto na sala, onde estavam representados animais mamíferos e ovíparos (...) Neste caso as palavras estavam acompanhadas pela imagem, o que considero que aumentou o nível de interesse do P. pelas mesmas uma vez que, ao olhar para a imagem, percebeu de que palavra se tratava sem ter que estar a pedir a alguém para lha ler. Se não soubesse o que lá estava escrito também não se sentiria tão motivado a escrevê-lo. Encorajei o P. para que, à semelhança do que estava no cartaz, fizesse acompanhar cada uma das palavras que escreveu por uma imagem para que quando voltasse a pegar no seu caderno, caso já não se lembrasse muito bem daquelas palavras, pudesse perceber o que lá estava escrito através da imagem. A minha sugestão foi aceite, tendo o P. feito um desenho para cada uma das palavras (ver fig. 2). Desta forma, também encontrei uma maneira de motivá-lo para o desenho, partindo da escrita que é um dos seus grandes pontos de interesse” (caderno de formação, 02/05- 06/05/11).*

### **Competências**

De uma forma geral, todas as crianças já possuíam vários conhecimentos ao nível da **Área do Conhecimento do Mundo**, tal como tive a oportunidade de verificar em diferentes interações com as crianças (conversas no início do dia no momento do acolhimento, por exemplo), bem como em atividades que desenvolvemos.

Relativamente ao **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, no que respeita à oralidade, as crianças possuíam um vocabulário diversificado, tinham facilidade em transmitir as suas ideias construindo frases completas e desenvolvendo o discurso no qual situavam os acontecimentos no espaço e no tempo. Quanto à escrita, todas as crianças já eram capazes de escrever o seu nome e conseguiam representar a maioria das letras do alfabeto (letras de imprensa maiúsculas) apresentando algumas dificuldades no “G” e no “S”, que escreviam de forma invertida. A maioria das crianças conseguia estabelecer a correspondência grafema/fonema, no entanto existiam algumas dificuldades em distinguir o som [d] e [t], de forma a poderem representá-los corretamente e em distinguir a letra “M” da letra “N”. Existiam ainda algumas crianças com dificuldades em reconhecer as letras e que ainda não tinham interiorizada a direcionalidade da escrita. Como forma de ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades, foi necessário enriquecer a área da escrita com alguns materiais como foi o caso do jogo do bingo das letras e intencionalizar a ação na mesma planeando, por

exemplo, a realização de um trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo com algumas crianças, como se pode ver pelo excerto da Planificação Semanal Cooperada, 30/05- 03/06/11:

***“Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo***

*Trabalho com o R. S. na área da escrita para que se familiarize com as letras-realização do jogo do bingo das letras (na quinta-feira). Este jogo também deverá ser realizado com o R. G. para esclarecer as suas dúvidas entre o M e o H e com o P. para esclarecer as suas dúvidas entre o M e o N (na quinta e sexta-feira).”*

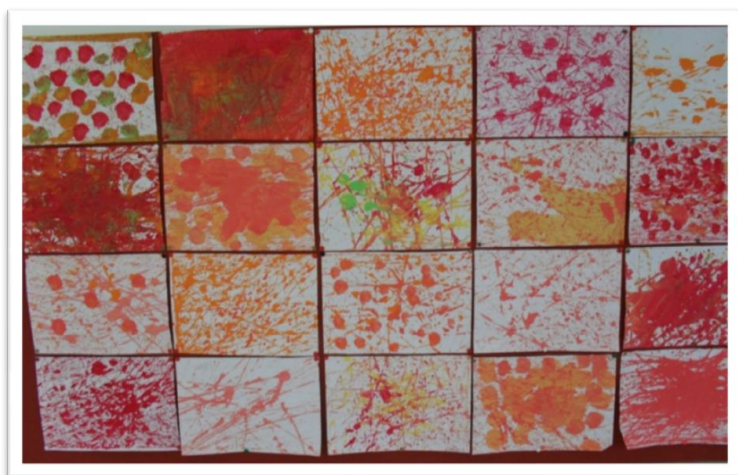
De uma forma geral, as crianças conheciam a funcionalidade da escrita e conseguiam utilizar o computador para escrever (fazer explorações livres ou copiar textos). Também demonstraram ter facilidade na compreensão e interpretação de histórias.

Ao nível do **domínio da matemática** verifiquei que existiam algumas dificuldades ao nível das contagens, ao nível do reconhecimento de pequenas quantidades sem ter que fazer uma contagem termo a termo, bem como no que diz respeito a tomar um ponto de vista. Como tal, este também foi identificado como um domínio a privilegiar ao longo da intervenção (construção de um jogo de subitizing e exploração do mesmo, construção de colares de contas, exploração de ficheiros com padrões de repetição, entre outros). Verificou-se uma evolução já que, quando concluí a intervenção, todas as crianças conseguiam realizar contagens apoiadas no colar de contas, existindo algumas crianças que já possuíam um bom cálculo mental como era o caso do F.A. (6:5) e do D. (5:11) e outras que conseguiam recorrer à contagem pelos dedos com facilidade, como era o caso do G. (5:8). De uma forma geral, as crianças tinham uma boa noção de espaço, conseguiam fazer construções completas em que era perceptível o que pretendiam representar, conseguiam perceber a regra e dar continuidade a padrões de repetição. As pequenas quantidades (do 1 ao 6) eram reconhecidas facilmente por todos através da mancha gráfica, desde que esta se assemelhasse à disposição habitualmente encontrada nos dados.

Em relação ao **domínio da expressão plástica** todas as crianças conseguiam realizar pinturas relativas a diferentes temas e com uma diversidade de elementos, recorrendo a pincéis grossos e a pincéis finos e procedendo à mistura de tintas para obter uma cor diferente ou um tom diferente. Também tiveram a oportunidade de

experimentar diferentes técnicas de pintura como a técnica do berlinde e a técnica do sopro que introduzi na área da pintura, pelo facto de considerar que até então as suas experiências aqui estavam um pouco limitadas à pintura com pincel.

Na pintura com berlinde, nem todos o fizeram da mesma forma. Uns utilizaram apenas salpicos ficando a folha apenas com a trilha dos berlindes. Outros colocaram os borrões nas folhas e depois colocaram lá os berlindes. Neste caso as folhas ficaram com manchas e trilhas. Outros cobriram as folhas e depois os berlindes abriram caminhos na pintura. Não lhes impus uma forma específica de utilizar esta técnica, uma vez que pretendia que experimentassem e a descobrissem de modo a desenvolverem o seu sentido criativo na relação com os materiais e a aprenderem a lidar com situações novas. O facto de nem todos o terem feito da mesma forma possibilitou a existência de trabalhos diferentes, como podemos verificar na fotografia (fig.3) da exposição dos trabalhos.



**Fig. 3-** Exposição dos trabalhos de pintura com berlinde

Todos utilizavam diferentes materiais nas suas produções e a maioria conseguia trabalhar relativamente bem, tanto com a cola baton como com a cola líquida, embora algumas crianças ainda colocassem cola a mais. Quanto ao recorte, esta foi uma técnica que no início da intervenção verifiquei que as crianças ainda não dominavam bem e que deveria ser mais trabalhada. Quando concluí a intervenção, as crianças já conseguiam realizar o recorte com maior precisão, salvo algumas exceções como era o caso da I. que continuava a cortar as letras ao meio em vez de cortar em torno delas, uma vez que

apresentava necessidades específicas e o contacto com situações que envolviam o recorte não foram suficientes para que se notasse uma grande evolução. Os desenhos das crianças eram bastante completos reunindo elementos da natureza, objetos e a figura humana na representação de diversas situações. A representação da figura humana era reproduzida por todos de forma completa, tendo em atenção os pormenores: as orelhas, os pés, as mãos, os dedos das mãos, o pescoço. Nas representações em 3 D as crianças não demonstravam dificuldades, nem na modelagem, nem em trabalhar com materiais recicláveis.

No **domínio da expressão motora** as crianças mostravam ter noção do seu corpo e da relação deste com o espaço, exceto a I. que tinha alguma dificuldade em deslocar-se rapidamente sem ir ao encontro dos objetos do espaço. Tinham facilidade em interiorizar as regras dos jogos e em aplicá-las e desenvolviam comportamentos cooperativos e competitivos (competição saudável que os incentivava a ultrapassar dificuldades). De uma forma geral, revelavam algumas dificuldades ao nível da coordenação óculo-manual e óculo-pedal, não conseguindo muitas vezes conduzir a bola nem com a mão nem com o pé até aos locais pretendidos. Numa tentativa de dar resposta a esta situação, propus a realização de jogos e exercícios que envolvessem a manipulação de objetos (Anexo VI) .

Relativamente ao **domínio da expressão dramática** a maioria das crianças ainda se expressava pouco através do corpo e existiam dificuldades em transmitir ideias através do gesto, sem recorrer à verbalização. Os contextos representados pelas crianças, até no que respeita às suas explorações na casinha, limitavam-se um pouco ao contexto familiar da casa e utilizavam os utensílios tal como eles eram. Desta forma, passei a desenvolver sessões de movimento mais voltadas para este domínio, reforcei mais a minha presença no espaço da casinha e o meu envolvimento nas atividades da mesma. Foi notória a evolução das crianças que começaram a representar outros contextos como a venda numa loja, uma ida ao médico, entre outros; e a utilizar os objetos que tinham à sua disposição para fins diferentes dos que seriam habituais, como por exemplo utilizar um frasco de perfume como se fosse um termómetro. De uma forma geral, as crianças já sabiam que para desenvolver uma dramatização é necessário existir uma ação, as personagens, um espaço e um tempo.

No **domínio da expressão musical** as crianças conseguiam memorizar e cantar canções experimentando diferentes intensidades e tons de voz.

Quanto à **Área de Formação Pessoal e Social** já foram atrás identificadas as necessidades das crianças e os seus progressos.

### **3.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **Constituição do grupo**

O grupo de 20 crianças era relativamente equilibrado quanto ao género e idade.

A maioria dos alunos (90%) fazia parte da turma desde o primeiro ano de escolaridade, exceto dois rapazes que estavam inseridos noutra turma e passaram a fazer parte desta no presente ano letivo. Por isso o grupo conhecia-se muito bem, tal como tive a oportunidade de verificar logo na primeira semana de Observação Participante, aquando da apresentação à turma, tendo-o registado na reflexão semanal relativa a este período.

*“ (...) Em seguida, foram as crianças que se apresentaram indicando o nome, a idade, uma qualidade e um defeito. Durante a apresentação algumas crianças tiveram dificuldade em selecionar uma qualidade e um defeito seus. No entanto tinham facilidade em apontar qualidades e defeitos dos colegas. Tive logo a primeira impressão de que se tratava de um grupo que se conhecia muito bem”.(excerto da reflexão da Observação-Participante 1, 20/09- 23/09/11)*

Por se conhecerem tão bem, foi mais fácil desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo, no qual apostei por acreditar na construção do conhecimento com o outro (Watkins, 2004). Por trabalho cooperativo entende-se, segundo a perspetiva de Dees (citado por Fernandes, 1997), aquele que é desenvolvido em conjunto para atingir um objetivo comum. Pressupõe-se que existam objetivos de grupo e todos dependem de si próprios e do outro para os alcançar.

Pude logo verificar também que se tratava de um grupo muito interessado, autónomo e com facilidade de adaptar-se a novas situações, não só pelas informações que me foram dadas pela professora cooperante mas também por algumas situações que o espelharam e que passo a referir, com base numa citação da reflexão da Observação Participante 1.

*“... Viram de forma positiva a transferência para uma escola EB 2,3, já se adaptaram ao espaço e ao funcionamento da instituição, nomeadamente no que respeita à necessidade de comprar as senhas para o almoço com alguma antecedência, por exemplo (...) são eles que verificam se têm ou não senhas suficientes para toda a semana e que tomam a iniciativa de comprar mais. A sua autonomia revela-se pela forma como trabalham sem necessitarem do apoio constante do adulto ...”(20/09-23/09/11)*

Esta facilidade do grupo em adaptar-se a novas situações deu-me maior confiança para experimentar com ele novas metodologias de trabalho, às quais não estavam habituados, uma vez que não eram habitualmente utilizadas pela professora titular, como foi o caso do trabalho de miniprojeto (ver p. 98).

### **Interesses e necessidades**

No que respeita às necessidades, alguns alunos precisavam de maior apoio e atenção como era o caso daqueles que passaram a integrar a turma apenas neste ano letivo, pois revelavam algumas dificuldades de aprendizagem e ao nível relacional. Estes podiam contar com o apoio de um professor do ensino especial e um professor de apoio nas Atividades de Enriquecimento Curricular (exceto na de AFD). Para dar resposta às suas necessidades, tentei desenvolver um trabalho de parceria com a professora de apoio que também apoiava alguns dos alunos da sala ao lado. Quando esta saía ou não estava presente, muitas vezes era eu que trabalhava com estes alunos assumindo a professora titular o grupo. Procurei conhecer os seus interesses e procurei envolvê-los nas atividades do grupo, sempre que possível. Não foi fácil conquistar a sua confiança, mas quando perceberam que não os tratava de forma diferente em comparação com os restantes elementos do grupo e que valorizava os seus conhecimentos, apesar de reconhecer as suas dificuldades, começaram a ser eles a procurar-me para conversar e para colocar as suas dúvidas. Conversávamos muito acerca dos seus pontos de interesse: o campo, os animais e o desenho. E foram estas conversas informais que facilitaram o estabelecer de uma relação de confiança mútua.

Havia também o caso de uma aluna que evidenciava dificuldades ao nível fonético-fonológico, que podia contar com o apoio de uma terapeuta da fala, realizando-se as sessões de terapia uma vez por semana, à quinta- feira à tarde; motivo pelo qual não podia estar presente na aula neste dia (Projecto Curricular de Turma, 2011/2012).

As suas dificuldades eram evidentes no seu discurso, quer escrito, quer oral, o que fazia com que no início se mostrasse pouco comunicativa evitando expor-se em momentos de discussão em grande grupo. A criação de um ambiente aberto ao diálogo, rico em interações positivas, no qual todos se respeitavam mutuamente e não apontavam as dificuldades ou erros dos colegas recorrendo a comentários pejorativos contribuiu muito para a desinibição da A. O *feedback* positivo que lhe dava em relação ao seu trabalho, mostrando-lhe que conhecia e valorizava o seu esforço e a sua evolução também foi importante para que se tornasse mais confiante.

Três alunos foram encaminhados para o Projeto Fénix por apresentarem dificuldades na área da Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível da escrita: caligrafia, ortografia e estruturação do texto. Tendo-se verificado uma evolução nos alunos, estes deixaram de receber este apoio. Neste caso, procurei acompanhar o trabalho desenvolvido pela professora do Projeto Fénix. Uma vez que os alunos tinham que sair da sala para receber este apoio (opção institucional), tentei alterar a sequência das atividades a realizar (sempre que possível) de modo a que não deixassem de desenvolver as atividades que mais lhes interessavam (p.e.: o conto de histórias) e também as que mais poderiam contribuir para a superação das suas dificuldades (p.e.: atividades de produção de texto), o que foi importante para que não se sentissem excluídos do grupo.

Relativamente às áreas e atividades de interesse identificadas (com base na observação e reflexão acerca da prática educativa), notei que todo o grupo mostrava grande simpatia pela área da Expressão Plástica, ficando bastante eufórico quando lhe eram propostas atividades relacionadas com a mesma e optando por estas atividades quando confrontado com uma situação de escolha entre as mesmas e outras atividades relacionadas com outras áreas curriculares, como aconteceu no trabalho de miniprojeto que desenvolvemos. Gostavam principalmente de atividades que envolvessem o recorte, a colagem e o manuseamento de diferentes materiais. Agradava-lhes bastante quando lhes disponibilizávamos materiais que não utilizavam com muita frequência, como pude verificar quando lhes propus a utilização de aparas de lápis, do desperdício da furação das folhas e de purpurinas no preenchimento de padrões. Esta atividade permitiu-lhes fazer composições com recurso ao recorte e colagem utilizando diferentes materiais.

Na área de Educação e Expressão Físico-Motora tinham preferência pela corrida de resistência e realização de estafetas.

Ao nível da Educação Musical, mostravam interesse por canções atuais, de cantores internacionais, que gostavam de ouvir, tralhear e tentar coreografar. Nesta área propus-lhes que cantássemos algumas canções, como foi o caso das canções alusivas à comemoração do S. Martinho e das canções da Natal. Também lhes propus algumas atividades nas quais recorreram ao corpo (bater palmas, bater com as mãos nos joelhos, bater com o pé no chão, etc.) e a alguns materiais da sala (cartolinas, sacos de plástico, entre outros) para musicar textos ou fazer a animação de histórias. Por exemplo, fizeram a animação de um texto dramático relativo à Lenda de S. Martinho (Anexo VII). Nesta atividade tiveram a oportunidade de *“reproduzir sons do meio ambiente e de experimentar as potencialidades sonoras de alguns materiais e objetos”* (M.E., 2004: 70,79).

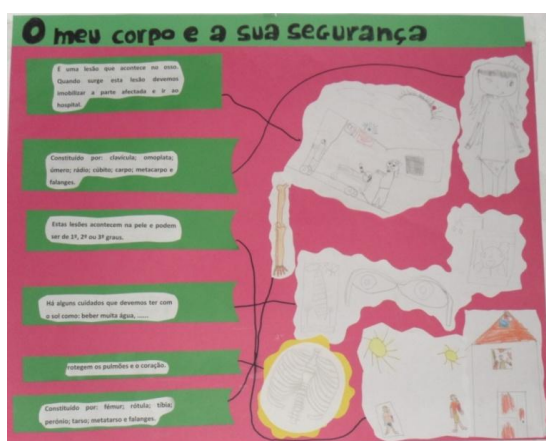
No caso da Expressão Dramática, os alunos gostavam de envolver-se na dramatização de histórias e de pequenas situações. Ficavam um pouco incomodados perante a impossibilidade de poderem participar todos na mesma dramatização (situação que contornávamos com a garantia de que na atividade seguinte seriam outros alunos a dramatizar), mas reagiam muito bem à proposta, pois o recurso à dramatização ajudava-os a reter a informação essencial dos textos e a compreender melhor determinadas situações. Por exemplo, quando fizeram a dramatização de uma situação relacionada com a divisão do reino de Leão, ficaram a conhecer melhor este facto da História de Portugal, tendo-se tornado mais claro o casamento dos cruzados com as filhas do rei e a consequente divisão do território do reino.

Em relação às áreas de Língua Portuguesa e de Matemática as opiniões dividiam-se. Existia um grupo que preferia a Língua Portuguesa, visto que tinha maior facilidade nesta área. Neste grupo havia alunos com uma grande riqueza de vocabulário, com grande facilidade em exprimir-se, tanto oralmente como por escrito, e com especial interesse pela poesia. Outro grupo preferia a Matemática e nele destacavam-se alunos com grande facilidade no cálculo mental e com grande capacidade para a resolução de problemas, recorrendo a diferentes estratégias, materiais e representações externas-esquemas, reta numérica, etc.

Ao nível da área de Estudo do Meio, os alunos revelavam preferência pelos conteúdos de História interessando-se menos por aqueles que se ligavam ao cohecimento e proteção do seu corpo, talvez por os considerarem um pouco mais difíceis. Como tal, foi necessário dar maior atenção ao segundo conteúdo, essencialmente no que respeita à forma de organizar e sistematizar a informação e à



diversidade de atividades propostas em torno do mesmo. A informação foi organizada e sistematizada com recurso a diferentes suportes (p.e.: cartazes, apresentações em powerpoint, apontamentos no caderno) e de diversas formas (em texto corrido, em mapas de conceitos, com texto e imagens). Entre as atividades desenvolvidas constaram a organização e a sistematização da informação realizadas da forma referida (fig. 4), a realização de pesquisas, a leitura de textos, a realização de uma ficha de trabalho, a dramatização de uma situação na praia (comportamentos adequados e inadequados na exposição ao sol) e a realização de alguns exercícios do manual.



**Fig.4-** Informação sistematizada em cartaz

De uma forma geral, a turma preferia o trabalho em pequenos grupos ao trabalho individual, interessava-se por atividades que envolvessem o debate de ideias em grande grupo, a exposição de trabalhos e o comentário dos mesmos.

### **Competências**

No que respeita às competências e experiências dos alunos nas diferentes áreas curriculares, passo a fazer referência às mesmas tendo por base as competências específicas que devem ser alcançadas, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, nas diferentes áreas curriculares, de acordo com o Currículo Nacional (M.E., 2001).

Na **Língua Portuguesa**, ao nível da compreensão oral, os alunos conseguiam atribuir significado a discursos orais recebendo e percebendo a mensagem, apesar de

nalguns casos terem revelado dificuldade em reter a informação. Estas dificuldades foram evidenciadas na compreensão de enunciados orais com mais do que uma informação, tendo contornado esta situação com a colocação do enunciado no quadro, por escrito. E na interpretação de um texto que lhes li, mas com o qual não tiveram contacto através da versão escrita. Neste caso as dificuldades podem ter-se devido ao facto da atividade constituir uma novidade para os alunos que rotularam logo a proposta como “muito difícil” e também pela linguagem do texto que apresentava termos muito específicos relacionados com catástrofes naturais. *“Tratando-se de uma primeira abordagem talvez devesse ter escolhido um texto mais simples e com uma linguagem mais acessível, pois notei algumas dificuldades em libertarem-se da linguagem do próprio texto”*(Reflexão Semanal da Intervenção 2, 10/10/11- 14/10/11). Mas apesar das dificuldades identifiquei a proposta de trabalho como uma proposta na qual deveria continuar a apostar, *“uma vez que costuma haver tendência para se valorizar muito a interpretação do texto escrito e esquecer-se a interpretação do oral que é essencial para o dia a dia e que também é contemplada no currículo”*(idem). Para além desta situação, os alunos tiveram imensas oportunidades para desenvolver competências neste domínio. As aulas eram espaços abertos ao diálogo, havendo momentos específicos contemplados na rotina semanal e diária, como a conversa acerca do fim de semana à segunda-feira, a apresentação de textos acerca do fim de semana e a apresentação e discussão de outros trabalhos realizados na aula, que eram propícios ao desenvolvimento das competências referidas. Ao nível da expressão oral, os alunos apresentavam um léxico ativo ainda pouco diversificado, com a exceção de três alunos que já tinham um discurso elaborado. Ainda assim um destes alunos tinha alguma dificuldade em exprimir-se devido à falta de confiança que não lhe permitia manifestar-se de forma audível. Apesar da criação de um ambiente no qual os alunos não eram criticados negativamente pelos seus erros, mas em que o erro servia de ponto de partida para a aprendizagem, o que nos remete para a pedagogia do erro<sup>1</sup>; não notei uma grande evolução no aluno ao nível das suas produções orais para o grande grupo. No entanto, notei uma grande evolução ao nível da comunicação dentro de pequenos grupos e no seu à-vontade para conversar comigo acerca das suas dúvidas e aprendizagens. Mais uma vez, o facto das aulas serem espaços abertos ao diálogo, havendo momentos

---

<sup>1</sup> Glasersfeld (citado por Neto, 1998: 151) afirma que *“são os erros e desvios que melhor permitem elucidar o professor sobre os modos próprios que o aluno está a utilizar na sua construção do mundo”*.

específicos contemplados na rotina semanal e diária, como a conversa acerca do fim de semana à segunda-feira, a apresentação de textos acerca do fim de semana e a apresentação e discussão de outros trabalhos realizados na aula, revelaram-se propícios ao desenvolvimento de competências ao nível da expressão oral. Na leitura, os alunos conseguiam perceber com facilidade o significado global de um texto, conseguindo extrair informações de material escrito. Mostravam no entanto alguma dificuldade em identificar a informação implícita. Havia três alunos que ainda apresentavam dificuldades na decifração: dois que tinham que ler mais pausadamente e um que ainda ia juntando as sílabas. Todos os alunos tinham a oportunidade de ler diariamente diferentes tipos de textos. Recorriamos frequentemente à leitura e análise de textos, não só no trabalho a desenvolver ao nível da Língua Portuguesa, mas também para recolhermos informações acerca dos diferentes conteúdos de Estudo do Meio. Na Matemática, os alunos eram confrontados com enunciados escritos que tinham que decifrar e compreender para conseguirem dar resposta aos problemas. Quanto à expressão escrita, de uma forma geral os alunos produziam textos ricos, bem estruturados e de acordo com diferentes objetivos comunicativos. Apenas três crianças apresentavam textos mais curtos, menos bem estruturados, com vocabulário menos rico e com alguns erros ortográficos, tendo sido encaminhadas para o Projeto Fénix. No caso de uma aluna, muitos dos seus erros ortográficos estavam relacionados com as dificuldades que esta evidenciava ao nível da fala, pronunciando também as palavras de forma errada. Na reflexão semanal que elaborei relativa à Observação Participante 1, fiz o levantamento de algumas das suas dúvidas na escrita:

*“Pelo que pude verificar as suas dúvidas incidem essencialmente nos casos em que tem que optar entre /m/ e /n/, uma vez que tanto os fonemas como os grafemas que os representam são semelhantes; e nos casos em que existe mais que um grafema para representar o mesmo fonema como /ç/, /c/, /s/ para [s], /c/ e /q/ para [k] e /s/ e /z/ para [z]” (20/09- 23/09/11).*

Um dos alunos apresentava uma caligrafia quase ilegível e mostrava pouco interesse pela escrita. Esta falta de interesse estava relacionada com problemas ao nível da concentração, tendo-se a situação atenuado depois de ter procurado ajuda médica e ter iniciado medicação. Os alunos produziam com regularidade textos acerca das suas vivências, como era o caso do relato dos acontecimentos do fim de semana. Este relato motivava-os bastante, pois eram os próprios alunos que mostravam interesse em fazê-

-los. No início da intervenção, como ainda não me tinha apercebido que esta atividade fazia parte da rotina, nas primeiras planificações não a contemplei e foram eles que me alertaram para esta situação porque queriam continuar a produzir estes textos. Propus-lhes ainda a produção de outros tipos de texto como a carta, a banda desenhada (fig. 5), o texto descritivo e o texto informativo. Tanto a elaboração da banda desenhada como da carta e do texto informativo surgiram aliadas aos conteúdos abordados no Estudo do Meio. Na primeira deveriam retratar a situação de um sismo, tendo em conta os comportamentos a ter durante o mesmo. Desta forma, poderiam rever alguns dos aspetos já trabalhados a propósito deste assunto, bem como tomar consciência acerca daquilo que já sabiam acerca do mesmo e daquilo que tinha ficado menos claro. Na segunda teriam que recorrer aos seus conhecimentos acerca de alguns acontecimentos da História de Portugal já abordados, uma vez que, supostamente, se tratava de dirigirem uma carta ao Rei D. Manuel I (como se fossem Pedro Álvares Cabral) a dar-lhe conta da chegada ao Brasil. A produção do texto informativo surgiu no contexto do projeto Slowfood (projeto de Educação para a Saúde), a propósito do qual produziram algumas mensagens de alerta para uma alimentação saudável, que reuniram em cartazes. Esta atividade tinha como objetivo incentivá-los a desenvolver hábitos para uma vida saudável e dar-lhes a oportunidade de fazer composições com fim comunicativo. Em todas as situações pretendia que desenvolvessem o gosto pela escrita e que tivessem contacto com a estrutura dos diferentes tipos de texto. As metodologias utilizadas também foram diversificadas, tendo proposto aos alunos a construção de cartazes, a elaboração de textos individualmente, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Os textos poderiam ser totalmente criados pelos alunos ou estes poderiam ter que dar um final diferente a um texto de autor. Em relação ao Conhecimento Explícito da Língua, os alunos conheciam regras gramaticais básicas aplicando com correção os sinais de pontuação, fazendo corretamente a flexão em género e em número e conjugando corretamente as formas verbais. Identificavam diferentes classes gramaticais e refletiam acerca das suas características. A este nível trabalhámos essencialmente a divisão silábica, a identificação da sílaba tónica e a classificação das palavras quanto à posição da mesma. Este trabalho foi realizado a partir de textos que os alunos liam e interpretavam e do qual eram retiradas algumas palavras que deveriam separar por sílabas e classificar (Anexo VIII). A pontuação surgiu aliada aos diferentes tipos de frase (afirmativo, declarativo, exclamativo, interrogativo, imperativo). E a

elaboração de listas de palavras da mesma família ou da mesma área vocabular era uma atividade recorrente.



**Fig. 5-** Trabalhos de banda desenhada

Relativamente à **Matemática**, os alunos compreendiam o sistema de numeração, representando com facilidade os números na reta numérica e relacionavam-os na realização das quatro operações, quer recorrendo ao cálculo mental e processos de cálculo escrito, quer recorrendo ao algoritmo. Operavam mais facilmente com números inteiros do que com números decimais, mas conseguiam identificá-los e relacioná-los de forma correta utilizando-os em situações concretas, nomeadamente de medição. Utilizavam corretamente os algoritmos da soma (adição e subtração), mas apresentavam algumas dificuldades nos algoritmos da multiplicação e da divisão. Tinham aptidão para dar sentido a problemas numéricos, para encontrar as estratégias adequadas à sua resolução e para explicarem os métodos e raciocínios usados. Recorriam fácil e frequentemente a representações externas e utilizavam materiais estruturados como era o caso do MAB. Em relação à investigação de regularidades, os alunos identificavam com facilidade as regularidades presentes em tabelas das tabuadas da multiplicação e explicitavam-nas, recorrendo a sequências e padrões. Nesta área foram proporcionadas aos alunos imensas experiências, com a promoção de aprendizagens baseadas na experimentação, manipulação e construção de materiais (Anexo IX) e na partilha (apresentação de trabalhos, discussão dos resultados, explicitação do raciocínio, comparação de estratégias).

No caso do **Estudo do Meio**, os alunos conheciam as características do seu grupo e de cada um e respeitavam as diferenças. Conheciam e respeitavam as regras de convivência na sala de aula e reconheciam o contributo que cada um dos membros tinha

para a aprendizagem do grupo, participando em atividades de grupo e valorizando-as. Inicialmente os alunos reuniam-se para a realização de trabalhos em pequenos grupos, mas acabavam por desenvolver, ou um trabalho individual que um dos membros realizava e os restantes copiavam, ou um trabalho colaborativo em que dividiam tarefas e depois reuniam as partes. Apercebi-me desta situação logo na primeira semana de intervenção, quando lhes propus que dessem resposta a um problema matemático, em pequeno grupo.

*“Nesta atividade, em que lhes sugeri que trabalhassem em grupos de 4, também verifiquei que nem todas as crianças desenvolvem realmente um trabalho de grupo. A maioria desenvolveu um trabalho individual, apesar de estar num grupo e, no final, compararam as resoluções. Para os incentivar a desenvolver um verdadeiro trabalho de grupo, talvez devesse entregar-lhes apenas um enunciado para o grupo e não um por cada elemento, como fiz neste caso. Assim todos teriam que reunir-se em torno do enunciado para tentar perceber o que lhes era pedido e discutir a situação.”* (Excerto da Reflexão Semanal da Intervenção 1, 03/10 - 07/10/11)

Desta forma, foi desenvolvido um trabalho no sentido de caminharmos para um trabalho cooperativo. A estratégia acerca da qual ponderei no excerto acima transcrito não chegou a ser colocada em prática, uma vez que optei por uma diferente. Em vez de propor a resolução do mesmo problema a todos os grupos, optei por propor a resolução de um problema diferente a cada grupo, tendo obtido bons resultados. Os alunos sentiram que o seu contributo seria importante para os colegas, pois iriam explicar-lhes algo de novo e perante esta responsabilidade queriam fazer o melhor possível, tendo para isso que contar com o contributo de todos os elementos do grupo. A turma gostava de conversar acerca de questões do meio físico e social, exprimindo e fundamentando as suas ideias. E recorreram várias vezes às TIC para recolherem e organizarem informações acerca dos assuntos que debatíamos na aula. Por exemplo, procuraram informações acerca do feriado 5 de Outubro, acerca da prevenção de incêndios e acerca dos sismos (como aconteciam, como reagir perante esta situação, notícias acerca destas catástrofes). Conheciam algumas medidas para preservarem a sua saúde, nomeadamente no que respeita a uma alimentação saudável, no âmbito da qual estavam a desenvolver o projeto Slowfood (Área escola) no qual também participei. E sabiam também como

garantir a segurança do seu corpo (como reagir em caso de incêndio ou ocorrência de um sismo; o que fazer em caso de queimadura, fratura ou distensão).

Em relação à **Educação Artística**, os alunos apresentavam estereótipos de género no que respeita às cores. Esta situação poderá ter sido influenciada pela professora titular, talvez até de forma inconsciente. Logo nas primeiras aulas a que assisti, quando os alunos elaboraram um gráfico com as suas alturas, a professora sugeriu que utilizassem tiras de cartolina cor de rosa para a representação das alturas das raparigas e tiras azuis para a representação das alturas dos rapazes. Refleti acerca desta situação na reflexão semanal referente à Observação- Participante 2 referindo:

*“Penso que a sugestão de colocar as tiras referentes à altura das raparigas de cor de rosa e as que se referiam à altura dos rapazes de azul poderá, de alguma forma, acentuar um estereótipo de género. Seria preferível optar por cores que, neste aspeto, são neutras como o laranja e o verde; ou até sugerir o azul para as raparigas e o rosa para os rapazes” (26/09-30/09/11).*

Passado algum tempo, já na minha intervenção, deparei-me com uma situação na qual um aluno recusou uma tira de cartolina cor de rosa, pelo facto de ser rapaz. Esta tira de cartolina deveria depois juntar-se às dos restantes colegas, de modo a construirmos um decâmetro. Perante a reação do aluno, tive uma conversa com o grupo na qual fizemos referência a diversas peças cor de rosa que os rapazes utilizam, nomeadamente peças de vestuário, e das quais gostam, sendo que o uso das mesmas não interfere na sua masculinidade. Em relação à gestão de materiais e equipamentos coletivos, os alunos faziam-na da melhor forma, sendo autónomos no acesso aos mesmos, partilhando-os com os colegas e participando na sua recolha e arrumação. Os alunos participavam em momentos de improvisação, apreciavam elementos relacionados com a arte (p.e.: as telas de Piet Mondrian que os alunos apreciaram, tentaram reproduzir e a partir das quais elaboraram um texto descritivo) e reconheciam o seu valor estético. Quanto às experiências ao nível das Expressões Plástica, Motora, Dramática e Musical, já foi feita referência às mesmas aquando da identificação das áreas e atividades de interesse do grupo.

### **3.1.3. (Des)continuidades entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo**

Neste ponto estabeleço uma relação entre ambos os contextos, tendo em conta as suas possibilidades no que respeita à resposta aos interesses de cada um dos alunos.

Em ambos os contextos procurei conhecer o grupo e adequar a minha prática aos seus interesses e necessidades. No entanto, no que respeita aos interesses individuais das crianças, foi mais fácil dar-lhes resposta no contexto de Pré-escolar do que no contexto de 1º Ciclo. Enquanto no Pré-escolar muito tempo era dedicado a atividades livres em que cada uma das crianças desenvolvia uma atividade à sua escolha, no 1º Ciclo a maioria das atividades era direcionada ao grande grupo, não havendo a proposta de atividades individualizadas (para cada criança).

Perante a organização do 1º Ciclo, considero que a melhor forma de contornar esta situação seria a adoção do Plano Individual de Trabalho (PIT). O PIT constitui um *“instrumento privilegiado de pilotagem das aprendizagens”* (Santana, 1999: 15). Neste os alunos preveem atividades a desenvolver autonomamente, podendo construir um percurso individual de aprendizagem. Mas para a sua utilização seria necessário criar algumas alterações nas rotinas e na organização do espaço. Esta exigiria a previsão de pelo menos uma hora de trabalho de estudo autónomo por dia, a criação de um momento de regulação/avaliação do trabalho realizado no final da semana, bem como a disponibilização de materiais diversos na sala, como ficheiros, guiões, livros, que os alunos pudessem utilizar autonomamente nas suas explorações (Santana, 1999).

## **3.2. Fundamentos da ação educativa**

As práticas educativas que têm lugar na sala são definidas em grande parte pela conceção de ensino e aprendizagem adotada, que tem por base a forma como as crianças são vistas e a forma como se acredita que acontece a aprendizagem; o que determinará o papel da criança e do professor/educador neste processo, as metodologias adotadas e as interações privilegiadas. Esta conceção pode estar ou não apoiada num modelo curricular.

Schubert e outros autores, citados por Spodek e Brown (2010), definem modelo curricular como



*“uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem”*(p. 194).

Nenhum dos contextos em que desenvolvi a minha intervenção era marcado por um modelo curricular específico, embora existissem alguns elementos que reportassem mais para um ou outro. Desta forma, tentei perceber pela prática da professora e da educadora cooperantes (rotinas estabelecidas, atividades privilegiadas e relação mantida com as crianças) quais os pressupostos que estavam na base da sua ação educativa.

Na minha prática, procurei dar continuidade ao trabalho de ambas tendo em conta os pressupostos das CA, modelo do qual tentei aproximar-me.

Em seguida, farei uma breve reflexão acerca dos pressupostos que estiveram na base da minha ação educativa, quer no Pré-escolar quer no 1º Ciclo, referindo em que aspetos é que estes se aproximaram dos fundamentos de uma Comunidade de Aprendizagem (CA).

### **3.2.1. Princípios que sustentaram a prática no Pré-escolar**

#### A criança enquanto construtora do conhecimento e o desenvolvimento de uma prática diferenciada

A educadora cooperante não adotou nenhum modelo curricular específico, embora tenha “recorrido a alguns para tirar ideias”, como refere no Projeto Curricular (2010/2011); e tenha optado por utilizar alguns instrumentos de pilotagem do MEM como o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas*, o *Mapa das Presenças* e o *Quadro de Projetos*, com os quais continuei a trabalhar (Niza, 2007).

A educadora já tinha uma visão acerca das crianças como seres capazes de construir o seu próprio conhecimento e como seres individuais com diferentes competências e necessidades, propondo-se a respeitar as necessidades e ritmos de cada um, a valorizar as suas experiências de vida, ideias e opiniões; de modo a criar um ambiente harmonioso que suscitasse um permanente interesse em aprender.

A prática que desenvolvi durante a intervenção também teve como base estes princípios, encarando a criança como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento. Procurei conhecer bem o grupo e cada criança individualmente recolhendo ao longo do tempo, das interações com ele, vários indicadores acerca das competências, necessidades e interesses de cada um que fui explicitando nas reflexões semanais, com o objetivo de desenvolver uma prática diferenciada que atendesse a todos e a cada um. Esta concepção acerca da capacidade da criança vai ao encontro do terceiro modelo da mente das crianças e da pedagogia apresentado por Bruner (1996), que defende que a criança é um ser capaz de raciocinar conseguindo procurar sentidos por si ou através da discussão com outrem. E também é compatível com a perspectiva defendida pelas CA, em que as crianças são vistas como seres capazes de raciocinar e seres capazes de participar no seu processo de aprendizagem e de geri-lo (Watkins, 2004).

### A construção de um ambiente de partilha e negociação

Uma rotina que permita uma alternância entre momentos de grande grupo, pequeno grupo e trabalho individual facilita o desenvolvimento de uma prática diferenciada. A rotina estabelecida pela educadora já contemplava esta alternância oferecendo a oportunidade referida; como tal procurei mantê-la, embora tenha feito pequenas alterações. Esta alternância é também algo que se verifica nas CA (idem).

Na rotina inicialmente estabelecida eram privilegiados os momentos de diálogo e de animação, que ocupavam a primeira parte da manhã. No entanto, devido à permanência demasiado longa no mesmo espaço e às dificuldades de concentração e atenção do grupo, este acabava por “desligar-se” do que estava a ser feito e o momento acabava por perder o sentido; por isso optei por começar a desenvolver as atividades logo na primeira parte da manhã. O que não fez com que deixassem de existir momentos de diálogo em grupo: estes continuaram a ser privilegiados constituindo momentos em que as crianças eram convidadas a refletir acerca do trabalho desenvolvido e a tomar decisões em conjunto como ilustra bem a situação relatada na reflexão da intervenção 10 (23/05- 27/05/11), no excerto abaixo transcrito.

Só para contextualizar, a situação surgiu a partir da partilha de um trabalho desenvolvido por duas crianças com o resto do grupo. Tratou-se da construção de uma

régua graduada que depois serviu a todos os membros da sala para medirem as suas alturas e resultou de uma exploração livre na área dos jogos de mesa.

*Visto que na segunda-feira o J. C. (5:10) e a M. (6:5) não tiveram oportunidade para mostrar aos colegas a régua já concluída, uma vez que necessitávamos de algum tempo para tal; fizeram-no na terça-feira logo após a marcação das presenças. O J. C. começou por explicar como é que a construíram - "Cortámos a cartolina em retângulos... depois juntámos.... fizemos os tracinhos e os números." Mas quis que explicassem melhor como é que tinham construído a escala, por isso perguntei: "E como é que sabiam onde é que tinham que pôr os tracinhos? O que usaram?". O J. respondeu "As peças do jogo" e depois demonstrou como fizeram. Em seguida coloquei-lhes uma questão em relação à utilização da régua: "Então e agora como é que se medem?". "Em metros"- respondeu o J.. "E isso são metros?"- tornei a perguntar. Ao que ele respondeu "Não." "De cada tracinho maior ao outro é uma peça"- reforcei. "Então pode ser em peças"- disse a M.. Combinada a designação a utilizar para a medida criada faltava encontrar uma designação para os submúltiplos da mesma. Então apresentei-lhes uma situação problema: "Se o T. chegasse até ao três media três peças. Mas e se fosse até ao terceiro tracinho mais pequenino?". "Já sei, podíamos pôr uma mola"- disse o R. G. (6:1) que não percebeu a pergunta mas já estava a pensar como poderiam assinalar as alturas na régua. O T. (6:3) sugeriu "Podemos dizer tracinhos pequeninos." Mas alertei-o para o facto de não ser uma designação muito útil: "Acho que é muito comprido para dizeres. Já viste?! Meço três peças e três tracinhos pequeninos." "Pois"- manifestou-se o T. entendendo o que lhe foi dito. Perante a falta de alternativas das crianças sugeri: "Então já que estavam a utilizar as peças do jogo pensem lá. Poderia ser buraquinhos, furinhos, círculos..." As designações que mais agradaram às crianças foram "buraquinhos" e "furinhos". Para tomarmos uma decisão recorremos à votação. As crianças colocaram os dedos no ar e eu fiz as contagens que deram a vitória à designação "buraquinhos". Em seguida pegámos na ideia do R. G. e decidimos que iríamos colocar molas da roupa, nas quais iríamos prender papéis com os nomes das crianças, na régua para assinalar as medições realizadas. Por fim, decidiram afixar a régua perto da casinha, ao lado do espelho. "Então onde vamos colocar a régua?"- perguntei. "Ao pé do espelho, do outro lado"- respondeu o R. G., uma vez que do lado esquerdo do espelho já estava o calendário. Mas ele não reparou que se colocasse a régua onde pretendia iria tapar o interruptor. A A. (5:11) estava atenta e explicou-lhe que tinham que trocar- passar o calendário para o lado direito do espelho e colocar a régua no lugar do calendário. Aceitámos a sugestão da A. e passámos para a organização das atividades. A régua foi exposta por mim no final do dia, uma vez que foi necessário recorrer ao escadote.*

A situação aqui apresentada é riquíssima, pois não mostra apenas o espaço dado ao diálogo, mas também a valorização dos processos de negociação e tomada de decisão, de partilha entre o grupo e de avaliação. Esta constituiu um momento de comunicações, nos quais se concretizava a avaliação cooperada, tendo sido partilhados com o grupo não só o resultado do trabalho desenvolvido mas também os processos. Todos foram envolvidos num processo de tomada de decisão, no qual tiveram que antecipar as consequências das decisões tomadas. Foram então colocados em ênfase o pensamento e a reflexão, bem como refletido um processo de ensino e aprendizagem baseado na negociação, em que as ideias das crianças são tidas em conta e estas são conduzidas a uma melhor explicitação das mesmas; tal como sugere o terceiro modelo apresentado por Bruner (1996). Estes processos de negociação, partilha e avaliação formativa também são valorizados pelas CA.

### O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação

Para além dos momentos de avaliação cooperada, também os momentos de planeamento cooperado ocupavam um lugar na rotina. Inicialmente os momentos de avaliação cooperada não tinham um momento próprio para acontecer, surgindo no final da manhã, no final da tarde, ou em ambos. Mas conquistaram um lugar próprio na rotina diária acontecendo todas as tardes, entre as 15:15h e as 15:30h, exceto raras exceções em que não tínhamos oportunidade para o fazer, tal como aconteceu na situação acima relatada. Neste caso, a partilha aconteceu no dia seguinte logo após o acolhimento. Já os momentos de planeamento mantiveram-se à segunda-feira de manhã. Continuei a construir o planeamento semanal com as crianças, de forma cooperada, fazendo-lhes sugestões de atividades com base nos interesses e necessidades manifestados anteriormente (na semana anterior) e ouvindo as suas propostas. As situações de planeamento e avaliação também surgem como situações relevantes nas CA e são importantes para que as crianças participem na gestão da sua própria aprendizagem pensando sobre ela, o que as vai conduzindo a aprender a aprender; tal como é sugerido nos terceiro e quarto modelos da pedagogia apresentados por Bruner (Bruner, 1996 e Watkins, 2004).

### 3.2.2. Princípios que sustentaram a prática no 1º Ciclo

#### A criança enquanto construtora do conhecimento e o desenvolvimento de uma prática diferenciada

Pelo que tive a oportunidade de verificar, a perspetiva da professora cooperante acerca da aprendizagem e das capacidades do aluno era semelhante à que encontrei no Pré-escolar, indo também ao encontro do terceiro modelo de Bruner.

Uma vez que partilho com ela esta ideia, procurei desenvolver uma prática na qual tivesse em conta as ideias prévias dos alunos, partindo delas para abordar os diferentes conteúdos. O novo conhecimento era construído com base naquilo que o aluno já conhecia, criando-se conexões. Para criar as referidas conexões era necessário conhecer as crianças, ouvi-las, saber mais acerca dos seus interesses e necessidades. Por isso, procurei fazer da sala de aula um espaço aberto ao diálogo no qual a conversa era valorizada como forma de aprendizagem. O diálogo com os alunos acerca de determinado tema ou conteúdo constituía habitualmente o ponto de partida para a sua abordagem. Para exemplificar, posso fazer referência à forma como iniciei com os alunos a abordagem sobre os sismos, o trabalho em torno dos números naturais e a exploração de lendas da nossa História; que passo a ilustrar com excertos das reflexões semanais da Intervenção 2, da Intervenção 3 e da Intervenção 8, respetivamente:

*“Na sexta-feira, quando conversámos acerca dos sismos, parti das ideias que os alunos já tinham acerca dos mesmos e eles falaram essencialmente de alguns casos que tiveram conhecimento através dos meios de comunicação.”* (10/10/11- 14/10/11)

*“Parti das ideias que os alunos tinham relativamente aos números que fazem parte do conjunto dos naturais e da sua utilidade. Todos sabiam quais eram e para que serviam...”* (17/10/11- 21/10/11)

*“Daqui saliento o facto de ter sido uma das alunas a contar a lenda do “Milagre das Rosas”. Propus-me a contar-lhes a lenda, mas quando percebi que uma das alunas já a conhecia, deixei que fosse ela a fazê-lo (...) Note-se então que o conhecimento do aluno vai muito além daquele que constrói na escola, sendo necessário ter em atenção aquilo que o aluno já conhece e partir desses conhecimentos prévios”.*(21/11/11- 25/11/11)

Algumas vezes, a conversa sobre determinado tema surgia a partir da leitura e análise de um texto, como aconteceu quando explorámos o texto “É tão bom não ter juízo”. A partir deste desenvolvemos uma conversa muito interessante partilhando uns com os outros algumas das nossas traquinices. Este constituiu um momento de boa disposição e aprendizagem em que se estabeleceu um encontro afetivo no qual existiu empatia, respeito e escuta, que constituem princípios base de interações positivas (Wells, 1986). Estas interações vão além do sistema iniciação-resposta-avaliação e devem ser cultivadas. O sistema referido é aquele que impera na maioria do diálogo escolar, em que as questões colocadas aos alunos apelam à sua memória (promovendo normalmente um simples recordar de conteúdos) e não à sua capacidade de elaboração, empobrecendo o processo de interação (Cazden, 2001).

### A construção de um ambiente de partilha e negociação

Um ambiente aberto ao diálogo propicia momentos de partilha, discussão, negociação e, conseqüentemente de aprendizagem em conjunto. Para tornar estes momentos praticamente uma constante, apostei numa maior alternância entre momentos de trabalho individual, momentos de trabalho em grande grupo e de trabalho em pequenos grupos. Procurei valorizar o trabalho de grupo (com especial ênfase no trabalho cooperativo) e a partilha como forma de aprendizagem, de modo a que os alunos pudessem perceber o contributo de cada um para a aprendizagem do grupo e vice-versa. Ao longo do período fui-lhes propondo a realização de diferentes trabalhos a pares ou em pequenos grupos, que depois discutíamos em grande grupo. Isto porque, tal como defende Fernandes (1997), “*os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros*”(p. 564). Os momentos de partilha e discussão constituíam também momentos de avaliação partilhada, nos quais era necessário colocar boas perguntas aos alunos e estabelecer interações que sustentassem as suas aprendizagens, colocando andaimes para que conseguissem ir mais além e ajudando-os assim a construir em conjunto uma ideia.

A valorização da aprendizagem em conjunto, bem como dos processos de discussão e negociação aproxima a prática desenvolvida do modelo das CA, na medida em que este apresenta como principal enfoque a aprendizagem em conjunto, na qual

cada membro do grupo se sente responsável pelo avanço do outro e os processos referidos como processos chave de uma CA (Watkins, 2004).

### O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação

O envolvimento dos alunos no planeamento e na avaliação constituiu mais uma das minhas preocupações. Quando iniciei a minha prática, os alunos não tinham qualquer participação no planeamento, começando todos os dias o seu trabalho sem terem a noção de que forma este deveria desenrolar-se ao longo do dia. Perante esta situação, coloquei à professora cooperante a hipótese de elaborarmos um sumário no início do dia e de conversarmos um pouco acerca do trabalho a desenvolver ao longo do mesmo, para que os alunos tivessem maior controlo sobre o seu processo de aprendizagem e para que se sentissem mais seguros e autónomos. Esta proposta foi aceite e, como tal, passámos a escrever todos os dias o sumário. Desta forma, quando terminavam uma atividade, eram os próprios alunos a dizer qual se seguiria e caso não conseguíssemos terminar todo o trabalho previsto para aquele dia, eles tinham consciência do que tinha ficado por fazer e referiam “temos que fazer (...) amanhã”. Quanto à avaliação, considerei que a avaliação que habitualmente fazíamos dos trabalhos realizados, aquando da sua apresentação, não bastaria para que os alunos fizessem uma reflexão global acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo do dia, de modo a tomarem consciência das suas aprendizagens. E também era insuficiente para que estabelecessem uma relação entre a avaliação e o planeamento. Desta forma, sugeri que a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do dia fosse feita no início do dia seguinte, com base no sumário do mesmo; o que passou a fazer parte da rotina diária.

O envolvimento dos alunos em processos de avaliação partilhada tinha como principal objetivo que estes refletissem acerca das suas aprendizagens, de modo a torná-las mais conscientes- metacognição; bem como acerca dos processos nelas envolvidos para que aprendessem a aprender- meta-aprendizagem.

Valente, Morais, Salema e Cruz (citados por Ribeiro, 2003: 110) defendem que “a metacognição é um elemento chave no processo de aprender a aprender” e, nas CA, esta também é vista como motor da aprendizagem. Nestas o poder é dividido entre o professor e os alunos, envolvendo-se ambos em processos de planeamento e avaliação (Watkins, 2004). Neste ponto a minha prática também se aproximou do modelo das CA,

embora este preveja uma participação dos alunos no planeamento mais efetiva do que aquela que consegui promover.

### **3.2.3. O Pré-escolar e o 1º Ciclo**

Após ter apresentado separadamente os princípios que sustentaram a prática desenvolvida no Pré-escolar e no 1º Ciclo, apresento agora quais foram as marcas da minha prática, a nível global, que me permitiram aproximar-me do modelo das CA. Também irei salientar as implicações dos mesmos ao nível dos papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor. E deverei estabelecer uma relação entre ambos os contextos, sempre que se justifique.

#### A conceção de ensino e aprendizagem e a perspetiva acerca da mente das crianças

As CA são marcadas por uma perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem e foi esta que esteve na base da minha prática em ambos os contextos (Watkins, 2004).

As crianças foram encaradas como seres com ideias próprias e capazes de construir o seu próprio conhecimento, tomando consciência do mesmo e regulando-o, à semelhança daquilo que ilustra o terceiro modelo de Bruner (1996) acerca das mentes das crianças. Como tal, procurei conhecer os seus interesses e necessidades, de forma a partir dos seus conhecimentos prévios para a abordagem a novos temas e conteúdos.

No Pré-escolar revelou-se mais simples conhecer cada elemento do grupo, pois a organização do espaço em áreas e a distribuição do grande grupo pelas mesmas, constituindo-se pequenos grupos, permitiu-me uma maior proximidade com as crianças. Desta forma, também foi mais simples dar resposta aos seus interesses e necessidades que contemplava constantemente no planeamento. Contudo, no 1º Ciclo, com o cultivar do diálogo (não só na sala de aula, mas também em conversas informais no recreio ou à hora de almoço) e a participação das crianças, também fui conseguindo aprofundar o conhecimento acerca do grupo, valorizar os seus saberes, partir dos seus conhecimentos prévios para a construção de novas aprendizagens, procurando responder aos seus interesses e necessidades. Como tal, não há razão para que no 1º Ciclo os interesses e necessidades do grupo não sejam tidos em conta, nem existe a impossibilidade de ter



um conhecimento relativamente profundo acerca da turma e de cada um dos seus elementos.

### A organização do grupo

Em ambos os contextos, procurei promover a alternância entre momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo (a pares, em pequenos grupos ou em pequenos grupos). O trabalho em grupo e especialmente o trabalho cooperativo foi valorizado, colocando-se a ênfase na construção da aprendizagem em conjunto, que é o principal enfoque de uma CA. Coube-me então o papel de promover situações de aprendizagem colaborativa e cooperativa.

A promoção do trabalho de grupo constituiu uma maior prioridade ao nível do 1º Ciclo do que no Pré-escolar. No segundo contexto a própria rotina diária e a organização do espaço já previam a alternância entre momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo. No entanto, no primeiro, por termos um currículo mais normativo e um planeamento mensal que nos “obrigava a correr contra o tempo”, o trabalho em grupo (que exigia maior disponibilidade tanto para o seu desenvolvimento como para a sua discussão) nem sempre era uma proposta bem aceite pela professora titular e parecia não ser uma metodologia de trabalho muito recorrente na sua prática, embora promovesse algumas atividades neste sentido. Para que algumas metodologias não surjam apenas esporadicamente, é importante que haja uma organização do espaço, do tempo e do grupo que reflitam a perspetiva de ensino e aprendizagem do professor e lhe permitam desenvolver uma prática coerente.

Considerei essencial retomar com o grupo do 1º Ciclo o hábito de trabalhar em conjunto pelas mais valias que este pode trazer. De acordo com Mercer (1997), a discussão entre os elementos do grupo torna as ideias e intenções mais explícitas, promovendo uma melhor compreensão das situações problemáticas e ajuda a generalizar o que aprendem, de modo a poderem aplicar esse conhecimento noutra situação. A autora afirma que *“a actividade conjunta dá oportunidades para praticar e desenvolver formas de raciocinar através da linguagem e no discurso dirigido pelo professor não surge o mesmo tipo de oportunidades”*(p. 105). Foi então imprescindível tentar contornar uma situação que se verificava no início da intervenção, em que cada vez que lhes sugeria a realização de um trabalho em grupo, os alunos mostravam-se

interessados mas limitavam-se a estar sentados em grupo. O trabalho era desenvolvido apenas por alguns dos membros do mesmo enquanto os outros assistiam ou cada um realizava o seu trabalho, sendo apenas comparados os resultados no final.

### Os processos de negociação

A abertura ao diálogo foi um aspeto marcante em ambos os contextos.

Procurei envolver as crianças em processos de negociação e tomada de decisões que são processos chave numa CA, uma vez que são essenciais na partilha de poder entre o professor e o aluno (Watkins, 2004). Numa CA todos aprendem e todos ensinam, todos tomam decisões e assim vão-se assumindo diferentes papéis ao longo do tempo (idem).

Os processos de negociação foram facilitados em ambos os contextos, tendo-se tornado mais marcantes, no que respeita ao contexto de 1º Ciclo, só após uma maior aposta no trabalho em grupo. Isto porque o trabalho em grupo criava condições propícias à negociação, exigia que se tomassem decisões e conduzia-nos à partilha e discussão dos resultados, contruindo-se em conjunto a aprendizagem.

No Pré-escolar, uma das maiores evidências da criação de um ambiente de partilha e negociação foi o recurso à metodologia de projeto, uma vez que estes processos são uma constante ao longo do trabalho de projeto, surgindo em todas as fases que o constituem. Esta metodologia é propícia ao desenvolvimento de competências sociais como *“a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos”* (Castro e Rodrigues, 1994: 9).

### A participação no planeamento e na avaliação

Numa CA, alunos e professores são responsáveis pelo planeamento e pela avaliação (Watkins, 2004).

Tanto no Pré-escolar como no 1º Ciclo, procurei envolver as crianças no planeamento e na avaliação. No entanto, ao nível do 1º Ciclo, a participação dos alunos no planeamento foi diminuta. Embora tenha tido em conta os seus interesses e necessidades no planeamento da ação educativa, as propostas de atividades eram minhas e não sugestões dos alunos. Gostaria que a sua participação tivesse sido mais efetiva,

mas surgiram constrangimentos como a existência de um planeamento mensal que tinha que ser cumprido e que não contemplava os interesses individuais, como já tive a oportunidade de referir aquando da caracterização das instituições.

Relativamente à avaliação, em ambos os contextos foi realizada através da partilha e discussão dos trabalhos desenvolvidos, nos momentos dedicados às comunicações (contemplados na rotina diária no Jardim de Infância), ou nos momentos dedicados à reflexão acerca do trabalho desenvolvido no dia anterior (contemplados na rotina diária ao nível do 1º Ciclo). Esta apresentava um carácter formativo, pretendendo-se que as crianças refletissem acerca das suas aprendizagens, de modo a tornarem-nas mais conscientes, o que aponta para o conceito de metacognição que é vista como o motor da aprendizagem, na perspetiva das CA (idem).

A ligação entre a avaliação e o planeamento era conseguida em ambos os contextos, quando partíamos da avaliação do trabalho realizado no dia anterior (no 1º Ciclo) ou na semana anterior (no Pré-escolar) para a planificação do dia seguinte (plano diário, no 1º Ciclo) ou da semana seguinte (planeamento semanal, no Pré-escolar).

### **3.3. Organização da ação educativa: o Pré-escolar e o 1º CEB**

#### **3.3.1. Organização do espaço e dos materiais**

A organização do espaço e dos materiais é mais um aspeto a ter em conta na ação pedagógica, uma vez que *“o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer”* (M.E., 1997: 37).

Quando falamos do espaço e da sua organização, é necessário definir de que forma se entende este conceito. Forneiro (1998) apresenta uma noção de espaço enquanto ambiente de aprendizagem, ou seja, uma noção que não engloba apenas o espaço físico, mas também as relações que se estabelecem no mesmo. Desta forma, define-o como uma estrutura com quatro dimensões que se inter-relacionam: dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal.

A dimensão física refere-se ao espaço físico e às suas condições estruturais, compreendendo também os objetos como mobiliário, materiais e a forma de organização dos mesmos (idem).

A dimensão funcional está relacionada com a forma como os espaços são utilizados e com o tipo de atividades que acolhem ou ao qual se destinam (idem).

A dimensão relacional diz respeito às diferentes relações que se estabelecem com o espaço, considerando-se as condições de acesso ao mesmo (maior ou menor autonomia das crianças), a forma como este é ocupado (pelo grande grupo, por pequenos grupos, por uma criança) e por quem é ocupado (pelas crianças, pelo professor, pelas crianças e pelo professor) (idem).

A dimensão temporal relaciona-se com a organização do tempo, ou seja, “*com os momentos em que são utilizados os diferentes espaços*” (idem: 234).

Neste ponto irei apresentar uma reflexão acerca da forma como estava organizado o espaço no contexto de Pré-escolar e no contexto do 1º Ciclo, tendo em conta as dimensões física, funcional e relacional. Serão tomados como pontos de reflexão a minha ação sobre o espaço, a conceção de ensino e aprendizagem refletida pela organização do mesmo, a autonomia conferida às crianças e as suas possibilidades de exploração.

Relativamente à dimensão temporal, esta será tratada num ponto específico dedicado à organização do tempo.

**A sala do Jardim de Infância** revelava-se um espaço relativamente amplo, bem iluminado e arejado; e acolhedor, revelando identidade própria. Esta identidade era refletida de imediato pela **decoração da sala**, realizada essencialmente com o produto do trabalho das crianças (fig. 6). Desta forma, as crianças viam o seu trabalho valorizado, podiam partilhar as suas produções com aqueles que visitavam a sala e, uma vez que a linguagem escrita estava muito presente nas suas produções, a decoração permitia-lhes que estivessem constantemente em contacto com o código escrito.



**Fig. 6-** A decoração da sala de Jardim de Infância

De facto, a decoração pode “*transformar-se em conteúdo de aprendizagem*”, inclusivamente no que respeita à educação da sensibilidade estética (Forneiro, 1998: 239). Como tal, era necessário ter algum cuidado com a forma como eram expostas as produções das crianças.

Os placares existentes na sala facilitavam a participação das crianças na exposição das suas produções e a autonomia na realização da mesma. No entanto, inicialmente, o placar constituía mais um espaço dedicado ao arquivo de trabalhos do que à exposição dos mesmos. Os trabalhos realizados pelas crianças, em formato A4, eram lá afixados de forma sobreposta, com recurso a uma mola e a um *pionaise* (fig. 7).



**Fig.7-** O placar como espaço de arquivo



**Fig.8-** O placar como espaço de exposição

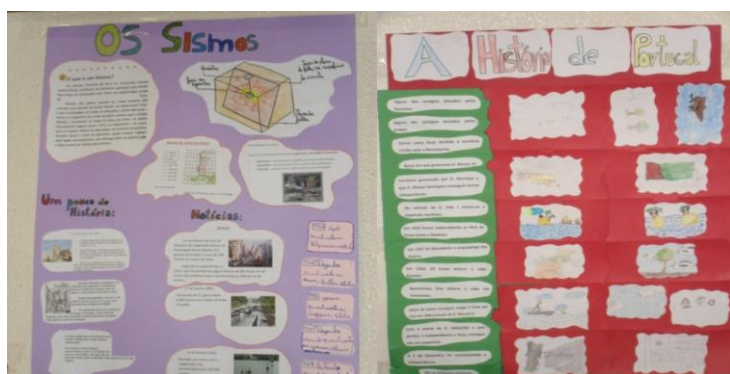
Com a intenção de incentivar as crianças a terem um maior cuidado com a exposição dos seus trabalhos e de contribuir para o desenvolvimento do seu sentido estético, propus-lhes que arrumássemos todos os trabalhos que estavam afixados no placar nos seus dossiês para depois colocarmos lá apenas os trabalhos mais recentes e expormo-los de uma forma mais agradável à vista (fig. 8).

Esta intenção só se concretizou na fase final do estágio, uma vez que houve alguma resistência por parte da educadora cooperante relativamente a esta alteração. E assim ficaram por aperfeiçoar alguns aspetos como a organização dos trabalhos consoante a sua temática e a atribuição de um título à exposição.

Se, à partida, o espaço da sala de Jardim de Infância se mostrou logo um ambiente acolhedor, o mesmo não aconteceu relativamente à sala de aula onde decorreu a intervenção no 1º Ciclo.

Tratando-se de uma sala habitualmente destinada a receber alunos dos 2º e 3º ciclos, a **sala do 1º ciclo** apresentava-se inicialmente desprovida de qualquer identidade, sem cor e sem vida. Mas esta situação foi revertida ao longo da intervenção com a colaboração da professora titular e sobretudo dos alunos, pois foi essencialmente com as suas produções que decorámos a sala.

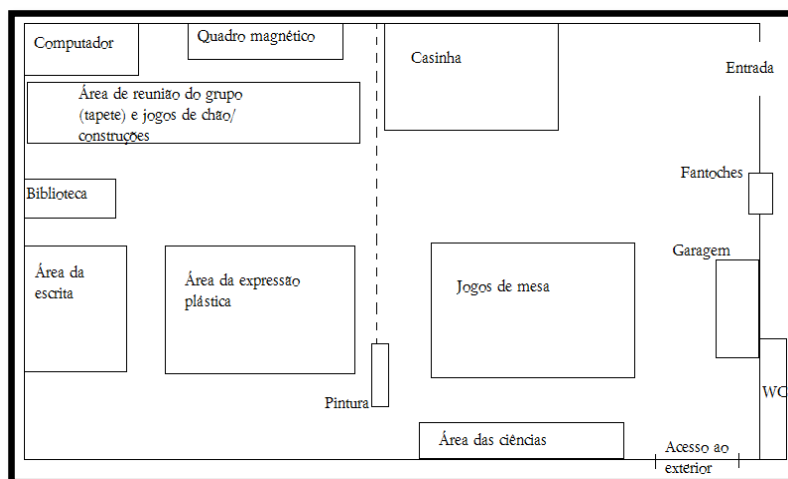
Alguns dos contributos para a criação de um espaço que revelasse a identidade do grupo que o ocupava, desenvolvendo-se assim um sentimento de pertença ao mesmo, foram: o cartaz elaborado a propósito do trabalho realizado sobre os sismos, no qual reunimos as informações essenciais resultantes das pesquisas efetuadas por todos os alunos; o puzzle que construímos como uma forma de recordar os aspetos mais importantes trabalhados acerca da História de Portugal; os padrões resultantes da exploração das regularidades das tabuadas da multiplicação e que transformámos em decorações natalícias (fig. 9).



**Fig.9-** Contributos para a identidade da sala de 1º Ciclo

Quanto à **estruturação do espaço**, no **Pré-escolar** deparei-me com uma sala dividida em diferentes áreas, sendo cada uma delas mais direcionada para um determinado conteúdo, o que permitia às crianças escolherem diferentes tipos de atividades.

Para uma melhor visualização desta divisão, apresento a planta da sala:



**Fig. 10-** A sala de Jardim de Infância

Entre as diversas áreas encontramos: a casinha, os fantoches, os jogos de mesa, a garagem, as ciências, a pintura, a expressão plástica, a escrita, a biblioteca, os jogos de chão, o quadro magnético, o computador e a área de reunião do grupo. Estas áreas e os materiais nelas disponibilizados, aos quais as crianças tinham fácil acesso, eram promotores de aprendizagens nas diversas áreas do currículo. Em cada uma delas havia um número máximo de crianças permitido, em simultâneo. Este número era conhecido e respeitado pelas crianças e permitia-lhes organizarem-se no espaço sem dependerem do adulto. Esta forma de organização era também promotora de explorações em pequenos grupos. Existia uma área de reunião do grande grupo que era palco de momentos de animação, planeamento, partilha/avaliação, negociação e tomada de decisões.

De uma forma geral, as crianças conseguiam mover-se bem pela sala, entre as várias áreas, exceto entre a área da expressão plástica e a área da pintura, onde uma das mesas da primeira ficava demasiado perto do cavalete. O espaço permitia alguma mobilidade, podendo-se deslocar as mesas consoante as necessidades colocadas pelas

atividades a desenvolver e o tapete (fig. 11) constituía um bom espaço para realizar trabalhos com um formato superior ao A<sub>3</sub>.



**Fig.11-** Área de reunião do grupo



**Fig. 12-** Área dos jogos de mesa

Reconhecendo-se a organização do espaço e dos materiais como algo determinante na promoção das explorações das crianças e na interação entre elas como forma de construírem a aprendizagem,

*“o educador não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se”*(Pol e Morales citados por Forneiro,1998: 235).

Como tal, realizei algumas alterações procurando dar resposta a necessidades demonstradas pelas crianças.

A área dos jogos de mesa (fig.12) foi a mais enriquecida com materiais. Nesta eram disponibilizados jogos de enfiamentos, puzzles, blocos lógicos, polidrons, entre outros. Este espaço era o mais propício a explorações no domínio da matemática, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento de figuras geométricas, exploração do espaço e tomada de um ponto de vista. As dificuldades das crianças identificadas neste domínio, essencialmente ao nível das contagens e do reconhecimento de pequenas quantidades sem terem que recorrer a uma contagem termo a termo, justificaram a prioridade em elaborar materiais diferentes para inserir nesta área.

Construímos contas em massa de modelar e uma caixa para as colocar (fig. 13), que depois serviram para a construção de colares de contas com os quais as crianças exploravam contagens e algumas operações (adição e subtração). Para motivar as crianças para a construção deste material e para este tipo de explorações realizei, em



grande grupo e algumas vezes, o jogo dos números (Anexo X). Inicialmente as contagens do jogo eram apoiadas por um colar de contas levado por mim e depois passaram a ser apoiadas pelos colares de contas construídos pelas crianças. E também construímos um jogo de subitizing (fig.14), que surgiu aliado ao sub-projeto das joaninhas, inserido no projeto realizado sobre os animais. Este, à semelhança do que aconteceu com o colar de contas, começou por ser explorado com o grande grupo, após a hora de almoço (antes da hora do conto), antes de ser inserido na área dos jogos de mesa para ser explorado autonomamente pelas crianças (Anexo XI).



**Fig.13-** Os colares de contas



**Fig.14-** Jogo de subitizing

Pelo interesse demonstrado pelas crianças em construir molduras em torno de textos (poemas que escrevemos para dedicar aos pais) como forma de ilustrá-los, decidi inserir também na área dos jogos de mesa alguns ficheiros com padrões de repetição. Estes ficheiros mostravam a regra e as crianças poderiam tentar completá-los recorrendo ao desenho ou aos blocos lógicos também disponibilizados nesta área. Tentei partir dos interesses das crianças para colocar nesta área um material desencadeador de explorações que os conduzissem à identificação de regularidades, como forma de desenvolver o pensamento algébrico (Mendes e Delgado, 2008).

Verifica-se então que houve uma ação sobre a organização do espaço, procurando-se que esta promovesse situações de interação e exploração significativas para a aprendizagem das crianças. Houve a preocupação de fazer com que a organização do espaço e dos materiais permitissem à criança autonomia na sua movimentação pelo espaço e no acesso aos materiais.

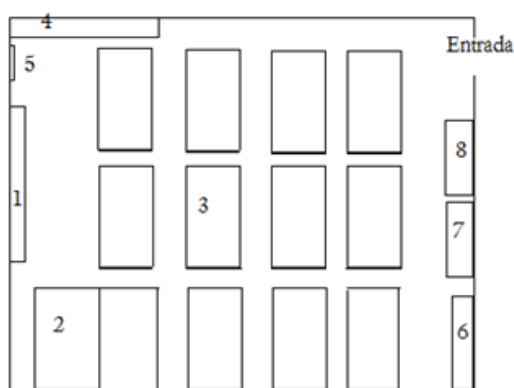
Fazendo agora uma ponte com os pressupostos das CA, nomeadamente no que respeita à promoção de diferentes tipos de atividades de aprendizagem e à utilização de materiais autênticos, saliento que o enriquecimento das áreas da sala com materiais

propícios ao desenvolvimento de competências relativas às diferentes áreas de conteúdo e o acompanhamento das crianças na exploração dos mesmos foi relevante para que estas tivessem contacto com materiais, símbolos e conceitos próprios de cada área do conhecimento, apropriando-se e servindo-se deles para dar sentido às suas aprendizagens (Wells, 1999).

À estruturação da sala do Pré-escolar com áreas que previam facilitar a escolha das crianças relativamente às atividades a desenvolver, contrapõe-se **a sala do 1º Ciclo** como uma área única, da qual sobressai a disposição das mesas. No 1º Ciclo a forma como estão dispostas as mesas parece ser o primeiro indicador acerca da conceção de aprendizagem presente na sala e do trabalho que nela é desenvolvido.

A sala onde desenvolvi a intervenção apresentava uma formação em fila. Esta era a formação inicial e foi com a qual trabalhei durante mais tempo. Habitualmente esta é associada a um modelo de ensino mais tradicional, em que o professor se apresenta como autoridade máxima da sala e como transmissor do conhecimento aos alunos passivos. Esta disposição parece por isso ser contraditória aos pressupostos pelos quais me guiei na prática pedagógica. De facto, houve uma procura de uma formação que se revelasse mais adequada à criação de um ambiente em que houvesse partilha de poderes, ao desenvolvimento de um trabalho cooperativo e à alternância entre o trabalho individual e de pequenos grupos ou grande grupo. Em primeiro lugar, alterámos (eu e a professora titular com a colaboração dos alunos) a formação inicial para uma formação em ferradura, que é mais propícia à comunicação entre os alunos, o que facilitaria a partilha de trabalhos frequente. Mas os alunos aproveitaram para ter conversas paralelas aos assuntos tratados em aula gerando-se um burburinho que perturbava o decorrer das atividades. Optámos depois por uma formação em grupos, que é a mais propícia ao desenrolar de um trabalho cooperativo. Esta favorecia o desenvolvimento da interação e entreajuda e também facilitava o trabalho da professora de apoio que reunia assim os alunos que tinha que auxiliar, não só da turma do 4º A, mas também alguns alunos da sala ao lado. No entanto, com esta formação, muitos alunos ficavam de costas para a zona do quadro e era nesta zona que, com recurso ao quadro de giz ou à tela e ao projetor de vídeo, partilhávamos os resultados de pesquisas na Internet ou de trabalhos realizados pelos alunos, sintetizávamos a informação, fazíamos registos que nos ajudavam na tomada de decisões (registo de votações, por exemplo), etc.

Assim, voltámos à formação inicial aproximando-se a estrutura da sala A<sub>17</sub> do seguinte esquema:



Legenda:

- 1- Quadro de giz
- 2- Secretária do professor
- 3- Secretárias
- 4- Bancada destinada a trabalhos de expressão plástica
- 5- Placar de cortiça
- 6- Mesa destinada a arrumos
- 7- Armário
- 8- Móvel com prateleiras

**Fig.15-** A sala do 1º Ciclo

Não me senti limitada com a formação em fila, uma vez que este modelo de organização não era estático. As rotinas instituídas vieram colmatar algumas limitações que o mesmo poderia criar, variando a organização do espaço consoante as atividades em curso; o que mostra que a forma como o espaço é vivido pode transformar aquilo que este nos oferece. Cada vez que propunha a realização de um trabalho de grupo, os alunos deslocavam-se dos seus lugares e mudavam a posição das mesas. Como esta alteração ocorria sempre da mesma forma, os alunos já sabiam como movimentar as mesas, fazendo-o de forma rápida, sem arrastá-las e sem grande agitação. As crianças tinham liberdade para deslocar-se dentro da sala podendo ir até ao lugar dos colegas para ajudá-los a desenvolver as atividades, caso estes necessitassem de ajuda, e a zona do quadro era mais vezes ocupada pelos alunos do que por mim. A secretária apresentada no esquema como a secretária do professor (2) era habitualmente utilizada pelos alunos, principalmente quando necessitavam de fazer pesquisas, uma vez que era lá que estava o computador, com ligação à Internet. Neste pesquisámos informações relacionadas com os conteúdos abordados acerca da História de Portugal, procurámos receitas de doces tradicionais e procurámos canções de Natal para ouvirmos durante as últimas semanas de aulas, aquando da construção de decorações natalícias. No entanto, o facto do computador não estar ligado a uma impressora limitou-nos no registo das informações encontradas. Como não podíamos imprimir, os alunos copiavam algumas informações do computador para uma folha.

Como podemos ver na figura 15, para além das secretárias habitualmente ocupadas pelos alunos, surgem uma bancada destinada a trabalhos de expressão plástica (4) e uma mesa de arrumos (6). Visto que aqui não tínhamos uma sala com diferentes áreas, com a possibilidade de cada aluno ou cada pequeno grupo escolher uma delas, tornava-se um pouco difícil ter em conta os interesses de cada um e os ritmos individuais. A bancada (fig. 16) foi criada com o objetivo de dar resposta a esta dificuldade. Era essencialmente destinada a atividades de expressão plástica, que muitas vezes decorriam paralelamente a outras, e lá tinham também lugar atividades alternativas que os alunos desenvolviam quando terminavam mais cedo as propostas de trabalho iniciais. Sobre esta bancada encontravam-se sempre três gavetas com folhas brancas, folhas pautadas e folhas quadriculadas, para que os alunos fossem autónomos no acesso às mesmas. Sobre a mesa (fig.17) ao fundo da sala colocavam-se as cartolinas e as embalagens com pacotes de leite. Desta forma, cada vez que desenvolviam um trabalho para o qual necessitavam de uma cartolina, os alunos podiam deslocar-se até à mesa e escolher aquela que mais lhes agradava e melhor se adequava ao trabalho a realizar. No momento do lanche ou logo após o intervalo, os alunos tinham fácil acesso ao leite da escola, que bebiam com regularidade. Assim, a mais valia deste elemento era o facilitar da autonomia.



**Fig.16-** Bancada de Expressão Plástica



**Fig.17-** Mesa de arrumos

Perto da mesa havia um armário (7) e um móvel com prateleiras (8). Tanto o armário (fig.18) como as prateleiras (fig.19) permitiam-nos guardar e organizar os materiais, de forma a que os alunos não tivessem que andar diariamente com as mochilas carregadas. No armário guardava-se uma grande variedade de materiais, tanto fornecidos pela escola, como levados pelos alunos e pela docente titular. Os materiais estavam organizados dentro de caixas às quais os alunos recorriam quando necessário,

mas nem sempre era fácil encontrarem o que pretendiam. Penso que a sua tarefa ficaria facilitada se as caixas fossem identificadas com etiquetas. As caixas às quais os alunos recorriam com maior frequência eram aquelas onde estavam guardados os compassos, as colas, as tesouras, o furador e as peças do MAB (material multibásico). Dentro do armário, podíamos encontrar ainda uma mala com polidrons, diversos ficheiros, colares de contas, latas com lápis de cor e marcadores, resmas de papel, entre outros.



**Fig.18-** Armário com materiais



**Fig.19-** Prateleiras

No móvel com prateleiras eram guardados os livros, os cadernos e os dossiês dos alunos. Na primeira prateleira estavam guardadas as réguas, que os alunos não conseguiam alcançar sem a ajuda do adulto. Habitualmente, quando estas eram necessárias, colocava-as em cima de uma mesa para que o responsável pela distribuição dos materiais pudesse distribuí-las. Nas últimas prateleiras, podíamos encontrar os geoplanos e diversas caixas com o tangram. Os alunos tinham fácil acesso aos dossiês, cadernos e manuais. Havia um responsável pela sua distribuição que os distribuía no início da aula, mas no final da mesma cada um arrumava o seu material.

Em relação aos recursos materiais considero que estes proporcionavam aos alunos um leque alargado de experiências, essencialmente ao nível da área da Matemática, com a disponibilização de materiais estruturados como o colar de contas e o MAB e de outros materiais manipuláveis como os polidrons e os geoplanos. Quando abordámos o tópico da Geometria “*rectas paralelas e perpendiculares*”, recorremos ao geoplano para fazer a representação de retas e de segmentos de reta, estabelecendo-se entre eles relações de paralelismo e/ou perpendicularidade (consultar o excerto da

planificação em anexo, Anexo XII; ver fig. 20), uma vez que no Programa de Matemática se apresentava como objetivo específico para este tópico a representação de retas paralelas e perpendiculares (Ponte et al., 2007:23).



**Fig.20-** Representação de retas paralelas no geoplano

Aquando da abordagem do tópico “*Figuras no plano e sólidos geométricos: propriedades e classificação e planificação do cubo*”, os polidrons foram-nos bastante úteis para construir alguns sólidos e observar as suas características (ver o excerto da planificação diária em anexo, Anexo XIII), bem como para investigar as diferentes planificações possíveis para o cubo (consultar o excerto da planificação diária em anexo, Anexo XIV). Com estas atividades pretendia que os alunos se tornassem capazes de “*comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los*” (idem).

Relativamente ao papel do professor na organização do espaço, Forneiro (1998) defende que “*as tarefas dos professores(as) neste processo poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias*” (p. 261).

Na minha prática, a organização do espaço e dos materiais foram alvo de observação e reflexão. Foi a partir da avaliação realizada que tomei consciência das alterações que eram necessárias e surgiu a intenção de concretizá-las. No planeamento das atividades esta dimensão também era tida em conta e, como tal, as alterações a realizar também foram contempladas no mesmo.

Procurei agir sobre esta organização com os objetivos de: promover/facilitar a autonomia das crianças; dar resposta aos seus interesses e necessidades; alargar as suas possibilidades de exploração e aprendizagem; facilitar a interação e partilha entre os diferentes elementos do grupo.

### **3.3.2. As rotinas e a organização do grupo**

Neste tópico, o enfoque é colocado na dimensão temporal do ambiente de aprendizagem, na definição de Forneiro (1998), estabelecendo-se ao longo da sua abordagem uma articulação com as restantes dimensões do mesmo.

De acordo com Cardona (1992),

*“a existência de uma clara explicitação da sequência diária é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir”* (p. 9).

É acerca das rotinas (sequências diárias e semanais) estabelecidas em ambos os contextos de intervenção que irei refletir, tendo em conta a autonomia tida no estabelecimento das mesmas, as alterações nelas incutidas, a intencionalização dos diferentes momentos que delas faziam parte e o papel assumido por mim em cada um deles.

No **Pré-escolar** existia bastante autonomia na gestão do tempo. Cabia às educadoras estabelecer as rotinas das suas salas, em conjunto com as crianças e recorrendo à negociação entre si, pois o horário do recreio e do lanche era o mesmo para as três salas. Assim, os diferentes momentos da sequência diária podiam ser planeados de acordo com os interesses e ritmos das crianças. Institucionalmente, na valência do Pré-escolar, as atividades decorriam entre as 09:00h e as 15:30h existindo uma interrupção entre as 10:30h e as 11:00h em que tinham lugar o recreio e o lanche e outra interrupção entre as 12:30h e as 13:30h para o almoço.

Na sala 0B, as diferentes atividades distribuía-se ao longo do dia e da semana da seguinte forma:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00	Acolhimento, marcação das presenças e canção do bom dia	Acolhimento, marcação das presenças e canção do bom dia	Acolhimento, marcação das presenças e canção do bom dia	Acolhimento, marcação das presenças e canção do bom dia	Acolhimento, marcação das presenças e canção do bom dia
09:30	Planeamento semanal	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Sessão de movimento	Atividades nas áreas
09:45	Organização do mapa de tarefas				
10:00	Atividades nas áreas				
10:30	Higiene, lanche e recreio	Higiene, lanche e recreio	Higiene, lanche e recreio	Higiene, lanche e recreio	Higiene, lanche e recreio
11:00	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades na biblioteca	Atividades nas áreas	Sessão de música
11:45	Arrumação da sala e higiene	Arrumação da sala e higiene	Arrumação da sala e higiene	Arrumação da sala e higiene	Arrumação da sala e higiene
Almoço					
13:30	Momento de Animação	Momento de Animação	Momento de Animação	Momento de Animação	Momento de Animação
14:00	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas
15:05	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala
15:15	Comunicações e marcação dos comportamentos	Comunicações e marcação dos comportamentos	Comunicações e marcação dos comportamentos	Comunicações e marcação dos comportamentos	Comunicações e marcação dos comportamentos
15:30	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida

**Tabela 1- Rotinas no Pré-escolar**

Da rotina semanal saliente: a elaboração do planeamento semanal e a organização do quadro de tarefas, realizadas à segunda-feira; as atividades na biblioteca que decorriam à quarta-feira; as sessões de movimento que tinham lugar à quinta-feira; e as sessões de música que aconteciam à sexta-feira.

Olhando para a rotina semanal, verifica-se que nesta eram contempladas atividades que previam o envolvimento das crianças em processos de tomada de decisão e a sua responsabilização enquanto membros de um grupo, sendo que todos deveriam contribuir com a realização de tarefas necessárias à gestão da vida do mesmo. Previa também o contacto com outros espaços da instituição para além da sua sala de atividades. Com a frequência regular da biblioteca e o desenvolvimento de atividades na sala polivalente (sessões de movimento e de música), tinham a possibilidade de contactar com outros espaços, materiais e membros da comunidade educativa, vendo o seu leque de possibilidades de exploração alargado.



Centrando-me agora na rotina diária, o dia iniciava-se sempre com o acolhimento do qual faziam parte a marcação das presenças, a contagem e o registo das mesmas, o registo do tempo e o registo da data. A marcação das presenças era uma das atividades que contribuía para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. Esta era realizada com recurso ao mapa de presenças (fig. 21), no qual cada uma das crianças assinalava a sua presença com um “P”. Havia um responsável por esta tarefa que auxiliava os colegas a fazer a marcação e que no final marcava as faltas (F) e contava o número de crianças presentes. Este instrumento de pilotagem era uma fonte de possibilidades de exploração e aprendizagem. Como tal, foram diversas as atividades desenvolvidas a partir do mesmo, sendo a sua exploração intencionalizada de diversas formas, ou seja, mais direcionada para as aprendizagens numa ou noutra área de conteúdo (consultar excerto de planificação em anexo, Anexo XV).

**Fig.21-** Mapa de presenças

Tal como a marcação das presenças, também o registo do tempo foi intencionalizado, o que é essencial para que o momento de rotina não se torne meramente rotineiro. A partir do registo do tempo, realizado mensalmente num quadro próprio para o efeito (fig. 22), sugeri que elaborássemos mensalmente um gráfico no qual eram representados estes dados e que nos permitia verificar qual o estado do tempo mais frequente ao longo do mês. Esta atividade constituía uma atividade de organização e tratamento de dados (OTD), constituindo o registo do tempo a recolha de dados e a sua representação em tabela; e a elaboração dos gráficos de barras, a representação gráfica dos mesmos que era realizada com recurso ao *software 2 simple* e tomava a forma do que nos mostra a figura 23. O gráfico era partilhado com o grande grupo e explorado no momento das comunicações, sendo colocadas questões às quais as

crianças deveriam dar resposta a partir da leitura do mesmo, como “Quantos dias houve de sol?”, “E de chuva?”, “Houve mais dias de sol ou de chuva?”.

A familiarização das crianças com os procedimentos de OTD proporcionou-lhes “*ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico*” e contribuiu para a sua preparação para enfrentar um quotidiano no qual nos deparamos constantemente com informações organizadas em tabelas e em gráficos, que precisamos de saber interpretar (Castro e Rodrigues, 2008: 59).



**Fig.22-** Mapa do tempo



**Fig. 23-** Representação gráfica

A rotina diária promovia a alternância entre momentos de grande grupo, pequeno grupo e trabalho individual, bem como entre momentos de maior agitação e de maior tranquilidade.

Ao momento de acolhimento (em grande grupo), seguiam-se as atividades nas diferentes áreas que eram desenvolvidas individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Estas podiam ser atividades livres, atividades propostas por mim e/ou por eles (contempladas no planeamento semanal), ou atividades relacionadas com projetos em desenvolvimento.

Cardona (1992) define atividades livres como “*aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças*” (p. 10). E afirma que habitualmente “*somente uma pequena parcela do tempo*” é atribuída às mesmas (idem).

Neste caso, verifica-se que o tempo disponível para as atividades livres é superior ao tempo previsto para as atividades dirigidas (nomeadamente as de grande grupo). Para que tal acontecesse contribuíram as alterações que propus para a rotina,

com a redução dos momentos de animação após o acolhimento e com a realização do lanche no espaço de recreio. Isto porque a realização do lanche no interior da sala exigia-nos que arrumássemos todos os materiais que estavam sobre as mesas, o que atrasava o retomar das atividades nas diferentes áreas após a interrupção.

Habitualmente, as crianças ficavam agitadas com o recreio, o que exigia que a este se seguisse um momento de retorno à calma, no qual cantávamos uma ou duas canções antes de retomarmos as atividades nas áreas.

A tarde iniciava-se com um momento de animação (em grande grupo), que podia consistir em: fazer um jogo; cantar canções; ler ou contar uma história; dizer poesias ou lengalengas.

Seguiam-se as atividades livres e no final do dia voltávamos a ter um momento de grande grupo, com as comunicações e a marcação dos comportamentos.

Como podemos verificar, a rotina contemplava momentos de planeamento e avaliação cooperados.

À segunda-feira de manhã, após o acolhimento, elaborávamos em conjunto o planeamento semanal, que era registado num quadro semelhante ao quadro de projetos, dividido em três colunas: *o que vamos fazer, como vamos fazer, quando vamos fazer*. Para tal, começávamos por relembrar o trabalho realizado na semana anterior, a partir da leitura do planeamento semanal da mesma. Este trabalho era avaliado, classificando-se enquanto terminado (bola verde), por terminar (bola amarela) ou ainda por começar (bola vermelha). Esta forma de classificação foi previamente negociada com as crianças. As atividades da semana anterior que tinham ficado por terminar ou às quais não tínhamos dado início, voltavam a ter lugar no novo planeamento. Desta forma, estabelecia-se uma ligação entre a avaliação e o planeamento que antes não era explicitada. Para além do planeamento semanal, poderia surgir, no início ou no final da semana, o planeamento de projetos a desenvolver.

As comunicações e a marcação dos comportamentos constituíam momentos de avaliação cooperados. Como já tive a oportunidade de referir, antes as comunicações não tinham um lugar próprio na rotina diária, que depois conquistaram passando a realizar-se sempre (salvo raras exceções) no final do dia. Caso surgisse algum contratempo, a partilha dos trabalhos e a avaliação dos mesmos tinham lugar no dia seguinte logo após o acolhimento. Nas comunicações as crianças partilhavam os seus trabalhos com os colegas explicitando os processos envolvidos no desenrolar dos mesmos e falando acerca do significado que o trabalho tinha tido para elas. Os colegas

podiam colocar questões, fazer comentários ou sugestões. Inicialmente, os comentários das crianças restringiam-se a uma apreciação global e sem critério, referindo “está bonito”, “está bom”, “podias ter feito melhor”. Como tal, foi necessário passar a indicar-lhes critérios a ter em conta nas suas considerações, para que pudessem fazer uma apreciação que lhes permitisse ficar com uma maior noção da evolução dos colegas. A marcação dos comportamentos constituiu algo que inicialmente quis extinguir da rotina, uma vez que a forma como esta ocorria permitia apenas rotular a criança enquanto bem comportada ou mal comportada, sem que se vissem resultados na regulação do comportamento resultantes da reflexão das crianças acerca do mesmo. Como não houve um acordo com a educadora cooperante para a extinção deste momento, foi alterada a forma como este decorria. Mantive então a conversa em grande grupo, na qual eram debatidos os comportamentos tidos ao longo do dia e em que existia uma avaliação dos mesmos feita pela própria criança, pelos colegas, por mim e pela educadora cooperante. Mas em vez de ficarmos por aqui, passámos a identificar pontos específicos do comportamento que mais necessitavam de ser melhorados e negociávamos para que no dia seguinte o fizessem. Isto permitia que as crianças soubessem exatamente o que deveriam melhorar. Dizermos-lhes simplesmente que eram mal comportadas ou bem comportadas seria muito vago. Afinal, “o que é ser mal comportada ou bem comportada?”. E, além disso, julgar as crianças não as ajuda a melhorar. Foi importante estabelecer uma meta a alcançar e criar um compromisso com o grupo para que se empenhassem no processo de mudança. Ou seja, era-lhe dado um feedback descritivo que não implicava um julgamento, mas que se relacionava com o seu comportamento, permitindo-lhe encontrar uma orientação (Tunstall e Gipps, 1996).

O envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação revelou-se essencial para que houvesse uma verdadeira partilha de poderes. Foi desta forma que o grupo foi envolvido em todos os processos de tomada de decisão e reflexão importantes para o seu processo de aprendizagem, por lhes terem permitido manifestar-se acerca dos seus interesses e obter uma resposta aos mesmos nas propostas de atividades, assim como tomar consciência das aprendizagens realizadas, das dificuldades sentidas e de qual o caminho a seguir para poder superá-las. Constituíram também momentos importantes para a evolução do grupo enquanto verdadeira CA, onde todos têm uma palavra a dizer, onde se aprende em conjunto e onde todos são responsáveis por si e pelo outro.

Relativamente ao papel assumido por mim nos diferentes momentos da rotina, posso dizer que nos momentos de grande grupo (acolhimento, planeamento,

comunicações, conversa acerca dos comportamentos e momentos de animação) o meu papel era lançar propostas, ouvir as propostas das crianças, pedir-lhes que explicitassem melhor, mediar o diálogo entre o grupo, solicitar a tomada de decisões, interagir com o grupo de forma a transmitir-lhe o prazer que tinha em estar a partilhar aquele momento com ele, comunicar de forma clara e expressiva. A gestão do grupo nos momentos de grande grupo não foi tarefa fácil, mas aumentar o tom de voz para me fazer ouvir não era algo com o qual me sentisse confortável. Fui conquistando o grupo graças ao respeito e interesse que demonstrei ter por cada um e através das propostas que lhes apresentava e que iam ao encontro dos seus interesses. Com a criação de uma boa relação ganhei um lugar no grupo e desejaram conversar comigo. Em relação aos momentos de planeamento, no início, existiam algumas inseguranças que me impediam de estar completamente receptiva às propostas das crianças. Mas com o decorrer da intervenção esta situação alterou-se e comecei a ter maior abertura para as suas sugestões, ouvindo-as e ajudando-as a encontrar um sentido para as mesmas. Nos momentos de animação, nomeadamente na hora do conto, sentia-me um pouco inibida tendo dificuldade em libertar-me do livro, o que limitava a expressividade. Esta dificuldade também foi superada, em parte graças ao contacto com a Educadora Margarida Junça, proporcionado pela Unidade Curricular (UC) de Projetos Integrados de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias. Destes momentos também faziam parte as canções e a este nível também não estava muito à vontade, principalmente porque conhecia poucas. Ao longo do tempo fui memorizando aquelas que as crianças já conheciam, conheci outras através de pesquisas realizadas e modifiquei a letra de algumas canções conhecidas para trabalhar com o grupo.

Em momentos de trabalho em pequenos grupos ou trabalho individual, cabia-me apoiar os pequenos grupos nas suas explorações, tendo o cuidado de prestar um apoio mais permanente a atividades mais complexas e a crianças com maiores dificuldades. Este apoio podia passar por sugerir que a criança recorresse a algum material existente na sala que a pudesse ajudar a superar a sua dificuldade, de modo a promover a autonomia na criança e a fazer com que ela percebesse que podia contar com os recursos que tinha na sala. Devia ainda promover o trabalho em equipa e a cooperação entre as crianças mostrando-lhes que podiam recorrer também ao apoio dos colegas, sem ser necessário chamar o adulto. Nestes momentos as dificuldades que senti relacionaram-se essencialmente com a organização do grupo, quando se tratava de atividades orientadas. No início, o número de crianças que previa para realizarem estas

atividades, em simultâneo, era demasiado tendo em conta o apoio de que necessitavam. Após alguma reflexão acerca deste aspeto, tendo também contado com as sugestões da educadora cooperante, e à medida que fui conhecendo melhor o grupo, esta dificuldade foi-se desvanecendo.

Durante as sessões de movimento ia-se alternando entre momentos de grande grupo e de pequeno grupo ou pares. Aqui o assumia o papel essencialmente de dinamizadora. Nestas sessões senti algumas dificuldades em reduzir o tempo dos momentos de transição, mas consegui fazê-lo através do envolvimento do grupo na preparação e arrumação dos materiais.

O apoio às crianças nos momentos de higiene e lanche estava mais a cargo da animadora. No almoço, o apoio era dado por mim, pela educadora cooperante, pela animadora e auxiliares.

Da ação sobre o tempo e sobre a organização do grupo destaco a preocupação em intencionalizar todos os momentos de rotina, de modo a que estes fizessem sentido para as crianças e se constituíssem como motores de aprendizagem. A rotina era bem explícita, o que facilitava a apropriação da mesma que permitia às crianças sentirem-se mais seguras e terem algum controle sobre o tempo e as atividades a desenvolver. A alternância permitida pela rotina facilitou dar resposta às necessidades e interesses de cada um aos quais, de acordo com os pressupostos de uma CA, o educador deve procurar dar resposta, não esquecendo as individualidades (Watkins, 2004).

Em cada um dos momentos o educador assume um papel diferente mas, de acordo com os pressupostos de uma CA e com aquilo que nos sugere o terceiro modelo apresentado por Bruner, não deve assumir o papel central de único detentor do conhecimento (Bruner, 1996; Watkins, 2004). Como se pôde ver, este papel central nunca foi assumido, tendo assumido os papéis de: orientadora, mediadora, provocadora e dinamizadora. Houve uma preocupação em promover a autonomia da criança e em incentivá-la a cooperar com os colegas, a ver os materiais da sala como um recurso para superar as suas dificuldades, bem como os próprios colegas, com os seus conhecimentos e competências. Ou seja, procurei afastar um pouco a criança da figura de referência do adulto.

No **1º Ciclo** a autonomia na gestão do tempo era bastante restrita, com a imposição de um horário por parte do Agrupamento. As atividades letivas tinham início às 09:00h e terminavam às 15:30h, sendo que o período das 15:45h às 17:30h era dedicado a Atividades de Enriquecimento Curricular (Apoio ao Estudo, Inglês, Ensino

da Música e Atividade Física Desportiva). O intervalo da manhã tinha lugar entre as 10:30h e as 11:00h, a hora de almoço decorria entre as 12:30h e as 14:00h e à tarde havia dois intervalos: o primeiro entre as 15:30h e as 15:45h e o segundo entre as 16:30h e as 16:45h. Quanto à distribuição do tempo pelas diferentes áreas curriculares, esta foi realizada da seguinte forma:

HORÁRIO DA TURMA					
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:45	LP	EM	ING	LP	MAT
09:45 – 10:30	LP	EXP	EM	LP	MAT
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 11:45	MAT	LP	MAT	EM	EM
11:45 – 12:30	MAT	LP	MAT	EM	AFD
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 14:45	EM	MAT	LP	MAT	LP
14:45 – 15:30	EXP	MAT	LP	EXP	LP
15:30 – 15:45	INTERVALO				
15:45 – 16:30	AFD	ING	EXP	EM	EXP
16:30 – 16:45	INTERVALO				
16:45 – 17:30	AFD	ING	AE	EM	AE

**Tabela 2-** Horário da turma CA4A

Como podemos verificar, para a Língua Portuguesa dispúnhamos de 10 tempos de 45 minutos, para a Matemática estavam previstos 4 tempos de 1h e 30 min mais 1 tempo de 45 minutos, ao Estudo do Meio deveriam ser dedicados 6 tempos de 45 minutos e às Expressões 5 tempos de 45 minutos.

Tendo em conta os horários que nos eram impostos e que era necessário cumprir, até porque o seu incumprimento iria afetar o trabalho de outros colegas como psicólogos e terapeutas que apoiavam o processo educativo, a rotina no 1º CEB não era muito flexível. Assim sendo, a ordem pela qual foi desenvolvido o trabalho nas diferentes áreas curriculares não se afastou muito do horário estabelecido.

Quando iniciei a minha intervenção já existiam muitas rotinas que, de uma forma geral, fui mantendo e às quais acrescentei outras. A sequência estabelecida pelo horário para trabalharmos as diferentes áreas curriculares já era seguida relativamente à risca pela professora titular da turma, por isso tentei continuar a fazê-lo embora esta situação tenha dificultado algumas vezes a articulação entre as diferentes áreas e colocado um pouco em causa o sentido de algumas atividades, visto que faria mais sentido se a sequência fosse outra. Para além do horário existente, havia algumas rotinas

que se cumpriam todas as semanas e todos os dias, salvo raras exceções, que podem resumir-se da seguinte forma:

Rotinas					
Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-10:30	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior Elaboração do plano diário/sumário Registo do tempo Conversa acerca do fim de semana Elaboração do texto “O meu fim de semana” e apresentação do mesmo à turma	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior Elaboração do plano diário/sumário Registo do tempo Atividades nas diferentes áreas curriculares	AEC	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior Elaboração do plano diário/sumário Registo do tempo Atividades nas diferentes áreas curriculares	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior Elaboração do plano diário/sumário Registo do tempo Atividades nas diferentes áreas curriculares
			Avaliação do trabalho realizado na aula anterior Elaboração do plano diário/sumário Registo do tempo Atividades nas diferentes áreas curriculares		
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-12:30	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares
12:30-13:30	Almoço		Almoço	Almoço	
13:30-14:00			Atividades na biblioteca escolar (de 15 em 15 dias)		
14:00-15:30	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares	Atividades nas diferentes áreas curriculares
15:30-15:45	Intervalo				
15:45-16:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
16:30-16:45	Intervalo				
16:45-17:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

**Tabela 3-** Rotinas no 1º Ciclo

Da rotina semanal destaco a conversa acerca do fim de semana e a elaboração do texto “O meu fim de semana”, realizadas à segunda-feira.

A conversa acerca do fim de semana tinha um lugar específico na rotina semanal, à semelhança do que acontecia inicialmente no Pré-escolar, antes de ter optado por tornar o registo das novidades numa atividade a realizar nas áreas como outra



atividade proposta, que era partilhada com os colegas ao longo da semana, no momento das comunicações.

Neste momento de grande grupo, os alunos partilhavam com os colegas e docentes as suas vivências do fim de semana, falando apenas sobre aquelas que mais os tinham marcado. No início, parecia mais um momento de relato do que de conversa, mas à medida que os alunos iam fazendo a sua partilha e os colegas iam encontrando nelas temas do seu interesse, o diálogo ia começando a desenrolar-se. Durante esta conversa, tanto eu como os restantes adultos presentes na sala (a professora cooperante e a professora de apoio) tínhamos um papel ativo, falando também um pouco acerca do nosso fim de semana e desempenhávamos ainda o papel de mediadoras, incentivando os alunos a estabelecerem relações entre aquilo que cada um partilhava. Por vezes, também partia daquilo que os alunos contavam para uma conversa um pouco mais aprofundada acerca de diversas questões sociais (p.e.: o respeito pelo outro, a preservação do espaço e dos materiais, uma alimentação saudável, a segurança rodoviária). Após esta conversa, os alunos partiam para um trabalho individual de produção de texto. O texto “O meu fim de semana” constituía um texto narrativo no qual os alunos faziam o relato escrito de alguns acontecimentos do seu fim de semana, inserindo nele alguns aspetos acerca dos quais já tínhamos conversado e acrescentando outros. Este relato também incluía a forma como tinham “sentido” cada situação (o que lhes agradou, o que os deixou tristes, o que os deixou preocupados...). Os alunos eram bastante autónomos na realização deste trabalho, solicitando pouco a ajuda do adulto. No entanto, algumas vezes surgiam dúvidas relativamente à ortografia que não conseguiam esclarecer no dicionário e pediam ajuda. Enquanto escreviam o texto, eu ia-me deslocando aos lugares daqueles alunos que sabia que sentiam maiores dificuldades na escrita para ajudá-los em aspetos relacionados com a organização do texto e com a construção frásica. A professora cooperante auxiliava-me neste apoio e a professora de apoio prestava um apoio constante a dois alunos sinalizados para o ensino especial. Terminado o tempo para a produção dos textos, passávamos à apresentação dos mesmos, regressando ao trabalho de grande grupo. Cada um dos alunos deslocava-se ao quadro para ler o seu texto, que era comentado por dois ou três colegas, por mim e pelos outros adultos que estivessem presentes na sala. Nestes comentários eram tidos em conta: a forma como o aluno lia, a forma como o texto estava organizado (sequência temporal), a forma como eram explicitados os diferentes assuntos (era ou não perceptível aquilo que o aluno queria transmitir), os conetores utilizados (havia ou não muitas repetições). Normalmente, após

a conclusão deste trabalho seguia-se o intervalo, após o qual passávamos a desenvolver outras atividades relacionadas com as diferentes áreas curriculares, tendo em conta as indicações do horário.

O momento de partilha das novidades era desencadeador de aprendizagens essencialmente ao nível da área de Língua Portuguesa e, nomeadamente, no que respeita à *compreensão e expressão oral*, com a adequação do discurso consoante a sua finalidade, e à *escrita*, com a produção de um texto narrativo, obedecendo à sua estrutura e “*respeitando as convenções ortográficas e de pontuação*” (Reis et al., 2009: 44). Este também era um momento que me permitia saber mais acerca das crianças e dos seus familiares, visto que o contacto que tinha com eles era bastante reduzido.

O planeamento passava pelo registo do sumário no início do dia, que intitulámos como “O que vamos fazer hoje”. Antes de elaborarmos o sumário, realizávamos a avaliação do trabalho desenvolvido no dia anterior a partir do sumário desse dia. À semelhança do que acontecia no Jardim de Infância, as atividades registadas no plano diário eram classificadas como realizadas (bola verde), por terminar (bola amarela) ou por realizar (bola vermelha). E desta forma era estabelecida a ligação entre o planeamento e a avaliação. Consoante o tempo disponível, a avaliação poderia ficar pela atribuição desta classificação ou poderia ir um pouco mais longe, colocando-lhes questões acerca das novas aprendizagens realizadas em cada uma das atividades, das dificuldades sentidas e do prazer que tinham tido com a sua realização. Partindo desta avaliação, os alunos faziam referência às atividades que devíamos voltar a contemplar no plano do dia e eu conversava um pouco com eles acerca das novas propostas de trabalho. Nesta conversa não me limitava a apresentar as propostas. Tentava também criar elos de ligação com o trabalho desenvolvido até ao momento, de modo a que os alunos percebessem a existência de um fio condutor, aumentando o seu poder sobre o processo de aprendizagem. Após a conversa, registava o plano diário no quadro e os alunos registavam-no nas suas folhas (folhas soltas que depois colocavam no dossiê).

Considero que a elaboração do sumário no início do dia era essencial para que os alunos conhecessem a proposta de trabalho para todo o dia, sentindo-se mais seguros e menos ansiosos. Segundo um autor anónimo (n.d.), o planeamento das atividades pelo professor e a sua exposição aos alunos num plano diário que estes devem copiar para o seu caderno constitui uma rotina que corresponde a uma aula transmissiva. De facto, seria preferível planear com os alunos para que a sua participação na mesma fosse efetiva e não apenas o “tomar conhecimento de”. No entanto, as exigências que se nos

colocavam como as limitações do tempo (para cumprir uma planificação mensal, que era igual para todas as turmas do mesmo ano ao nível do mesmo agrupamento, e para que os alunos fossem capazes de resolver as fichas de avaliação que também eram iguais para todos) e as próprias conceções educativas do professor titular da turma e as práticas instituídas pelo mesmo nem sempre o permitiam. Noto que ainda se continua a trabalhar para os resultados e a ignorar as individualidades (capacidades e necessidades de cada um), trabalhando-se essencialmente para o grande grupo.

Com a avaliação do sumário do dia tinha como objetivo dar aos alunos alguma oportunidade de participar na avaliação e também no planeamento, estabelecendo-se uma relação entre ambos, essencialmente no que respeita à ligação “o que é que deixámos por fazer no dia anterior e que devemos retomar neste dia”. Gostava que esta avaliação tivesse ido além do registo “o que fizemos”, “o que não terminámos”, “o que ficou por fazer”. Mas, mais uma vez, surgiram as limitações impostas pelo tempo.

Também aqui procurei fazer com que os momentos de rotina fizessem sentido para os alunos. Todos os dias, os alunos registavam o tempo num mapa apropriado para o efeito (fig. 24). Este registo era realizado pelo responsável do mês por esta tarefa, que o fazia sem qualquer interferência do adulto, habitualmente logo após a elaboração do plano diário. Ao contrário do que tinha previsto inicialmente, não foi possível fazer a exploração deste registo ao longo de todos os meses, uma vez que foram surgindo outras prioridades. No entanto, consegui dar sentido a este registo através de uma das atividades propostas no âmbito do trabalho de miniprojeto. Os alunos recorreram aos registos do tempo, referentes aos meses de novembro e dezembro, para elaborar um gráfico que lhes permitisse verificar se as condições climatéricas nestes meses se aproximaram ou não daquilo que é previsto que aconteça nos meses próximos do Natal.

Mais uma vez, o registo do tempo possibilitou o desenvolvimento de uma atividade no âmbito da OTD. Com esta proposta, pretendia que os alunos desenvolvessem a capacidade de ler e explorar as informações contidas numa tabela, passando para a sua representação num gráfico de barras, que deveriam ser capazes de construir e interpretar (Ponte et al., 2007).



**Fig. 24-** Mapa do tempo no 1º Ciclo



**Fig. 25-** Mapa de registo do leite

Habitualmente, antes ou logo após o intervalo da manhã, os alunos bebiam leite que lhes era fornecido pela escola e cujo consumo deveria ser registado num mapa. Antes também havia um responsável por este registo, mas era muito difícil para um aluno fazê-lo, uma vez que os colegas não retiravam os pacotes de leite todos na mesma altura. Para dar resposta a esta dificuldade, sugeri que o mapa (fig. 25) fosse afixado na parede e que o registo fosse feito por todos. Agora cada aluno, quando retirava o pacote de leite, assinalava-o no mesmo.

Tal como no Pré-escolar, a rotina aqui também permitia a alternância entre momentos de grande grupo, pequeno grupo e de trabalho individual.

O dia iniciava-se com a avaliação do trabalho realizado no dia anterior e com a elaboração do plano do dia, que constituíam momentos de grande grupo. Seguiam-se depois as atividades relacionadas com as diferentes áreas curriculares. Nas diversas propostas de atividades que apresentava aos alunos contemplava atividades a realizar individualmente, em grande grupo, a pares e em pequenos grupos. Habitualmente sugeria que trabalhassem em pequenos grupos nas atividades que envolvessem a resolução de problemas ou naquelas que se relacionassem com a Expressão Plástica. Quando os alunos trabalhavam em conjunto na resolução de problemas, o meu papel era dar apoio aos diferentes grupos dando-lhes pistas acerca de possíveis caminhos e mantendo-me atenta às estratégias adotadas por cada um deles, de forma a selecionar e a ordenar as diferentes formas de resolução para a apresentação a realizar depois.

Sugeria que trabalhassem a pares nalgumas explorações como explorações no geoplano e com recurso ao tangram, bem como na produção de alguns textos. Também no trabalho de miniprojeto foi sugerido que trabalhassem a pares. No desenrolar dos trabalhos a pares, eu ia-me deslocando até ao lugar de cada um para acompanhar o desenrolar dos mesmos, fornecendo aos alunos o apoio necessário. Este apoio não

consistia em dizer como fazer ou em dizer se estava certo ou errado, mas sim em dar pistas, em sugerir o recurso a determinados materiais, etc.

Dos momentos de grande grupo faziam parte: a sistematização da informação, realizada por mim no quadro com a participação dos alunos ou apresentada em powerpoint e discutida em conjunto; as discussões em torno dos diferentes conteúdos/temas de Estudo do Meio, que partiam da leitura e análise de textos; a correção de exercícios, fichas de trabalho e fichas de avaliação, que era realizada no quadro e em que os alunos apresentavam as suas resoluções; as revisões/consolidação de conhecimentos que fazíamos com recurso a jogos; a discussão de trabalhos, na qual eram apresentados os resultados, explicitados os processos e confrontadas diferentes estratégias de resolução. Nesta discussão era necessário colocar boas questões aos alunos que os levassem a refletir acerca da melhor estratégia e acerca dos diferentes conteúdos nela envolvidos. A partilha, discussão e reflexão exigiam muito tempo, por isso surgiram dificuldades ao nível da gestão do tempo que foram sendo ultrapassadas com uma melhor escolha dos materiais e equipamentos a utilizar. Por exemplo, o computador e o projetor (que não estavam em funcionamento no início da intervenção) revelaram-se recursos facilitadores da partilha, permitindo rentabilizar o tempo. Também foi importante perceber que não era necessário apresentar todos os trabalhos e todas as propostas de resolução de um exercício ou problema, mas sim selecionar os aspetos mais relevantes (tendo em conta os conteúdos envolvidos e as dúvidas dos alunos) de cada trabalho para sujeitar a uma discussão em grande grupo.

Individualmente, os alunos resolviam alguns exercícios dos manuais e exercícios de interpretação de texto, produziam textos e realizavam ilustrações pessoais.

De uma forma geral, as preocupações tidas na gestão do tempo e organização do grupo ao nível do 1º Ciclo foram as mesmas que no Pré-escolar. No entanto, no 1º Ciclo deparei-me com maiores constrangimentos que não me permitiram instituir algumas rotinas tal como considero que seriam mais benéficas para os alunos, nomeadamente no que respeita a um maior envolvimento no planeamento e na avaliação.

Mais uma vez tentei não assumir um papel central, apesar de, por vezes, ter sido necessário expor algumas informações.

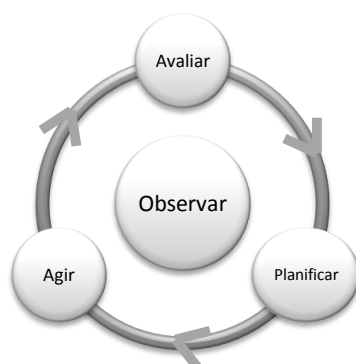
### 3.3.3. A gestão do Currículo: sistema de planeamento e avaliação

Neste ponto proponho-me a refletir acerca do papel do aluno e do professor na gestão do currículo, tendo em conta a relação estabelecida entre a observação, o planeamento, a ação e a avaliação. Colocarei em ênfase a forma como decorreram o planeamento e a avaliação em ambos os contextos de Intervenção.

Roldão (citado por Vasconcelos, 2000) refere que *“a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto ao modo de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar”* (p. 38). O professor interpreta e adapta o currículo consoante os seus saberes acerca da profissão, o conhecimento que possui acerca das crianças com quem desenvolve a prática pedagógica e de acordo com a instituição onde está inserido, sem esquecer também o meio em que esta se engloba.

Considero importante realçar que as decisões a respeito da gestão curricular não são tomadas apenas no início do ano letivo, mas continuam no decorrer do mesmo, por isso somos constantemente confrontados com a necessidade de tomar decisões.

Do conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões fazem parte a observação, o planeamento e a avaliação, que estão interligados. A relação entre eles, não esquecendo a ação, pode expressar-se da seguinte forma:



**Fig. 26-** O ciclo da gestão curricular

Na minha prática, foi através do período de Observação Participante, que antecedeu a Intervenção, que comecei a conhecer as crianças: a aperceber-me dos seus

interesses, das suas necessidades e dificuldades. As informações recolhidas, acerca das quais refleti, foram imprescindíveis no momento de elaborar as primeiras planificações, quer semanais, quer diárias; pois pretendia apresentar propostas de atividades diversificadas e significativas. À observação que servia de suporte ao planeamento, seguia-se a observação que constituía o ponto de partida para a avaliação. Quando partia do planeamento para a ação era necessário verificar quais eram as reações das crianças às propostas apresentadas, de que forma é que se relacionavam com os materiais e com os colegas, qual era o produto da atividade desenvolvida, entre outros. Eram estes indicadores que tinha em conta na avaliação que se seguia com as reflexões semanais acerca da prática desenvolvida. Aqui questionava-me se as estratégias utilizadas tinham ou não sido as mais adequadas, se a seleção dos materiais tinha sido correta, se a proposta de atividade se tinha relevado ou não adequada às características do grupo e de cada um dos seus elementos. Partindo da reflexão/avaliação, elaborava um novo planeamento e iniciava-se outro ciclo, reconhecendo a avaliação como “*suporte do planeamento*” (M.E., 1997: 27).

Explicito agora como se concretizava o planeamento e a avaliação em ambos os contextos de intervenção, fazendo referência aos documentos produzidos e aos itens contemplados nos mesmos. Também terei em conta a adequação da avaliação ao trabalho desenvolvido e os constrangimentos sentidos aquando da definição dos critérios a ter em conta na elaboração do planeamento.

### Planeamento

Tanto no Pré-escolar como no 1º Ciclo, elaborava planificações semanais e planificações diárias (ver exemplares em anexo, Anexos XVI, XVII, XVIII e XIX). Das primeiras faziam parte as atividades a realizar e a sua distribuição ao longo do tempo. Nas planificações diárias eram contempladas as metodologias a adotar no desenvolvimento de cada proposta de trabalho, tendo em conta a intencionalidade pedagógica inerente às mesmas (propostas de trabalho), os objetivos a alcançar e as necessidades das crianças. Nestas planificações eram ainda previstos os recursos (materiais e humanos) necessários à realização das atividades e era pensada uma forma de avaliação para as mesmas. Na elaboração destas planificações procurava incluir

propostas relacionadas com todas as vertentes do currículo, revelando a preocupação de fazê-lo de uma forma integrada. Esta articulação revelou-se mais simples no Jardim de Infância do que ao nível do 1º Ciclo devido aos constrangimentos colocados pela imposição externa de horários, que provocavam uma tendência para o ensino disciplinar, e às limitações colocadas pela necessidade de articular o meu trabalho com o trabalho de outros intervenientes no processo educativo, como era o caso da professora de apoio do Projeto Fénix. Apesar destes constrangimentos, considero que consegui estabelecer uma boa articulação entre as diferentes áreas de conteúdo.

No Pré-escolar existia uma maior autonomia na gestão do currículo, constituindo a base principal do planeamento os interesses e necessidades das crianças e sendo possível envolvê-las por completo no planeamento. Aqui, para além da planificação diária e semanal, era também elaborado o planeamento cooperado no qual era estabelecida uma clara distinção entre as propostas emergentes (interesses das crianças detetados ao longo da semana anterior) e as propostas do educador (ver planeamento cooperado em anexo, Anexo XX). No 1º Ciclo existiam maiores constrangimentos. Aqui a planificação mensal que resultava das reuniões de grupo-ano (que se realizavam três vezes por período), na qual se apresentavam os conteúdos das diferentes áreas curriculares a abordar ao longo do mês, bem como as competências e os níveis de desempenho a atingir pelos alunos em cada uma delas, criava limitações na elaboração das planificações semanais e diárias.

### Avaliação

Ao nível do Pré-escolar, a avaliação era essencialmente realizada com as crianças, da forma como já tive a oportunidade de referir quando refleti acerca das rotinas neste contexto. Para além desta avaliação, existia também aquela que resultava da observação da Educadora, que constava do projeto curricular de turma (no ponto dedicado à caracterização do grupo) e que era registada em fichas que eram entregues aos pais aquando das reuniões com os Encarregados de Educação. Aquando da caracterização do grupo, fiz uma avaliação do mesmo, com base na observação, tendo em conta o projeto curricular de turma e apoiando-me nas OCEPE. Ao longo da intervenção a avaliação foi constante, de modo a poder adaptar a minha prática às necessidades das crianças.



No 1º Ciclo, para além da avaliação que era realizada com as crianças, existia ainda uma avaliação considerada mais formal, da qual faziam parte a avaliação diagnóstica, a avaliação mensal e a avaliação de final de período. Esta avaliação era realizada a partir de fichas, sendo avaliados os conhecimentos dos alunos e não as suas competências (p.e., a questão “quem foi o primeiro rei de Portugal?” apela apenas à memória da criança); e contemplava as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, deixando de lado as restantes áreas curriculares.

Considero que no Pré-escolar a avaliação realizada se revelava mais adequada à conceção de ensino e aprendizagem adotada e ao trabalho desenvolvido, uma vez que o enfoque foi colocado mais nos processos do que nos resultados. Como tal, fazia sentido realizar uma avaliação qualitativa na qual não eram apenas avaliados os produtos do trabalho desenvolvido, mas também os processos envolvidos no mesmo, valorizando-se a evolução das crianças. Já ao nível do 1º Ciclo, a avaliação com o recurso a fichas de avaliação revelou-se um pouco contraditória perante o trabalho que me propus a desenvolver e que tinha como base os mesmos princípios que sustentaram a ação no Pré-escolar. Para além de ser uma avaliação centrada nos resultados, esta também deixava de lado algumas áreas curriculares.

Pessoalmente, em ambos os contextos, realizava ainda outra avaliação - a avaliação da minha prática.

*A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida é uma das contempladas no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Dec-Lei n.º 240/2001, 30 de Agosto). Esta prevê que o professor “incorpore a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional”. Como tal, deve “reflectir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (idem: 4).*

Esta dimensão foi também contemplada na Prática de Ensino Supervisionada, tanto em contexto de Pré-escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico. E, em ambos os casos, a regulação da prática educativa foi conseguida com o recurso a escritos de trabalho/diário do professor.

## Os escritos de trabalho/ diário do professor

Atualmente exige-se que o professor seja mais do que um executor do currículo. Este deve ser capaz de fazer uma interpretação crítica das suas orientações globais, tomar decisões, gerir e adaptar o currículo consoante a sua realidade (Alarcão, 2000). Ou seja, o professor tem que pensar sobre o currículo, o que de acordo com Maria do Céu Roldão (citado por Alarcão, 2000) significa *“tão-só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”* (p. 24).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a melhor forma de assumir esta postura reflexiva e analítica face à prática quotidiana é o recurso aos Diários do professor, pela sua grande riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Nestes diários são incluídas *“sequências descritivas e interpretativas nas quais o professor faz um relato acerca das diferentes situações vividas na aula e tece acerca delas interpretações pessoais de natureza teórica, metodológica ou prática”* (Altichter citado por Máximo-Esteves, 2008:89). O professor procura encontrar sentido para as suas práticas, reflete acerca das experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, questiona as metodologias adotadas, explicita as suas dúvidas e angústias e propõe uma solução para os seus problemas. Muitas vezes, estes diários são construídos a partir de notas de campo e constituem o seu aprofundamento na busca de elementos teóricos que sustentem/fundamentem estes registos. As notas de campo consistem no registo de observações no momento que ocorrem ou logo após a sua ocorrência. Nestas são registados sentimentos, questões, impressões, informações acerca das interações, entre outros. O registo é realizado de uma forma condensada, com um texto pouco cuidado e podendo recorrer-se à fotografia (Máximo-Esteves, 2008). Lopes e Pereira (2004), falam-nos em escritos de trabalho, sem distinguirem entre o diário e as notas de campo. No entanto, pela profundidade que atribuem a estes escritos, salientando que neles emerge a implicação pessoal, o pensamento próprio, a história particular e é realizado um trabalho de análise, de reflexão e de teorização; considero que se aproximam mais do diário do professor. Desta forma, utilizarei a terminologia diário do professor e escritos de trabalho indiferenciadamente.

Constituindo os escritos de trabalho um importante recurso na formação de professores, ao longo da minha intervenção fui elaborando registos semanais nos quais refletia acerca da minha prática (Lopes e Pereira, 2004). Estas reflexões semanais eram elaboradas com base nos registos realizados diariamente que posso considerar como notas de campo retiradas num momento após a observação (Máximo-Esteves, 2008). Destas notas faziam parte o relato de diferentes situações ocorridas ao longo do dia (algumas até ilustradas com a transcrição do discurso dos alunos), questões para as quais deveria procurar respostas, dificuldades e inseguranças, aspetos imediatamente identificados como algo a melhorar, o questionamento do uso de determinadas metodologias e recursos, entre outros. No final de cada semana, selecionava destas notas diárias os aspetos que considerava mais relevantes e obtinha assim um tema (que incluía dois ou três aspetos da prática educativa) para a reflexão.

Inicialmente, nestas reflexões, procurava adquirir um conhecimento mais profundo acerca do grupo com o qual trabalhava, acerca das suas rotinas e das metodologias de trabalho às quais estava habituado. Depois comecei a centrar os registos do diário na minha prática: nas opções tomadas relativamente às propostas de atividades e das aprendizagens que estas proporcionavam às crianças, na pertinência das metodologias adotadas, na eficácia dos recursos materiais disponibilizados, nos constrangimentos externos que se colocavam, nas dificuldades e inseguranças que sentia, na forma como integrava as diferentes vertentes do currículo e como me envolvia com outros professores e com outros membros da comunidade no processo educativo. Os registos contemplavam três vertentes: descritiva, reflexiva e projetiva. De entre as três, deveria ser mais privilegiada a vertente reflexiva, servindo a descrição de apoio à reflexão e surgindo a projeção como resultado da reflexão. No entanto, sempre tive tendência para me alargar um pouco na descrição e partir dela para a reflexão. As situações acerca das quais me questionava também eram partilhadas com a professora cooperante e com a professora coordenadora, realizando-se um processo de avaliação cooperada acerca da minha prática (consultar exemplos de registos em anexo, Anexos XXI e XXII).

Com o recurso aos escritos de trabalho, pude “*passar de um saber ou de um saber-fazer a um conhecimento formalizado*”, uma vez que me permitiram dar sentido às minhas práticas (Lopes e Pereira, 2004:117). Assim sendo, estes tornaram-se num “*manual da minha formação*” (idem: 119).

No que respeita aos papéis assumidos na gestão do currículo, o meu papel consistiu em tomar decisões com base no conhecimento que tinha acerca das crianças e do contexto de intervenção, com base na observação e na reflexão, e envolver as crianças em processos de planeamento e avaliação cooperados. Procurei elaborar um planeamento que desse resposta aos interesses e necessidades dos alunos, propondo-lhes atividades significativas e procurando recorrer a estratégias adequadas para o desenvolvimento das mesmas. Refleti acerca da prática educativa, de forma a poder melhorar a minha intervenção, no sentido de adequar melhor as propostas ao grupo e de crescer enquanto profissional.

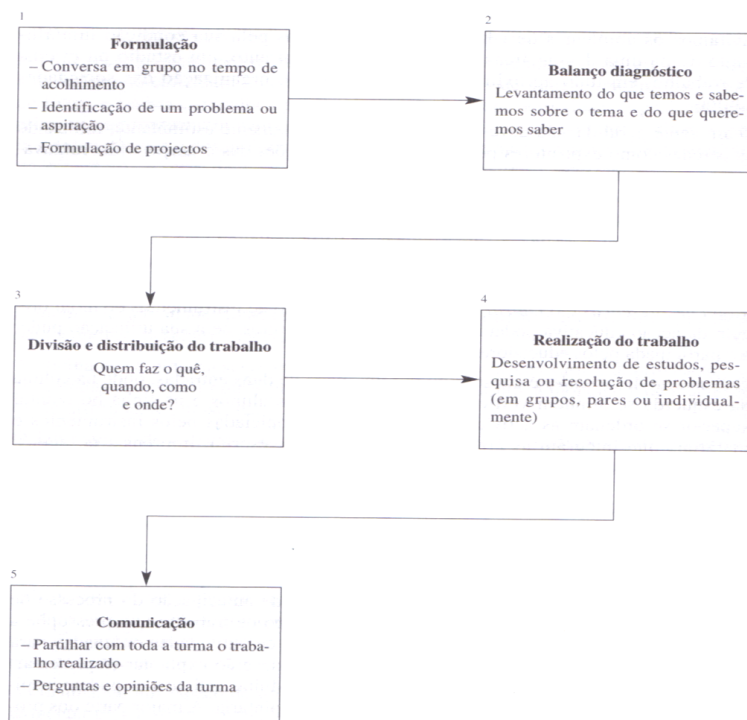
As crianças, com as suas características próprias, interesses e necessidades aos quais era necessário dar resposta, delimitavam-me o caminho a seguir.

#### **3.3.4. Trabalho de projeto como metodologia privilegiada**

Ao longo do relatório tenho vindo a refletir acerca dos princípios que sustentaram a minha prática e que se refletiram na forma como agi sobre a organização do espaço e dos materiais, do tempo e do grupo. No entanto estes princípios também são refletidos pelas atividades propostas e pelas metodologias privilegiadas. A propósito da reflexão acerca dos aspetos referidos, já tive a oportunidade de referir que tentei propor atividades que fossem significativas para as crianças, ou seja, que dessem resposta aos seus interesses e necessidades. Estas deveriam ainda permitir-lhes realizar aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, de uma forma integrada, e estar relacionadas com a realidade. Relativamente às estratégias adotadas, estas deveriam contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança e responsabilização da mesma, incentivar o trabalho cooperativo no qual se pressupõe a discussão e partilha de ideias e possibilitar que as novas aprendizagens fossem construídas sobre os alicerces dos seus conhecimentos prévios e em articulação com os mesmos.

A metodologia de projeto, pelas suas características, reúne tudo o que é necessário para proporcionar às crianças as condições de aprendizagem que identifiquei como privilegiadas e foi uma metodologia com a qual trabalhei ao longo da intervenção no Pré-escolar e à qual tentei recorrer no 1º Ciclo. Como tal, a reflexão acerca do trabalho desenvolvido de acordo com a mesma ganha um lugar específico neste relatório.

De acordo com Katz (citada por Vasconcelos et al., 2011), a metodologia de projeto tem-se revelado “*comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança como investigadora nata*” (p.7). Castro e Ricardo (1994) reconhecem-na como uma fonte de novas aprendizagens, motivação e envolvimento por parte das crianças, sendo uma das suas mais valias o facto de permitir “*aprender fazendo de forma interdisciplinar*” (p. 9). Esta “*pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados*” (Leite, Malpique e Santos, citados por Vasconcelos et al., 2011: 10). Niza (2007: 134) apresenta um esquema proposto por Lídea Grave-Resendes, no qual as diferentes fases do projeto se apresentam da seguinte forma:



**Fig.27-** Fases do trabalho de projeto segundo Lídea Grave-Resendes

De acordo com Silva (1998), os projetos podem ser individuais, de pequenos grupos ou da turma, pois devemos trabalhá-los apenas com quem se interessa por eles. No caso do projeto dos bebés, desenvolvido no Pré escolar, tratou-se de um projeto de pequeno grupo que surgiu a partir de outro projeto já realizado (antes de ter iniciado a

minha intervenção). As crianças tinham desenvolvido um projeto sobre animais ovíparos e animais mamíferos, de onde surgiu o interesse em saber mais sobre o nascimento dos bebês.

Apresento agora as diferentes fases deste projeto, tendo em conta as fases contempladas no esquema acima apresentado (fig.27).

**Fase I- Formulação do projeto**  
Concebemos um problema- "o que queremos saber?"

• Quisemos saber mais sobre o nascimento dos bebês.

**Fase II- Balanço diagnóstico**  
Fizemos o levantamento de questões acerca do tema, numa conversa em grande grupo.

**• Questões que surgiram**

- "O líquido em que o bebê está dentro da barriga da mãe é quentinho?"
- "Quando nasce o primeiro dente?"
- "Como é que o bebê come dentro da barriga da mãe?"
- "Como nascem os bebês?"
- "A mãe sente o bebê dentro da barriga? Dói?"
- "O que é que o bebê come quando está na barriga?"

**Fase III- Divisão e distribuição do trabalho**  
Definimos o que iríamos fazer, quem iria fazer, como e quando. Também decidimos como seria a socialização do projeto.

**OS BEBÊS**

DE 1 A 13 DE JUNHO  
Apresentação a 15 de Junho na biblioteca

O que vamos fazer?	Como?	Quem faz?	Quando?
RESponder às perguntas: - COMO É QUE NASCEM? - TÊM OS OLHOS ABERTOS QUANDO NASCEM? - QUANDO APARECEM OS PRIMEIROS DENTES? - O LÍQUIDO EM QUE O BEBÊ ESTÁ É QUENTINHO? - COMO É QUE OS BEBÊS COMEM NA BARRIGA DA MÃE?	VAMOS PROCURAR NA BIBLIOTECA NO COMPUTADOR NO COMPUTADOR NO COMPUTADOR	- LAURA - CATARINA M.  - ALICE - LEONOR  - JINÊS - TOMÁS	- NO DIA 8 DE JUNHO   - NO DIA 8 DE JUNHO   - NO DIA 8 DE JUNHO
VER UM FILME SOBRE O BEBÊ NA BARRIGA DA MÃE	NO COMPUTADOR	- TODOS	- NO DIA 8 DE JUNHO
ENVIAR ÀS MÃES DA TURMA DIZER SOBRE O BEBÊ NA BARRIGA	FABRicar um convite à MÃE DA LAURA	- LAURA	- NO DIA 6 DE JUNHO
FABRicar DESENHOS SOBRE OS BEBÊS NA BARRIGA DA MÃE	FABRicar COLÁGENS	- LAURA - ALICE - CATARINA M. - LEONOR - CATARINA P.	- JINÊS - TOMÁS - NO DIA 8 DE JUNHO

**Fase IV- Realização do trabalho**

- Realizámos pesquisas em livros e na Internet
- Recebemos a mãe da L. que nos mostrou um DVD da sua ecografia e nos respondeu a algumas perguntas
- Registámos a participação da mãe da L. no projeto
- Construímos uma sequência de gestação

**Fase V- Comunicação**  
(foi além da partilha com os elementos da turma- **Socialização**)

- Partilhámos o trabalho realizado com os colegas das outras salas do Jardim de Infância, com a apresentação do projeto na biblioteca escolar.

Das fases II e III destaco os processos de negociação e tomada de decisões envolvidos no planeamento do projeto. Na conversa tida em grande grupo foi essencial ouvir as crianças, perceber o que queriam realmente saber acerca do tema e o que pretendiam fazer para descobrir, mas não pude deixar de orientá-las para que não se perdesse o sentido do trabalho. Por exemplo, quando mostraram interesse em “fazer desenhos do bebé dentro da barriga da mãe”, como sugeriu a L. (6:5), foi necessário perguntar-lhe para que serviriam esses desenhos. Ao que respondeu “para pôr no corredor”. Ela já estava a pensar na fase da socialização, mas não estava a pensar no que poderia aprender. Foi quando sugeri que construíssem a sequência da gestação. Isto porque cabe ao educador identificar as situações que *“apresentam potencialidades educativas”* (Silva, 1998: 103).

No decorrer do projeto surgiram algumas alterações (adiamento das atividades envolvidas no mesmo, outras crianças interessadas) e alguns precalços que tivemos que contornar, como aconteceu quando a pesquisa que tínhamos pensado realizar na biblioteca no dia 8 de junho teve que ser adiada, uma vez que neste dia a biblioteca recebeu alunos do 1º CEB que necessitaram do espaço para realizar provas de aferição. Como só voltaríamos a ir à biblioteca no dia 13, tivemos que optar por realizar a pesquisa na sala, o que tornou o processo mais demorado.

A fixação de uma data para a finalização do projeto e o assinalar da mesma no mapa de presenças foi essencial para a responsabilização das crianças. Ao longo da semana, as crianças foram desenvolvendo as atividades e partilhando com os colegas o produto do seu trabalho, no momento das comunicações. Todos os dias fazíamos o ponto da situação, verificávamos o que ainda havia para fazer e com quanto tempo podíamos contar. As crianças foram relativamente autónomas na gestão do seu trabalho em função do tempo disponível para a sua realização e o facto de terem que o apresentar aos colegas das outras salas ainda os pressionava mais para cumprirem o prazo estabelecido.

No que respeita à fase IV, saliento as oportunidades de aprendizagem que a realização das diferentes atividades possibilitou.

A Área do Conhecimento do Mundo esteve presente em todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, uma vez que o trabalho desenvolvido visava satisfazer algumas das curiosidades das crianças e permitir-lhes alargar o seu conhecimento acerca de um tema relacionado com a biologia e também com algo que lhes era muito próximo (M.E., 1997). Todos já tinham ouvido histórias acerca do seu

nascimento, alguns estavam ansiosos pelo nascimento dos irmãos e acompanhavam atentamente a gravidez das mães, o que permitiu que recorressem às vivências dos seus contextos familiares como forma de enriquecer o projeto, com testemunhos verídicos e com grande valor afetivo, como aconteceu quando a mãe da L. partilhou connosco as suas experiências.

No âmbito da Área de Expressão e Comunicação, foram proporcionadas aprendizagens relacionadas com o domínio da Expressão Plástica e com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (idem). Relativamente ao primeiro domínio, a construção da sequência da gestação (fig.28) permitiu-lhes desenvolver competências ao nível do recorte e colagem. Quanto ao segundo, a procura de informações promoveu o desenvolvimento de competências a nível da pesquisa e seleção da informação e ofereceu mais uma oportunidade de se familiarizarem com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Os registos efetuados (fig.29) contribuíram para que se tornasse mais clara uma das funcionalidades da escrita: escrevemos para organizar os pensamentos e para não nos esquecermos; e permitiram-lhes sistematizar ideias. Tendo em conta que ao longo do projeto as crianças foram comunicando entre si e no final fizeram a apresentação do mesmo aos colegas das outras salas, não podemos esquecer o constante recurso à linguagem oral e o desenvolvimento de competências a este nível, sobretudo no que respeita à adequação do discurso consoante a finalidade do mesmo.



Fig.28- Elemento da sequência de gestação

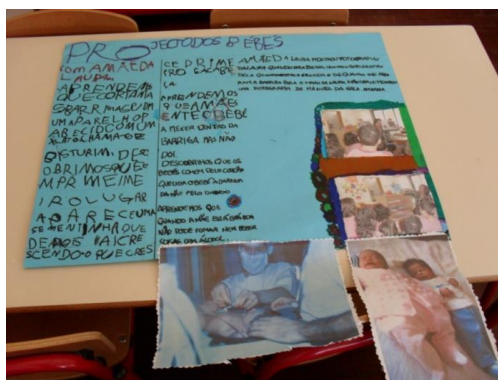


Fig.29- Registo da participação da mãe da L. no projeto



A Área de Formação Pessoal e Social “*é considerada uma área transversal*” e também esteve presente ao longo de todo o projeto (idem: 51). A própria metodologia, que nos direciona para uma constante negociação, incentivou a partilha de poderes e a participação democrática. O facto de lhes ter dado alguma liberdade na gestão do trabalho contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. As atividades realizadas a pares (construção de cartazes e realização de pesquisas) ou em pequenos grupos (construção da sequência de gestação) incentivaram o trabalho cooperativo e colaborativo. O cuidado com a apresentação do trabalho (por exemplo, com a emolduração dos elementos da sequência de gestação) despertou o seu sentido estético. Através da partilha do trabalho com os colegas das outras salas (fig.30) as crianças puderam apropriar-se melhor do seu próprio trabalho e vê-lo reconhecido, uma vez que constituiu também um contributo para a formação dos colegas.



**Fig. 30**– Apresentação da sequência de gestação

De uma forma geral, penso que o projeto contribuiu para a aprendizagem das crianças, tendo estas tido a oportunidade de realizar aprendizagens significativas. Foi um projeto planeado de forma a que fossem as crianças a assumi-lo desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade e as crianças apropriaram-se muito bem dele. Na forma como decorreram as atividades realizadas no âmbito do mesmo penso que as crianças teriam beneficiado se tivessem tido mais tempo para as desenvolver podendo-se cumprir com maior precisão o planeamento elaborado e existindo maior “margem de manobra” para as crianças decidirem em que dia é que deveriam dedicar-se ao projeto. No dia em que recebemos a mãe da L. o projeto transfigurou-se um pouco, uma vez que esta atividade foi preparada e desenvolvida em grande grupo e o projeto tinha sido definido

como um projeto de um pequeno grupo. Em relação à participação da família e da comunidade escolar no mesmo, considero que foi criado um bom ambiente de partilha.

Tendo trabalhado ao longo da intervenção no Pré-escolar com a metodologia de projeto, uma vez que foram desenvolvidos outros projetos (projeto dos animais: sub-projeto das joaninhas, sub-projeto do caracol, sub-projeto da lagartixa, sub-projeto das borboletas, entre outros) para além do projeto dos bebés, que apresentei acima de forma relativamente pormenorizada, e tendo reconhecido as mais valias da mesma, tinha muito interesse em desenvolver trabalhos de projeto também ao nível do 1º Ciclo. No entanto considerava um pouco difícil a sua concretização devido às limitações impostas pelos horários e pelo “cumprimento” do próprio currículo. Mas a aula da Professora Helena Assude, à qual tive a oportunidade de assistir no âmbito do Seminário de Acompanhamento à PES, fez-me perceber que era possível trabalhar com a metodologia de projeto de modo a ocupar só uma aula. Nesta aula, a professora e os alunos envolveram-se num trabalho de miniprojeto. Vi de que forma é que os alunos se envolveram no projeto tornando-o deles, fazendo as suas propostas de trabalho, desenvolvendo-as e partilhando-as com os colegas. Perante isto, pensei em tentar desenvolver um trabalho deste tipo com os alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia e auto confiança na realização de um trabalho seu e também para enriquecer a minha própria experiência.

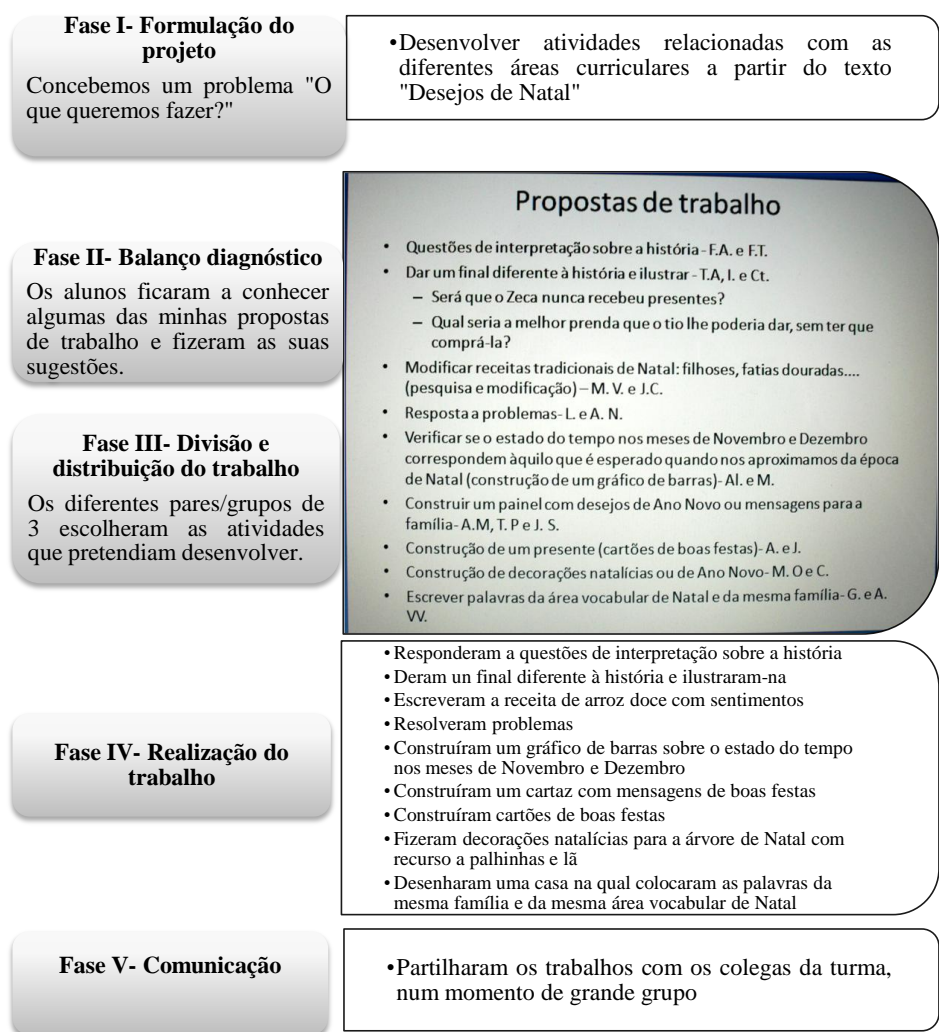
Propus-lhes o desenvolvimento de um trabalho de miniprojeto a partir do conto “A carta para o Pai Natal”, inserido na obra “Desejos de Natal” de Luísa Ducla Soares. Ao trabalho de miniprojeto antecedeu o conto da história (que lhes foi lida por mim) e algum trabalho em torno da mesma, em grande grupo. Considero que o reconto que fizemos da mesma, com recurso a algumas das suas ilustrações, foi essencial para que todos se apropriassem bem do texto antes de passarem para o trabalho de exploração autónoma. Todos os alunos retiveram bem a sequência dos acontecimentos e todos retiraram uma mensagem da história (que era bastante evidente)- o mais importante é passar o Natal com a família, independentemente dos presentes que se recebem.

Seguiu-se então o planeamento do trabalho de miniprojeto e, ao contrário do que aconteceu na aula de professora Helena em que foram os alunos a sugerir atividades a partir do texto, nesta aula as atividades foram essencialmente propostas por mim, pois quando os alunos não estão familiarizados com o trabalho de projeto são necessários maior apoio e orientação por parte do adulto. De uma forma geral, os alunos foram receptivos às propostas apresentadas. Apesar de ter sido uma proposta minha, os alunos

tornaram seu o miniprojeto. Foram eles a gerir o seu trabalho, tomaram decisões no seio do seu grupo no decorrer das atividades, apresentaram os resultados à turma, dando-lhes conta dos processos envolvidos e justificaram as suas opções. Dedicaram-se ao seu trabalho e quiseram realizá-lo da melhor forma, tendo atenção também ao aspeto estético.

O miniprojeto era da turma. No entanto, as atividades que o constituíram foram desenvolvidas a pares ou em pequenos grupos de 3 elementos.

Tendo por base as fases contempladas no esquema da fig. 27, apresento então as diferentes fases deste miniprojeto.



Também no caso do miniprojeto, destaco da fase III os processos de negociação e tomada de decisões. Aquando da distribuição do trabalho notei que existiam algumas hesitações relativamente às atividades relacionadas com a área da Matemática e uma clara preferência por aquelas relacionadas com a área de Expressão Plástica. Talvez por se sentirem menos confiantes na Matemática, ou até pelo facto de habitualmente dedicarmos menos tempo às Expressões. Foi um pouco difícil gerir estas preferências, pois não havia grupos interessados nalgumas atividades e outros concentravam os seus interesses em torno da mesma proposta. Como os grupos não chegavam a acordo, foi necessário fazer uma seleção, de forma aleatória, para que ninguém se sentisse lesado. Evitei que houvesse mais do que um grupo a realizar o mesmo trabalho, pois correríamos o risco de todos escolherem as atividades relacionadas com a área das Expressões, ficando as restantes áreas por abordar. Isto tornar-se-ia contraditório, já que o objetivo era conseguirmos desenvolver um trabalho que tocasse a maioria das áreas curriculares. Apesar de considerar importante que seja dada alguma liberdade de escolha aos alunos, penso que não podem deixar de existir regras que orientem o seu trabalho num sentido que nos permita atingir as metas estabelecidas.

Da fase IV destaco a forma como o trabalho decorreu no que respeita ao apoio solicitado pelos alunos para o desenvolvimento das diferentes atividades. Tratando-se de uma turma em que os alunos não estavam habituados a trabalhar desta forma, era de esperar que solicitassem o apoio do adulto com alguma frequência. Como tal, foi importante a criação de alguns guiões (ver exemplo em anexo, Anexo XXIII) que pudessem apoiá-los na realização do seu trabalho. Os grupos aos quais estes guiões foram entregues solicitaram muito raramente o meu apoio, o que me permitiu ficar mais disponível para apoiar atividades que criaram maiores dificuldades, como a construção dos gráficos e a construção de decorações natalícias. No caso das construções natalícias, uma escolha errada dos materiais retirou autonomia às crianças. Os materiais que lhes disponibilizei, principalmente as palhinhas, eram difíceis de manusear.

Relativamente às aprendizagens, nas diferentes áreas curriculares, proporcionadas pela realização do projeto, posso referir que ao nível da Língua Portuguesa os alunos tiveram a oportunidade de ouvir ler um conto de literatura para a infância e reagir ao texto, identificando o sentido global do mesmo e de responder a questões sobre ele, desenvolvendo a capacidade de selecionar a informação (Reis et al., 2009). Através da partilha do trabalho realizado com os colegas, as crianças puderam desenvolver competências ao nível da expressão oral, com a produção de discurso para

*“partilhar informação e conhecimento”* (idem: 33). A produção de texto permitiu-lhes treinar a escrita, construindo uma narrativa e apropriando-se da sua estrutura, bem como das *“convenções ortográficas e de pontuação”*(idem:44). Na área da Matemática, as atividades desenvolvidas contribuíram para: *“compreender e realizar algoritmos para a operação da divisão; investigar regularidades e construir sequências; resolver problemas envolvendo grandezas e medidas; construir e interpretar gráficos de barras”* (Ponte et al., 2007: 18, 25, 28). Relativamente à Expressão plástica, os alunos tiveram a possibilidade de ilustrar de forma pessoal e de utilizar diferentes técnicas e materiais, fazendo composições com a colagem de diferentes materiais cortados ou rasgados e fazendo dobragens (M.E., 2004).

O momento das comunicações (fase V) foi bastante interessante, pois os alunos explicaram quais os processos que estiveram envolvidos na realização dos mesmos e justificaram os resultados apresentados. Os colegas fizeram críticas construtivas e participaram ativamente nas apresentações, tendo sugerido outras formas de resolução para os problemas (dicas de estratégias alternativas às apresentadas pelo grupo que se dedicou à resolução de problemas), tendo dado resposta a questões de interpretação sobre a história (confronto das ideias do grande grupo com as respostas dadas pelo pequeno grupo que se dedicou às questões de interpretação acerca do texto), entre outros. Este momento de partilha foi essencial para que o trabalho dos pequenos grupos se tornasse num só trabalho do grande grupo acerca do qual refletiram em conjunto. Deste trabalho em grande grupo os alunos tiraram bastante partido uma vez que ele

*“leva ao confronto das produções, dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar. E estes confrontos favorecem o desenvolvimento de uma maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando os novos conhecimentos e saberes”* (Castro e Ricardo, 1994: 14).

No final, houve uma apreciação geral na qual os alunos teceram considerações do tipo *“foi bom porque juntámos todas as disciplinas”, “aprendemos muito”, “devíamos fazer mais vezes”, “todos trabalharam muito e esforçaram-se”, “era bom fazermos todos os dias”, “ficámos a saber dos trabalhos dos outros”, “foi bom porque a professora também nos ajudou”*. Como podemos verificar, os alunos reconheceram algumas das potencialidades do trabalho de miniprojeto e mostraram interesse por desenvolvê-lo com maior frequência. Pessoalmente gostaria de ter voltado a trabalhar

com a turma de acordo com esta metodologia, caso tivesse ficado com ela por mais tempo. Gostaria de ver os alunos a evoluir, tornando-se cada vez mais autónomos no seu trabalho e chegar ao momento em que as propostas deixariam de ser minhas e passariam a ser quase só deles. De facto este trabalho de miniprojeto pareceu um bocado forçado, mas tendo constituído uma iniciação ao trabalho com a turma de acordo com esta metodologia seria difícil que a iniciativa partisse dos alunos.

Relativamente ao papel de professores e educadores no desenvolvimento de trabalhos de projeto, de acordo com Edwards e Engeström (citados por Vasconcelos et al., 2011), estes *“passam de transmissores de saberes a criadores de possibilidades, provocadores do desenvolvimento infantil, promovendo interações significativas, numa pedagogia responsiva que permite aprendizagens expansivas”*(p.20). As crianças aprendem por meio de atividades experienciadas que envolvem a exploração de diversos materiais e objetos, pesquisa, discussão de ideias. Aprendem na relação com o outro, com o espaço e com os materiais.

### **3.3.5. Relações com parceiros educativos**

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade que é uma das contempladas no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Nesta pressupõe-se que o professor colabore com todos os intervenientes no processo educativo estabelecendo com eles uma relação de respeito mútuo (Dec-Lei 240/2001, 30 de Agosto).

Na perspetiva das CA, por sua vez, acredita-se que a criança consegue construir a sua aprendizagem no contacto com os outros, com o espaço e com os materiais. Assim sendo, as suas possibilidades de exploração e conseqüente aprendizagem ficariam extremamente reduzidas caso não lhes fosse possibilitado o contacto com outros espaços para além da sua sala e da própria instituição, bem como o contacto com outras pessoas, para além daquelas que estão diariamente com elas (Watkins, 2004).

Neste ponto entendem-se como parceiros educativos as famílias das crianças, outros professores/educadores, os auxiliares de ação educativa e a comunidade envolvente.

Aqui proponho-me a refletir acerca do trabalho de equipa desenvolvido em ambos os contextos de intervenção, bem como acerca das interações promovidas entre a escola e a comunidade e entre a escola e as famílias das crianças.

### Relação com os pais

A relação da escola com os pais deve ser cultivada uma vez que, tal como defende Cármen Bernardes (2004), os pais são os primeiros e os principais educadores devendo a escola manter com eles uma relação de proximidade.

No que respeita à aproximação dos pais à escola e ao seu envolvimento nas atividades da mesma, distingo dois níveis de participação: um nível formal e um nível informal.

Entendo por participação formal aquela que tem uma data e uma hora específicas para acontecer, que ficam relativamente definidas logo no início do ano letivo.

Tanto no Pré-escolar como no 1º Ciclo estava prevista a realização das habituais reuniões de avaliação de final de período. No caso do Pré-escolar, tive a oportunidade de participar numa delas, o que me permitiu verificar quais são os assuntos habitualmente debatidos com os pais das crianças, de que forma é que o educador se relaciona com eles e qual é o papel que o educador assume nestas ocasiões. Também tive a oportunidade de manifestar a minha opinião acerca dos assuntos tratados e de conversar com os pais que, no final da reunião, me procuraram para conversar acerca de aspetos que os preocupavam, como alguns comportamentos que os filhos tinham em casa e que consideravam estranhos. Desta forma, senti-me completamente integrada na vida do Jardim de Infância, senti que fazia realmente parte daquele grupo sendo reconhecida como membro deste, não só pela educadora e pelas crianças, mas também pelos encarregados de educação.

Em ambos os contextos estava também definido um horário de atendimento individual ao qual os pais habitualmente não recorriam. Apesar deste não ser utilizado com frequência, considero importante que haja abertura por parte do professor para receber os encarregados de educação dos alunos com regularidade, pois o contacto que é promovido com as reuniões de final de período não basta para que se desenvolva um trabalho de parceria entre os pais e os professores na educação das crianças.

Como participação informal, entendo aquela que é promovida ao longo do ano letivo, em que os pais são convidados para participar nas atividades desenvolvidas.

No Pré-escolar contactava pessoal e diariamente com a maioria dos pais. Desta forma, tive facilidade em convidá-los para participarem nas atividades que desenvolvíamos na sala. Da participação dos pais nas atividades que desenvolvemos, destaco a participação da mãe da L. no projeto dos bebés, que teve a possibilidade de ir até à sala partilhar connosco a sua experiência de mãe e de enfermeira (fig. 31). Esta levou-nos o DVD de uma das suas ecografias, que vimos em conjunto. Partilhou connosco algumas fotografias, entre as quais estavam uma foto do parto do seu filho mais velho (cesariana) e uma foto da L. com um colega da sala amarela quando eram bebés, que foram as que mais despertaram a atenção das crianças. E também teve a amabilidade de nos satisfazer algumas curiosidades, respondendo a algumas questões que tínhamos preparado previamente e que lhe colocámos. Considero que foi um momento de partilha riquíssimo no qual as crianças obtiveram respostas muito válidas para as suas dúvidas e curiosidades, que tiveram a oportunidade de complementar com alguma pesquisa. As informações por ela fornecidas foram reunidas e sistematizadas num cartaz que foi apresentado aquando da socialização do projeto, tendo constituído um contributo importante para o desenvolvimento do mesmo.



**Fig. 31-** Participação da mãe da L. no projeto dos bebés

No 1º Ciclo a minha relação direta com as famílias dos alunos estava um pouco limitada. Como tal, solicitei o seu envolvimento essencialmente em atividades de aprendizagem em casa (Epstein, citado por Bernardes, 2004). Este envolvimento



passava pelo auxílio na realização de pesquisas na Internet, em livros, revistas, jornais entre outros; pelo apoio na produção de textos ou pela ajuda na resolução de cálculos, nomeadamente na aplicação do algoritmo da divisão. Também tentei estreitar laços entre a família e a escola propondo atividades aos alunos que envolvessem a partilha de hábitos e tradições familiares, tal como aconteceu quando falámos acerca dos hábitos e tradições natalícias de cada um (ver excerto da planificação em anexo, Anexo XXIV).

### Relação com a comunidade

Com o intuito de continuar a promover nas crianças o gosto de aprender e a curiosidade por aquilo que as rodeia, no Pré- escolar, foram realizadas algumas saídas (Alto de S. Bento, RTP, percurso em torno da escola no âmbito do projeto “Dejetos no chão não”, Quinta do Feijão). Destas destaco as atividades desenvolvidas no Alto de S. Bento. Nesta visita as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma experiência que lhes permitiu verificar que o solo é constituído por diferentes elementos, que se dispõem em camadas por possuírem densidades diferentes (fig.32). Puderam ter um contacto mais próximo com a natureza, tendo a possibilidade de alargar os seus conhecimentos acerca de alguns animais e plantas. A observação das características de alguns insetos, com recurso à lupa binocular (fig.33), permitiu-lhes complementar algumas das informações já recolhidas acerca dos mesmos, no âmbito do projeto dos animais. Enquanto a observação de plantas, com recurso ao mesmo utensílio, lhes possibilitou fazer uma melhor comparação entre a folha da azinheira e a do sobreiro. Considero que esta exploração foi bastante significativa para o grupo, visto que estas árvores são típicas do montado alentejano, com as quais as crianças contactavam com alguma frequência e foi interessante saber como distingui-las. Como não poderia deixar de ser, outro dos aspetos que foi referido como critério de distinção foi a cortiça, que as crianças identificaram com bastante facilidade numa réplica de um moinho que lhes foi mostrada (fig.32). Destas explorações destaco ainda o facto das crianças terem tido a oportunidade de utilizar utensílios específicos ligados ao domínio das ciências que até então não conheciam, como foi o caso da lupa binocular.



**Fig.32-** Atividades no Alto de S. Bento



**Fig.33-** Observações com a lupa binocular

No 1º Ciclo, destaco as comemorações do S. Martinho que tiveram lugar na Casa do Povo de Canaviais. A identidade dividida entre a antiga escola de Canaviais e a Escola Conde de Vilalva fazia com que a turma sentisse o dever de participar nos convívios realizados em ambas. Como tal, deslocámo-nos até Canaviais para participar na festa do magusto. Nesta festa o convívio aconteceu essencialmente entre as diferentes turmas do 1º Ciclo e os grupos do Jardim de Infância de Canaviais. Antes de nos dirigirmos para a Casa do Povo, ainda nos reunimos na Escola de Canaviais para concluir alguns preparativos. Assim, esta festa constituiu uma boa oportunidade para as turmas que foram encaminhadas para a Escola Conde de Vilalva reverem a sua antiga escola, os colegas dos restantes anos de escolaridade, bem como os professores e funcionários com quem antes conviviam diariamente. Neste convívio estabeleceu-se maior contacto com uns grupos e menos com outros. No nosso caso houve maior contacto com uma turma do 1º ano, uma vez que ficámos na sua sala e os alunos trabalharam em conjunto na conclusão dos preparativos - elaboração de cartuchos (fig.34). Já na Casa do Povo, o convívio entre as diferentes turmas decorreu livre e espontaneamente já que não foram preparadas quaisquer atividades para realizarem em conjunto. Os alunos foram circulando pelo espaço e usufruindo dos alimentos que estavam sobre duas mesas, uma em torno da qual se reuniram os alunos do 1º ciclo e outra em torno da qual se concentraram as crianças do Pré-escolar. Assim, houve algumas crianças que se limitaram a brincar e conversar com os seus colegas de turma. Considero que a preparação de algumas atividades para as crianças realizarem em conjunto (jogos tradicionais, por exemplo) poderia ter sido promotora de uma maior interação e partilha de experiências entre crianças de faixas etárias diferentes.



**Fig. 34** - Os alunos do 4º A na sala do 1º ano

### Trabalho de equipa

Em ambos os contextos estabeleci uma boa relação com outros professores e educadores e com os auxiliares de ação educativa.

No Pré-escolar havia uma boa comunicação entre todas as educadoras, que desenvolviam alguns projetos comuns nos quais tive a oportunidade de me envolver com as crianças, como foi o caso do projeto dos animais. Ia com alguma frequência às outras salas do Jardim de Infância e recebia as educadoras na sala onde desenvolvi a minha Intervenção. Este contacto era importante para que partilhássemos entre nós estratégias adotadas para o desenvolvimento de determinadas atividades, técnicas conhecidas, materiais interessantes. Considero que esta partilha foi muito importante para o meu enriquecimento enquanto profissional. Por exemplo, foi numa visita à sala azul que descobri a técnica de pintura com o berlinde, que decidi experimentar com as crianças como forma de enriquecer as suas possibilidades de exploração na área da pintura.

Ao nível do 1º Ciclo havia mais profissionais envolvidos no trabalho em sala de aula do que no Pré-escolar, tendo sido necessário um maior cuidado para que fosse estabelecida alguma articulação entre o trabalho desenvolvido por todos.

Habitualmente, na sala de aula, estávamos eu, a professora titular e a professora de apoio (professora Fátima). Entre nós, o trabalho de equipa era uma constante. A professora titular e a professora Fátima auxiliavam-me no apoio aos alunos no decorrer das atividades, podendo contar com a professora Fátima também para a preparação de

alguns materiais. Quando a professora titular assumia a turma, eu propunha-me a desenvolver um trabalho de parceria com a professora Fátima no apoio aos alunos referenciados para o ensino especial. E também trabalhávamos em conjunto na orientação das aulas de Apoio ao Estudo.

Por vezes, eram os professores das AEC que assumiam o grupo. Relativamente ao trabalho desenvolvido com estes, fui acompanhando o trabalho da professora de Inglês e da professora de Atividade Física Desportiva.

Como se sabe, o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001) prevê que no 1º Ciclo se inicie a aprendizagem de uma língua estrangeira, como forma de sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e, com o lançamento do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no ano letivo 2005/2006, estabeleceu-se como meta *“a generalização, com carácter obrigatório, do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo”* (M.E., 2007: 14). O ensino do Inglês estava a cargo da Professora Guida, mas como o professor deve promover a integração de todas as vertentes do currículo (Dec-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto), prevendo-se no Currículo Nacional (M.E., 2001: 46) *“a articulação entre as actividades desenvolvidas em língua estrangeira e nas áreas curriculares”*, o docente titular da turma não deve excluir-se deste trabalho. Do trabalho desenvolvido com a professora de Inglês destaco a preparação de uma aula em articulação com a sua, que teve como pano de fundo a época natalícia (ver excerto da planificação em anexo, Anexo XXIV).

No que respeita às atividades de Atividade Física Desportiva, estas foram englobadas nas atividades letivas constituindo a única oportunidade que os alunos tinham para realizar aprendizagens no âmbito da Educação e Expressão Físico-Motora. Neste âmbito, acompanhei os alunos em duas atividades: a maratona e o cortamato (fig.35).

Relativamente ao Ensino da Música, não me foi possível acompanhar de perto o trabalho desenvolvido pelo professor devido à incompatibilidade de horários, uma vez que esta AEC tinha lugar à quinta-feira à tarde, quando não estava presente na instituição.



**Fig. 35-** Participação no corta mato

Quanto ao trabalho desenvolvido fora da sala de aula, fui acompanhando o trabalho desenvolvido pela professora do Projeto Fénix, conversando com ela acerca do mesmo e mantendo-a a par das atividades realizadas na sala, para que não houvesse uma grande discrepância entre os conteúdos trabalhados na sala e fora dela.

## **Reflexão final**

O percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi bastante rico em aprendizagens, tendo constituído uma boa oportunidade para conhecer a realidade das instituições e dos profissionais de educação, para ter contacto com o trabalho desenvolvido com as crianças e com os diversos parceiros educativos, podendo participar ativamente na vida da escola. Pude dar o meu contributo para a aprendizagem daquelas crianças que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

Ao longo da intervenção fui-me deparando com algumas dificuldades, que fui tentando superar.

No Pré-escolar, perante um grupo naturalmente irrequieto, a gestão do grupo, principalmente nos momentos de grande grupo, não foi tarefa fácil. Mas aumentar o tom de voz para me fazer ouvir não era algo com o qual me sentisse confortável. Fui conquistando o grupo graças ao respeito e interesse que demonstrei ter por cada um e através das propostas que lhes apresentava e que iam ao encontro dos seus interesses. Com a criação de uma boa relação ganhei um lugar no grupo e desejaram conversar comigo. No início, existiam algumas inseguranças que me impediam de afastar-me das planificações e de estar completamente recetiva às propostas das crianças nos momentos de planeamento cooperado. Mas com o decorrer da intervenção esta situação alterou-se e comecei a ter maior abertura para as suas sugestões, ouvindo-as e ajudando-as a encontrar um sentido para as mesmas. Na hora do conto sentia-me um pouco inibida, tendo dificuldade em libertar-me do livro, o que limitava a expressividade. Esta dificuldade também foi superada, em parte graças ao contacto com a Educadora Margarida Junça, proporcionado pela Unidade Curricular (UC) de Projetos Integrados de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias. Ao nível da Expressão Musical também não estava muito à vontade, principalmente porque conhecia poucas canções. Ao longo do tempo fui memorizando aquelas que as crianças já conheciam, conheci outras através de pesquisas realizadas e modifiquei a letra de algumas canções conhecidas para trabalhar com o grupo.

No 1º Ciclo, as dificuldades sentidas relacionaram-se essencialmente com a gestão do tempo, pois o enfoque que coloquei na construção de um conhecimento partilhado exigia tempo para a partilha, discussão e reflexão. Nem sempre fiz a escolha mais correta dos materiais e equipamentos. Inicialmente o computador e o projetor não

estavam em funcionamento, mas quando ficaram disponíveis revelaram-se recursos facilitadores da partilha, permitindo rentabilizar o tempo. Também foi importante perceber que não era necessário apresentar todos os trabalhos e todas as propostas de resolução de um exercício ou problema, mas sim selecionar os aspetos mais relevantes (tendo em conta os conteúdos envolvidos e as dúvidas dos alunos) de cada trabalho para sujeitar a uma discussão em grande grupo.

Em ambos os contextos, considero que poderia ter dado maior atenção à dimensão de relação com a comunidade, essencialmente no que diz respeito à promoção de interações facilitadoras da transição entre ciclos. Este será portanto um aspeto quase prioritário a ter em conta na prática futura.

De uma forma geral, penso que fiz um bom percurso ao longo do estágio realizando aprendizagens diversas. Desenvolvi uma ação focada nos interesses e necessidades das crianças promovendo a sua participação ativa no processo educativo, numa perspetiva de valorização do diálogo e das capacidades de cada um. Procurei colmatar algumas lacunas na minha formação reconhecendo as minhas dificuldades, refletindo acerca delas e tentando superá-las, com a colaboração dos professores cooperantes e dos orientadores de estágio e com os contributos das UC. Penso que deverei continuar com esta atitude resiliente a apostar numa ação fundamentada, mas sem deixar de transparecer o gosto pela mesma que me permite cativar as crianças e me dá a capacidade de comunicar com elas com alguma facilidade. Deverei continuar a apostar na minha formação procurando, em primeiro lugar, preencher os domínios em que está mais debilitada, nomeadamente ao nível das expressões.

Fazendo uma última reflexão (por agora) acerca do papel do aluno e do professor devo referir que, ao longo do meu percurso de aprendizagem, pude perceber que não existem papéis atribuídos (não há o aluno modelo e o professor modelo). Nada é estático nem linear, pois professor e alunos vão-se influenciando mutuamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem; processo este que afeta ambos (ambos aprendem). É claro que o aluno não tem intencionalidade pedagógica, mas tanto o professor como o aluno podem tomar decisões, planejar, avaliar, organizar o espaço, organizar o tempo, entre outros. Se bem que a possibilidade do aluno se envolver em todos estes processos depende em grande parte das oportunidades que lhe são oferecidas pelo professor.

São imensos os aspetos que o professor tem que ter em conta na sua prática para que realmente crie oportunidades de aprendizagem:

- Qual a conceção de ensino e aprendizagem a adotar?
- O que saber sobre os alunos?
- Como organizar o tempo, o grupo, o espaço e os materiais?
- Quais as atividades a privilegiar?
- Qual a relação a estabelecer com a família e a comunidade?

Como tal, a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida foi das que mais aprendi a valorizar ao longo da intervenção. A reflexão acerca da prática é essencial para a regulação da mesma, para que se torne mais claro tudo o que é intensamente vivenciado durante o processo de ensino e aprendizagem. Ao professor exige-se um grande sentido crítico, sobretudo de auto-crítica. É esta postura crítica que deverei assumir ao longo da vida profissional, pois o meu percurso de aprendizagem não está concluído e, caso contrário, não terei a possibilidade de evoluir.



## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*, Universidade de Aveiro.
- Anónimo (n.d). Rotinas na sala de aula in *Tempo de Escola, Tempo de Vida*, pp. 303-366.
- Azevedo, F (Ed.). (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa:Lidel.
- Azevedo, F (Ed.). (2007). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa:Lidel.
- Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1º Ciclo: do desenvolvimento à participação parental- o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/50061>, em 13 de novembro de 2011.
- Brás, J. (n.d.). *Significado e implicações da existência de Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*, DESAS/Educação
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bzuneck, J. (n.d.). As Crenças de Auto- Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J. Bzuneck (Eds.), *A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes. Disponível em <http://des.emory.edu/mfp/Bzuneck2.pdf>, em 15 de fevereiro de 2012.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim de Infância in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24, Edição da APEI, pp. 8-15.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*, Porto: Texto Editora
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse- the language of teaching and learning (second ed)*. Portsmouth: Heinemann.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (1.ª ed.). Porto: ASA Editores.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., & colaboradores. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (2.ª ed., Vol. 2). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, in *Análise psicológica*, 4, pp. 563- 572

- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229- 281). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). Escritos de Trabalho e Construção Social da Acção Educativa Institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-Acção in *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, pp.109-132.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2011). *Da sala à aula, Do grupo à turma: Processos de transição do Pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Sessão de Psicologia da Aprendizagem nº 10 (power point).
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mercer, N. (1997). *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona Paidós (pp. 99-128).
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico- 1º Ciclo (4ª edição)*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, Programa Sócrates, acção 6.1.2
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: IIE.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 3ª ed. (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116.

- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A participação em uma Comunidade de Aprendizes. In Olson & Torrance (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Revista da Escola Moderna*, nº 5, pp. 15-24.
- Seifert, K. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a Educação de Infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15- 48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In T. Vasconcelos et al. (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 89-121). Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. & Brown, C. (2010). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193- 223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunes, E., Tacca, M., & Júnior, R. (2005). O Professor e o Ato de Ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), pp. 689-698. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>, em 15 de fevereiro de 2012.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to Young Children in Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 55, Edição da APEI, pp. 37-45.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN Research Matters*, 24.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children learning language and using language to learn*. London: Fontana Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education* (power point: 335)

**Legislação Consultada:**

Dec-Lei n.ª 240/2001 de 30 de Agosto, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Dec-Lei n.º. 241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.*

**Projetos:**

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

Projecto Curricular de Sala da turma 0B, 2010/2011

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

Projecto Curricular de Turma da turma CA4A, 2011/2012

# Anexos

## **Anexo I – Excerto de Planificação Diária EPE, 18/05/11**

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

(...) Às 11:00h reunir-nos-emos no tapete para lembrar quem ficou responsável pelas pesquisas acerca dos diferentes animais e qual foi o recurso escolhido para essa pesquisa para que, à chegada à biblioteca, seja mais fácil a sua organização. Na biblioteca as pesquisas serão acompanhadas por mim, pela educadora e pela educadora Sandra. Irei apoiar de forma mais permanente as pesquisas realizadas nos livros orientando as crianças na escolha dos mesmos, lendo-lhes as informações contidas nas páginas que considerarem interessantes e recordando-lhes as perguntas às quais pretendem dar resposta com a sua pesquisa. Os livros em que encontrarem informações relevantes serão requisitados. Relativamente às informações recolhidas na Internet serão guardadas numa *pen drive* e levadas para a sala (...)

## **Anexo II- Excerto da Reflexão Semanal 10 EPE, 23/05/11-27/05/2011**

Tal como tinha previsto, nesta semana houve uma modificação na forma de abordar as novidades. Após várias tentativas de alterar a forma de abordar este momento, de modo a torná-lo mais interessante e significativo para as crianças, decidi conversar com elas acerca do assunto falando-lhes das diferentes alterações ao longo das semanas que pareceram não resultar- “Pensei em fazer as novidades de uma forma diferente esta semana. Já experimentámos algumas maneiras diferentes. Lembram-se que mudámos na semana a seguir à Páscoa. Mas na semana a seguir vocês já não fizeram o registo. Na semana passada voltámos a fazer como dantes mas pareceu-me que ficaram cansados de ouvir os colegas e deixaram de estar com atenção. Se calhar podíamos fazer como na semana a seguir à Páscoa. Quem tinha novidades ia logo para a mesa fazer o desenho e depois eu ou a Cidália íamos escrever na folha. Mas desta vez têm que se inscrever; quem tem novidades diz-me e eu escrevo numa folha. E a apresentação dos trabalhos vai ser feita à tarde quando costumamos mostrar trabalhos. O que acham? ”. Ninguém disse que concordava nem que discordava mas a A. (5:11) perguntou “Vamos contar novidades todos os dias?”. Respondi à questão da A. dizendo-lhe que o dia das novidades continuava a ser a segunda-feira; no entanto, se as crianças pretenderem contar alguma novidade durante a semana a estratégia agora adotada possibilitará que isto aconteça. As crianças foram realizando os seus registos ao longo da semana e partilhando-os com os colegas no momento das comunicações. Desta forma, não houve demasiados tempos de espera e as crianças estiveram com mais atenção às ideias partilhadas pelos colegas (...)

### **Anexo III- Excerto de Planificação Diária EPE, 28/03/11**

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

(...) Explorar a história “As palavras mágicas”:

- Apropriar-se de regras de boa educação como pedir por favor, pedir licença, agradecer, cumprimentar; através de uma situação exemplo retratada na história. (Área de Formação Pessoal e Social)

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

(...) aproximadamente pelas 13:45h, terá lugar a hora do conto com a história “As palavras mágicas”. A história será contada a partir do computador. Uma vez que não há projetor, será necessário deslocar a secretária para que o monitor fique mais ao centro e modificar a disposição das crianças (em filas em vez de roda). Após o conto colocarei algumas questões às crianças como “quais eram as personagens da história?”, “de que falava a história?”, “qual a mensagem da história?”, “quais são as palavras mágicas que devemos registar para usar na nossa sala?”. Depois poderemos registar ou não essas palavras em papel (...)

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

(...) Em relação à exploração da história procurarei perceber, através das respostas das crianças às questões que irei colocar, se interiorizaram a mensagem da mesma. Só ao longo do tempo poderei verificar se incluíram ou não as “palavras mágicas” no seu vocabulário (...)



#### **Anexo IV- Excerto da Reflexão Semanal 3 EPE, 28/03/11 - 01/04/11**

Na semana passada, na quinta-feira, quando fomos arrumar os materiais utilizados na sessão de movimento, a A. (5:10) foi entregar o instrumento musical utilizado como auxiliar na organização à funcionária da recepção e não agradeceu. Esta foi apenas uma das situações ao longo da semana em que as crianças se esqueceram de agradecer, de pedir por favor, de pedir licença, de cumprimentar as pessoas. Como tal, achei que esta semana deveríamos conversar sobre o assunto. Assim, na segunda-feira trabalhamos o conto “As Palavras Mágicas”. A história falava de uma criança que não era muito simpática nem bem educada; uma situação que preocupava muito a sua tia. Até que um dia, descobriu as palavras mágicas, quando pediu à tia para lhe fazer um bolo. Li-lhes a história a partir do computador e ao longo da mesma fui solicitando a sua participação. A história falava de palavras simpáticas, por isso perguntei-lhes pelas palavras simpáticas que conheciam. Referiram algumas palavras e expressões como “olá”, “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “por favor”, “com licença”, “que linda manhã”, “está muito bonita hoje”. Como se pode ver, de uma forma geral, todos associaram a palavras simpáticas os cumprimentos, o elogio ao outro, as boas maneiras (...) Depois de terem ouvido a história manifestaram a sua opinião acerca de algumas das situações retratadas na mesma: “Gostei menos quando o menino disse aquelas palavras” (abracadabra, dipo dipodocus, blabla bla bla bla) – disse o R. S. (5:7); “Gostei menos quando o menino não disse bom dia ao taxista e quando empurrou as pessoas no elevador”- referiu a C. S. (6:0); “Gostei mais quando a tia fez o bolo porque eu gosto de bolos”- J. (5:10).

(...) Por fim, pedi-lhes que me dissessem um conjunto de palavras mágicas que devêssemos utilizar na sala. Da sua lista fizeram parte: “obrigado”, “por favor”, “com licença”. Durante a semana fui-me apercebendo que utilizavam estas palavras com maior frequência. Por exemplo, nesta quinta-feira foi o P. que foi devolver o instrumento musical utilizado na sessão de movimento e, assim que voltou, disse-me “eu disse obrigado”. Na hora do lanche, quando me pediam que lhes descascasse a banana, pediam por favor e no final agradeciam. Isto mostra que aquela história e a nossa conversa acerca da mesma teve significado para eles, influenciando o seu comportamento; no entanto terei que fazer um trabalho contínuo relmbrando-os destas

“regras de boa educação” para que não as esqueçam quando o trabalho realizado deixar de estar tão presente nas suas memórias (...)

**Anexo V- Excerto da Reflexão Semanal 7 EPE, 02/05/11-06/05/11**

A propósito da realização do registo da comemoração do Dia da Mãe no Jardim de Infância...

(...) Foi das atividades que realizámos até ao momento aquela em que a I. (6:8) conseguiu permanecer mais tempo, uma vez que o habitual é que vá sempre saltitando de atividade em atividade durante todo o dia, sem terminar aquilo que começa. Foi mostrando o seu interesse através do discurso “Posso colar a fotografia?”, “Posso escrever? Quero escrever.”, “E agora? Posso contornar?”.

(...) Considero que as questões que a I. Foi lançando durante a elaboração do cartaz não demonstraram apenas o seu interesse por este trabalho, mas também a sua insegurança e necessidade de chamar a atenção. De alguma forma, ela reconhece que necessita de mais apoio na realização dos seus trabalhos, o que, em conjunto com a sua necessidade de afeto, a conduz a procurar as atividades mais apoiadas por mim ou pela educadora. Quando não está nas atividades mais apoiadas opta pela área da casinha, onde se limita a ir experimentando diferentes adereços como óculos de sol, malas, bijuterias, sapatos de salto. Desta forma, deverei ter o cuidado de lhe propor atividades em que tenha bastante autonomia para que comece a confiar nas suas capacidades e de motivá-la para outras áreas da sala para que deixe de se centrar na casinha. Também será importante que se envolva em trabalhos de pequenos grupos, uma vez que poderá obter melhores resultados no seu trabalho se contar com a ajuda dos colegas (...)

## **Anexo VI- Excerto de Planificação Diária EPE, 24/03/11**

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

Movimento: jogo dos transportadores:

- Desenvolver a cooperação, atenção, coordenação e equilíbrio (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão motora)

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

(...) Neste momento (após o aquecimento) faremos a transição para os movimentos com bola. Os movimentos consistirão inicialmente na condução de bola com o pé. Depois farão passe (com o pé e/ou com a mão) uns para os outros em movimento. Por fim, deverão pensar numa forma original para transportar a bola. Serão formadas duas filas numa das extremidades da sala e será entregue uma bola ao primeiro elemento de cada fila. Este deve, em primeiro lugar, conduzir a bola, com o pé, até à meta (delimitada por um cone) devendo regressar a caminhar com a bola na mão; ao chegar à fila deverá entregar a bola ao colega e passar para o fim da mesma. Ambas as filas realizarão estes movimentos em simultâneo. Depois passarão aos movimentos de passe. A organização será semelhante mas, neste caso, existirá interação entre as duas filas. Serão as crianças de uma fila a passar a bola às crianças da outra. Depois de todos terem realizado este exercício uma vez passaremos às diferentes formas de transportar uma bola, que terá a mesma organização que o exercício de condução de bola. Terminadas estas tarefas passaremos ao jogo dos transportadores. Formar-se-ão duas ou três equipas, consoante o nº de crianças presentes. As equipas serão formadas a partir das filas existentes e algumas das crianças participarão na organização dos materiais necessários. Estas equipas trabalharão com o mesmo objetivo: tentar transportar o maior nº de bolas possível em 3 minutos. As bolas serão transportadas sobre tapetes de ginástica e só poderão transportar 4 bolas de cada vez. Deverão transportar as bolas de uma das extremidades da sala para a outra, armazenando-as dentro de caixas (ou outro material que sirva para o efeito). O percurso será dificultado por cones que terão que contornar (...)

## **Anexo VII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 10/11/11**

(...) **PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- **Dramatizar o texto “A Lenda de S. Martinho” e cantar canções alusivas a esta data**
  - Participar na elaboração oral de uma história;
  - Reproduzir sons do meio ambiente;
  - Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos.

(...)

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

(...) Depois passaremos à exploração da Lenda de S. Martinho. Os alunos irão explorar um texto dramático (pequena dramatização do mesmo) e todos participarão na atividade em simultâneo. Teremos vários narradores (cada um lerá um ou dois parágrafos), uma criança a representar o papel de mendigo, outra a representar o papel de S. Martinho, outra a fazer o som da trovoadas (com recurso a uma cartolina), outra a fazer o som da chuva (com recurso a um saco de plástico fino), outra a imitar o som do vento (com recurso à voz), outras a imitar o som dos passarinhos (com recurso à voz), outra a imitar o relinchar do cavalo (com recurso à voz) e outras a simular o trote do cavalo (batendo com as mãos nos joelhos). Deveremos fazer a dramatização duas vezes e refletir acerca do que correu bem e do que correu menos bem, referindo qual das tentativas resultou melhor.

## **Anexo VIII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 14/11/11**

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

- Trabalho em torno do texto “Como nasceu Portugal”
  - Identificar os acentos gráficos;
  - Explicitar regras de ortografia (incluindo a translineação);
  - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.

(...)

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

(...) Posto isto, passaremos para a leitura e análise do texto “Como nasceu Portugal”. O texto será entregue aos alunos, em fotocópia, e estes deverão começar por preparar a leitura, assinalar os diferentes parágrafos do texto e referir o número de frases do mesmo. A correção desta divisão será realizada em grande grupo, com recurso à projeção do texto e às ferramentas do Word, que nos permitirão destacar os diferentes parágrafos e frases. Também as questões acerca do texto serão projetadas. Os alunos deverão copiar as questões para uma folha pautada e dar-lhes resposta. Quando tiverem dado resposta às questões faremos a sua correção no quadro. Depois passarão para as questões relacionadas com o Conhecimento Explícito da Língua. Nas questões que envolverem o preenchimento de tabelas, a correção será feita com recurso ao Word e projetada. Poderão ser os alunos (1 deles) a preencher a tabela no computador ou eu a registar aquilo que os alunos me “ditarem”. Nas questões relacionadas com a divisão silábica poderá ser necessário rever os ditongos (...)

## **Anexo IX- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 22/11/11**

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

- Explorações em torno das medidas de comprimento
  - Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas;
  - Realizar medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações.

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

(...) À tarde começaremos pela resolução da ficha 14 da Aventura 3 do caderno de fichas de Matemática. Os alunos deverão tentar dar resposta às questões individualmente e depois passaremos para a correção em grande grupo, na qual deverão ser partilhadas diferentes estratégias de resolução para o mesmo problema. Quando a ficha estiver concluída e corrigida, passaremos para a construção do decâmetro. Começaremos por verificar a quantos centímetros corresponde um decâmetro. Depois verificaremos que medida deverá ter a tira de cartolina de cada um deles para que cada um dê um igual contributo para a construção do decâmetro. Cada um dos alunos deverá recortar uma tira de cartolina com 50 cm, de modo a que, quando unirmos, com fita cola, todas as tiras de cartolina, fiquemos com um decâmetro (...)

## **Anexo X- Excerto da Reflexão Semanal 8 EPE, 09/05/11-13/05/11**

(...) À tarde iniciámos as atividades com o jogo dos números que teve lugar no tapete, em grande grupo. Já o tínhamos realizado na semana anterior mas nem todas as crianças tinham tido a possibilidade de participar. Sendo assim, neste dia foram convidadas a participar as crianças que não o tinham feito na semana anterior. Pedi ao R. G. (6:1) que distribuisse os números por aqueles que ainda não tinham participado e depois relembrei as regras, uma vez que algumas crianças não tinham sequer estado presentes no dia em que realizámos este jogo na semana anterior. O jogo consistia no seguinte: uma das crianças ia ao quadro colocar o seu número e escolhia um colega para também lá ir colocar o seu; o último escolhia o colega que deveria realizar a adição dos dois números. Aquele que efetuasse a adição deveria escolher o colega que iria lá colocar o primeiro número de outra adição e assim sucessivamente. Quem tinha que efetuar a adição poderia recorrer ao cálculo mental, ao colar de contas ou contar pelos dedos. Durante o jogo apercebi-me de que tanto o G. como o F. A. (6:4) têm muita facilidade em realizar cálculos; cada um à sua maneira. O G. é muito hábil e eficaz a contar pelos dedos e o F. tem um bom cálculo mental. Ambos respondiam rapidamente ao desafio antes que os colegas tivessem tempo para realizar o cálculo. Os dedos do F. não mexiam, ele pensava um pouco e respondia, enquanto os do G. se movimentavam rapidamente. Quando o cálculo era maior e lhe “faltavam dedos” emprestava-lhe os meus. De qualquer das formas, mesmo que eles se antecipassem aos colegas que deveriam dar a resposta, estes eram convidados a confirmar o resultado obtido e a maioria optava por recorrer ao colar de contas. As crianças não têm dificuldades na sequência numérica nem na correspondência termo a termo, no entanto e de uma forma geral, ainda necessitam de apoiar as suas contagens e os seus cálculos em materiais concretos. No caso da I. (6:8) e da C. P. (5:6) ainda é importante a contagem por arrastamento para que não contem mais do que uma vez o mesmo elemento e não deixem nenhum por contar. Apercebi-me ainda de que poucas crianças têm números de referência ou resultados decorados como  $5+5$ ,  $4+4$ ,  $3+3$  ou  $2+2$ . Outros têm resultados decorados e não sabem qual é o processo para lá chegar, como é o caso do J. C. (5:10) que quando o questioneei acerca do resultado da operação  $4+2$  respondeu de imediato “É 6”. “Como sabes?”- perguntei-lhe. “Sei porque a minha irmã ensinou-me.”- respondeu.



“E se  $5+2$ ?”- lancei o desafio. Ao que respondeu “Não sei. Essa a minha irmã ainda não me ensinou.” Pedi-lhe que pensasse pela sua cabeça mas não reagiu. Sugeri-lhe que contasse pelos dedos mas parecia não saber como fazê-lo. Pedi-lhe então que me mostrasse cinco dedos numa mão e dois noutra. E depois disse-lhe para os contar. “São sete.”- respondeu. “Ah! Então  $5+2$  são sete.”- reforcei. Depois continuámos o jogo e passámos para outro colega (...)

## **Anexo XI- Excerto de Planificação Diária EPE, 13/06/11**

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

(...) Exploração do jogo de subitizing:

- Com a exploração deste jogo as crianças poderão desenvolver a capacidade de reconhecer pequenas quantidades pela mancha gráfica sem terem que recorrerem à contagem um a um. (Área de Expressão e Comunicação: domínio da matemática)

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

(...) Às 13:30h iniciaremos a tarde com a exploração do jogo de subitizing. Este será realizado em grande grupo. Deverei mostrar um prato a cada uma das crianças. O prato deverá ser mostrado de forma relativamente rápida para que não tenham tempo para fazer uma contagem um a um. Deverei escolher os pratos com menos pintas para mostrar às crianças que à partida terão mais dificuldades e os outros deverei mostrá-los àqueles que já dominam relativamente bem as pequenas quantidades.(...)

## **Anexo XII- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 08/11/11**

(...) Entre as 14:00h e as 14:45h iremos desenvolver um trabalho no geoplano. Os alunos deverão representar no geoplano retas em diferentes posições, de forma aleatória. Cada um dos alunos deverá fazer a sua representação no geoplano e o colega do lado deverá registá-la numa folha de papel ponteadado. Após esta exploração livre deverão representar retas e segmentos de retas de acordo com algumas indicações: 5 retas paralelas; 2 retas perpendiculares e 2 segmentos de reta paralelos; 2 retas perpendiculares a um segmento de recta; 1 reta paralela a 2 segmentos de reta paralelos. E todas estas representações deverão ser registadas na folha de papel ponteadado. Em relação a cada uma das representações pedidas, deverão ir ao quadro três ou quatro alunos mostrar o seu geoplano e explicar como fizeram. As suas representações serão comentadas por mim e pelos colegas. (...)

## **Anexo XIII- Excerto de Planificação Diária 1ºCEB, 14/10/11**

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

**(...) Realização de exercícios do manual de matemática envolvendo sólidos e planificação de alguns sólidos- trabalho com polidrons**

- Pretende-se que os alunos analisem os sólidos, comparando-os e descrevendo as suas propriedades, de modo a conseguirem classificá-los e estabelecer uma correspondência entre o sólido e a sua planificação. (...)

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

(...) Em seguida, daremos início à resolução dos exercícios do manual de Matemática (p. 29 à 32). No período que decorrerá das 09:10h às 10:00h, os alunos deverão tentar resolver os exercícios individualmente. Das 10:00h às 10:20h, deveremos dedicar-nos à discussão dos resultados obtidos, apoiando-nos em construções e em planificações com polidrons para realizarmos as nossas observações e comparações. As questões em que é sugerida uma discussão com os colegas serão debatidas com o grupo turma e a conclusão será registada no quadro. Nas questões que envolverem a contagem do número de faces, arestas e vértices, confirmaremos os resultados registados realizando as contagens no sólido contruído com polidrons. O aluno que for partilhar a sua resolução deverá realizar a construção e utilizá-la nas suas explicações.(...)

## **Anexo XIV- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 17/10/11**

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

#### **(...) Trabalhar a relação entre os sólidos e a respetiva planificação**

- Trabalho em torno das diferentes planificações do cubo
  - Investigar várias planificações do cubo e construir um cubo a partir de uma planificação dada (...)

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

(...) Após o intervalo, dedicar-nos-emos à correção dos exercícios realizados na aula anterior acerca dos sólidos e das suas planificações. As respostas às questões da página 31 serão dadas oralmente (pelos alunos), enquanto a questão 1.2. da página 32, que se refere às planificações possíveis para o cubo, deverá ser explorada com polidrons para que os alunos experimentem todas as possibilidades. Uma vez que os polidrons não são suficientes para todos os alunos, estes deverão fazer esta exploração a pares. As diferentes planificações encontradas deverão ser registadas em folhas de malha quadriculada (...)

## **Anexo XV- Excerto de Planificação Diária EPE, 09/05/11**

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

(...) Acolhimento:

- A leitura do quadro de presenças permitirá às crianças relembrar ao que dizem respeito as linhas e as colunas do mesmo, o que significam os números que estão no topo; e ir-se apropriando das designações específicas como “linha” e “coluna” (Área do Conhecimento do Mundo).

(...)

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

Entre as 09:00h e as 09:30h terá lugar o acolhimento, com a marcação das presenças e a canção do bom dia, tal como é habitual. Neste dia, para além de cantarmos a canção do bom dia, também cantaremos a canção dos dias da semana para relembrar a sequência dos mesmos. Depois da canção deverei pedir a algumas crianças que me digam a sequência dos dias da semana não esquecendo de colocar a questão à L., que foi quem mostrou ter dúvidas na semana anterior. Também faremos uma leitura do mapa das presenças, na qual questionarei as crianças acerca do significado dos números que se encontram no seu topo. Aqui deverei ter especial atenção ao F.M. que foi quem ficou um pouco atrapalhado quando lhe disse que poderia verificar quantos dias faltavam para fazer anos no mapa das presenças. Falaremos ainda nos conceitos de linha e de coluna, verificando do mapa quais são as linhas e quais são as colunas e pedir-lhes-ei ainda que explicitem o processo de marcação das presenças (uma das crianças deverá deslocar-se até ao mapa para explicar como é que pensa quando marca a presença).

## Anexo XVI- Planificação Semanal relativa à EPE



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico- Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar**  
*Planificação Semanal - Projecção no Tempo*

Jardim de Infância: Bacelo Educadora Cooperante: Cidália Vicente

Nome da Aluna: Cristel Martins Couveiro N.º 7617 Grupo de Crianças: 5/6 anos

Semana de 23/ 05/11  
a 27 / 05 / 11  
Visto: \_\_\_\_\_

2ª Feira	
09:00	Acolhimento: marcação das presenças; canção do bom dia
09:30	Planeamento Semanal
09:45	Organização do mapa de tarefas
10:00	Registo das novidades Conclusão do sub-projeto dos escaravinhos Conclusão da régua graduada
10:30	Higiene, lanche e recreio
11: 00	Continuação das atividades
11:45	Arrumação da sala e higiene
13:30	Hora do conto: "Ainda falta muito?"
13:50	Continuação das atividades Exploração dos colares de contas
15:05	Arrumação da sala
15:15	Comunicações Conversa acerca dos comportamentos

3ª Feira	
09:00	Acolhimento: marcação das presenças; canção do bom dia
09:30	Elaboração do texto sobre a lagartixa Construção de um tapete para o rato Dinamização da área da expressão plástica:técnica do sopro
10:30	Higiene, lanche e recreio
11:00	Continuação das atividades
11:45	Arrumação da sala e higiene
13:30	Preparação da saída do dia seguinte
13:45	Continuação das atividades da manhã Construção de um jogo de subitizing
15:05	Arrumação da sala
15:15	Comunicações Conversa acerca dos comportamentos

4ª Feira	
09:00	Acolhimento: marcação das presenças
09:30	Saída: visita à quinta do feijoeiro
11:55	Higiene
13:30	Registo da saída
14:00	Continuação das atividades do dia anterior Elaboração do texto sobre as borboletas
15:05	Arrumação da sala
15:15	Comunicações Conversa acerca dos comportamentos

5ª Feira (manhã)	
09:00	Acolhimento: marcação das presenças
09:30	Sessão de movimento: jogo do rato e do gato
10:30	Higiene, lanche e recreio
11:00	Dinamização da área da escrita: jogo do bingo com letras Dinamização dos jogos de mesa: construção de padrões de repetição
11:55	Arrumação da sala e higiene

6ª Feira (manhã)	
09:00	Acolhimento: marcação das presenças
09:30	Dinamização da área das ciências: cromatografia em papel Elaboração do texto sobre os bichos da seda
10:30	Higiene, lanche e recreio
11:00	Continuação das atividades
11:50	Higiene

## Anexo XVII- Planificação Diária relativa à EPE



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino  
do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar**  
2010/2011  
*Planificação diária Cooperada*

Dia:

25 / 05 / 11

Horas: 09:00h- 15:30h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Cristel Martins Couveiro

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Jardim de Infância do Bacelo

Educador(a) Cooperante Cidália Vicente

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

- Visita à quinta do feijoeiro;
- Dar continuidade às atividades do dia anterior;
- Continuação do projeto dos animais: sub-projeto das borboletas

### 2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Visita à quinta do feijoeiro:

Com a visita à quinta do feijoeiro as crianças terão contacto com pessoas deficientes, ficando despertas para a existência de diferenças e para a necessidade de as respeitar. Tomarão conhecimento das iniciativas existentes para apoiar aqueles que mais precisam e, com as atividades que irão realizar, poderão ter experiências diferentes como fazer tiro ao alvo, pintar murais, entre outras coisas. (Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo)

Dar continuidade ao projeto dos animais: sub-projeto das borboletas:

Com a redação do texto sobre as borboletas as crianças poderão desenvolver competências ao nível da organização do pensamento através da escrita, familiarização com a escrita (direccionalidade da escrita, noções de palavra, frase e texto-reconhecimento da mancha gráfica; familiaridade com as letras), domínio dos processadores de texto (texto escrito no Word) e alargamento do seu conhecimento



acerca deste animal. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Área do Conhecimento do Mundo).

#### Construção de um tapete para o rato:

Esta permitirá dar resposta a dificuldades sentidas pelas crianças no manuseamento do rato, que não funciona da melhor forma se o utilizarmos diretamente sobre a mesa. Desta forma, as crianças poderão perceber que podem desempenhar um papel ativo na modificação do espaço e dos materiais da sala dando resposta às suas próprias dificuldades. Também terão a oportunidade de explorar materiais diferentes, nomeadamente a eva e o papel autocolante para plastificar o tapete. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão plástica; Área de Formação Pessoal e Social ).

#### Construção de um jogo de *subitizing*:

Com a construção de joaninhas, cada uma com um diferente número de pintas e disposição das mesmas, utilizando pratos de plástico as crianças construirão um jogo de *subitizing* cuja construção lhes possibilitará um tipo de trabalho diferente ao nível da expressão plástica, trabalhando com papel autocolante para forrar os pratos; bem como trabalhar as combinações, uma vez que terão que pensar nas diversas possibilidades de organizar as pintas para a representação da mesma quantidade. A exploração deste jogo permitir-lhes-á desenvolver a capacidade de identificarem pequenas quantidades sem terem que fazer uma contagem um a um. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão plástica e domínio da matemática).

#### Dinamização da área da expressão plástica: técnica do sopro

Dar maior ênfase à área da expressão plástica permitindo às crianças novas possibilidades de exploração para além da pintura com pincel que fazem com regularidade. (Área de Expressão e Comunicação- domínio da expressão plástica)

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

Por volta das 09:00h terá lugar o acolhimento mas não teremos tempo para marcar as presenças. Entraremos apenas um pouco na sala para colocar as identificações na camisola. Depois as crianças deverão distribuir-se pelas cadeirinhas para que cada um transporte a sua até ao autocarro. A partida será por volta das 09:30h e a chegada pelas 12:00h. A manhã decorrerá de acordo com a organização proposta na quinta. Levaremos bolachas e águas para o lanche para que as crianças não andem demasiado

carregadas com as mochilas. As deslocções deverão ser realizadas em combóio e deverei ter o cuidado de contar as crianças à chegada ao autocarro.

A tarde terá início pelas 13:30h com o registo da saída. Questionarei as crianças acerca daquilo que mais gostaram na visita e farei o registo em folhas de papel manteiga à medida que forem manifestando as suas opiniões. Quando passarmos às atividades o registo poderá ser ilustrado por um pequeno grupo de duas ou três crianças. Este trabalho deverá ser realizado numa das mesas da área da expressão plástica. As crianças poderão ainda optar por: dar continuidade à construção do jogo de subitizing; finalizar a construção do tapete para o rato; fazer pintura recorrendo à técnica do sopra. A B. e a R.E. deverão elaborar o texto sobre as borboletas. A construção do jogo de subitizing deverá decorrer tal como no dia anterior. Na conclusão da construção do tapete para o rato será necessário ajudar a M. e a C. S. a plastificar as partes de cartolina. Depois só terão que unir as bases de cartolina à eva. A pintura, tal como no dia anterior, terá lugar na mesa dos jogos de mesa mais próxima do lavatório. Serão bastante autónomos e poderão esclarecer as suas dúvidas com os colegas que já a tenham realizado no dia anterior em vez de ser eu a explicar-lhes. Relativamente ao texto sobre as borboletas, este deverá ser elaborado na área da escrita e depois registado no computador. A B. e a R.E. necessitarão de ajuda para recolher dos livros trazidos da biblioteca as informações necessárias para responder às questões formuladas aquando da delineação do projeto. À semelhança do que tem acontecido nos outros sub-projetos, poderão recorrer ao quadro do projeto para copiarem de lá as questões. Depois deverei ler-lhes as informações para que possam seleccioná-las e organizá-las de forma a construírem respostas com sentido. Estas respostas serão registadas por mim, numa folha, e depois deverão ser copiadas por elas para o computador.

Por volta das 15:05h começaremos a arrumar a sala para que entre as 15:15h e as 15:30h possamos conversar acerca do trabalho desenvolvido durante a tarde e sobre os comportamentos.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

##### RECURSOS MATERIAIS:

Para a elaboração do texto sobre as borboletas: livros requisitados na biblioteca sobre o assunto; computador; folhas brancas; materiais de escrita.

Para concluir a construção de um tapete para o rato: tesouras; cola; papel autocolante.

Para a construção do jogo de subitizing: pratos de plástico; papel autocolante vermelho e preto; lápis de carvão; tesouras; moldes circulares de cartolina; tampas de garrafas.

Para a pintura (técnica do sopra): tintas; palhinhas; folhas brancas de formato A4; folhas de papel manteiga.

Para o registo da saída: folhas de papel manteiga; materiais de escrita; materiais de desenho.

#### RECURSOS HUMANOS:

Atividades apoiadas por mim e pela educadora.

### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Em relação à visita à quinta do Feijoeiro deverei estar atenta ao comportamento das crianças ao contactarem com pessoas diferentes e com um ambiente diferente. Deverei ter em conta o interesse manifestado pelas atividades e o empenhamento nas mesmas verificando se as crianças se esforçam para as conseguirem realizar da melhor forma e para aprenderem coisas novas ou se as realizam só para experimentar sem se preocuparem em seguir as instruções dos monitores. Quando realizarmos o registo da visita, também poderei basear-me nas observações das crianças para avaliar o significado que a saída teve para elas e as aprendizagens que lhes proporcionou.

Na redação do texto sobre as borboletas deverei verificar se conseguem organizar as suas ideias de modo a construir respostas que englobem as informações essenciais para dar resposta às questões formuladas. A escrita no computador permitir-lhes-á ir-se apropriando da direccionalidade da escrita- da esquerda para a direita e de cima para baixo- em que a última estará muito presente quando fizerem os parágrafos. Deverei verificar se conhecem as teclas do espaçamento, tanto a que permite fazer o parágrafo como a que permite deixar espaço entre as palavras. Se escreverem colocando um espaço entre as palavras, isto mostrará que já se apropriaram da noção de palavra. Cada vez que colocarem um sinal de pontuação estarão a desenvolver a noção de frase.


Relativamente à construção do tapete para o rato, com o tempo, poderei verificar se este trabalho contribuiu ou não para facilitar o manuseamento do rato por parte das crianças. Durante a sua construção deverei estar atenta à forma como as crianças manuseiam os materiais diferentes com os quais não estão muito habituadas a trabalhar,

como é o caso da eva e do papel autocolante, verificando se lhes levantam algum problema ao nível do recorte em que as crianças ainda não estão muito à vontade.

Em relação à construção do jogo de subitizing deverei verificar se as crianças manuseiam o papel autocolante com facilidade ou não, nomeadamente no que respeita a retirar a película que cobre a superfície com cola; se conseguem utilizar os moldes fornecidos para as ajudar no seu trabalho e se conseguem encontrar diversas formas de dispor as pintas no prato experimentando diferentes combinações.

Quanto à pintura deverei ter em atenção a receptividade das crianças relativamente à nova técnica verificando se se justifica ou não englobá-la nas possibilidades da expressão plástica em permanência, tal como está a pintura com pincel.

## Anexo XVIII- Planificação Semanal relativa ao 1º CEB

 <b>u évora</b> <small>ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO</small>	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico- Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar</b> <i>Planificação Semanal - Projeção no Tempo</i>	Semana de <u>07/ 11/11</u> a <u>11 / 11 / 11</u> Visto: _____
	Escola: <u>EB 2.3 Conde de Vialva</u> Professora Cooperante: <u>Maria Dulce Silva</u> Nome da Aluna: <u>Cristel Martins Couveiro</u> N.º <u>7617</u> Grupo de Crianças: <u>8/10</u> anos	

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta (manhã)	Sexta (manhã)
09:00-09:45	Ficha de avaliação de Estudo do Meio (Avaliação mensal- 2ª Parte)	Leitura e exploração de parte de uma narrativa acerca da História de Portugal. A localização de Portugal na Europa e no Mundo.	ING.	Exploração da lenda de S. Martinho: dramatização. Partilha de provérbios e canções.	Comemorações do dia de S. Martinho.
09:45-10:30	Conversa acerca da Geometria: a sua origem, utilidade e presença no nosso dia a dia. Produção de um texto descritivo acerca de uma obra de Piet Mondrian.		Leitura e exploração de parte de uma narrativa acerca da História de Portugal. A Romanização.		
10:30- 11:00	Intervalo				
11:00- 11:45	Finalização da produção dos textos e apresentação dos mesmos.	Correção da Ficha de avaliação mensal.	Retas paralelas e perpendiculares: trabalho no geoplano. O círculo: o centro, o diâmetro e o raio- trabalho com compasso.	Leitura e exploração de parte de uma narrativa acerca da História de Portugal. A invasão muçulmana e a formação do Condado Portucalense.	Comemorações do dia de S. Martinho.
11:45- 12:30	Elaboração de um trabalho à semelhança das obras de Piet Mondrian: traçado aleatório de retas.		AFD		
12:30- 14:00	Almoço				
14:00- 14:45	Traçado aleatório de retas-continuação.	Retas paralelas e perpendiculares: trabalho no geoplano O círculo: o centro, o diâmetro e o raio- trabalho com compasso.	Correção da Ficha de avaliação mensal.	MAT	LP
14:45- 15:30	Finalização de trabalhos da semana anterior.			EXP	LP
15:30- 15:45	Intervalo				
15:45- 16:30	AFD	ING	Composição com formas geométricas- o círculo.	EM	EXP
16:30- 16:45	Intervalo				
16:45- 17:30	AFD	ING	AE	EM	AE

## **Intencionalidade Pedagógica das aprendizagens do grupo**

Ao nível da **Língua Portuguesa**, pretende-se que os alunos desenvolvam competências na elaboração de textos descritivos e na avaliação dos mesmos, sendo capazes de revê-los com vista ao seu aperfeiçoamento.

Em relação à **Matemática**, pretende-se que os alunos se tornem capazes de representar retas paralelas e perpendiculares identificando e distinguindo as suas características. Deverão ainda tornar-se capazes de distinguir círculo de circunferência, bem como de relacionar o raio e o diâmetro.


Relativamente ao **Estudo do Meio**, pretende-se que os alunos aprofundem os seus conhecimentos acerca da História de Portugal, conhecendo personagens e factos da mesma com relevância para o meio local.

No caso das **Expressões**, estas surgirão aliadas ao trabalho a desenvolver nas outras Áreas. Pretende-se que os alunos desenvolvam o seu sentido estético ao apreciarem obras de diferentes pintores, nas quais deverão identificar a presença de elementos da Geometria e as quais deverão servir-lhes de base para a produção de trabalhos de **Expressão Plástica**, com base nos elementos base da pintura: a linha, o ponto e a mancha. Quanto à **Expressão Musical** e à **Expressão Dramática**, os alunos deverão experimentar as possibilidades do seu corpo e as potencialidades sonoras de materiais e objetos participando na elaboração oral de uma história, na qual deverão tentar reproduzir sons do meio ambiente.

### **Objetivos transversais:**

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (M.E., 2004);
- Criar condições para que os alunos tenham mais oportunidades de participar nos processos de planeamento e avaliação;
- Desenvolver um trabalho articulado, no qual as diferentes Áreas Curriculares surjam interligadas.

## Anexo XIX- Planificação Diária relativa ao 1º CEB

	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico</b> 2011/2012 <i>Planificação diária Cooperada</i>	Dia: _____ 07 / 11 / 11 Horas: 09:00h- 15:30h Visto: _____
---	--	--

### FORMANDA:

Nome: Cristel Martins Couveiro

### INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola Básica dos 2º,3º ciclos Conde de Vialva

Professor(a) Cooperante Maria Dulce Silva

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

Pretendo desenvolver um trabalho relacionado com a Geometria que integre também as áreas de Língua Portuguesa e Expressão Plástica.

Pretende-se que os alunos percebam a presença da Geometria no dia a dia, nomeadamente na arte, reconhecendo a sua beleza, a sua utilidade e os elementos que dela fazem parte. No final do dia, deverão ser capazes de reconhecer a linha e o ponto como elementos da Geometria, mas também como elementos base da pintura. Devem ainda ser capazes de produzir um texto descritivo e de perceber as relações entre retas, depois de ousarem tentar produzir um trabalho “semelhante” de Piet Mondrian, jogando com a posição das linhas e analisando-as.

### 2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- **Produção de um texto descritivo acerca de uma obra de Piet Mondrian**
  - Elaborar uma descrição de um objeto e rever o texto com vista ao seu aperfeiçoamento;
  - Identificar a presença da Geometria na arte contactando com segmentos de reta em diferentes posições.
- **Analisar as obras do pintor e tentar produzir algo semelhante**

- Representar retas paralelas e perpendiculares.

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

O dia terá início pelas 09:00h, sendo que entre as 09:00h e as 09:10h conversaremos acerca do trabalho a desenvolver ao longo do dia e elaboraremos o sumário.

Das 09:10h às 09:50h terminaremos a ficha de avaliação mensal de Estudo do Meio, passando em seguida para o trabalho em torno da Geometria. Começaremos por uma discussão relacionada com “O que é a Geometria?”, “Qual é a sua origem?”, “Para que serve?”, “Onde podemos encontrá-la no nosso dia a dia?”. Esta discussão irá conduzir-nos a uma observação da nossa sala e a uma reflexão acerca dos espaços da nossa escola à procura de elementos geométricos. Deverei questionar os alunos acerca dos elementos da geometria que conhecem (sólidos geométricos, figuras geométricas). Também a linha e o ponto deverão ser identificados como elementos da Geometria e, uma vez que estes constituem elementos base da pintura, sugirá assim o pretexto perfeito para passarmos para a observação de algumas das obras de Piet Mondrian que serão projetadas.

Entre as 10:05h e as 10:25h os alunos deverão produzir um texto descritivo acerca de uma das duas primeiras obras observadas. Quem não conseguir terminar, terá mais cerca de 10 min após o intervalo da manhã para fazê-lo. Depois deverão trocar os textos com o parceiro do lado para que seja revisto. Das 11:10h às 11:45h deveremos trabalhar os textos: apresentá-los e verificar o que cada um dos alunos realçou daquilo que observou nas obras de pintura.

Das 11:45h às 12:25h os alunos deverão tentar produzir algo semelhante àquilo que observaram, traçando, numa folha de formato A<sub>4</sub> e aleatoriamente, várias linhas. Depois os espaços entre estas linhas deverão ser preenchidos com cor. Este trabalho deverá ter continuidade à tarde, das 14:00h às 14:45h, onde já deveremos observar, em conjunto, as “obras” produzidas pelos alunos salientando quais foram as posições escolhidas para traçar as linhas e quais as linhas pelas quais optaram (retas ou curvas).

Poderemos necessitar ainda dos 45 min que decorrerão entre as 14:45h e as 15:30h para terminar este trabalho. No entanto, se não for necessário, poderemos aproveitar para terminar os trabalhos de expressão plástica da semana anterior que ficaram pendentes.



#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

##### RECURSOS MATERIAIS:

Para a avaliação mensal de Estudo do Meio

- Fichas de avaliação e material de escrita.

Para o trabalho em torno da Geometria

- Apresentação em PPT sobre as obras de Piet Mondrian; material de escrita; folhas brancas; papel cavalinho (formato A<sub>4</sub>); régua; lápis de cor.

##### RECURSOS HUMANOS:

As atividades serão apoiadas por mim e pela professora.


#### **5. AVALIAÇÃO:**

Verificaremos se existem ou não dificuldades em perceber de que forma a Geometria está presente no nosso dia a dia, tendo em conta a dificuldade/facilidade demonstrada na identificação de elementos da sala e da escola relacionados com a mesma.

Aquando da apresentação dos textos, poderemos perceber se a estrutura do texto descritivo foi percebida. Cada aluno poderá comparar o seu trabalho com o dos colegas, verificando o que há de semelhante e de diferente.

Em relação à representação de retas paralelas e perpendiculares, conseguirei perceber se os alunos começam ou não a identificar as relações entre as retas pela sua interpretação das obras de Piet Mondrian e pelas suas tentativas de reprodução das mesmas. Deverei ter especial atenção ao à vontade demonstrado com o manuseamento da régua.

## Anexo XX- Planeamento Cooperado na EPE

 <p><b>u évora</b> ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO</p>	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar</b> <i>Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano</i>	Semana de: <u>06 / 06</u> a <u>10 / 06 / 2011</u> Visto: _____
	Jardim de Infância: <u>Bacelo</u> Educador(a) Cooperante: <u>Cidália Vicente</u> Nome das Alunas: <u>Cristel Couveiro</u> Grupo de Crianças: <u>25; 5/6 anos de idade</u>	

### Propostas Emergentes:

Construção de um boneco articulado

### Propostas do(a) educador(a):

Concluir o projeto dos animais: elaboração do texto sobre as borboletas e os bichos da seda  
 Explorar a régua graduada construída na semana anterior  
 Dar continuidade às atividades experimentais de cromatografia  
 Dar início ao projeto dos bebês

### Rotinas institucionais a garantir:

Estar presente no refeitório às 12:00h  
 Atividades na biblioteca à quarta-feira, das 11:00h às 11:50h  
 Sessão de movimento à quinta-feira, das 09:45h às 10:30h  
 Sessão de música à sexta-feira, das 11:00h às 11:45h

### Rotinas organizativas a contemplar:

Comunicações no final de cada dia  
 Conversar acerca do comportamento no final de cada dia  
 Lanche da manhã e recreio das 10:30h às 11:00h (todos os dias)

### Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo

Deverei dar maior atenção ao R. G. e ao R. na elaboração do registo acerca da experiência realizada, uma vez que estes tiveram algumas dificuldades em representar aquilo que fizeram.

### Momentos de animação:

Conto "Onde vivem os monstros", na terça-feira, das 13:30h às 14:00h  
 Visionamento de um filme sobre a gestação dos bebês, na quarta-feira, das 13:30h às 14:00h

### Saídas previstas:

Visita ao teatro Garcia de Resende, na quarta-feira de manhã (a confirmar)

### Visitas/Convidados previstos:

Mãe da L.: para conversar acerca daquilo que a mãe sente quando o bebé está na sua barriga- na quarta-feira

### Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:

Quanto à conclusão do projeto dos animais pretende-se que as crianças alarguem os seus conhecimentos acerca dos animais e que desenvolvam conhecimentos ao nível da escrita, nomeadamente o reconhecimento das letras, a associação da letra ao som, a direccionalidade da escrita, a seleção e organização da informação. (Área do Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)  
 Com a exploração da régua graduada pretendo trabalhar a noção de medida e unidade de medida, realizando medições significativas; neste caso, da altura das crianças. (Área de Expressão e Comunicação: domínio da matemática)  
 Com a cromatografia em papel pretendo incentivar as crianças a frequentar a área das ciências da sala, abordar o procedimento experimental e trabalhar a formação das cores (abordagem às cores primárias, secundárias e terciárias). (Área de Expressão e Comunicação: domínio da expressão plástica; Área do Conhecimento do Mundo)  
 O projeto dos bebês permitirá às crianças alargarem os seus conhecimentos acerca dos mesmos. A pesquisa e registo das informações permitirá às crianças desenvolverem competências ao nível da escrita e organização da informação. O visionamento de um filme acerca da gestação será mais uma forma de dar resposta às curiosidades das crianças, tendo contacto com situações reais. A visita da mãe da L. permitirá também às crianças esclarecerem algumas dúvidas e constituirá uma forma de estabelecer uma relação entre o jardim de infância e a família. (Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita).

## Anexo XXI- Registo Semanal relativo à EPE, 26/04- 29/04/11

Na terça-feira demos início à elaboração dos presentes para o dia da mãe. Estes consistiam em pregadeiras de feltro com diferentes formas (em forma de borboleta, em forma de flor ou de coração). Para tal as crianças escolheram o molde que mais lhes agradava. Este molde deveria ser contornado e depois o feltro recortado. A S. (5:7) mostrou ter muita facilidade em desenvolver esta atividade. Ela conseguiu contornar o molde e recortar o feltro sem ajuda e também foi muito criativa na decoração. Esta criança tem-se esforçado bastante para melhorar o seu comportamento e isso tem-se refletido ao nível da concentração com que desenvolve o seu trabalho, manifestando um melhor desempenho nas atividades que realiza. No entanto esta atividade não foi tão acessível a todos. A maioria das crianças precisou de ajuda para contornar os moldes e para recortar o feltro. Tenho notado que existem algumas dificuldades a nível do recorte e estas acentuam-se quando não têm que recortar papel, mas tecidos e outros materiais mais espessos e menos maleáveis. Deste modo, deverei insistir em atividades que envolvam o recorte de diferentes materiais para que possam aperfeiçoar a técnica. Também será importante que o recorte seja feito por um contorno em vez de o fazerem de forma livre para que aprendam a fazê-lo com maior precisão. Na decoração das pregadeiras as crianças foram muito autónomas e criativas. Houve quem optasse por colocar uma flor de feltro mais pequena sobre a maior e fazer o centro com um botão. Outros ficaram apenas com a flor maior e fizeram o centro com um círculo de feltro. Nas borboletas, uns enfeitaram as asas com pequenos círculos de feltro de diferentes cores; outros optaram por fazê-lo com botões. Nos corações, as crianças optaram por sobrepor um coração menor ao maior e colocar um botão no centro.

A atividade teve continuidade na quarta-feira e foi neste dia que o P. (6:5) construiu a sua pregadeira. Ele optou pela figura da borboleta mas não mostrou grande interesse pela atividade, apesar de se tratar de um presente para a sua mãe. Pelo que me tenho apercebido a ligação do P. com a mãe não é muito forte. Ele quase não fala nela. É o seu pai que predomina no tema das suas conversas e que mais o acompanha. Desta forma, o lado afetivo da atividade não se verificou suficientemente influente para captar o seu interesse. Também manifestou algumas dificuldades em contornar o molde e necessitou de ajuda para recortar. Por o que já tive a oportunidade de ver, ele recorta relativamente bem o papel, por isso penso que as dificuldades tenham sido causadas

**[L1] Comentário:** Também contribui o facto das tesouras que dispomos não cortarem com facilidade esses materiais mais espessos. Logo que haja uma verba disponível irei adquirir tesouras com mais qualidade;

**[L2] Comentário:** Sim também acho;

**[L3] Comentário:** Ajuda bastante.

**[L4] Comentário:** É verdade; mas como já deves ter observado esta criança não revela interesse pelas atividades de expressão plástica; no entanto fez uma pequena evolução, uma vez que no ano anterior ele se recusava a trabalhar nesta área. Os interesses dele estão na área da matemática, escrita, e construções.

**[CC5] Comentário:** Sim. Ele privilegia as áreas dos jogos de mesa, da escrita e do computador nas suas escolhas.

**[L6] Comentário:** Também é verdade; mas , por motivos profissionais esta mãe é de facto muito ausente.

**[A7] Comentário:** Cristel, qual foi a possibilidade dada ao P. para pensar e decidir no que gostaria de oferecer à sua mãe no dia da mãe? É importante que coloquemos hipóteses acerca da sua falta de motivação mas também temos que nos questionar sobre a nossa capacidade para entrar em diálogo significativo com ele e ser capaz de compreender o seu ponto de vista. Que tipo de conversa teve com ele sobre este aspeto? Pelo que diz em seguida ele não gosta muito deste tipo de técnicas de expressão plástica. Então como procurar ir ao seu encontro e a partir daí encontrar uma solução significativa para ele?

**[CC8] Comentário:** Talvez fosse importante ter-lhe dado a oportunidade de elaborar um presente para a mãe no qual tivesse que recorrer a outro domínio que não o da expressão plástica.

pelo tipo de material (o feltro). Na decoração da borboleta ficou parado como se não soubesse por onde começar, como se não tivesse ideias. Considero que as dificuldades sentidas pelo P. nesta atividade estão relacionadas com o facto dos seus interesses e das suas competências estarem mais voltados para as construções em 3D e para as letras. Ele adora fazer construções em lego e com polidrons, bem como brincar com as palavras construindo rimas e construindo palavras a partir de uma inicial. Como são as atividades que mais lhe interessam são as que mais realiza, por isso é nestas que é mais competente. Sendo assim, será necessário motivá-lo mais para que frequente outras áreas da sala como a casinha e a área da expressão plástica, onde quase nunca o vemos. Esta motivação terá que passar por estabelecer uma relação entre as atividades que poderá desenvolver nestas áreas e aquelas que mais gosta de desenvolver. Ele terá que perceber que é possível escrever e brincar com as palavras enquanto brinca na casinha e que o desenho poderá ser útil para registar as construções que faz nos jogos de mesa ou para complementá-las, por exemplo.

[L9] Comentário: Precisamente.

Do dia de quarta-feira destaco a construção do cartaz no âmbito do projeto “dejetos no chão não”, a hora do conto e as brincadeiras na casinha.

A A. (5:10), o J.C. (5:9) e a M. (6:4) mostraram interesse em elaborar o cartaz. Eles tiveram imensas ideias para o texto a colocar no cartaz e interiorizaram muito bem a função de intervenção comunitária do mesmo, produzindo mensagens para a população. Optaram por construir as frases em rima e combinámos estabelecer uma correspondência entre o texto e as ilustrações. As informações que as crianças incluíram nas mensagens mostram o seu domínio do tema e os inúmeros conhecimentos que já possuem acerca do mundo que as rodeia. Para além de terem feito referência ao uso de sacos e de luvas para recolher os dejetos do cão, sobre o qual já tínhamos falado aquando do registo da saída pelo bairro, com a qual iniciámos a abordagem ao projeto; a A. referiu os contentores específicos para colocar os sacos com os dejetos. Antes de iniciarem a elaboração do cartaz, fizemos um pequeno esboço numa folha A<sub>4</sub> para evitar enganos e para verificarmos qual era a melhor forma de organizar a informação. Optámos por dividir o espaço da cartolina em quatro, deixando um retângulo no centro para colocar a mensagem maior. Em cada quadrante fizeram uma ilustração sob a qual colocámos a mensagem correspondente. As crianças organizaram bem o seu trabalho a partir deste esboço e dividiram tarefas. Cada uma fez uma ilustração mas, como eram apenas três crianças e era necessário fazer quatro ilustrações, aquela que terminou primeiro fez a quarta ilustração. As mensagens foram registadas no computador por

[L10] Comentário: É de facto uma das área forte deste grupo

outros colegas: a I. (6:7), a B. (5:6) e o R.(5:11). A I. e a B. desistiram cedo desta tarefa uma vez que, como se perdiam facilmente no registo (não sabiam qual era a última letra que tinham registado e qual deveriam registar a seguir), demoravam muito tempo a fazê-lo. Pelo contrário, o R. mostrou-se muito empenhado, não demonstrou grandes dificuldades e não desistiu perante algumas adversidades (dificuldade em fazer os parágrafos e em digitar os **acentos**).

Na hora do conto apresentei uma história sobre a mãe intitulada “Eu sei tudo sobre mamãs”. Decidi refletir sobre este momento, uma vez que foi a primeira vez que consegui fazer com que a história chegasse verdadeiramente às crianças e com que elas se sentissem envolvidas. O facto do texto ter um lado cómico facilitou este envolvimento, mas penso que o que fez a diferença foi a forma como contei a história: a expressividade e a solicitação da participação das crianças. Como em todas as páginas se repetia a frase “os crescidos dizem” achei que poderiam ser as crianças a dizê-la. Apercebi-me da importância de ter solicitado a sua participação quando lhes perguntei a sua opinião sobre a história e alguns referiram “Eu gostei mais daquilo que disseste para repetirmos”- R.E. (5:11) e R.S. (5:7).

A visita da Educadora Margarida Junça à aula de Projetos, na qual partilhou connosco algumas estratégias para contar histórias de modo a fazer com a que a história valha por si mesma influenciou a forma como decidi contar esta história e fez com que refletisse acerca da importância da diversidade de estratégias e da adequação das mesmas à história para proporcionar às crianças um momento significativo. Considero que foi uma mais valia para a minha formação e procurarei aproveitar estes novos conhecimentos para melhorar o meu trabalho nesta **área**.

Nas brincadeiras da casinha verifiquei que cada criança brincava para seu lado e aproximei-me. O T. (6:2) estava empenhado em explorar as roupas existentes no armário mas estava preocupado por não encontrar roupas adequadas para ele. Pegando numa saia muito larga perguntou-me “O que é isto?”. “É uma saia”- respondi. “Então o que é que eu visto?”. Na casinha, a maior parte da roupa que lá existe é roupa de mulher e os rapazes não querem vesti-la. **Será** importante enriquecer a casinha com mais roupas e pedir aos pais especificamente roupas de homem. Também será relevante trabalhar com as crianças no sentido de as fazer entender que no faz-de-conta os rapazes podem vestir roupas de menina e podem desempenhar papéis **femininos**. Algumas crianças já têm feito comentários do tipo “não podem estar só meninas na casinha porque depois não há pai”. Isto mostra que as crianças ainda estão muito presas à ideia de que a

**[A11] Comentário:** Que tipo de apoio é que a Cristel deu?

**[CC12] Comentário:** Uma vez que as crianças estavam a copiar o texto de uma folha para o computador tiveram alguma autonomia nesta actividade. De qualquer das formas fui acompanhando o processo indo algumas vezes ao encontro delas, sublinhando ou colocando uma seta sob a letra que deveriam escrever a seguir e incentivando-as a utilizar uma sinalética que lhes permitisse evitar que não se perdessem no texto.

**[A13] Comentário:** Reflexão?

**[CC14] Comentário:** Isto mostra que o R. já tem uma boa relação com a escrita e está relativamente bem familiarizado com o processador de texto, embora ainda não domine alguns pormenores. De qualquer das formas mostrou ser resiliente, uma vez que não desistiu perante a primeira dificuldade.

**[A15] Comentário:** É muito importante procurarmos referências para nos enriquecermos e apetrecharmos em diversas áreas. A Cristel tem que continuar a trabalhar esta área uma vez que é nela que encontra mais dificuldades. Proponho que passe a contar mais histórias do que a ler.

**[L16] Comentário:** Quando decidimos enriquecer ainda mais a casinha, no início do ano, à excepção de dois rapazes (J. C. e R.) que trouxeram gravatas, só as meninas trouxeram roupas e outros adereços. Isto também revela que as crianças ainda estão muito agarradas à ideia que as meninas é que devem trazer roupas sendo estas de mulher.

**[A17] Comentário:** E as meninas vestirem roupas de rapaz.... mas para isso e preciso haver .... Aqui está um bom problema para colocar às crianças a partir do que viu e ouviu na casinha. O que é que eles acham? Será que isto irá despoletar uma conversa onde se fale dos papéis femininos e masculinos? Excelente oportunidade para trabalhar a igualdade de género. Ver Guião de Educação Género e Cidadania para o Pré-escolar <http://www.ci.gov.pt/guiaoeducacao/>

casinha só pode ser uma casa familiar, não se pode transformar num hospital ou num restaurante, por exemplo. Será importante acrescentar novos elementos a este espaço que desencadeiem outros cenários e dedicar mais atenção às atividades aqui desenvolvidas. Apesar de algumas crianças se limitarem a utilizar os objetos existentes na casinha para as funções específicas às quais habitualmente se destinam, outras conseguem dar asas à sua imaginação como foi o caso da L.E. (5:10). Neste dia a L.E. esfregou um frasco de perfume na testa da S. como se de um termómetro semelhante ao utilizado na sala se tratasse. É este tipo de brincadeiras em que as crianças transformam os objetos que têm noutros através da sua imaginação que deverei incentivar e valorizar.

Na sessão de movimento de quinta-feira, que se aproximou mais de uma sessão de expressão dramática do que de uma sessão de expressão motora, procurei trabalhar este distanciamento relativamente ao objeto real, através de um jogo de mímica que consistia em transformar a bola noutro elemento qualquer através da expressão corporal. Cada uma das crianças teve a oportunidade de fazer a sua representação e aos colegas cabia o papel de tentarem adivinhar do que se tratava. Houve representações muito imaginativas. A L.E. (5:10) transformou a bola numa máquina fotográfica; a D. (6:1) converteu-a numa cesta de ovos; a L. (6:3) imaginou que tinha em sua posse uma panela; o J. P. (5:9) imaginou que estava a bater um bolo; a M. (6:4) fez um telefonema com a bola; a A. (5:10) acarinhou um cão; o P. (6:5) representou um pinguim; a B. pensou que tinha um ovo. Mas nem todas as crianças foram claras nos seus movimentos, o que dificultou a nossa tarefa de tentar adivinhar. A B. atirou a bola ao chão tentando simular que partia o ovo, mas nós não percebemos o que é que ela pretendia transmitir. Chamámo-la à atenção para o facto dos ovos serem batidos numa superfície para se partirem em vez de serem atirados ao chão. Quando pretendemos que os outros adivinhem deveremos ter em conta os processos reais, aos quais recorremos habitualmente. O P. foi caminhando pelo centro na roda com a bola entre as pernas e com os braços estendidos ao lado do tronco, o que também não nos transmitiu a ideia de pinguim. Explicámos-lhe que poderia ter complementado o seu movimento abrindo um bocadinho os braços para simular as asas. As dicas que lhes fomos dando servirão para que nas próximas atividades do género recorram a movimentos mais complexos evoluindo nesta área do conhecimento. Algumas crianças tiveram dificuldades em realizar o exercício. Não conseguiam descolar do objeto que tinham em mãos e acabavam por investir em diferentes formas de manipular a bola, como foi o caso do R. (5:11) que começou por dar toques com o pé. Quando lhe expliquei que o objetivo era

[A18] Comentário: Porquê? Fundamente.....

[CC19] Comentário: Porque é através destas atividades que desenvolvem o espírito criativo e em que o faz-de-conta ganha sentido.

[L20] Comentário: Foi um jogo muito interessante e que poderá ser desenvolvido mais vezes, inclusivamente na sala, em grande grupo no tapete.

[A21] Comentário: Como o fazia?

[CC22] Comentário: Simulou estar a segurar num recipiente com uma das mãos e com a outra fazia movimentos circulares como se estivesse a bater o bolo.

[A23] Comentário: Quem?

[CC24] Comentário: Eu e a educadora tentámos mostrar à B. que poderia ter aproximado mais o seu gesto da realidade de forma a que conseguíssemos perceber do que se tratava.

[A25] Comentário: Sim mas tudo isto é uma aprendizagem e é fazendo jogos deste tipo e refletindo em conjunto que eles vão aprendendo a procurar situações criativas e ao mesmo tempo ser claros na comunicação.

[A26] Comentário: No meu entender acho muito bem pensado.... procure também valorizar o que eles foram capazes de fazer e em conjunto pensar se poderia ter feito de outra forma e de forma mais clara.... mas sem esquecer de valorizar o ponto de vista da criança.

fazer com que a bola se transformasse noutra coisa, ele passou para os toques com os joelhos e nunca conseguiu evoluir para outro registo. Com estas crianças será necessário trabalhar mais este tipo de atividades e será mais fácil começar por fazê-lo sem recorrer a quaisquer objetos. Em primeiro lugar, terão que imaginar que têm algo na sua mão que é invisível e só depois passarão para um exercício com um objeto.

Na sexta-feira concluímos o cartaz sobre o projeto “dejetos no chão não”. A R.E. (5:11), a C.M. (5:8) e a B. (5:6) quiseram colar as frases no cartaz empenhando-se apenas em colar as tiras de papel independentemente daquilo que lá estava escrito. Dividiram as tiras de papel entre si e colocaram cola nas mesmas; depois ajudei-as a colar para que não invertessem a ordem. Estas crianças desenvolveram esta atividade até ao intervalo da manhã. Depois do intervalo, foram o P. (6:5) e o F.A. (6:3) que terminaram o trabalho. Eles colaram a mensagem mais longa do cartaz, que colocámos no centro do mesmo, e quiseram saber “o que é que lá dizia”. Depois contornaram o texto com canetas de feltro, dividindo o trabalho entre eles. A parte superior do texto foi contornada pelo F.A. e a outra foi contornada pelo P.. Apesar de se tratar de duas crianças muito inquietas (principalmente quando estão juntas), mostraram-se muito empenhadas neste trabalho. Antes de começarem a contornar o texto disse-lhes que se tratava de um trabalho no qual não se podiam distrair; tinham que estar concentrados. Enquanto o P. contornava a sua parte do texto com todo o cuidado comentou com o F.A. “estou a aprender a concentração” e reforçou dizendo-me “Cristel, já consigo a concentração”. Apesar de, no início, não terem mostrado grande disponibilidade para desenvolver este trabalho acabaram por empenhar-se muito nele e orgulharem-se daquilo que fizeram; o que pôde verificar quando, no final da manhã, fui buscar o cartaz, já concluído, para que o apresentassem aos colegas. Fizeram questão de dizer quem tinha feito o quê, relembrámos as mensagens escritas e salientei a importância de termos realizado um esboço antes de iniciarmos a elaboração do cartaz propriamente dito. Chamei-lhes à atenção para que recorram a este método de trabalho em trabalhos a realizar futuramente e estarei atenta para verificar se o fazem ou não e para motivar o recurso ao mesmo.

**[A27] Comentário:** Poderá procurar envolver-se com o R. na casinha com este objectivo em mente. Estas reflexões sobre as competências dos meninos são muito importantes e dão sentido à sua planificação. Não esqueça contudo de valorizar o que a criança faz e as suas motivações e a partir daí procurar com ela linhas de evolução.

**[A28] Comentário:** Porquê? Como é que elas queriam fazer? É importante descrever o modo como eles fazem pois isso dá a possibilidade de entendermos o seu ponto de vista e construir a partir daí.

**[CC29] Comentário:** Caso não as tivesse orientado na colagem das frases, teriam-nas colado no cartaz de forma aleatória sem que o texto fizesse sentido.

**[A30] Comentário:** Metacognição! Muito interessante.

**[A31] Comentário:** Não pediu ao F.A. para explicar porque é que o trabalho deles tinha ficado tão bem? Seria importante valorizar a concentração perante o grupo pois é algo que todos devem procurar conseguir fazer. Aqui poderia ligar o estar concentrado ao produto final e não apenas ao bom comportamento ou mau comportamento, entende? Colocado pelo F.A. seria também uma forma de o valorizar perante o grupo.

## Anexo XXII- Registo Semanal relativo ao 1º CEB, 17/10- 21/10/11

Na reflexão desta semana pretendo salientar o enriquecimento da sala com os trabalhos dos alunos, o trabalho desenvolvido em torno dos números naturais e a participação dos alunos nos processos de **avaliação**.

Na segunda-feira demos continuidade à abordagem aos sismos. Procurei dar resposta às questões que me tinham colocado na aula anterior, tendo elaborado um esquema simples acerca da estrutura interna da Terra para que percebessem que é a energia que se liberta do interior do planeta, pelas fendas existentes na crosta, que dá origem aos sismos. Quando lhes falei desta libertação de energia expliquei que a quantidade de energia libertada corresponde à magnitude do sismo, que é medida na escala de Richter, pela qual mostraram grande interesse por conhecer melhor e que lhes levei neste dia, tendo colocado no quadro todos os valores da mesma, do menor para o maior, com referência aos respetivos estragos **provocados**. O interesse pelas escalas foi tal que um dos alunos, no fim de semana, fez uma pesquisa e levou-nos impressos os valores da escala de Mercalli. Aproveitámos para comparar as escalas. Foi referido que a escala de Mercalli mede a intensidade do sismo e não a sua magnitude; e que o seu valor máximo, ao contrário da escala de Richter, ultrapassa o valor 10. Os alunos quiseram copiar a escala de Richter para o caderno e dei-lhes algum tempo para o fazerem. Em seguida, conversámos um pouco acerca do maior sismo já registado. Referi-lhes a intensidade do sismo, o local em que aconteceu e os estragos provocados. O que mais os impressionou foram os estragos, pois é aquilo que é mais perceptível para eles. Quando lhes falamos de intensidade e magnitude é apenas para terem uma noção de que estes termos existem e para que se vão habituando a um vocabulário específico, porque os conceitos são um pouco **abstratos**. Em seguida, terminámos a leitura dos textos do manual de Estudo do Meio acerca das medidas que devemos tomar antes, durante e depois do sismo; e sugeri-lhes que fizessem algumas leituras em sites como o da Proteção Civil. No dia seguinte, os resultados das pesquisas dos alunos foram reunidos num cartaz (fig.1). Tendo em conta os elementos recolhidos, o cartaz, por sugestão minha, foi dividido em três partes: uma com a designação de sismo e com referência à forma como este acontece; outra com um pouco de História (referência ao terramoto de 1755); e outra com algumas notícias. Seleccionámos aquilo que cada um deveria recortar do seu trabalho para juntar ao cartaz e aqueles que ficaram sem

**[YUN32] Comentário:** Ressalto o aspecto positivo de ser capaz de destacar uma temática transversal/intencionalidade pedagógica que representa o que mais valorizou para a reflexão semanal. Certo é que nem todos os acontecimentos merecem a mesma atenção nem conseguimos reflectir sobre todos com a mesma profundidade simultaneamente.

**[YUN33] Comentário:** Contrariamente ao comentário anterior, penso que a Cristel pode e deve fazer um esforço de síntese ao relatar sobre o que dá origem à reflexão. A descrição ainda é muito longa tornando a reflexão semanal muito extensa.

**[YUN34] Comentário:** Esta sim é a parte relevante para a reflexão e que tem a ver com a intencionalidade pedagógica no decorrer das aulas: os alunos verbalizam conhecimentos acerca de conceitos científicos e adquirem vocabulário correspondente aos conceitos. Isto entra no domínio da literacia científica e do enriquecimento do léxico que por sua vez tem a ver com uma linguagem mais rica e com pensamento e desenvolvimento humano. Deve fundamentar!! O que mais interessa de facto é o suporte pedagógico teórico-prático da sua actuação enquanto profissional.



elementos para recortar, uma vez que tinham informação repetida, ficaram responsáveis pela organização do cartaz, ou seja, escreveram os títulos e colaram os recortes. Este foi mais um trabalho que colocámos em exposição na parede da sala, tendo-se juntado a outros como o gráfico das alturas dos alunos, o cartaz acerca da prevenção de incêndios, o cartaz acerca do 5 de Outubro, entre outros.

O cartaz não foi o único contributo para o enriquecimento da sala que surgiu ao longo da semana. Também as bandas desenhadas (fig. 2) produzidas pelos alunos foram

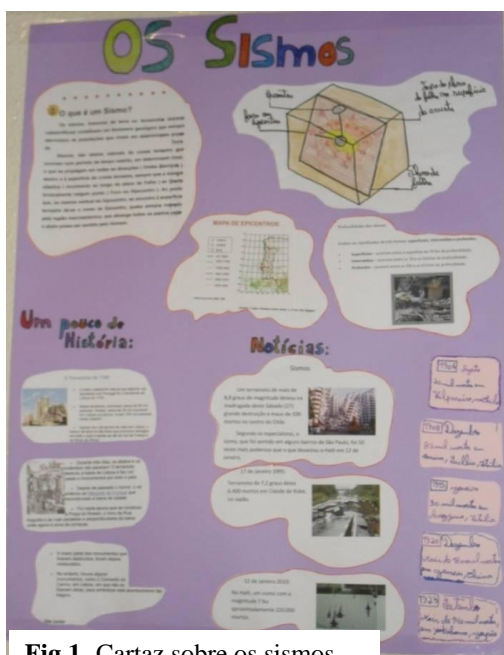


Fig.1- Cartaz sobre os sismos

contribuir para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, no qual os alunos veem valorizadas as suas produções e no qual estão em constante contacto com a linguagem verbal escrita e com a linguagem não verbal- texto icónico. O trabalho em torno da banda desenhada (BD) foi iniciado na terça-feira com a exploração da BD da personagem Mafalda, que os alunos leram em diálogo uns com os outros. Uma leitura que consideraram muito divertida porque os rapazes foram convidados a ler as falas das personagens femininas. Depois conversámos um pouco acerca da mancha gráfica do texto- O que viam? Só texto, ou também imagens?- e, quando referiram que também viam imagens, disse-lhes que tinham um texto verbal escrito que correspondia às palavras e um texto icónico que correspondia às imagens. Neste caso, foi necessário fazer a analogia entre texto icónico/ ícone. Como exemplo de ícone referi o da reciclagem e os alunos fizeram referência a um ícone que aparece no seu manual de Matemática alertando-os para que não escrevam no mesmo. Quando me disseram de que forma estava organizado o texto (dentro de quadradinhos), esclarecemos a designação dos diferentes elementos da estrutura da BD. Uma história que aparece dividida em quadradinhos- as vinhetas- que organizadas horizontalmente formam tiras. E uma página preenchida com estas tiras designa-se por prancha. Tiveram contacto com diferentes tipos de balões de fala e com a utilidade dos mesmos. Como achei que a

[YUN35] Comentário: Continua a descrever muito Cristel. Será melhor, perante os acontecimentos em sala de aula ,saber exprimir o que pensa que eles terão traduzido em termos das aprendizagens/produção de conhecimento/desenvolvimento dos alunos e do grupo.

[YUN36] Comentário: Não foi a sala que saiu enriquecida pois não? O que significa este enriquecimento que refere?

[CC37] Comentário: Enriquecimento em termos de estímulos para as crianças, que lhes permitem estar em contacto constante com os temas trabalhados e, nomeadamente com o código escrito.



**Fig.2-** BD's produzidas pelos alunos

melhor maneira de tomarem consciência da forma como a BD está organizada e das muitas possibilidades dos elementos que a constituem era experimentar, no dia seguinte propus-lhes que elaborassem uma BD,

com base naquilo de que tínhamos vindo a falar acerca dos sismos. E surgiu assim uma possibilidade de articulação entre o trabalho desenvolvido ao nível da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio.

Também a árvore que temos andado a construir em papel crepe e cartolina, a propósito da prevenção de incêndios, irá embelezar a nossa sala. No entanto, ainda não conseguimos terminá-la esta semana. Espero que na próxima semana consigamos concluí-la senão começará a deixar de fazer sentido, uma vez que ficará demasiado afastada do debate acerca do assunto e do restante trabalho desenvolvido em torno do mesmo tema.

De facto, é notória a evolução do aspeto da sala desde o momento que se iniciaram as aulas, em que as paredes estavam completamente “despidas” (ou não se tratasse de uma sala de 2º ciclo), até agora (fig.3). Os próprios alunos reconhecem que a sala está mais alegre e colorida, tendo mais prazer em estar dentro dela. E esta preocupação com o belo é essencial para o desenvolvimento do seu sentido estético. Estão em contacto permanente com o código escrito, podendo recorrer a um dos cartazes expostos na sala para recolher vocabulário para um trabalho que estejam a desenvolver, para tirarem uma dúvida relativamente à ortografia de uma palavra, ou até para recordarem algum aspeto relacionado com um tema já trabalhado acerca do qual já desenvolveram uma pesquisa e cujos resultados estão ali disponíveis. Dada a importância da decoração da sala com trabalhos produzidos pelos alunos para a sua formação, há que ter alguns cuidados com a organização da exposição dos diferentes elementos. Não deverei esquecer que os trabalhos mais recentes devrão ser colocados mais ao nível dos olhos, enquanto os que foram realizados há mais tempo, deverão ficar a um nível superior. E é muito importante que a exposição tenha um título. Deverei corrigir este aspecto, uma vez que,

**[YUN38] Comentário:** Destaquei, através de diferentes cores, partes do texto, cuja linguagem está agradável de ler, mas que deverá fundamentar teoricamente. Construir uma reflexão é isso.

**[YUN39] Comentário:** Mais uma vez falta explicar porquê, isto é, qual a fundamentação teórica que está na base das suas observações acerca de tais vivências em sala de aula, quer por cada um dos alunos quer pelo grupo onde a Cristel também se inclui como aprendente.

de momento, os elementos expostos não têm qualquer título, a não ser o título dos próprios cartazes. Aos trabalhos desenvolvidos no âmbito da prevenção de incêndios e



**Fig. 3-** O aspeto atual da sala de aula

dos comportamentos a ter perante um sismo, por exemplo, poderei atribuir o título da unidade do manual- “A segurança do meu corpo”.

Retomando ainda o trabalho desenvolvido em torno da BD, há que salientar que este proporcionou um ótimo momento de partilha e

discussão em grande grupo, que constituiu um momento de avaliação. Na quinta-feira, o tempo destinado à Língua Portuguesa foi reservado para a apresentação dos trabalhos de BD; no entanto, houve uma alteração. Como nesta hora os alunos inseridos no Projeto Fénix tiveram que sair da sala para irem trabalhar com a professora de apoio, para que estes nem deixassem de apresentar o seu trabalho nem de ver o dos colegas, acabámos por adiar a apresentação para a hora de Estudo do Meio. Na apresentação, cada aluno dirigia-se ao quadro, mostrava o seu trabalho e lia o texto. Em seguida, três dos seus colegas, eu e a professora Dulce comentávamos o trabalho. Os alunos foram críticos conseguindo realçar aspetos negativos e positivos e sendo delicados na forma como apresentaram as críticas menos boas. Surgiram críticas como: “acho que te esforçaste muito”; “podias melhorar algumas coisas”; “gosto muito do desenho”; “o desenho está mal pintado”; “não falaste dos sismos”; “acho que está engraçado”. Algumas crianças limitaram-se à expressão “está engraçado” mas não souberam explicar porquê. Tentei mostrar-lhes que dizer que gostam, ou que não gostam, ou que acham engraçado não era o suficiente para avaliar os trabalhos, porque não era isso que iria ajudar os colegas a evoluir no seu trabalho. Era importante nós termos em atenção a estrutura da BD, os elementos utilizados, a correção desta utilização, se desenvolveram um trabalho sobre o tema estabelecido ou não. Relativamente às minhas críticas, estas centraram-se na questão da direccionalidade da escrita. Tal como os outros textos, a BD também se lê da esquerda para a direita, por isso há que ter em atenção o posicionamento das personagens, senão poderão surgir algumas dificuldades na organização do texto, como aconteceu a um dos alunos que chegou a um ponto em que sentiu a necessidade de

numerar os balões de fala. De uma forma geral, notei que houve algumas dificuldades em relação à ocupação do espaço, à colocação das legendas, à direcionalidade da escrita e à utilização de elementos específicos; embora alguns alunos já tenham utilizado os diferentes tipos de balão e as legendas corretamente. Por isso, teremos que experimentar mais situações deste tipo, uma vez que ainda não são muito familiares para os alunos. Quanto à avaliação, penso que da próxima vez que fizermos uma análise deste tipo, deveremos estabelecer previamente os critérios a ter em conta na mesma para que os alunos saibam exatamente o que têm que contemplar nos seus comentários.

Em relação ao trabalho desenvolvido em torno dos números naturais, decidi abordá-lo nesta reflexão porque os alunos mostraram bastante interesse pelas atividades, que foram bem conseguidas (os alunos aprenderam e tiveram prazer na aprendizagem). Os números naturais são bastante familiares às crianças, pois elas contactam com eles no dia a dia, logo não fizemos uma iniciação aos mesmos, mas sim uma abordagem diferente dos mesmos. Este trabalho foi desenvolvido entre terça e quarta-feira, sendo que na sexta-feira passámos a centrar-nos nas regularidades. Parti das ideias que os alunos tinham relativamente aos números que fazem parte do conjunto dos naturais e da sua utilidade. Todos sabiam quais eram e para que serviam; e as questões que lhes fui colocando ajudaram-nos a identificar todas as funções. Referiram de imediato que os números servem para contar, mas precisaram de pistas para identificar outras funções. A partir da questão “qual é a tua altura?” deduziram que os números servem para medir; quando lhes perguntei “o que têm os vossos cartões escolares que é secreto?” perceberam que também servem para codificar; e quando lhes coloquei a questão “qual é o número da tua porta?” chegaram à conclusão que também os utilizamos para indicar e identificar. Em relação à utilização dos números para medir, alguns alunos acrescentaram “e para pesar”, o que mostra que não associam a pesagem a uma medição; por isso foi necessário explicar que pesar também é medir e que tanto o quilograma como o metro são unidades de medida. Posto isto, lancei outra questão “que tipos de numeração conhecem?”. Ao que responderam que, para além da nossa, só conhecem a numeração romana. E voltei a questionar- “e qual é a nossa numeração?”. Alguns alunos responderam de imediato “a numeração portuguesa”, mas houve alguém que referiu que se trata de uma numeração árabe. Foi então necessário perceber quem foi responsável pelas primeiras representações numéricas. Os alunos referiram que a numeração romana é anterior à árabe, mas não foram os romanos a fazer as primeiras representações numéricas. Descobriram então, através da leitura de um texto do manual

**[YUN40] Comentário:** Ao longo do texto sempre a mesma questão...

**[YUN41] Comentário:** Considero muito importante que saibam seleccionar o que entendem ser mais relevante para a reflexão semanal. Reflectir implica suportar teoricamente o que afirmamos. Nesse sentido a profundidade é inimiga da quantidade. Como existem situações distintas mas cuja fundamentação pedagógica é semelhante a selecção criteriosa do que abordamos semanalmente é fundamental para que a tarefa reflexiva corresponda de facto a uma dimensão investigativa da prática.

de Matemática, que foram os egípcios a fazê-lo. Observaram os hieróglifos apresentados e analisaram um exemplo no qual tinha sido escrita uma data com os mesmos. E depois de termos chegado à conclusão que era necessário decompor o número da data recorrendo a multiplicações por 10, por 100 e por 1000 propus-lhes que escrevessem a data do terramoto de Lisboa (1755) com hieróglifos. Aderiram muito bem à proposta e resolveram a questão com facilidade, tendo-se oferecido muitos alunos para apresentar a solução no quadro. Estas questões que debatemos acerca da utilidade dos números naturais e da sua origem foram registadas por mim no quadro e os alunos copiaram para o caderno. Após esta introdução ao tema centramo-nos na multiplicação: na compreensão desta operação; na relação que se estabelece entre os números; nas diferentes estratégias para realizá-la, recorrendo ao cálculo mental ou a representações externas como os retângulos de quadrículas. Começámos por explorar a técnica usada pelos egípcios que sugeria o manual e que lhes permitiu perceber a multiplicação como um conjunto de adições sucessivas. Aqui tinha previsto que experimentássemos apenas uma ou duas situações, mas perante as dificuldades sentidas por alguns alunos a professora decidiu alargar o desafio e colocou mais operações no quadro, tendo convidado os alunos que sentiram mais dificuldades a fazer os cálculos. Enquanto estes resolviam as operações no quadro, os restantes colegas tentavam fazê-lo nos seus lugares e a maioria conseguiu resolvê-las. Apenas uma das alunas que foi ao quadro continuou sem conseguir perceber muito bem esta estratégia, pois revela algumas dificuldades no cálculo mental em inúmeras situações diferentes. É uma das alunas que só consegue realizar bem os cálculos que mecaniza e não é este o objetivo. Depois de termos trabalhado a estratégia dos egípcios passámos para o cálculo apoiado em áreas coloridas (retângulos de quadrículas). Aqui a multiplicação surgiu aliada a uma área preenchida, estratégia que será muito útil na resolução de problemas relacionados com áreas. Os alunos mostraram-se entusiasmados com esta forma de cálculo, embora alguns tenham tido dificuldades em percebê-lo. Alguns perceberam o suficiente para realizar um cálculo semelhante ao do exemplo, mas tiveram dificuldade em aplicar o raciocínio numa situação generalizada. Deveremos continuar com este trabalho na próxima semana aplicando esta estratégia de cálculo na resolução de problemas. Também deveremos continuar com a exploração das regularidades das tabelas da multiplicação, avançando para as sequências e padrões.

## **Anexo XXIII- Exemplo de guião de apoio ao trabalho autónomo**

### **Produção de texto**

#### **Dá um final à história.**

##### Questões orientadoras:

- Será que o Zeca nunca recebeu presentes?
- O que aconteceu a seguir à véspera de Natal?
- Será que o Zeca viveu para sempre numa barraca?
- Será que o menino se tornou Pai Natal?

*“Zeca nunca tinha ficado acordado até tão tarde. Sentia as pálpebras pesadas, tão pesadas que os olhos se fecharam. Adormeceu.*

*O velhinho de barbas brancas pegou nele, como um neto muito querido, e levou-o até casa. Ao colo? No trenó atrelado a oito renas? De táxi? Ninguém reparou.*

*Entrou na barraca gelada de mansinho e estendeu-o na cama.*

*Quando Zeca acordou, a tapá-lo estava o casaco vermelho do Pai Natal.”*

....

## **Anexo XXIV- Excerto de Planificação Diária 1º CEB, 07/12/11**

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

O trabalho deste dia irá desenrolar-se essencialmente em torno de temas relacionados com a época natalícia. Pretende-se que os alunos desenvolvam a sua linguagem oral e escrita na partilha das suas vivências e tradições natalícias com os colegas, estreitando-se assim também a relação entre a escola e a família.

(...)

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

Entre as 09:00h e as 09:45h a aula será orientada pela Professora de Inglês que irá apresentar aos alunos algum vocabulário relacionado com o Natal e explorar com eles a história “Frosty, the snow man”. Por fim, irão cantar a canção “Jingle Bells”.

Depois faremos rapidamente a avaliação das atividades realizadas no dia anterior e elaboraremos o sumário do dia. Posto isto, continuaremos a abordagem acerca do Natal. Deveremos começar por explorar uma canção de Natal (desta vez em português) na qual surgirá algum vocabulário comum àquele que lhes terá aparecido na história trabalhada com Professora Guida, sendo que este deverá ser identificado e destacado. Apresentar-lhes-ei a canção em CD e a letra da mesma será projetada para que possam acompanhar melhor e ir tentando traltear. Quando tivermos cantado a canção em conjunto, irei convidar os alunos a destacarem do texto (letra da canção) algumas palavras ou expressões que possam relacionar com tradições da época e será a partir daqui que se irá desenrolar a conversa acerca das tradições de cada um. Como questões orientadoras poderão surgir: “O que é para vocês o Natal?”, “Onde costumam passar a véspera de Natal?”, “Com quem se reúnem?”, “O que costumam fazer nessa noite?”, “Quais são os pratos e os doces que aparecem na mesa?”, “Ajudam na preparação da ceia de Natal? Como?”, “O que mais gostam? Porquê?”, “Como gostariam que fosse este ano?”. As ideias aqui debatidas poderão ser melhor organizadas no texto que escreverem à tarde sobre “O Natal na minha casa”(...)