



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: O ambiente cooperativo na aprendizagem**

Liliana Filipa Cabral Frias

**Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

**Coorientadora**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Conceição Leal da Costa

**março de 2013**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-  
escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: O ambiente  
cooperativo na aprendizagem**

Liliana Filipa Cabral Frias

**Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

**Coorientadora**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Conceição Leal da Costa

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório só foi possível graças à colaboração de várias pessoas.

Quero agradecer à Professora Doutora Maria da Assunção Folque por todos os conhecimentos transmitidos, pelo gosto por Educação Pré-escolar e por um Modelo Pedagógico de referência.

Expresso o meu agradecimento à Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho e à Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa por todo o apoio e orientação neste processo de formação, traçando, com sabedoria e pragmatismo, a metodologia de trabalho a seguir.

Um especial agradecimento à educadora cooperante Mariana Montalto, às animadoras Tânia Marques e Margarida Rosa, à professora cooperante Cândida Almeida e ao professor Fernando Afonso pelo inegável contributo prestado. Por todas as palavras de incentivo e encorajamento, assim como todos os conhecimentos transmitidos.

Agradeço aos grupos cooperantes por me terem proporcionado momentos de carinho, aprendizagem e incentivo. Por me terem recebido de braços abertos e me terem feito sorrir todos os dias.

Aos meus amigos, em especial à Sara Babo e ao David Mata por toda a dedicação e paciência que tiveram para comigo.

Um agradecimento especial a uma colega que se tornou numa grande amiga. A ti, Cristina Barahona, agradeço os conhecimentos transmitidos, a paciência, a ajuda prestada em momentos de maior indecisão e agitação e por fim, todos os abraços de conforto e força.

Quero agradecer ao Carlos Pité, à Teresa Andrade Frias e aos meus pais por toda a compreensão prestada e amor incondicional demonstrado ao longo de todo o meu percurso académico.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico” permite partilhar experiências de aprendizagem em ambos os contextos. O ambiente cooperativo na aprendizagem foi o tema que atravessou a prática. Através da observação/intervenção, refletiu-se acerca do ambiente cooperativo em ambas as valências. Ambas as intervenções foram em instituições da rede pública, sendo a de Pré-escolar no Jardim-de-Infância do Bacelo e a de 1.º Ciclo na Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância da Malagueira, em Évora.

Traduz um trabalho realizado para aprender a ser educador/professor cuja dimensão da vivência da prática escolar complementa e articula com o que se fez no percurso académico até esse momento.

Ao longo do relatório faz-se uma reflexão sobre as possibilidades e desafios do ambiente cooperativo, com base na observação/intervenção, nos registos diários e em referências teóricas, tais como, os pressupostos das Comunidades de Aprendizagem e a Aprendizagem Cooperativa.

**Palavras-Chave:** Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ambiente Cooperativo

# **SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PRESCHOOL AND 1<sup>ST</sup> CYCLE SCHOOL EDUCATION: THE COOPERATIVE LEARNING ENVIRONMENT**

## **ABSTRACT**

This Internship's Report "Supervised Teaching Practice in Preschool and 1<sup>st</sup> Cycle School Education" allows sharing learning experiences on both fields. The cooperative learning environment is the theme throughout the practice work. With observation/intervention, was made a reflection about cooperative environment on both fields. Both interventions were made in public institutions: Daycare Center of Bacelo and Primary School Integrated with Daycare Center of Malagueira, in Evora.

It reports a work to learn to be a educator/teacher whose experience dimension of academic practice complete and articulate with the academic experience done to that moment.

Along the report is described a reflection about possibilities and challenges of cooperative environment, based on observation/intervention, daily records and theoretical references, such the basic concepts of Learning Communities and Cooperative Learning.

**Keywords:** Preschool; 1<sup>st</sup> Cycle Primary School; Cooperative learning environment.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO ORIENTADOR DA PRÁTICA.....</b>	<b>3</b>
1.AMBIENTES COOPERATIVOS E APRENDIZAGENS DE QUALIDADE.....	3
<b>PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS.....</b>	<b>9</b>
2.CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	9
2.1. Contexto em Educação Pré-escolar.....	9
2.2. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
3.CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM PRÉ-ESCOLAR E EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
3.1. Na Educação Pré-escolar.....	21
3.1.1. Caracterização do grupo para a prática de ensino e aprendizagem.....	21
3.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	26
3.1.3. Organização do cenário educativo.....	30
3.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
3.2.1. Caracterização do grupo para a prática de ensino e aprendizagem.....	49

3.2.2. Fundamentos da ação educativa.....	55
3.2.3. Organização do cenário educativo.....	57
<b>4 – TRABALHO DE PROJETO, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>75</b>
4.1. Na Educação Pré-escolar.....	77
4.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	85
REFLEXÃO FINAL.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE A – Reflexões de Educação Pré-escolar.....	104
Reflexão A.1 – Semana de 19 a 23 de março de 2012.....	104
Reflexão A.2 – Semana de 16 a 20 de abril de 2012.....	106
Reflexão A.3 – Semana de 12 a 16 de março de 2012.....	109
Reflexão A.4 – Semana de 10 a 13 de abril de 2012.....	111
Planificação A.5 – Dia 9 de maio de 2012.....	114
APÊNDICE B – Reflexões de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	118
Reflexão B.1 – Semana de 17 a 21 de setembro de 2012.....	118
Reflexão B.2 – Semana de 24 a 28 de setembro de 2012.....	120
Reflexão B.3 – Semana de 29 de outubro a 2 de novembro de 2012.....	121
Reflexão B.4 – Semana de 5 a 9 novembro de 2012.....	123
Reflexão B.5 – Semana de 26 a 30 de novembro de 2012.....	128
Reflexão B.6 – Semana de 12 a 16 novembro de 2012.....	131
Reflexão B.7 – Semana de 1 a 4 de outubro de 2012.....	133
Planificação B.8 – Dia 4 de outubro de 2012.....	137
Reflexão B.9 – Semana de 10 a 14 de dezembro de 2012.....	140

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	
Zona de recreio do 1.º Ciclo.....	10
<b>Figura 2.</b>	
Zona de recreio do Pré-escolar.....	11
<b>Figura 3.</b>	
Espaço exterior da escola.....	15
<b>Figura 4.</b>	
Trabalho cooperativo entre alunos do 1.º e 2.º Ciclo.....	16
<b>Figura 5.</b>	
Bufete.....	17
<b>Figura 6.</b>	
Papelaria e Reprografia.....	17
<b>Figura 7.</b>	
Biblioteca escola EBIJI da Malagueira.....	17
<b>Figura 8.</b>	
Auditório da escola.....	18
<b>Figura 9.</b>	
Criança a almoçar autonomamente.....	32
<b>Figura 10.</b>	
Mapa das presenças.....	33
<b>Figura 11.</b>	
Ilustração com a técnica de pintura com escova.....	34
<b>Figura 12.</b>	
Mapa de tarefas.....	35
<b>Figura 13.</b>	
Plano da semana sem avaliação.....	36
<b>Figura 14.</b>	
Plano da semana com avaliação.....	36

<b>Figura 15.</b>	
Diário de turma.....	37
<b>Figura 16.</b>	
Crianças a escolherem as atividades no quadro de atividades .....	38
<b>Figura 17.</b>	
Identificação da área da Biblioteca.....	39
<b>Figura 18.</b>	
Livros disponíveis na área da biblioteca.....	39
<b>Figura 19.</b>	
Criança a apresentar a sua história ao grupo.....	40
<b>Figura 20.</b>	
Capa do livro “Palavras que começam por ...”.....	41
<b>Figura 21.</b>	
Algumas palavras que se descobriram .....	41
<b>Figura 22.</b>	
Crianças a escrever no computador.....	41
<b>Figura 23.</b>	
Caderno de atividades com a operação.....	42
<b>Figura 24.</b>	
Criança a registar no caderno o resultado final.....	42
<b>Figura 25.</b>	
Pequeno grupo a fazer o algarismo 8 na areia.....	42
<b>Figura 26.</b>	
Área das ciências .....	43
<b>Figura 27.</b>	
Grupo de crianças a explorar diferentes materiais a quando do seu contacto com água.....	43
<b>Figura 28.</b>	
Crianças observam a crisálida .....	44
<b>Figura 29.</b>	
Crisálida observada.....	44
<b>Figura 30.</b>	
Material do consultório.....	45
<b>Figura 31.</b>	
Área do consultório.....	45

<b>Figura 32.</b>	
Crianças na área dos jogos de chão.....	45
<b>Figura 33.</b>	
Crianças na área dos jogos de mesa.....	45
<b>Figura 34.</b>	
Identificação e inventário da área da garagem.....	46
<b>Figura 35.</b>	
Espaço onde as crianças desenvolvem as suas aprendizagens.....	46
<b>Figura 36.</b>	
Pintura de mural com as mães.....	47
<b>Figura 37.</b>	
Duas crianças a pintar no cavalete.....	47
<b>Figura 38.</b>	
Espaço da área da Costura.....	48
<b>Figura 39.</b>	
Atividade realizada na área da Costura.....	48
<b>Figura 40.</b>	
Espaço polivalente comum às três salas da instituição.....	49
<b>Figura 41.</b>	
Mapas de registos do trabalho autónomo, afixadas no <i>placard</i> de cortiça.....	61
<b>Figura 42.</b>	
Tempo de Estudo Autónomo no trabalho individual.....	62
<b>Figura 43.</b>	
Tempo de Estudo Autónomo no trabalho a pares.....	62
<b>Figura 44.</b>	
Mapa das responsabilidades.....	63
<b>Figura 45.</b>	
Mapa das presenças.....	64
<b>Figura 46.</b>	
Mapa de instruções para comunicações à turma.....	64
<b>Figura 47.</b>	
Diário de turma.....	65
<b>Figura 48.</b>	
Mapa de registo de avaliação de leitura.....	66

<b>Figura 49.</b>	
Mapa de registo de avaliação de leitura no final do 1.º período .....	66
<b>Figura 50</b>	
Criança a verificar os erros ortográficos do texto de um colega .....	67
<b>Figura 51.</b>	
Duas crianças terminam a atividade de Expressão e Educação Plástica referente ao texto trabalhado na atividade ortográfica.....	68
<b>Figura 52.</b>	
Espaço definido para afixar os textos produzidos em Oficina de escrita.....	69
<b>Figura 53.</b>	
Livro produzido pelo grupo cooperante.....	69
<b>Figura 54.</b>	
Tabela de 100.....	70
<b>Figura 55.</b>	
Mapa de Portugal continental e ilhas.....	71
<b>Figura 56.</b>	
Desenho por simetria de uma borboleta.....	72
<b>Figura 57.</b>	
Criança a utilizar o computador para resolver um exercício de Matemática .....	73
<b>Figura 58.</b>	
Comunicado aos pais.....	77
<b>Figura 59.</b>	
Cartaz com a informação pesquisada em contexto familiar.....	78
<b>Figura 60.</b>	
Maquete com os origamis produzidos em contexto familiar.....	78
<b>Figura 61.</b>	
Grupo na exposição “Desejo”, de Sílvia Lopes.....	78
<b>Figura 62.</b>	
Uma criança ensina a fazer dobragens (trabalho a pares).....	80
<b>Figura 63.</b>	
Uma criança ensina um pequeno grupo a fazer dobragens.....	80
<b>Figura 64.</b>	
Criança a fazer um <i>origami</i> seguindo as instruções de um livro.....	80
<b>Figura 65.</b>	
Origamis produzidos pelos pais.....	81

<b>Figura 66.</b>	
Criança desenha os botões da televisão .....	81
<b>Figura 67.</b>	
Criança cola cápsulas de café na “televisão” .....	81
<b>Figura 68.</b>	
<i>Mobiles</i> no corredor da escola .....	82
<b>Figura 69.</b>	
Socialização do projeto, apresentação da história.....	82
<b>Figura 70.</b>	
Entrega dos origamis às pessoas presentes na socialização .....	82
<b>Figura 71.</b>	
Capa do livro do projeto.....	84
<b>Figura 72.</b>	
Contextualização histórica.....	84
<b>Figura 73.</b>	
Alguns tipos de papel.....	84
<b>Figura 74.</b>	
Capa da história produzida pelas crianças .....	84
<b>Figura 75.</b>	
Capa da construção do fantocheiro.....	84
<b>Figura 76.</b>	
Capa da socialização do nosso projeto.....	84
<b>Figura 77.</b>	
Registo dos grupos de trabalho dos sub-projetos.....	86
<b>Figura 78.</b>	
Tratamento da informação recolhida em revistas (Sub-projeto “O que devemos comer para sermos saudáveis?”).....	87
<b>Figura 79.</b>	
Tratamento da informação recolhida no manual escolar (Sub-projeto “ <i>Como são os dentes?</i> ”).....	87
<b>Figura 80.</b>	
Tratamento da informação recolhida em livros da biblioteca (Sub-projeto “ <i>Para que servem os sentidos?</i> ”).....	87

<b>Figura 81.</b>	
Tratamento da informação recolhida na internet (Sub-projeto “ <i>Quais são os sinais de trânsito?</i> ”)	87
<b>Figura 82.</b>	
Produção do convite para a Enfermeira	88
<b>Figura 83.</b>	
Criança com Síndrome de Asperguer a ser ajudada por uma colega do grupo	88
<b>Figura 84.</b>	
Criança com Paralisia Cerebral a ser ajuda pela professora de Ensino Educacional	88
<b>Figura 85.</b>	
O grupo a fazer medições para construir a pirâmide alimentar	89
<b>Figura 86.</b>	
Criança surda a recortar um desenho produzido por si	90
<b>Figura 87.</b>	
Criança a escrever no computador	90
<b>Figura 88.</b>	
Socialização do sub-projeto “ <i>Quais os sinais de trânsito?</i> ”. Uma criança explica o <i>PowerPoint</i> e o intérprete traduz para as crianças surdas	91
<b>Figura 89.</b>	
Socialização do sub-projeto “ <i>Para que servem os sentidos?</i> ”. Uma criança de olhos vendados tenta descobrir através do tato o objeto de que se trata	91
<b>Figura 90.</b>	
Socialização do sub-projeto “ <i>Como são os dentes?</i> ”. Depois da socialização, as crianças mostram o livro que produziram	92
<b>Figura 91.</b>	
Preparação para a socialização do sub-projeto “ <i>O que devemos comer para sermos saudáveis?</i> ”. A professora ajuda na finalização do produto final	92
<b>Figura 92.</b>	
Socialização do sub-projeto “ <i>Porque tem os que levar vacinas?</i> ”. O grupo apresenta aos colegas o panfleto que produziu	92
<b>Figura 93.</b>	
Reflexão sobre os novos conhecimentos	92

## **Figura 94.**

Ficha de trabalho para avaliar os novos conhecimentos. Produzida pelas crianças do grupo ..... 92

## **ÍNDICE DE QUADROS**

### **Quadro 1.**

Número de crianças em relação à idade EPE ..... 21

### **Quadro 2.**

Número de crianças em relação ao sexo EPE ..... 21

### **Quadro 3.**

Agenda semanal sala C ..... 31

### **Quadro 4.**

Número de crianças em relação à idade 1.º CEB ..... 49

### **Quadro 5.**

Número de crianças em relação ao sexo EPE ..... 49

### **Quadro 6.**

Resultado da Avaliação Diagnóstica ..... 52

### **Quadro 7.**

Resultados das Avaliações Trimestrais referentes ao 1.º período ..... 54

### **Quadro 8.**

Estratégia Educativa Global da Turma – Competências Prioritárias ..... 57

### **Quadro 9.**

Agenda semanal inicial (sem alterações) ..... 58

## LISTA DE ABREVIATURAS

e.g. ( <i>exempli gratia</i> ):	por exemplo
<i>et al.</i> ( <i>et aliae</i> ):	e outros (para pessoas)
i.e. ( <i>id est</i> ):	isto é
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MA:	Metas de Aprendizagem
ME:	Ministério da Educação
MEM:	Movimento da Escola Moderna
NEE:	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE:	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS:	Projeto Curricular de Sala
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

O presente relatório final de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico emerge no sentido de refletir acerca da observação participada e da intervenção educativa exercida ao longo de dois semestres. Este foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo no Ensino Básico, nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrada na Universidade de Évora.

Relativamente ao contexto de Pré-escolar, os períodos de observação participante e de intervenção ocorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância do Bacelo, na sala C. Nesta valência o grupo cooperante era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo, teve lugar na Escola Básica Integrada com JI da Malagueira, na sala 2.ªA. O grupo cooperante da valência de 1.º Ciclo era composto por 19 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada deve assegurar ao aluno a aquisição de uma especialização de natureza predominantemente profissional que resulta da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares do curso de mestrado e da busca de inovação nas práticas pedagógicas derivadas da prática continuada da reflexão e da investigação. Esta Unidade Curricular permite desenvolver atitudes, competências e valores necessários ao exercício da profissão docente, como também, adquirir atitudes de investigação e reflexão, para aprendermos o verdadeiro sentido de ser educador/professor, e de que todos estamos implicados nesta tarefa tão difícil que é educar. Além disso, possibilita reconhecer o papel essencial e insubstituível do professor na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Todos estamos de acordo quando queremos uma formação de professores de qualidade. Na verdade, hoje como ontem, quando pensamos na formação de qualquer profissional, a nossa atenção concentra-se, de imediato, no seu perfil, nas suas competências, nos seus percursos, no plano de estudos e na

articulação dos diferentes conteúdos, atores, meios, processos e contextos para atingir esse objetivo (Cró, 1998).

Neste relatório são patenteadas a análise e reflexão acerca das práticas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo, tendo por base os registos realizados durante as intervenções, baseados no trabalho desenvolvido, na observação direta, análise do plano de turma e/ou análise do projeto educativo e regulamento interno. Ao longo de todo o trabalho será dada ênfase, nos diversos aspetos discutidos, à importância do ambiente cooperativo na aprendizagens bem como, todas as vertentes que lhe estão associadas.

Deste modo, os conteúdos surgem organizados em quatro pontos. O primeiro ponto compreende o enquadramento teórico orientador da prática servindo de referência para a reflexão ao longo de todo o relatório. No segundo consta a caracterização contextualizada das instituições, atendendo a alguns constrangimentos na organização do espaço das mesmas. O terceiro ponto é mais extenso e apresenta a conceção da ação educativa do educador de infância em Educação Pré-escolar e do professor em 1.º Ciclo do Ensino Básico. São tidos também em conta a caracterização do grupo em ambas as valências, os fundamentos das ações e a organização dos cenários educativos. No ponto quatro consta o trabalho de projeto, cooperação e aprendizagem desenvolvido nas duas valências ao longo das práticas.

Por último, mas não de pouca importância, segue-se a reflexão final onde se explanam dificuldades e aliciantes vividos ao longo de toda a prática e a forma como foram experimentados e superados. Fazem, ainda, parte deste relatório as referências bibliográficas que serviram de suporte à elaboração deste trabalho e que em boa parte revelam a integração da teoria e da prática de um percurso que aqui tem um fim e um início, bem como os apêndices que aludem a todo o trabalho realizado ao longo da intervenção.

# 1. AMBIENTES COOPERATIVOS E APRENDIZAGENS DE QUALIDADE

*A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.*

Virginia Burden

(cit. por Lopes & Silva, 2009, p. 3)

Para abordar a temática dos ambientes cooperativos e das aprendizagens de qualidade convém, antes de mais, esclarecer o conceito de cooperar. Entende-se por cooperar o modo de atuar em conjunto, de uma forma coordenada, nas relações sociais ou na realização de um trabalho, para que se possam atingir metas comuns, seja para obter resultados recíprocos ou pelo gosto de partilhar atividades (Argyle, 1991, cit. por Lopes & Silva, 2009). Por vezes, o sistema educacional aparenta não estar “particularmente preocupado em promover a cooperação no processo de aprendizagem, mas, de alguma forma, os alunos trabalham juntos informalmente e compartilham a sua aprendizagem, dependendo de um contexto específico” (Lopes & Silva, 2009, p.3). Desta forma, se uma criança experienciar um ambiente cooperativo e democrático, onde as trocas sociais são recíprocas e a sua participação na tomada de decisões seja ativamente participativa e o adulto demonstre respeito, a criança tenderá a desenvolver autonomia moral e intelectual e poderá atingir níveis mais autónomos (Araújo, 2001).

Assim, o ambiente cooperativo é um ambiente onde a opressão do adulto é reduzida o máximo possível atingindo condições que geram a cooperação, o respeito mútuo, a ausência de sensações expiatórias e de recompensas, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, e onde as crianças têm oportunidades constantes para fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente (Araújo, 2001).

O ambiente cooperativo apresenta uma forte ligação às aprendizagens cooperativas que as crianças desenvolvem ao participarem na construção do seu

próprio conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é vista como uma metodologia de ensino e aprendizagem, centrada na criança/aluno, assim como no trabalho colaborativo, muitas vezes realizado em pequenos grupos. A formação dos grupos tem por base as diferenças dos seus elementos e evoca uma variedade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para auxiliar os alunos, de uma maneira ativa, crítica, solidária e reflexiva, a construir e aprofundarem o seu próprio entendimento do mundo em que vivem (Leitão, 2010).

Por outro lado, Fathman e Kessler (1993, cit. por Lopes & Silva, 2009, p.3) “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para todos os alunos interagirem, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”.

Johnson, Johnson e Holubec (1993, cit. por Lopes & Silva, 2009, p.3), “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas”.

De acordo com Dewey e Thelen (cit. por Arends, 1999), ao longo dos anos a aprendizagem cooperativa sofreu evolução devido ao uso de trabalhos de grupo numa perspectiva cooperativa. Assim, os comportamentos e os processos cooperativos são vistos como essenciais para que a sociedade se possa construir e manter.

Leitão (2010) refere que as atividades de aprendizagem cooperativa podem proporcionar possibilidades únicas para o desenvolvimento de competências como é o caso do pensamento crítico, da resolução criativa de problemas, da escuta ativa, da comunicação interativa entre pares e adultos, e na aceitação e acomodação às diferenças individuais.

Conforme defende o autor antes evocado, as autenticidades da aprendizagem cooperativa não se revelam só em determinadas populações especiais, como os alunos sobredotados ou os alunos com deficiência. As mesmas revelam-se em relação a todos os alunos. Remetendo para o conceito de Comunidade de Aprendizagens (CA), esta não se aplica a qualquer grupo de indivíduos reunidos numa turma ou escola em que possuem um objetivo comum, aprender. “Nas comunidades de aprendizagem, crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos” (Rogoff, Matusov e White, 1996; Watkins, 2005a, cit. por Folque, 2012, p. 87). “Nestas comunidades, há uma valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade” (Bruner, 1996; Wells, 1999; Watkins, 2005a, cit. por Folque, 2012, p. 87).

Para Watkins (2004), tratando a sala de aula como comunidade de aprendizagem:

A classroom run as a learning community operates on the understanding that the growth of knowledge involves individual and social processes. It aims to enhance individual learning that is both a contribution to their own learning and the group's learning, and does this through supporting individual contributions to a communal effort. Here the stance is that the agent of inquiry is not an individual, but a knowledge-building community (p.5).

A sala de aula é vista, segundo Watkins, como uma comunidade de aprendizagem onde o crescimento do conhecimento envolve processos individuais e sociais. Ao aperfeiçoar a aprendizagem individual está-se a contribuir para um esforço comum. Assim, o agente de investigação não age individualmente, mas sim numa comunidade de construção do conhecimento.

A comunidade de aprendizagem em sala de aula, segundo Watkins (2005a, cit. por Folque, 2012), apresenta quatro vantagens:

1) o discurso das áreas de saber passa a fazer parte da comunidade; 2) a responsabilidade pelo conhecimento e controlo tornam-se partilhados; 3) as concepções de aprendizagem são mais ricas e construtivas; 4) desenvolve-se uma metacognição partilhada sobre o processo de aprendizagem (p. 87).

Citando Arends (1999, p. 369), “um dos aspectos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar”. Aprender em cooperação vai para além do que a aprendizagem das matérias escolares (execução de tarefas), ou seja, as práticas interpessoais e grupais são necessárias para o funcionamento de um grupo (trabalho de equipa) (Lopes & Silva, 2009).

A organização dos grupos terá que ter em conta a base da heterogeneidade. Como refere Arends (1999, p. 369), na aprendizagem cooperativa “os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos”.

Na perspetiva da aprendizagem cooperativa é tão importante certificar a heterogeneidade dos grupos como garantir a participação ativa de todos os alunos no

seio dos seus grupos de trabalho. Para que essa participação seja ativa tem que se ter em atenção a divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades aos diversos elementos que compõem os grupos e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que os papéis serão desempenhados (Leitão, 2010).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993, cit. por Lopes & Silva, 2009), para que uma aula seja cooperativa é essencial que estejam presentes cinco elementos essenciais, tais como: interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais e processo de grupo ou avaliação do grupo.

Em concordância com Leitão (2010), a interdependência positiva consiste na dependência que as crianças têm umas das outras para conseguirem alcançar os seus objetivos. Os elementos que compõem o grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar atividades, para assim conseguirem atingir esses objetivos. Cada elemento do grupo deve-se esforçar de maneira a alcançarem o sucesso do grupo. Contudo, a interdependência positiva é o pilar essencial da aprendizagem cooperativa.

O segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual do grupo. De acordo com Lopes e Silva (2009), o grupo deve adotar a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e cada elemento será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum. “O objectivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (idem, p. 17).

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, é o terceiro elemento essencial da aprendizagem cooperativa. Para Lopes e Silva (2009, p. 18)

A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns com os outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interacção face a face entre os membros do grupo aumenta.

Outra dimensão da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento das competências sociais interativas. Tendo em conta Candler (2005, cit. por Lopes & Silva, 2009), as competências sociais são imprescindíveis para que haja um bom relacionamento com crianças de outras culturas e grupos étnicos. A carência de competências sociais vai contribuir para que o sucesso académico dos grupos seja diminuto.

Por fim, a última dimensão que caracteriza a aprendizagem cooperativa, diz respeito à avaliação dos procedimentos do grupo. A avaliação acontece quando os elementos do grupo analisam em que medida estão a atingir as metas e a manter relações de trabalho eficazes.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, cit. por Lopes & Silva, 2009, p. 20) afirmam que

A utilização da aprendizagem cooperativa exige uma acção disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam, também, uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma acção cooperativa eficaz.

A aprendizagem cooperativa não é desprovida de benefícios e de desvantagens aquando da sua implementação em sala de aula ou no sistema educativo. Sendo assim, as vantagens de aprender em cooperação consistem, segundo Parmer, Peters e Streetman, 2003, cit. por Lopes & Silva, 2009) em quatro grandes categorias: psicológico, sociais, académicos e de avaliação. Na primeira categoria pretende-se promover o aumento da autoestima; encorajar as crianças a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos colegas e ainda, melhorar a satisfação da criança com as experiências de aprendizagem. No que concerne à categoria dos benefícios sociais pretende-se estimular e desenvolver as relações interpessoais; estabelecer uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola, mas também; ensinar como criticar ideias ao invés de pessoas. A terceira categoria pretende desenvolver competências de comunicação oral; criar um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigador e ainda; levar à produção de mais e melhores questões na aula. Por último, os benefícios na avaliação pretendem proporcionar formas de avaliação mais alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito e avaliações individuais; proporcionar *feedback* imediato às crianças e ao professor sobre a eficácia do grupo e sobre o progresso dos alunos e ainda; uma fácil supervisão quando se trabalha em grupo.

Por sua vez, os riscos ou desvantagens da aprendizagem cooperativa, de acordo com Slavin (1999, cit. por Lopes & Silva, 2009), podem estar relacionadas com a maneira inadequada de implementarem os métodos cooperativos. Assim, alguns alunos poderão “apanhar boleia” com os outros elementos do grupo, pois enquanto uns elementos fazem todo o trabalho, os outros fazem muito pouco ou nada.

Segundo Leitão (2010), o uso de metodologias de aprendizagem cooperativa de maneira continuada requer uma grande coordenação entre docentes “ao nível da

continuidade curricular, da estrutura física da sala de aula, da continuidade da experiência dos alunos, das suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem, dos materiais didáticos a construir e utilizar” (p. 105).

## **2. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES**

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância do Bacelo, enquanto a intervenção no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância da Malagueira. As duas instituições fazem parte da rede pública e pertencem a Agrupamentos distintos. A primeira instituição pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 4, enquanto a segunda ao Agrupamento de Escolas n.º 1, de Évora.

Para a caracterização do contexto em Educação Pré-escolar recorreu-se ao auxílio do Regimento Interno de 2011/2012 do Agrupamento de Escolas n.º 4. Por sua vez, a caracterização do contexto de 1.º Ciclo teve como apoio o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora.

### **2.1 Contexto em Educação Pré-escolar**

O Agrupamento de Escolas n.º 4 é constituído por 6 Jardins de Infância, 6 Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1 Centro Escolar com 1.º Ciclo e Pré-escolar e a EB2, 3 Conde Vilalva, distribuídas por diversas Freguesias dispersadas por todo o concelho de Évora (Bacelo, Azaruja, Canaviais, Graça do Divor, N.ª Sr.ª de Machede e S. Miguel de Machede). A instituição fica situada na rua José Santos Luz, 7005-530 Évora no Bairro do Bacelo e serve em especial a área envolvente à mesma. A freguesia do Bacelo possui uma população heterogénea do ponto de vista socioeconómico e cultural.

O horário de funcionamento da instituição é das 7:45h às 19:00h (o período das 18:00h às 19:00h destina-se às limpezas do estabelecimento), estando incluído neste horário o CAF (componente de apoio à família) das 15:30h às 18:15h.

No que concerne ao espaço físico, estamos perante um edifício recente, inaugurado no início do ano letivo de 2009/2010 e concebido para acolher os níveis de ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as valências encontram-se divididas no espaço físico. Ora, ao entrar pela entrada principal, no lado direito apresenta-se a valência de 1.º Ciclo e no lado esquerdo, a de Educação Pré-escolar. No centro existe um espaço comum aos dois níveis de ensino onde estão localizados o refeitório, a cozinha, um espaço polivalente, a biblioteca e duas salas de arrumos. À partida o espaço comum deveria promover e facilitar o contato entre as crianças das duas valências. Devido a rotinas organizativas da instituição bem como à separação delineada pelo espaço físico, as crianças das duas valências pouco comunicam e poucas experiências trocam. Como exemplo, podemos citar o caso das refeições serem servidas em horários distintos. Os grupos de Pré-escolar apresentam-se no refeitório entre as 12:00h e as 12:30h, enquanto que os de 1.º Ciclo, de modo rotativo e por ordem dos 4 anos de escolaridade, apresentam-se entre as 12:30h e as 13:30h.

O contato diminuto entre as duas valências prolonga-se até ao espaço exterior, ou seja, ambos os níveis de ensino usufruem de espaços distintos. Na Figura 1 observa-se a zona de recreio do 1.º Ciclo que desfruta de instalações lúdicas utilizadas com frequência pelas crianças e por um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol.



Figura 1. Zona de recreio do 1.º Ciclo.

Por sua vez, na Figura 2 podemos observar a zona de recreio destinada à Educação Pré-escolar. Esta possui instalações lúdicas para o desenvolvimento da motricidade: cordas, escorrega e triciclos. Este espaço era utilizado na hora dos recreios da manhã e da tarde, bem como para realização de atividades ao ar livre, como foi o caso das realizadas no Dia do Pai (Reflexão A.1, p. 104).



Figura 2. Zona de recreio do Pré-escolar.

A biblioteca escolar, situada no espaço comum, integra a Rede de Bibliotecas Escolares e é utilizada por todos os alunos/crianças e pessoal docente da escola. No que respeita aos grupos de Pré-escolar, a visita à biblioteca escolar está integrada no horário semanal de todas as salas (A, B e C). Com o grupo cooperante (grupo da sala C), as idas à biblioteca ocorriam durante a tarde (das 14:00h às 14:55h) de quarta-feira. Neste espaço as crianças podiam consultar e pesquisar todo o tipo de informação quer em livros, revistas ou em materiais informáticos e audiovisuais. É de realçar que esse espaço presenciou atividades realizadas pelas crianças da sala C, no âmbito do projeto *Comenius Regio - Bibliotecas Sem Fronteiras*.

Este projeto resultou de uma parceria da *Consejería de Educación de Extremadura* e da Direção Regional de Educação do Alentejo. Esta iniciativa desafiou Escolas parceiras com boas práticas na área das Bibliotecas Escolares, assim como instituições com reconhecimento na região do Alentejo (Portfólio de Bibliotecas Sem Fronteiras, 2010/2012, p.2).

Serviu ainda de apoio a pesquisas relacionadas com projetos e dúvidas existentes, bem como para uma renovação de livros para o projeto “leitura vai e vem”.

A instituição acolhe setenta e cinco crianças do Pré-escolar, distribuídos por três turmas, e duzentos e vinte e quatro alunos do 1.º Ciclo, distribuídos por dez turmas em regime normal.

Relativamente ao Pré-escolar no jardim-de-infância, trabalhámos intencionalmente através de dinâmicas participativas, onde todos os intervenientes, em parceria com os pais e famílias, contribuíram para o desenvolvimento da criança, quer do ponto de vista físico, social ou psicológico.

O trabalho com as famílias, entre educadoras e com a comunidade, foi realizado através de conversas e/ou análise diária de aspetos relevantes, que ocorrem nos diversos grupos das três salas de atividades.

Com a realização de reuniões mensais do departamento de Pré-escolar, pretendeu avaliar-se o trabalho planeado, a participação das educadoras, os resultados e as aprendizagens adquiridas pelas crianças nos projetos do Agrupamento.

No ano letivo 2011/2012, projetámos alargar o relacionamento com as famílias através de ações onde colaborassem direta e regularmente com a escola. Os projetos da “leitura vai e vem” e “convidados na nossa sala” pretendiam fortalecer a relação escola/família e escola/comunidade. O primeiro projeto consistiu na leitura de livros em contexto familiar, isto é, de 15 em 15 dias cada criança levou para casa um livro. Esse livro foi lido por um familiar à criança e em seguida, num momento adulto-criança, fizeram um resumo da história por escrito e uma ilustração. O segundo projeto consistiu em trazer para a sala familiares e pessoas da comunidade, com o intuito de enriquecerem os conhecimentos das crianças, partilhando saberes a fortalecendo relações com a família/comunidade e com a escola.

A instituição evidenciou contextos de trabalho, onde a participação das auxiliares e animadoras de ação educativa, através de conversas diárias e reuniões de avaliação e reflexão, manifestaram preocupações com a aprendizagem permanente.

Com a família, existiram conversas diárias e informais principalmente na hora de entrada das crianças. Na hora destinada ao atendimento de pais, na 1ª e 3ª sexta-feira de cada mês; foram realizadas reuniões trimestrais de avaliação e outras, não agendadas, sempre que necessário. Para que as famílias tivessem conhecimento e observassem as atividades desenvolvidas pelas crianças, nas salas de Jardim-de-Infância, as educadoras expunham nos placares e nas paredes os trabalhos, os registos fotográficos, etc. Neste campo os placares exteriores da valência de Pré-escolar, mais propriamente os da sala C (sala azul), eram renovados diariamente ou semanalmente para que familiares e restante comunidade educativa acompanhasse e conhecesse o trabalho desenvolvido, bem como a evolução de cada criança. Segue-se um excerto de uma reflexão semanal (Reflexão A.2) ilustrativo destas afirmações:

Contudo, durante a semana transata realizámos trabalhos bastante interessante e como tal colocámo-los no nosso placar do exterior para que todos os familiares, visitantes e restante comunidade escolar pudessem visualizá-los.

Pessoalmente, tento expor no placar do exterior alguns trabalhos que as crianças vão realizando ao longo da semana para que, como referi anteriormente, os familiares possam ver

os trabalhos que são produzidos e até mesmo a evolução das crianças. Segundo o Ministério da Educação (2002:22) o educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. Desta forma, pretendo seguir o trabalho que a Educadora Mariana já fazia antes da minha presença, ou seja, promover a participação e o interesse das famílias pela escola (p. 106).

Com a comunidade educativa foram efetuadas reuniões mensais de Departamento, no sentido de avaliar o trabalho planeado para os grupos e o trabalho realizado nos projetos comuns do Agrupamento.

Os projetos desenvolvidos nas salas de 1.º Ciclo e Pré-escolar tiveram como base o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º4, assim como o interesse das crianças. No ano letivo 2011/2012, o tema orientador do agrupamento foi “O Homem, a Terra e o Pão”, em simultâneo desenvolveu-se o projeto Eco-escolas.

É indiscutível o papel que as famílias e, também, a comunidade desempenharam em todo o processo educativo. A colaboração entre ambos contribuiu para uma melhor aprendizagem das crianças; a relação com as famílias passou por contactos diários e informais (que foram importantíssimos para um melhor conhecimento das crianças, e por consequência das suas famílias); reuniões sempre que foi necessário, no atendimento na hora prevista; solicitou-se a colaboração dos pais em projetos / atividades que se estiveram a desenvolver na sala e outras de acordo com os interesses do grupo. A título de exemplo, refere-se o apoio, a colaboração e a participação que as famílias demonstraram na realização de pesquisas e de outras atividades no âmbito do projeto “Como fazemos um *Origami?*”, que se desenvolveu ao longo da intervenção com o grupo cooperante. Movidas pela curiosidade e interesse em dar resposta a todas as questões que quiseram esclarecer, as crianças envolveram as famílias no projeto. Todos os dias chegaram à sala pais informando que estiveram durante a tarde ou serão a construir origamis com os filhos. Durante a manhã, no momento das novidades, as crianças partilharam com o grupo as construções elaboradas com os pais.

## 2.2 Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A oferta educativa da Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância da Malagueira passa pela Educação Pré-escolar 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, incluindo Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira Congénita; um Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial de Évora; Percursos Curriculares Alternativos; Curso de Educação e Formação.

Através da breve descrição da escola da Malagueira é evidente que considero que esta seja uma escola inclusiva. Ao contrário do centro escolar do Bacelo, na qual realizei PES em Pré-escolar, na escola da Malagueira, destaca-se a diversidade de alunos, oportunidades e aprendizagens que lhes oferece. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012), o princípio fundamental das escolas inclusivas

consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p.228).

Durante o tempo de intervenção foi possível presenciar e vivenciar algumas aprendizagens com crianças com necessidades educativas especiais e com deficiência. No refeitório, nos corredores, nos intervalos e em sala de aula o contacto com crianças com deficiências foi constante. Estas almoçavam e usufruíam dos intervalos em conjunto com a restante comunidade educativa. Em alguns momentos foi possível observar comportamentos de ajuda e respeito entre crianças com e sem deficiência, nomeadamente, no refeitório e em momentos de aprendizagem em sala de aula.

A título de exemplo, num momento de trabalho projeto, na sala de aula da turma cooperante, uma criança ouvinte ajudou uma criança surda a escrever no computador

um pequeno texto. Para tal, a criança ouvinte recorreu ao alfabeto gestual para gesticular as letras, para o colega surdo que escrevia no computador. A partilha de vivências entre estes dois grupos (crianças ouvintes e crianças surdas) foi enorme. Para além das aprendizagens adquiridas durante o trabalho projeto, ambos os grupos aprenderam a respeitar a diferença, quebrando as barreiras da comunicação.

O trabalho curricular, no qual a metodologia de trabalho por projetos teve lugar e desempenhou um importante papel, evidenciou claramente que em sala de aula, uma boa comunicação facilita aprendizagens de qualidade. Uma educação escolar de qualidade é sinónimo de aprendizagens, contextos e metodologias que se interrelacionam permanentemente (Wells & Claxton, 2002).

Na entrada da Escola da Malagueira existe uma portaria, que se apresenta como um posto de trabalho importante. Aqui se procede à triagem de entradas e saídas de alunos, docentes, não docentes exercendo funções no agrupamento. O portão só deverá estar aberto: durante quinze minutos, antes das horas de entrada; durante quinze minutos, após as horas de saída. Após o fecho do portão, deverão os agentes educativos da Escola e, sobretudo, os auxiliares de ação educativa verificar se se encontra alguém estranho à Escola no seu interior.

Relativamente ao espaço exterior da instituição, este trata-se de um espaço educativo que pode “proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 2002, p.39).

O espaço exterior permite, às crianças, usufruírem de uma grande diversidade de oportunidades educativas (Ministério da Educação, 2002). O espaço exterior da instituição educativa, como se pode observar na Figura 3, destinado ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos possui um campo de jogos, uma horta e muitos espaços verdes.



Figura 3. Espaço exterior da escola.

Toda a instituição educativa possui muitos espaços verdes para que as crianças desfrutem de um encontro permanente com a Natureza.

Como já foi mencionado anteriormente, o espaço exterior oferece momentos educativos que podem ser planeados pelo educador/professor ou pelas crianças. Penso que “existe essa diversificação de oportunidades educativas graças às suas características e potencialidades” (Ministério da Educação, 2002, p.39). Sendo um prolongamento do espaço interior, é utilizado para atividades livres e, por vezes, usado para a realização de atividades orientadas. Quanto à utilização em explorações/atividades livres, ocorrem na hora do recreio, onde as crianças/alunos brincam livremente. Relativamente às atividades, no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, algumas das aulas de Educação Física foram desenvolvidas também nessa zona, mais propriamente, no campo de jogos.

No exterior e em pleno inverno as atividades foram em menor número, mas, ainda assim, realizaram-se algumas atividades. Destaca-se o cultivo de vegetais numa horta biológica do 2.º Ciclo da Escola da Malagueira. Cada criança da turma do 2.º A semeou espinafres como se pode observar na Figura 4.



Figura 4. Trabalho cooperativa entre alunos do 1.º e 2.º Ciclo.

Existe, também, um Pavilhão Polidesportivo onde as turmas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos têm aulas de Educação Física. A escola tem um Bufete (Figura 5), Refeitório, Papelaria e Reprografia (Figura 6). Têm acesso a estes serviços os alunos, os professores e os funcionários do Agrupamento. Todos os outros elementos que não fazem parte da comunidade escolar só têm acesso, às instalações escolares, devidamente autorizados pelo Diretor.



Figura 5. Bufete.



Figura 6. Papelaria e reprografia.

Como se pode observar na Figura.7 a EBIJI da Malagueira dispõe de uma Biblioteca Escolar, que inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos que constituem recursos pedagógicos, quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para atividades curriculares não letivas e de ocupação de tempos livres e de lazer. Foram úteis no trabalho com a turma do 2.ºA em momentos como os de trabalho projeto. Os materiais informáticos foram utilizados na pesquisa e tratamento de informação, bem como na construção de dispositivos de apresentação (e.g. *PowerPoint*).



Figura 7. Biblioteca escolar da EBIJI da Malagueira.

A Biblioteca Escolar foi concebida como um "centro de recursos educativos" multimédia (livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, CD-ROM), ao dispor de alunos, professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade. As Bibliotecas Escolares do Agrupamento tiveram como principais objetivos: fomentar os hábitos de leitura e o prazer de ler; incentivar o gosto pela leitura e pela escrita; apoiar o desenvolvimento curricular e os projetos em curso na escola; desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação; tratar o fundo documental da Biblioteca Escolar; estimular o enriquecimento da comunidade

educativa em termos culturais, tecnológicos, artísticos e cívicos. Na biblioteca trabalham quatro professoras e duas funcionárias, as quais dão apoio ao pessoal docente.

Segundo uma das funcionárias da biblioteca: “As professoras fazem etiquetagem de livros, dão apoio aos alunos e fazem animação cultural (hora do conto, livro em viagem, feira do livro)”. Para a turma de 2.ºA, a hora do conto decorreu uma vez por mês à segunda-feira das 11horas às 11:45h. Na biblioteca existe um sítio específico para esses momentos. Um sítio calmo com almofadas e separado, do restante espaço com cortinados coloridos. Esse ambiente acolhedor transmite calma e fez com que o grupo não dispersasse a sua atenção para além das aventuras que emergiram em cada conto. A Professora da biblioteca dinamizou e dramatizou a leitura de um modo cativador, fazendo com que adultos e crianças viajassem pelas suas palavras.

Na Figura 8 pode observar-se o auditório da escola. Este é utilizado para aulas, eventos festivos, reuniões e formações, sendo prioritariamente utilizado pelos alunos e professores, administração educativa e outros.



Figura 8. Auditório da escola.

Contrariando a tendência da utilização desse espaço, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1.º Ciclo, recorri ao auditório para fomentar e potenciar interações com a comunidade através de conversas participativas. Num encontro com o Programa Curricular de Estudo do Meio para o 2.º ano de escolaridade, o grupo cooperante participou numa conversa com um nadador salvador. Esta atividade foi desenvolvida em cooperação com a colega de estágio Cristina Barahona e contou com a participação das duas turmas cooperantes de 2.º ano, assim como do profissional.

No que respeita ao trabalho em equipa entre professores do 1.º Ciclo, que lecionam o mesmo ano de escolaridade considero-o positivo. A partilha de informação foi diária e apoiaram-se mutuamente. Os professores de 1.º Ciclo do Agrupamento reúnem-se uma vez por semana para planificarem as atividades semanais. Com a professora cooperante e restantes professores do mesmo nível de ensino, as reuniões ocorreram às quartas-feiras durante a hora de almoço (das 12h30 às 14h). Nestes momentos foram debatidas opiniões; esclareceram-se dúvidas; partilharam-se ideias e vivências e planificaram-se as atividades para a semana seguinte. Deste modo, ao nível do Agrupamento, os docentes, tentaram fazer com que as crianças, de um dado ano de escolaridade, estejam todas ao mesmo nível nas aprendizagens dos conteúdos. Na prática nem sempre esse nível foi atingido. Nas reuniões semanais as conversas foram direcionadas, quase sempre, para a grande dificuldade que houve em conseguir cumprir as planificações no todo. Assim, neste campo o trabalho cooperado ficou um pouco aquém do esperado.

Relativamente às classificações cooperadas, essas foram realizadas no final de cada período letivo em sala de aula. Os professores titulares dos mesmos níveis reúnem-se, igualmente com os colegas do apoio e das Necessidades Educativas Especiais (NEE), para partilharem informações acerca das aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, procurar estratégias para melhorar, ainda mais, o ensino/aprendizagem. Os professores mostraram-se sempre disponíveis para resolverem as mais diversas situações em prol da melhoria da qualidade da educação escolar das crianças e das respetivas aprendizagens.

O trabalho em equipa esteve, também, presente entre docentes de diferentes níveis. A Educadora Isabel Melo, docente na mesma Escola, em coadjuvação com a Professora Cooperante Cândida Almeida, organizaram um momento de partilha entre crianças do 1.º Ciclo e crianças do Pré-escolar. Esta partilha de saberes fez com que crianças do 2.º ano, que em anos transatos tinham frequentado a sala da Educadora Isabel, revivessem algumas experiências. Por outro lado, o grupo de Pré-escolar viveu momentos facilitadores de aprendizagens com influências positivas no processo de transição para o 1.º Ciclo. Todas as segundas-feiras, durante a hora de almoço (das 13h30 às 14h), uma ou duas crianças do grupo cooperante deslocaram-se à sala de Jardim-de-Infância para lerem uma história. Cada história foi escolhida pelas crianças do 1.º Ciclo e a respetiva leitura treinada ao longo de uma semana. O trabalho de equipa, na situação acima descrita, não envolveu apenas as docentes mas, também, ambos os grupos de crianças.

O método de trabalho em equipa, ao longo da PES, foi muito enriquecedor e produtivo, pois ao partilhar as aprendizagens tornaram-se mais ricas acabando por crescer a todos os níveis, pessoal e profissional. Por outro lado, sendo o tempo uma questão por vezes difícil de gerir, ao trabalhar-se em equipa rentabiliza-se tempo de pesquisa e de procura de materiais. No que concerne, ao trabalho em equipa entre colegas de estágio partilharam-se inúmeras atividades das diversas Áreas Curriculares mas também, dúvidas, materiais e pesquisas referentes aos conteúdos a lecionar. Com a colega de estágio que continha uma turma de 3.º ano, a partilha consistiu na troca de ideias e de dúvidas, mas em alguns casos também partilhámos experiências e atividades. Com a colega que lecionou uma turma de 2.º ano, bem como com o professor titular da mesma, as trocas e partilhas de experiências foram mais numerosas uma vez que os planos semanais eram idênticos.

Tal como refere o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundários, no que respeita à Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor: “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (p.4).

### 3. CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM PRÉ-ESCOLAR E EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

#### 3.1 Na Educação Pré-escolar

A informação presente nos pontos seguintes foi cedida pela educadora cooperante, assim como pela ação educativa fundamentada e sobre o cenário educativo. Através do Projeto Curricular de Sala (PCS) analisaram-se os seguintes itens: caracterização do grupo; fundamentos da ação educativa e a organização do cenário educativo.

##### 3.1.1. Caracterização do grupo para a prática de ensino e aprendizagem.

O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças de idades heterogéneas e, em fevereiro de 2012, apresentava a constituição que se regista nos Quadros 1 e 2:

Quadros 1

*Número de crianças em relação à idade*

Idades	Número de crianças
4	1
5	10
6	14

Quadros 2

*Número de crianças em relação ao sexo*

Sexo	Número de crianças
Feminino	11
Masculino	14

Das vinte e cinco crianças, apenas seis frequentaram a instituição no ano transato. Por outro lado, todas as que entraram no ano letivo 2011/2012 (dezanove crianças) apresentaram vivências de Jardim-de-infância.

Apesar disso, segundo o Projeto Curricular da Sala, quatro das dezanove crianças, que vieram de outras instituições, apresentaram no início do ano,

dificuldades na adaptação. Estas, nos primeiros dias choraram após a separação dos familiares. Como refere Marques (1988, p. 23), “a mudança assume muitas formas na vida da criança” e “de uma forma ou de outra, é quase certo que mudará de professores e de amigos”. Assim, “a chegada a um novo local, o habituar-se a uma casa diferente e o fazer novas amizades provocam situações de «stress» e de angústia” (Marques, 1988, p. 23). Por outro lado, as restantes quinze crianças adaptaram-se de forma serena e rápida, havendo uma boa interação com os adultos e interpares.

A mudança é, sempre, acompanhada de um processo de assimilação e acomodação. Quando o novo ambiente é mais estimulante e mais democrático é provável que ocorram modificação nas estruturas mentais da criança visando maior complexidade. Como refere Jalongo (1985:54) *«uma das vantagens da mudança é que ajuda as pessoas a alargarem os seus conhecimentos, a desenvolverem novas competências, a reexaminarem os seus objectivos e a modificarem as atitudes»*. A atitude dos pais face à mudança tende a influenciar a atitude das crianças. Se os pais encararem a mudança como uma melhoria do seu «status», as crianças assumirão atitudes positivas que facilitarão a adaptação ao novo ambiente (Marques, 1988, p.23).

Como forma de apoio, à adaptação do novo grupo de crianças ao espaço, a educadora cooperante contou com a colaboração do grupo que frequentou a sala no ano anterior. Posto isto, o novo grupo, com o decorrer do tempo, começou a mostrar-se mais confiante e autónomo, começando a surgir amizades entre pares. A adaptação a rotinas, regras da sala, espaços e materiais, também, foi bem-sucedida.

No entanto, durante o período de intervenção observei alguns casos, que em seguida destaco. O primeiro caso diz respeito a uma criança com um problema congénito, “agenesia do corpo caloso”, que foi acompanhada por uma equipa de intervenção precoce. Perante o problema referenciado senti necessidade de procurar informação, para que desse modo pudesse ajudar no desenvolvimento da criança em questão.

Agenesia de corpo caloso é uma má formação congênita que se caracteriza pela ausência (agenesia) do corpo caloso, com o aumento significativo dos cornos occipitais. Algumas vezes nomeada de Disgenesia de corpo caloso, sendo esse termo aplicado desde a agenesia total do corpo caloso (total ausência) à sua perda parcial, encurtamento ou ao

desenvolvimento incompleto. O corpo caloso normalmente desenvolve-se entre a décima segunda e a vigésima semana de gestação. Ele faz a ligação e a comunicação entre os dois hemisférios cerebrais, e sua ausência pode ser assintomática ao longo da vida de um ser humano ou apresentar sintomas como epilepsia e atraso no desenvolvimento psicomotor. Acomete de uma a três crianças a cada mil nascimentos (Fetalmed, 2012, p. 1).

Apesar do problema suprarreferido, a criança adaptou-se muito bem ao grupo e ao espaço envolvente, foi muito amorosa com as outras crianças e com os adultos mas, necessitou de muito apoio individualizado ao nível motor em especial na motricidade fina. Outros casos a destacar foram as duas crianças com problemas de articulação de fala. Embora uma apresentasse esse problema devido ao facto de ter nódulos nas cordas vocais, ambas foram acompanhadas por um terapeuta da fala. Por fim, fez também parte do grupo, uma outra criança que apresentava um comportamento pouco vulgar. Segundo o Projeto Curricular de Sala, esta última criança, no início do ano letivo (2011/2012) não falou com ninguém, não fez o que lhe foi pedido e apenas brincou com os seus próprios brinquedos. Com o decorrer do ano letivo e durante o período da minha intervenção, a criança em questão, demonstrou alguns progressos, ou seja, apresentou alguma comunicação com pares e adultos, brincou e manipulou material comum ao grupo e aceitou, com alguma hesitação, os pedidos que lhe foram feitos. Uma criança que antes pertenceu ao grupo (2010/2011) regressou a saber ler e fez questão de partilhar e de o demonstrar aos colegas. Esta partilha veio despertar, no grupo, um grande interesse ao nível da leitura e da escrita.

Colocando de parte os problemas suprarreferidos, o grupo foi bastante ativo, constituído por elementos inteligentes e interessados por tudo o que os rodeou. Tanto os interesses como as necessidades, que o grupo apresentou, eram próprios da faixa etária (5 e 6 anos) e o trabalho desenvolvido foi baseado nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) e nas Metas de Aprendizagem em Educação Pré-escolar (MAEP).

Em fevereiro de 2012, os interesses das crianças foram amplos e abrangeram todas as Áreas de Conteúdo. Durante o tempo de observação e intervenção com o grupo de crianças pude identificar algumas das competências adquiridas pelas mesmas, tendo como instrumento de avaliação as MA (ME, 2010). Segundo este documento,

A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis

para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador (p. 1).

A área de conteúdo, no qual se deu maior enfoque foi o Desenvolvimento Pessoal e Social, uma vez que é transversal a todas as outras áreas do desenvolvimento da criança e muito importante para o “saber ser” e “saber-estar”. O vocabulário utilizado na sala foi diversificado e refletiu os ambientes familiares onde as crianças estiveram inseridas. O grupo reconheceu laços de pertença a diferentes grupos (família, comunidade, escola), assim como expressou confiança nas suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adaptada (Domínio: Identidade / Autoestima). No que respeita ao domínio da independência / autonomia as crianças realizaram, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (e.g. vestir o bibe, calçar os sapatos, fazer a sua higiene); manifestaram curiosidade pelo mundo que as rodeou; manifestaram opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando critérios ou justificações; e aceitaram por vezes frustrações e insucessos sem desanimar, procurando maneiras para as ultrapassar e melhorar. Relativamente ao domínio da cooperação, as crianças partilharam com facilidade brinquedos e outros materiais pessoais ou não. Durante conversas esperaram pela sua vez para falar respeitando sempre o adulto, mas também os colegas. Demonstraram comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria (e.g. normalmente as crianças mais velhas ajudaram os colegas, mais novos, a atarem os atacadores dos sapatos). Durante os momentos da planificação das atividades semanais, trabalhos em grande e pequeno grupo participaram contribuindo positivamente. Em momentos de avaliação ou comunicação apreciaram criticamente comportamentos, ações e trabalhos dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

Na área das Expressões, o grupo demonstrou especial interesse e procurou desenvolver atividades dentro dos quatro domínios da área (Expressão Plástica; Musical; Motora; Dramática). No domínio da Expressão Plástica, as crianças demonstraram gosto por desenhar e em manipular diferentes materiais com texturas distintas tais como, tintas, massa de cores, plasticina, etc. Demonstraram um gosto

especial pelo recorte, colagem e moldagem (em barro, massa de cores e plasticinas). No domínio da Expressão Dramática as crianças utilizaram o cantinho do faz-de-conta, da garagem e da pintura para apresentarem cenas vivenciadas no seu dia-a-dia. Para dinamizar o domínio da Expressão Dramática tentei, sempre que possível, explorar durante os momentos de movimento a dramatização através de músicas ou de jogos simbólicos e lúdico-motores (rei manda, jogo para identificar expressões faciais, jogo de imitação de animais). Por outro lado, no domínio da Expressão Motora o grupo demonstrou habilidades motoras adquiridas, integraram várias destrezas, como por exemplo, correr, saltar a pés juntos e num único pé (Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios). Praticaram jogos para a infância, cumprindo as suas regras (Subdomínio: Jogos). Lançaram uma bola em distância, pontapearam uma bola em precisão a um alvo (Subdomínio: Perícias e Manipulações). Por fim, no domínio da Expressão Musical todas as crianças demonstraram gosto por cantarem músicas memorizadas. As canções foram parte integrante das rotinas adotadas. Durante a manhã, no momento do acolhimento, cantaram-se músicas que aludiam a diferentes temáticas ou rotinas (dia do pai ou da mãe; canções de saudação; etc.). Ligado a este domínio encontrou-se o da Dança. Durante os recreios e os momentos de movimento, em grande grupo, cantamos e dançamos coordenadamente, com diferentes ritmos, diferentes danças do nosso património artístico e com material (e.g. arcos, bolas).

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nos diversos domínios, o grupo fez o reconhecimento e escrita de palavras (reconheceram algumas palavras; usaram diversos instrumentos de escrita; escreveram o seu nome completo e o de alguns colegas; produziram escrita silábica; algumas crianças apresentaram escrita autónoma em palavras e frases); a maioria das crianças apresentou consciência fonológica e compreendeu discursos orais interagindo verbalmente (construíram palavras através do som da palavra inicial; segmentaram silabicamente palavras; produziram rimas e aliteraões); e, ainda, apresentou conhecimento no que concerne a convenções gráficas (pegar corretamente num livro; reconhecer o sentido direcional da escrita; distinguir letras de números; ...). No início da intervenção constatou-se que houve mais uma criança que sabia ler, com apenas seis anos.

Na área da Matemática, o grupo perante o domínio dos números e operações, começou a apresentar interesses acrescidos. Para além, da educadora cooperante promover o questionamento; incentivar à resolução de problemas e encorajar à persistência; proporcionar o acesso a livros e histórias com padrões; propor tarefas de natureza investigativa; ainda, recorria a linguagem própria da Matemática (a mesma forma que..., este objeto é mais baixo que..., o mesmo número que...) em experiências formais e informais. Algumas crianças do grupo relacionaram a “adição

com o combinar dois grupos de objectos e a subtracção com o retirar uma dada quantidade de objectos de um grupo de objectos” (ME, 2010,p. 1), houve, ainda, um pequeno grupo de crianças que, utilizou a adição através da representação horizontal e vertical, recorrendo a estratégias de cálculo para resolver (constituindo conjuntos com objetos).

Por fim, na Área de Conhecimento do Mundo as crianças demonstraram uma grande curiosidade na compreensão e interpretação acerca do mundo que as rodeia. O domínio da localização no espaço e no tempo foi auxiliado através de rotinas (preenchimento do mapa do tempo e do mapa das presenças); o conhecimento do ambiente natural e social foi evidenciado através de saídas ao exterior (sempre que possível uma vez por semana), conversas que surgiram a partir das curiosidades das crianças, bem como através da exploração de materiais (ímanes; água; diferentes materiais (plástico; madeira; cartão; ...)); e, ainda, o dinamismo das inter-relações natural-social através das relações e da interação com o meio envolvente e com a comunidade educativa.

A equipa diretamente envolvida na sala foi constituída por uma educadora e uma animadora. A educadora conheceu algumas crianças do grupo, desde a abertura da instituição, em setembro de 2009. Por outro lado, a animadora ingressou no grupo no ano letivo de 2011/2012. A sua adaptação foi bem-sucedida, visto ser uma pessoa com muita experiencia e ritmo de trabalho.

### **3.1.2. Fundamentos da ação educativa.**

Respeitante ao grupo de crianças com o qual trabalhei, o Projeto Educativo do Agrupamento e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), propunham-se atingir as seguintes metas durante o ano letivo de 2011/2012:

- Ajudar as crianças a adquirir hábitos e atitudes favoráveis à autoaprendizagem;
- Levar as crianças a participar no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na sua avaliação;
- Promover atitudes, valores e comportamentos pacifistas e disponíveis para o diálogo;
- Ajudar a desenvolver as capacidades criativas e do sentido crítico;
- Incrementar hábitos de comportamento democrático;

- Incentivar a participação e colaboração das famílias no desenvolvimento escolar e educativo dos filhos, de forma a contribuírem para um melhor alcance dos objetivos educativos e;
- Incentivar o respeito e defesa do meio ambiente.

Na sala, a educadora cooperante persegue um trabalho baseado no modelo pedagógico proposto pelo Movimento da Escola Moderna para a Educação em Pré-Escolar. “O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Formosinho, 1996, p.125).

O MEM distingue-se pelo modo como se afirma na prática educativa, olhando a educação escolar como uma iniciação e um exercício da intervenção democrática que a vida social impõe. A escola é vista como espaço de promoção de saberes e fonte de intervenção social, visando o bem-estar, progresso e equidade nas relações humanas.

O modelo pedagógico do MEM adopta uma perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999, p.6).

Numa sociedade de desigualdades profundas onde se caminha a par e passo com a competição, o MEM contrapõe com uma proposta diferente: a cooperação educativa (a colaboração e entreaajuda) e a inclusão (uma escola que seja efetivamente para todos, sem a exclusão ou marginalização dos seus elementos). Uma das formas de combater a exclusão reside na diferenciação pedagógica para dar resposta às diferentes necessidades de cada elemento do grupo de crianças. Atualmente com manifesta adesão por parte de educadoras e educadores nas escolas portuguesas, as propostas do MEM têm história para contar:

O modelo do MEM partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996). Nesta perspectiva, a aprendizagem feita através de interacções socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento. As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe são: 1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos

valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991, cit. por Folque, 1999, p.5).

Podemos dizer que este modelo pedagógico propõe uma perspectiva social de desenvolvimento. Nele se afirma que este se constrói através de práticas sociais, pelo que as partilhas e a gestão de todo o ambiente educativo adquire fulcral importância.

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem» (Niza, 1996, cit. por Folque, 1999, p.6).

Situando-me agora na prática que realizei, durante o período de intervenção, refiro, em primeiro lugar, que promovi um trabalho influenciado pelo modelo pedagógico acima mencionado. Partilhei experiências e vivências com as crianças, permiti a participação democrática, e privilegiei a comunicação, a negociação e a cooperação entre adultos e crianças. Em conselho formado pelas crianças e regulado pelo adulto, procedia-se à planificação e organização das atividades todas as segundas feiras de manhã. A avaliação dos trabalhos produzidos, bem como a regulação de toda a vida do grupo, ocorria todas as sextas-feiras no período da tarde, em conselho de grupo. No período das comunicações valorizando o seu sentido social imediato e contextualizado, as aprendizagens partiram dos contextos de vida das crianças e do que elas já sabiam.

O modelo pedagógico do MEM é um modelo aberto e em constante construção e desenvolvimento, fruto da análise reflexiva e partilha de experiências dos seus praticantes, que veem na formação cooperada uma forma de crescer e progredir, com vista à melhoria da qualidade da sua atuação como profissionais de educação.

Uma das três características fundamentais a considerar na implementação do modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-escolar é a organização de grupos de crianças com ritmos de trabalho variados. Esta condição era cumprida pelo grupo. É intencionalmente que “os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 1999, p.7). O enfoque desta condição “baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p.7). Assim, a heterogeneidade de um grupo é vista como enriquecedora do meio social da sala, ou seja, as crianças com ritmo de trabalho mais desenvolvido ajudam na

integração, das crianças com ritmo menos acrescido, no grupo, na organização da sala e nas atividades a realizar.

Uma outra condição a acautelar, consiste na promoção de um clima onde se privilegia a expressão livre. Segundo Folque (1999), esta condição reporta-nos para o “trabalho de Freinet, reforçada por uma validação pública no grupo, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes” (p.7).

Por fim, proporcionar às crianças tempo para que estas possam brincar, explorar e descobrir o mundo à sua volta é fundamental e indispensável. Pretende-se assim, obter “a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim, as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p.7).

O modelo pedagógico aqui apresentado e experimentado em sala de aula com as crianças, promovendo a organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, encoraja a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade. Em situações como as tomadas de decisões (para a realização de um determinado trabalho ou projeto; resolução de problemas; ...) e sua regulação é partilhado pelo grupo. “A prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa” (Niza, 1990, cit. por Folque, 1999, p. 8).

Os aspetos referidos por Niza (1990 cit. por Folque, 1999) estiveram presentes na sala C, através da utilização de alguns instrumentos de pilotagem, como por exemplo: o mapa de presenças; o planeamento da semana de trabalho, atividades, projetos e saídas; no cumprimento do mapa de tarefas; nas anotações registadas no diário de turma; e na avaliação realizada em grupo, do plano da semana e do diário de turma.

### 3.1.3. Organização do cenário educativo

A organização do cenário educativo em Pré-escolar é composta pelo grupo, espaço e tempo educativo. No que respeita ao tempo, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p.72).

Na sala do grupo cooperante o tempo foi gerido de forma harmoniosa, tendo em conta a alternância entre momentos de grande grupo com os de pequeno grupo e, também, alternando atividades calmas com as mais movimentadas. A rotina apresentou-se como educativa uma vez que demonstrou intencionalidade no planeamento por parte do educador e porque foi conhecida pelo grupo de crianças. Deste modo, as crianças souberam o que fazer em cada um dos momentos e conseguiram prever a sucessão das atividades/tarefas a realizar. De acordo com OCEPE, (ME, 2002, p. 40), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipo de actividades, em diferentes situações (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”.

A educadora cooperante utilizou os instrumentos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) para um trabalho curricular onde as práticas se orientaram pelas OCEPE. Atendendo ao modelo adotado, bem como ao documento normativo, a agenda semanal comportou momentos de rotina e atividades nas diversas áreas (artes, ciências e humanidades).

A agenda semanal da sala C não foi estática, ou seja, alterou-se de acordo com os projetos a desenvolver, em especial, os emergentes. De acordo com as OCEPE, uma rotina diária estável proporciona às crianças uma segurança para o seu investimento cognitivo. Cada dia tem uma rotina educativa que é conhecida pelas crianças, assim sabem o que podem fazer em determinados dias e conseguem prever a sua sucessão, podendo modifica-las quando desejam (ME, 2002). Mas por vezes,

pode quebrar-se a rotina diária, pois existem situações importantes para a vida do grupo, tal como organizar festas, visitas de estudo ou visita de um convidado à sala. As referências temporais são algo de fundamental para a criança para que se inicie a compreensão e o significado de tempo, “passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 2002, p.40).

No Quadro 3 apresenta-se a agenda semanal do grupo cooperante.

Quadro 3

*Agenda semanal da sala C*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00m – 9h30m	Acolhimento (preenchimento de instrumentos de pilotagem)	Acolhimento (preenchimento de instrumentos de pilotagem)			
9h30m – 10h15m	Trabalho de Texto (registo e ilustração das novidades)	Hora do Movimento (Área das Expressões)	Saída ao exterior (sempre que possível)	Atividades e Projetos	Terminar trabalhos
10h15m – 10h30m	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche
10h30m – 11h	<b>RECREIO</b>				
11h – 11h45m	Plano da semana (elaboração do novo)	Atividades e Projetos	Saída ao exterior Ou Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Arrumar trabalhos
11h45m – 12h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h – 13h30m	<b>ALMOÇO E RECREIO</b>				
13h30m – 14h15m	Hora do conto	Hora da Matemática	Registo do passeio e/ou Biblioteca	Hora da Ciência (atividades experimentais)	Música (Componente lecionada com uma professora de música)
14h15m – 15h15m	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Brincar nas áreas seguido de uma arrumação especial
15h15m – 15h30m	Balanço em Conselho (Comunicações; Mostrar Trabalhos; Registo no diário)	Balanço em Conselho (Comunicações; Mostrar Trabalhos; Registo no diário)	Balanço em Conselho (Comunicações; Mostrar Trabalhos; Registo no diário)	Balanço em Conselho (Comunicações; Mostrar Trabalhos; Registo no diário)	Reunião de Conselho (avaliação do plano, leitura e discussão do diário)
15h30m – 18h00m	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche	Higiene e Lanche

Cada dia da semana decorreu com nove momentos: acolhimento, planificação em conselho (à segunda-feira), atividades e projetos, pausas, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho.

Ao longo de cada dia existiram tempos de trabalho em grande e pequeno grupo mas, também, individuais. O trabalho das diferentes Áreas de Conteúdo (Conhecimento do Mundo; Matemática, Expressões, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Formação Pessoal e Social e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)) surgiu ao longo de todo o dia e foram trabalhadas de maneira diversificada (em grande e pequeno grupo, ou individual). Ao longo da semana existiu um momento em que se deu maior enfoque a uma determinada área, como foi o caso da terça-feira das 9h30m às 10h15m na hora de movimento. Neste período trabalharam-se os diversos domínios da área das Expressões mas, também, os domínios da área da Formação Pessoal e Social.

Todas as áreas suprarreferidas foram trabalhadas individualmente e em pequenos grupos, com a autonomia necessária para que as crianças o fizessem de acordo com interesses e vontades. Ao longo da intervenção a autonomia e a liberdade de escolha das crianças forma aspetos intencionais em todas as atividades.

O trabalho individual esteve presente nos momentos de higiene, lanche e almoço (Figura 9). Embora essas tarefas tivessem sido realizadas ao mesmo tempo que os colegas, acabaram por ter um carácter individual, uma vez que todas as crianças foram autónomas aquando da realização das tarefas.



Figura 9. Criança a almoçar autonomamente.

No que concerne ao espaço da sala, onde realizei intervenção, apresentou-se como um lugar amplo, bem iluminado por grandes janelas, com um balcão provido de um lavatório e, ainda, uma porta para o espaço exterior que se utilizou com bastante frequência. Sendo o espaço exterior, “um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 2002, p. 39), a existência de um elo de ligação, entre ambos os espaços, foi de grande importância. Na sala existia uma casa de banho onde as crianças realizavam a sua higiene pessoal. A sala estava provida com ar condicionado para atenuar o frio e o calor no espaço interior. Continha bom e bem estimado mobiliário em madeira, como por

exemplo mesas e cadeiras para as crianças, educadora, animadora e assistentes operacionais; estantes de madeira para material diverso; um quadro branco de escrita; estante para livros; um computador; casa de banho; balcão com lavatório e um *placard* de cortiça grande.

Relativamente à organização e disposição dos materiais e equipamentos na sala, tivemos muito cuidado, pois “a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e apreender” (ME, 2002, p. 37). Desta forma, torna-se importante uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais”, pois desta forma permite-se que “a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evoluções das crianças” (ME, 2002, p. 38).

Na sala existia um espaço com almofadas onde durante as manhãs, e sempre que necessário, o grupo se reuniu para partilhar e contar novidades e experiências vividas. Grande parte do dia era passado nesse espaço de comunicação, pois sempre que se preencheram os instrumentos de pilotagem, se contaram histórias e se abordaram temas de conversa, foi nesse mesmo espaço que ocorreram. Sentadas em círculo, as crianças conseguiram visualizar todos os instrumentos expostos, bem como outros materiais essenciais, como por exemplo o quadro branco, o computador e a estante de livros (“Área da Biblioteca”).

A atividade pedagógica foi suportada pela organização cooperativa da sala e pelos seguintes instrumentos realizados em grande grupo: mapa de presenças; mapa das tarefas; plano da semana e diário.

O mapa de presenças, formado por uma tabela de dupla entrada, tinha à esquerda os nomes e as fotos das crianças e na parte superior os dias do mês (Figura 10). À medida, que cada criança ia chegando à sala assinalava a sua presença no respetivo quadrado. Considerei que “os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para a criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Formosinho, 1996, p.135).



Figura 10. Mapa das presenças.

Durante a intervenção o diálogo foi muito importante na dinamização do momento. Os momentos que se seguiam, após as marcações, eram destinados à saudação do grupo e dos adultos presentes na sala. Através da música do “bom dia” dinamizámos sempre de maneira diferente estes momentos. A Expressão Musical foi muito marcada e trabalhada nos primeiros momentos da manhã. Recorri a sons produzidos através do corpo (bater as palmas; estalar os dedos; assobiar; entre outros) para trabalhar a coordenação entre a melodia e os gestos, mas também para de certo modo para criar momentos de animação. Com o decorrer da PES verifiquei que, ao tornar as manhãs mais animadas, o tempo de concentração das crianças aumentava para a realização das tarefas seguintes.

À segunda-feira, depois do preenchimento dos instrumentos de pilotagem, as crianças contaram as novidades sobre o fim de semana. Durante esse tempo de comunicação cada criança partilhou com o grupo as suas mais recentes vivências. Tanto a educadora como eu promovemos este tempo através do respeito por quem tinha a palavra, o questionamento acerca dos acontecimentos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p. 74) “o acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito e bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia”. Durante esse tempo respeitaram-se, criaram-se e acolheram-se ritmos. Para Oliveira-Formosinho (2011)

é um tempo de escuta individual, de escuta do grupo, de escuta dos pares; é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida...é um tempo de surpresas (p. 74).

À medida que cada criança ia contando as novidades o adulto presente escrevia numa folha A4 branca a novidade escolhida, pela criança, para ilustrar e fazer trabalho de texto. As ilustrações das novidades no início da intervenção eram realizadas através do desenho com lápis de cor. Para tornar estes momentos mais dinâmicos pensei em diversificar as ilustrações através da utilização de diferentes técnicas de desenho (Figura 11).



Figura 11. Ilustração com a técnica de pintura com escova.

As tarefas que se seguiam, normalmente, foram desempenhadas pelo(a) “menino(a) da semana”. O(A) “menino(a) da semana” consistiu num cargo que foi atribuído, seguindo a disposição dos nomes do mapa de presenças, a uma criança durante uma semana. Essa criança, durante uma semana, foi observada com mais precisão, principalmente nos momentos de acolhimento em que o adulto colocou questões (e.g. “que dia da semana é hoje? E ontem que dia foi?”; “em que ano estamos?”; “como está hoje o tempo na rua?”; “em que mês estamos?”...). A criança encarregue do cargo teve ainda, tarefas relacionadas com a gestão e organização do grupo. Ora, esta esteve encarregue de fazer escolhas em nome do grande grupo, sempre que necessário. Uma outra tarefa esteve relacionada com a marcação do tempo atmosférico no seu mapa respetivo. Como refere Oliveira-Formosinho (2011) o preenchimento do mapa do tempo parece automático mas, oferece amplas possibilidades de aprendizagem e, na utilização que dele fizemos, permitiu:

desenvolver a perceção das variações meteorológicas, tomar consciência da sequência dos dias da semana e dos dias do mês, fazer contagens em contexto significativo, tomar consciência e ser autónomo na escolha dos agasalhos que se usam no recreio, tomar consciência de que as planificações para o trabalho e jogo exteriores estão condicionadas (p. 26).

Relativamente ao mapa de tarefas teve como objetivo responsabilizar os elementos do grupo pelas tarefas a realizar. A seleção das crianças esteve ao encargo do “menino da semana”. Na reunião do conselho de segunda-feira de manhã, “o menino da semana” fazia a escolha aleatória das crianças. Através de cartões com as fotografias de todos os elementos do grupo, chamava cada colega pelo nome para que esse pudesse escolher a tarefa que queria realizar durante a semana (limpar as mesas, arrumar as cadeiras, dar de comer aos animais). Este instrumento foi utilizado para que as crianças criassem sentido de responsabilidade e autonomia e assim conseguissem, democraticamente, dividir as tarefas a serem cumpridas (Figura 12).



Figura 12. Mapa das tarefas.

Por outro lado, o plano da semana foi um instrumento onde todo o grupo planificou a sua semana de trabalho: atividades; projetos; saídas; visitas; festas. Este dividiu-se em quatro colunas: “o que vamos fazer”; “quem faz”; “quando” e a “avaliação”. A última coluna (avaliação) era ilustrada pelo(a) “menino(a) da semana” (ou seja, o responsável) e só era preenchida à sexta-feira, na reunião de conselho. Depois de avaliado o trabalho da semana, a criança responsável contava, com a ajuda de todos, quantas bolas verdes (realizado), amarelas (não terminado) e vermelhas (não realizado) teve o plano da semana. Este plano foi decidido às segundas-feiras e avaliado às sextas-feiras com todo o grupo (Figura 13 e Figura 14).



Figura 13. Plano da Semana sem avaliação.



Figura 14. Plano da Semana com avaliação.

Por fim, o diário foi um instrumento de trabalho ótimo para as crianças refletirem sobre o que fizeram de bom e de menos bom durante o dia, mas, também, um instrumento mediador na execução das atividades e dos projetos acordados. Reforçou, ainda, as normas de convívio e comportamentos sociais do grupo. Segundo Niza (1991, cit. por Garcia, 2010) o diário é assumido como “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p.7). O diário utilizado pelo grupo, consistiu num mapa composto por quatro colunas: gostei; não gostei; fizemos; e queremos fazer. No final do dia existiu sempre um momento para pensar no que aconteceu a cada um e/ou a todos que quisessem partilhar com os amigos (e.g. eu gostei de fazer um bolo; gostava de fazer digitinta). Todas as informações escritas adquiriram uma grande importância para as crianças, uma vez que, o diário apresentou um carácter informativo sobre os acontecimentos da sala. Assim, a coluna do “não gostei”, que foi normalmente onde se colocou o que de mau aconteceu nesse dia, e tomou um peso muito maior ao ficar escrito, serviu para regular os comportamentos mais desajustados. A coluna do “fizemos” serviu de feedback, o que foi muito importante na faixa etária em questão (4 a 6 anos). A coluna do “queremos fazer” serviu para avaliar o grupo interpretando o que mais gostaram e

pretendiam repetir, servindo de base para a planificação da semana seguinte (Figura15).

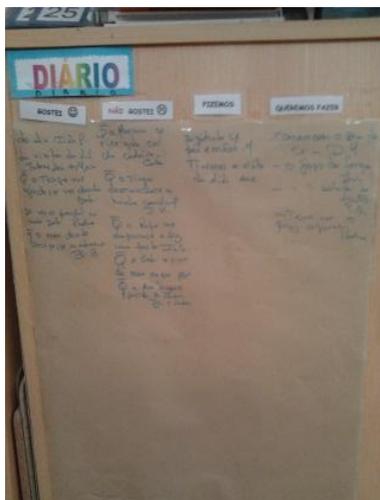


Figura 15. Diário de Turma.

A título de exemplo, durante a intervenção utilizei o diário para reforçar ações positivas por parte das crianças. Recordo de uma criança que, na maioria das vezes, tinha dificuldades para almoçar. Umhas vezes demorava imenso tempo, outras vezes comia muito pouco e outras vezes comia tudo. Ao observar tal acontecimento aproveitei uma das vezes em que a refeição decorreu sem problemas para escrever no diário que, tanto eu como o grupo tínhamos gostado que o T tivesse almoçado tudo.

Nas reuniões de conselho, realizadas às sextas-feiras durante a tarde, o grupo reuniu-se à volta de uma grande mesa para se ler e discutir o diário. O papel do adulto neste momento foi de mediador, ou seja, através do diálogo o educador orientou os momentos de leitura e discussão do diário bem como de resolução de conflitos.

As atividades pedagógicas desenvolvidas em pequenos grupos concretizaram-se, na sua maioria, quando as crianças estiveram dispersas pelas áreas de trabalho. Nas diversas áreas, cada criança escolheu o que pretendia fazer e como queria trabalhar (em pequeno grupo, a pares ou individual). Na turma em questão, as crianças demonstraram preferência pelo trabalho em grupo do que individualmente. As crianças trabalharam em pequenos grupos ou a pares, quando desenvolveram um projeto ou a trabalharem numa área em simultâneo com outros colegas. Os momentos de trabalho individual, como se referiu anteriormente, ocorreram em menos número, mas foram sempre incentivados tanto por mim como pela educadora (Figura 16).



Figura 16. Crianças a escolherem as atividades no quadro de atividades.

A função do adulto perante a organização do grupo, nas diversas atividades, foi de facilitar as relações e a inserção de cada criança com os restantes elementos. Perante situações de trabalho de grupo, pequeno grupo ou entre pares, a educadora tendeu em formar grupos de crianças com diferentes idades e saberes, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente às vivências das crianças, quando em contacto com um grupo social alargado, tendem a ser benéficas no que concerne na aprendizagem da vida democrática. “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo grupo” (ME, 2002, p. 36).

Tanto a educadora como os restantes adultos da sala tendem a alargar as oportunidades educativas do grupo através de uma aprendizagem cooperada, ou seja, a criança desenvolve-se e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras (ME, 2002).

Segundo as MA (2010), “para que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida «tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário»” é importante que os adultos proporcionem às crianças experiências de vida em grupo com qualidade. Assim, os adultos presentes na sala incentivaram as crianças a serem mais autónomas; a demonstrarem comportamentos de apoio e entajuda por iniciativa própria; a partilharem brinquedos e outros materiais de trabalho; e a saberem escutar, questionar e argumentar opiniões e perspetivas diferentes da sua.

O espaço educativo esteve organizado em diferentes áreas de trabalho que suportaram as aprendizagens do grupo. As diversas áreas foram identificadas com a colaboração das crianças ficando denominadas por: “Área do Faz de conta”, “Área da Garagem e Construções”, “Área dos Jogos de Chão e mesa”, “Área da Expressão Plástica”, “Área da Biblioteca”, “Área das Ciências”, “Área da Matemática”, “Oficina de

Escrita”. Ainda em grande grupo, foram discutidas as regras a cumprir, em cada área de trabalho.

As crianças tiveram consciência de como o espaço sala esteve organizado e como se utilizou. Assim, o educador teve em atenção a disposição dos materiais, a sua variedade, funcionalidade, durabilidade e a segurança dos mesmos. O material que existiu nas diversas áreas de trabalho não foi definitivo, ou seja, sempre que necessário trocou-se tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e dos projetos emergentes. Relativamente aos livros e jogos de mesa foram trocados trimestralmente nas interrupções letivas. Todo o material que existiu nas áreas de trabalho encontrou-se sempre ao alcance das crianças e à sua disponibilidade, de forma a promover a autonomia no espaço. Segundo Oliveira-Formosinho (2011),

a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa (p. 12).

Uma das áreas de trabalho que existiu na sala foi a Biblioteca (Figura 17). Esta situou-se próxima da Oficina da escrita funcionando como centro de recursos para pesquisa de informação ou simples leitura (Figura 18).



Figura 17. Identificação da área da biblioteca.



Figura 18. Livro disponíveis na área da biblioteca.

A Biblioteca conteve “em si espaços diversos que se encontram no prazer da língua, na sua utilização, nos processos de procura de informação para atividades e projetos em curso, na diversidade de suportes dos materiais disponíveis” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 36). Nesse espaço existiram vários tipos de livros (disponibilizados pela educadora, por mim, pela biblioteca da escola, oferecidos e construídos pelo grupo). As regras para utilização e trabalho no local foram estabelecidas em grande grupo. Assim, ficou acordado que apenas quatro pessoas poderiam usufruir do espaço, em simultâneo, e que, quando terminassem a leitura ou

consulta de livros teriam que arrumar nos respectivos lugares. Ao presenciar algumas situações e atividades desenvolvidas nesta área compreendi a importância do contato livre e autônomo que as crianças têm que ter com os livros. Recordo uma situação passada nesta área, em que o D lia um livro sobre perguntas e respostas acerca de animais para um colega (Reflexão A.3, p. 109). Ao presenciar o momento de leitura entre o D e o F verifiquei que ambos sabiam ler e que aquela área era uma mais-valia para o enriquecimento de vocabulário e para o treino da leitura.

Nesta área as crianças também puderam construir histórias através de imagens que, ordenaram conforme uma dada sequência. Após a construção de uma nova história, com a ajuda da “fábrica de histórias”, as crianças, no balanço de conselho, apresentaram oralmente, ao grupo, a história produzida (Figura 19).



Figura 19. Criança a apresentar a sua história ao grupo.

O adulto registou por escrito a nova história para que a criança, autora da história, pudesse copiar para o computador e seguidamente ilustrar. Deste modo, as crianças estavam permanentemente em contacto com a produção escrita.

Uma outra área que complementou a área, anteriormente, descrita diz respeito à Oficina de escrita. Esta apresentou-se vocacionada para o contacto com o mundo da leitura e da escrita e com a sua funcionalidade, promovendo a familiarização com o código escrito. Pretendeu despertar nas crianças interesse e curiosidade em realizarem produções escritas e criarem hábitos e estratégias de leitura. Nesse espaço educativo existiu uma caixa com todo o material de escrita: cadernos individuais; uma caixa com letras recortadas de revistas; lápis de carvão; borrachas e folhas A4. Os momentos em pequeno grupo ou individuais ocorreram, na maioria das vezes, por iniciativa das crianças, ou seja, no trabalho por áreas as crianças que escolheram a Oficina de Escrita escolheram, também, as atividades a realizar. Por outro lado, em grande grupo realizaram-se atividades onde a consciência da escrita, bem como as regras da mesma foram mais visíveis, com o passar do tempo e com as atividades de “reflexão colaborativa sobre regras e estilos sintáticos, a utilização das letras e as

maneiras de sintetizar ideias para poderem ser escritas, num processo conjunto de meta-aprendizagem” (Watkins, 2001, cit. por Folque, 2012, p. 202).

Durante a intervenção realizaram-se inúmeras atividades em grande grupo, no espaço das almofadas. Recordo uma manhã no momento do acolhimento, em que perguntei à D qual era o mês posterior a fevereiro. A criança ao responder de forma afirmativa à minha pergunta, ainda, completou dizendo: “março começa pela letra M”. Aproveitei o conhecimento prévio da criança para, em grande grupo, descobrirmos outras palavras que começavam pela mesma letra (M). No final, compilamos as palavras descobertas num livro produzido pelo grupo tal como ilustram as figuras 20 e Figura 21.

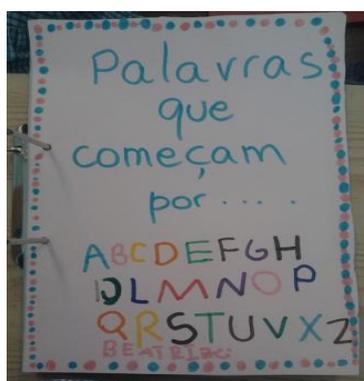


Figura 20. Capa do livro “Palavras que começam por...”.



Figura 21. Algumas palavras que se descobriram.

O número limite de ocupação deste espaço em simultâneo, foi de duas crianças podendo sofrer alterações, devido às atividades que se desenvolveram no momento. Todas as regras estabelecidas nesse espaço foram acordadas em grande grupo. A sala esteve equipada com computador e, também, este foi utilizado pelas crianças. Na área do computador as crianças adquiriram o seu primeiro contacto com o código informático, onde puderam escrever; desenhar; jogar; ouvir histórias e músicas; pesquisar na internet variadas informações; etc. Só puderam trabalhar duas crianças de cada vez e todas foram pelo menos uma vez por semana, a esta área (Figura 22).



Figura 22. Crianças a escrever no computador.

Na área da Matemática as crianças puderam trabalhar as pesagens e as medições; fazer classificações; ter contato com os números e resolver problemas. Com esta área pretendeu-se promover o domínio das competências básicas: estimular a compreensão dos factos, regras e processos matemáticos; e encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico. Os materiais que compunham esta área foram o geoplano; ábaco; jogo para encontrar padrões; robô dos números (construído pelas crianças); blocos lógicos; dominó de algarismos; material de *Cuisenaire*; materiais da vida diária, como palhinhas, paus, pedras,...; etc. Em grande grupo decidiu-se que o número limite de ocupação do espaço em simultâneo, foi de duas crianças sofrendo alterações conforme as atividades a desenvolver. As atividades nesta área puderam ser desenvolvidas em pequeno grupo ou individualmente. Recordo uma criança que me pediu ajuda para efetuar uma operação ( $17+17$ ). Perante tal situação sugeri que fizesse dois conjuntos cada um com 17 objetos e que, depois contasse o total (Figuras 23 e Figura 24).

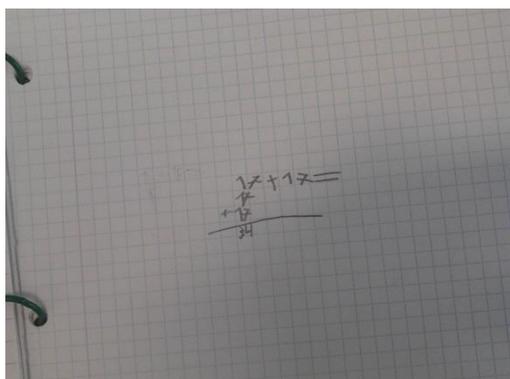


Figura 23. Caderno de atividades com a operação.



Figura 24. Criança a registar no caderno o resultado final.

Durante a intervenção tentei dinamizar os momentos de Matemática com atividades e materiais diversos. Recordo uma manhã em que se treinou o grafismo do algarismo oito. Para tal, explorámos, em grupo, o algarismo de diferentes maneiras. Primeiramente escreveram com o dedo o algarismo em areia (Figura 25).



Figura 25. Pequeno grupo a fazer o algarismo 8 na areia.

Em seguida, numa folha A4, cada criança, desenhou várias vezes e de tamanhos distintos, o algarismo em estudo (Reflexão A.4, p. 111).

Ao lado da área de trabalho de Matemática esteve a área das Ciências. Esta esteve vocacionada para o conhecimento do mundo e para as descobertas científicas, tendo como principal objetivo promover a curiosidade e o desejo de saber, bem como uma sensibilização ao saber científico. Antes da intervenção na sala C existiu no espaço da ciência (caixa de plástico retangular): uma lupa; um conjunto de caixas de cheiros construídos pelo grupo; uma caixa de música; dois caleidoscópios; e um jogo de ímanes.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011),

a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes que despertem os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo, as crianças observam líquidos diferentes, cheiram, tocam, ouvem, conversam, observam as propriedades físicas dos materiais, as suas transformações (p. 58).

Deste modo, nesta área, durante a intervenção, acrescentei material (uma lata; pedaços de papel; balão; uma manga feita em lã; cortiça; recipiente de plástico) para que as crianças explorassem a eletricidade estática assim como, o comportamento de diferentes materiais quando colocados num recipiente com água. Em grande grupo decidiram criar a capa das ciências, este material esteve direcionado para o registo das experiências e descobertas que as crianças fizeram na área das ciências. Ora, através do preenchimento de uma tabela com três colunas (“material que utilizámos”; “como fizemos”; “o que descobrimos”), recorrendo a desenhos ou ao código escrito, a(s) criança(s) descrevem a sua experiência. Deste modo, qualquer outra criança pôde realizar a experiência do colega e retirar os seus próprios resultados e conclusões. Neste espaço puderam trabalhar em simultâneo três crianças (Figura 26 e Figura 27).



Figura 26. Área das Ciências.



Figura 27. Grupo de crianças a explorar diferentes materiais a quando do seu contacto com água.

Durante o tempo de intervenção todas as atividades experimentais que se realizaram em grande grupo foram escolhidas pelas crianças ou surgiram em conversas durante as reuniões de conselho. A título de exemplo recordo de uma atividade experimental, que surgiu durante a realização de uma atividade relacionada com a densidade da água após se adicionar sal (Reflexão A.4, p. 111)

Recordo um outro momento de curiosidade que surgiu no momento do acolhimento. Uma criança tinha levado um livro sobre a metamorfose da borboleta para mostrar ao grupo. No momento em que explorámos o livro uma criança do grupo sentiu curiosidade em saber o que estaria dentro do casulo. Foi nessa altura que a educadora cooperante pensou que seria interessante abriremos um dos muitos casulos de bichinhos da seda, que tínhamos na sala. Dispostas em círculo, todas as crianças observaram, com a ajuda de uma lupa, a crisálida (Figuras 28 e Figura 29)



Figura 28. Crianças observam a crisálida.

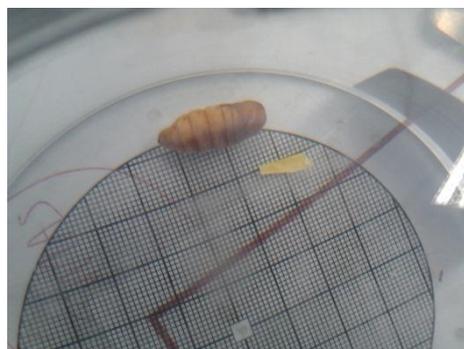


Figura 29. Crisálida observada.

Uma das áreas mais procuradas por parte do grupo foi a do Faz de Conta. Nesta área as crianças tiveram toda a liberdade para brincar, sonhar, imaginar e criar os seus próprios mundos. No início do ano letivo, a área foi composta pela tradicional casinha das bonecas, mas pôde sofrer alterações a qualquer altura do ano, desde que o grupo assim o quisesse.

É uma área que apela à livre expressão e imaginação, onde se reproduzem, por imitação, os diversos papéis sociais (jogo simbólico), e onde a comunicação tem grande significado. Existiu neste espaço vários tipos de material: roupas de adulto e criança; bonecas; camas; espelho grande na parede; tábua de passar a ferro; ferro de engomar; fogão; tachos; pratos e talheres.

No início da intervenção o espaço educativo acima referido, ainda, se encontrou da forma descrita, embora houvesse um projeto em marcha para reformular a área. Uma vez, ainda não ter sido iniciado o projeto, referente à reformulação da tradicional casinha de bonecas para um consultório médico, foi realizado com o grupo um

levantamento dos materiais, que gostariam de acrescentar na área do Faz de Conta. Tendo em conta os vários pedidos acrescentaram-se roupas de homem, de mulher e de criança, assim como alguns acessórios, tais como, gravatas e malas de senhora. Em maio essa mesma área alterou-se então para consultório médico. Todo o material existente na casinha de bonecas foi substituído por fardas de médico, enfermeira e doente; tocas; estetoscópio; soro; máscara de oxigénio; seringas; boletins de saúde; telefone e *fax*; teclado de computador; fita métrica; agenda e livro de receitas. As regras, inicialmente, estipuladas para a casinha de bonecas, permaneceram para o consultório médico. Assim, apenas podiam brincar no máximo quatro crianças, em simultâneo, nessa área. Nas Figuras 30 e Figura 31 infra apresentadas observam-se os materiais utilizados no espaço descrito.



Figura 30. Material do consultório.

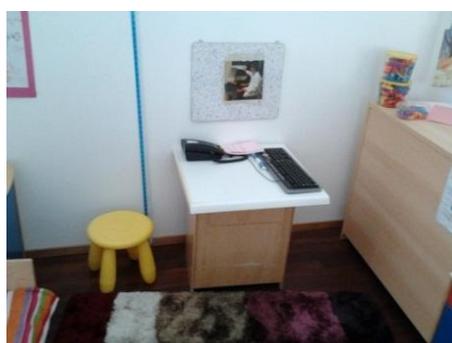


Figura 31. Área do consultório.

Para além da área do Faz de Conta as crianças tiveram à sua disposição muitos jogos educativos, na área dos Jogos de Chão e de Mesa. Com esta área pretendeu-se promover diferentes níveis de desenvolvimento: sensorial; de raciocínio; e de motricidade. Apelou, igualmente, à cooperação e socialização. Neste espaço existiram todo tipo de jogos: de encaixe; de identificação; puzzles; labirintos; legos; e dominós. Em grande grupo ficou determinado que poderiam brincar quatro crianças em simultâneo neste espaço. Na Figura 32 pode observar-se crianças a brincarem na área dos jogos de chão e na Figura 33 crianças na área dos jogos de mesa.



Figura 32. Crianças na área dos jogos de chão.



Figura 33. Crianças na área dos jogos de mesa.

Outra área presente no espaço educativo foi a área da Garagem e Construções. Esta potenciou as atividades matemáticas e o raciocínio lógico. É, geralmente uma área que também estimula e favorece a cooperação e a socialização. Existiam neste espaço: madeiras, com várias formas geométricas e dimensões, para as construções; uma garagem; carrinhos; um tapete; e animais. O espaço destinado para a realização desta área foi, também, utilizado para desenvolver atividades relacionadas com a Expressão Dramática. Ora, o grupo de crianças que quisesse ocupar esse espaço podia escolher entre fazer atividades/brincar na área da Garagem e Construções ou na de Fantoches. As regras inicialmente estipuladas para a área descrita foram: três crianças no máximo e antes de saírem verificarem se a área se encontrou devidamente arrumada. As Figuras 34 e Figura 35 mostram o espaço descrito.



Figura 34. Identificação e inventário da área da garagem.

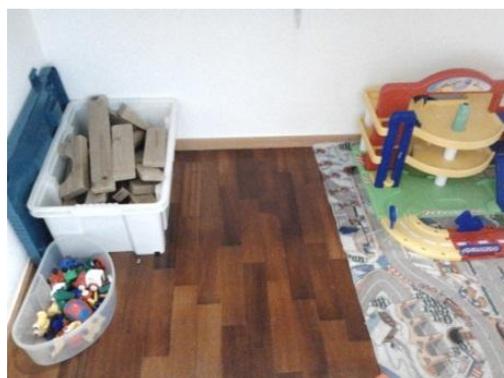


Figura 35. Espaço onde as crianças desenvolvem as suas aprendizagens.

Relativamente à área da Expressão Plástica, foi composta de diversos materiais que estimularam a expressão livre e a criatividade, através da realização de diferentes atividade e técnicas. Nesta área existiu todo o tipo de materiais de desgaste; folhas de vários feitios e tamanhos; lápis de desenho; tesouras; colas; canetas de feltro; rolos para pintura; carimbos em esponjas grandes; pincéis; etc. Foi, também, neste espaço que se fez barro/plasticina ou massa de cores quando escolhido por algum elemento do grupo. Teve, ainda, um cavalete de pintura com tintas sempre à disposição e onde se determinou que, poderiam pintar duas crianças em simultâneo. As restantes atividades que se puderam desenvolver dentro desta área não apresentou um limite fixo de criança, uma vez que este variou consoante o espaço livre na sala.

Durante a intervenção, realizei com o grupo cooperante inúmeras atividades em grande e pequeno grupo mas, também, individualmente. Em grande grupo fizeram-se

murais com as mães e com os pais, murais de registo de atividades ou saídas e murais alusivos a estações do ano (Figura 36).



Figura 36. Pintura de mural com as mães.

Em pequeno grupo ou a pares as atividades foram diversas e realizadas com familiares e colegas (Figura 37).



Figura 37. Duas crianças a pintar no cavalete.

Uma nova área que se criou durante a intervenção na sala C foi a área da Costura. Esta área veio ajudar a trabalhar a motricidade fina em algumas crianças com maiores dificuldades, assim como promover a criatividade e manipular diferentes tipos de têxteis. Para a construção deste novo espaço procurou-se junto da comunidade todas as informações necessárias, ou seja, através de uma visita a um *atelier* de costura fez-se o levantamento do material a utilizar (Planificação A.5, p. 114). Perante todas as informações recolhidas, arranjou-se uma caixa e dentro dela colocou-se todo o material: botões; tecidos; linhas; fechos; agulhas sem bico; dedal; fita métrica; etc. Para esta área decidiu-se que o limite de ocupação era de duas crianças em simultâneo, de modo a poderem ser auxiliadas por um adulto sempre que necessário.

Na Figura 38 pode observar-se o espaço escolhido para a nova área.



Figura 38. Espaço da área da Costura.

Durante a intervenção recorde algumas atividades realizadas, nomeadamente, a construção de um cartão alusivo ao Dia da Família e atividades de tecelagem (Figura 39).



Figura 39. Atividade realizada na área da Costura.

Existiu, ainda, uma área Polivalente (fora da sala) comum às restantes salas de Pré-escolar. Esta destinou-se a atividades a desenvolver em grande grupo, tais como comunicações; hora de movimento; socialização de projetos; hora de música; etc. Neste espaço existiram mesas; cadeiras; jogos de construções; túneis; entre outros materiais lúdicos. Através da Figura 40 pode verificar-se que, o espaço em questão é bastante iluminado por luz natural e com acesso independente ao exterior.

Ao longo da PES utilizei esta área para a hora do movimento mas, também, para comunicações de projetos emergentes.

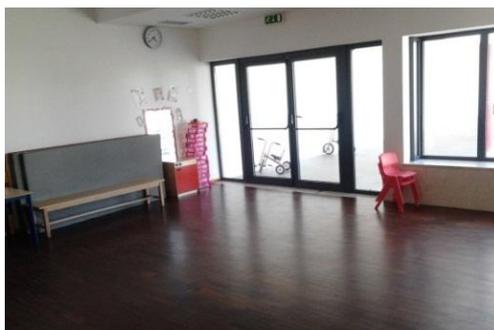


Figura 40. Espaço polivalente comum às três salas da instituição.

### 3.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A informação que se segue proveio do Plano de Turma (turma 2.º A do ano letivo de 2012/2013), assim como da ação educativa fundamentada e do cenário educativo. Através desse foi possível analisar os seguintes itens: caracterização do grupo; fundamentos da ação educativa; organização do cenário educativo; interação com a família e comunidade; e trabalho de equipa.

#### 3.2.1. Caracterização do grupo para a prática de ensino e aprendizagem.

O grupo cooperante foi constituído por dezanove crianças que frequentaram o 2.º ano de escolaridade e, em setembro de 2012, apresentaram a constituição que se regista nos Quadro 4 e Quadro 5.

Quadro 4

*Número de crianças em relação à idade 1.ºCEB*

Idades	Número de crianças
6	1
7	16
8	1

Quadro 5

*Número de crianças em relação ao sexo 1.ºCEB*

Sexo	Número de crianças
Feminino	9
Masculino	10

Das dezanove crianças, duas beneficiaram de medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. A uma delas foi diagnosticado síndrome de Asperger e a outra teve duas retenções no 2.º ano. O Decreto-Lei suprarreferido consiste no desígnio de

promover a igualdade de oportunidade, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

As duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) beneficiaram de Adequações Curriculares Individuais, apoiadas pela Professora de Educação Especial.

Perante a existência de uma criança diagnosticada com síndrome de Asperger, senti necessidade de procurar informação, para que desse modo pudesse ajudar no desenvolvimento da criança em questão. Para tal, conversei com a professora de Educação Especial e procurei informação em *sites* respetivos à síndrome. Segundo as minhas pesquisas a Síndrome de Asperger é uma perturbação neuro comportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais.

Entre as características mais comuns podemos destacar: défice de comportamento social; interesses limitados; comportamentos rotineiros; peculiaridade do discurso e da linguagem; perturbação na comunicação não-verbal; descoordenação motora.

Atendendo às características apontadas, tentei perceber quais se aplicaram a este caso específico. Ora, verifiquei que existiu um défice de comportamento social, ou seja, apenas socializou, com mais naturalidade e frequência, com duas crianças do grupo. O seu discurso e linguagem apresentaram algumas dificuldades e limitações o que fizeram com que fosse pouco comunicativo. Apesar do défice de comportamento social, conseguiu trabalhar em grupo e a pares; aceitou as críticas construtivas dos colegas, bem como a ajuda que esses lhe prestaram; e participou em atividades de

grande e pequeno grupo, apresentando na maioria das vezes intervenções corretas e coerentes. No início da intervenção acompanhei individualmente a criança com síndrome de Asperger e reparei que demonstrava alguma dificuldade em expressar os seus sentimentos, bem como os seus interesses. Com o passar do tempo apercebi-me de algumas potencialidades e interesses da criança e tentei intervir em prol desses pontos. Apesar das características da síndrome, esta criança esteve positivamente integrada no grupo, acompanhando-o na aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Ainda, no presente ano letivo passou a integrar o grupo uma outra criança que, desde setembro de 2012, revelou dificuldades ao nível da atenção e da concentração e cujos desempenhos se encontraram significativamente distantes do esperado para o seu ano de escolaridade. Esta frequentou o grupo de nível, sendo apoiada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pela Professora de Apoio Educativo durante o tempo de intervenção foi possível verificar que a sua integração no grupo foi positiva e sem qualquer problema de adaptação, tanto na escola como na organização da sala e diversidade de atividades/tarefas. Ao nível das aprendizagens esta criança continuou a apresentar dificuldades na escrita e na leitura, bem como na Área da Matemática. Na intervenção observei e trabalhei com a criança em questão reparando que a mesma, na escrita trocava com frequência a letra “n” com a letra “d”. Ao partilhar com a professora cooperante e com a professora de apoio, as informações que recolhi com base na observação e trabalho direto com a aluna, verificámos que a mesma talvez pudesse ter dislexia. Assim sendo, tomaram-se todas as providências para que, durante o 1.º período letivo, fosse iniciado o despiste.

Outra das crianças deste grupo, que reprovou duas vezes no 2.º ano, apresentou algumas dificuldades na adaptação das rotinas na organização dentro da sala e no acompanhamento da diversidade de atividades/tarefas realizadas. Nos anos transatos a criança contactou com um ensino pouco cooperante, a disposição da sala bem como as rotinas adotadas seguiram um modelo tradicional. Deste modo, a mudança para uma nova turma, a disposição da sala (que favorece o trabalho cooperativo) assim como as rotinas adotadas, fizeram com que a criança manifestasse algumas dificuldades de adaptação ao novo ambiente. No sentido de as atenuar foi através do diálogo e das atividades em pequenos grupos, que a criança entendeu que trabalhar e partilhar conhecimentos com outros colegas era uma mais-valia. Com o passar do tempo e com a ajuda dos novos colegas, a criança começou a adaptar-se ao novo ambiente. O espírito de entreatajuda surgiu e a partilha de conhecimentos começou a ser mais fácil, a quando da realização de trabalhos a pares e em pequenos grupos.

Colocando de parte as diferenças entre pares e as dificuldades surgidas na adaptação, o grupo apresentou um nível relativamente homogêneo de ritmos e capacidades de aprendizagem. Este não revelou dificuldades significativas de comportamentos e de cumprimento de regras.

No entanto, embora conhecessem as regras de participação num diálogo ou conversa, este aspeto necessitou de ser treinado, uma vez que se verificaram algumas dificuldades em respeitar os tempos de comunicação dos colegas e adultos. O grupo relacionou-se facilmente com os adultos e com as outras crianças, não se registando situações conflituosas ou comportamentos agressivos. A ajuda e a partilha de experiências com os pares e adultos foram sempre visíveis ao longo da intervenção.

Relativamente aos interesses e necessidades do grupo, estes eram adequados à faixa etária (7 e 8 anos) e o trabalho desenvolvido foi baseado nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como nas Metas de Aprendizagem.

Através de uma avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo, verificou-se o que os dados do Quadro 6 permitem ilustrar. Os resultados obtidos foram, maioritariamente, positivos.

Quadro 6  
*Resultados de Avaliação Diagnóstica*

	Áreas Curriculares	
	Língua Portuguesa	Matemática
Não Satisfaz	1	5
Satisfaz	0	5
Satisfaz Bem	11	7
Excelente	7	2

A nível global, o grupo, apresentou facilidade na aquisição de conhecimentos e conceitos nas diferentes Áreas Curriculares. As crianças apresentaram um domínio bastante satisfatório das competências de leitura e de escrita, embora os ritmos de trabalho, a velocidade de leitura e a correção na escrita diferissem. Estivemos perante um grupo de crianças motivadas e participativas; com gosto pela realização de novas aprendizagens; facilidade na aquisição de conhecimentos; interesse na leitura e na escrita; interesse na realização de trabalho de projeto; com capacidade de trabalhar autonomamente; e gosto pelo trabalho a pares. Atendendo aos interesses do grupo, tentei proporcionar atividades/tarefas diversificadas e que fossem ao encontro das suas motivações. Sendo a Língua Portuguesa a área de interesse mais forte, tentei dinamizar as atividades através de jogos, leituras dramatizadas e dialogadas;

construção de histórias coletivas; atividades ortográficas; entre outras. Todas as atividades desenvolvidas, na sua maioria, apresentaram caracter transversal de modo que os interesses se fossem expandindo para outras Áreas Curriculares.

No que concerne às dificuldades do grupo, estas centraram-se em:

- Tempos de atenção curtos;
- Diferentes níveis de desempenho;
- Diferentes ritmos de trabalho.

Face às dificuldades do grupo utilizei, durante o tempo de intervenção, estratégias diversificadas e de curta duração. Recorri a aplicações multimédia (*PowerPoint, sites, filmes, músicas, etc.*), materiais manipuláveis (bloco de bases; colar de contas; livros; etc.) mas, também, tentei dinamizar as atividades/tarefas de modo a que as crianças estivessem em constante participação na aula. Durante o 1.º período o grupo apresentou mais fragilidades na Área da Matemática. Os resultados não foram negativos uma vez que a grande maioria das crianças não apresentou dificuldades significativas ao nível do raciocínio matemático, mas requereram um trabalho mais intensivo e sistemático durante todo o ano letivo.

Para desenvolver as mais diversas atividades/tarefas, contei com a ajuda da equipa que esteve diretamente envolvida com o grupo. Tanto a Professora Cooperante, a Professora de Educação Especial, como a Professora de Apoio Educativo acompanharam o grupo desde o 1.º ano de escolaridade, o que facilitou o conhecimento acerca do respetivo historial. Assim, ao planificar tentei ter em conta as dificuldades e limitações das crianças que beneficiaram de NEE e de nível de apoio. Quando surgiam dúvidas na altura de adaptar as atividades às crianças que beneficiaram de apoio, solicitei a ajuda das profissionais competentes. Assim, consegui compreender algumas das fragilidades daquelas crianças e quais os métodos mais adequados para as ajudar nas suas aprendizagens futuras.

Ao longo da minha intervenção tentei cumprir com os planos semanais e, principalmente, com os planos mensais referentes ao 1.º período. O cumprimento dos planos foi importante, na medida em que, os descritores de desempenho a alcançar, seriam avaliados nas fichas de avaliações trimestrais. Deste modo, no Quadro 7 apresentam-se os resultados obtidos nas fichas de avaliação realizadas no final do 1.º período.

Quadro 7

Resultados das Avaliações Trimestrais referentes ao 1.º período

	Áreas Curriculares			
	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa	Expressões
1 (Fraco)	0	0	0	0
2 (Não Satisfaz)	0	4	1	1
3 (Satisfaz)	2	3	5	14
4 (Satisfaz Bem)	10	7	11	3
5 (Excelente)	7	5	2	1
<b>% Insucesso</b>	0%	21%	5,3%	5,3%
<b>% Sucesso</b>	100%	79%	94,7%	94,7%

Como se pode observar no Quadro 7 a taxa de sucesso foi superior à de insucesso o que fez com que as aprendizagens adquiridas ao longo do 1.º período tenham sido significativas. Por outro lado, comparativamente ao Quadro 6 (p. 52), apresentada anteriormente, os resultados positivos relativos à Área da Matemática continuaram a ser inferiores aos de Língua Portuguesa. Foi notória uma melhoria nos resultados de excelência em Matemática e uma descida nos de Língua Portuguesa. Sendo assim, é importante salientar que, através dos registos recolhidos diariamente, previu-se uma taxa de sucesso elevada.

O sucesso dos resultados nas diversas Áreas Curriculares, principalmente nas de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa, penso que se possa dever às metodologias de trabalho, que envolvendo as famílias, terão contribuído para uma aproximação das vivências em sala de aula aos respetivos contextos de vida real.

O contacto da família com a escola tendeu a ser mais forte no auxílio de trabalhos escolares, do que propriamente na presença de atividades desenvolvidas no espaço escolar. No que concerne ao contexto familiar do grupo, a nível socioeconómico verificou-se uma grande diversidade de situações. Embora não se averiguassem casos de muita carência económica, relativamente à constituição do contexto familiar, no grupo existia uma família reconstituída, duas monoparentais e uma adotante.

### 3.2.2. Fundamentos da ação educativa.

Ao longo dos anos, o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem sofrido alterações e reformulações, tanto nos objetivos a atingir em cada ano de escolaridade, como nas estratégias de ensino adotadas ou no papel do professor e da criança na sala de aula. Tal como oportunamente refleti, no decorrer do período de prática, penso que:

Nos dias que correm o aluno apresenta um papel ativo ao invés do passivo que, anteriormente possuía. “O professor era visto como mero repassador de conteúdo e o aluno como um ser passivo no processo. As habilidades desenvolvidas no aluno eram a memorização e a repetição” (Lopes, s.d., p.12). Na atualidade o professor para além de organizar os conteúdos a lecionar, preocupa-se também em trabalhá-los da melhor forma e em adequá-los ao desenvolvimento das crianças. Assim, o professor é visto como um coordenador e a criança como um sujeito ativo na aprendizagem e construção dos seus conhecimentos (Reflexão B.1, p. 118)

Na primeira semana de observação participada, através de algumas conversas com a professora cooperante e observações efetuadas ao espaço educativo, pensei que existisse um modelo pedagógico a sustentar as práticas em sala de aula. Julguei até que fosse na íntegra o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o que fez com que refletisse à luz dessa conceção. Com o passar do tempo, através do diálogo com a professora e após alguma pesquisa, verifiquei que o trabalho desenvolvido com o grupo, era posto em prática segundo alguns princípios e utilizando instrumentos do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sem que tal acontecesse rigorosamente era porém evidente a intencionalidade pedagógica das práticas e o frequente questionamento da docente acerca do que se fazia, do que acontecia e do que se aprendia.

No que concerne à disposição e organização do espaço educativo, sala de aula, ia ao encontro do Modelo Pedagógico supramencionado (ver página 25). Ora, “as mesas dispõem-se em grupos de quatro a seis crianças. Segundo Richard Arends (1999, p.94), «a disposição em grupos de quatro ou seis alunos, (...), é útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos» ” (Reflexão B.2, p. 120). Assim, estávamos perante uma aprendizagem baseada na troca de experiências entre pares e adultos, na socialização mas, também, no trabalho cooperativo.

De acordo com o Plano de Turma, em termos didáticos, a metodologia adotada privilegiava o desenvolvimento de atividades que permitam o aperfeiçoamento das competências de leitura e de escrita e o raciocínio e comunicação matemáticos (de acordo com o diagnóstico cognitivo efetuado ao grupo). Estiveram igualmente presentes, os pontos fortes e os interesses demonstrados pelas crianças: produção de texto; exercícios ortográficos; “tempo de leitura”; exercícios de cálculo mental; resolução de problemas a pares e comunicação à turma; desenvolvimento de trabalho de projetos em grupos; e tempo de estudo autónomo.

Relativamente aos comportamentos desejáveis, a estratégia global para o grupo assentava nos seguintes pontos:

- Utilização de instrumentos de registo de comportamento;
- “Observatório do aluno” (Diário de turma);
- Avaliação semanal do comportamento (Assembleia de turma);
- Registos de avaliação de leitura;
- Agenda semanal.

Atendendo ao facto, que se pretendia que as crianças utilizassem e desenvolvessem a autonomia ao longo do ano letivo, o grupo cooperante era incentivado a realizar um número crescente de tarefas de forma autónoma, apenas com supervisão do adulto. Entre essas tarefas destacaram-se:

- Realização de recados;
- Arrumação do *dossier*;
- Desempenho de responsabilidades;
- Ajuda aos colegas que a solicitem.

Por fim, de acordo com o Plano de Turma, previsto até ao final do ano letivo, pretendeu-se trabalhar no sentido de se alcançarem as competências gerais e transversais descritas na Quadro 8 que se segue:

<b>Competências Gerais</b>	<b>Competências Transversais</b>
<p><b>1.Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</b></p> <p><b>2.Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;</b></p> <p><b>3.Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;</b></p> <p><b>4.Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;</b></p> <p><b>5.Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável;</b></p> <p><b>6.Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;</b></p> <p><b>7.Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;</b></p> <p><b>8.Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;</b></p> <p><b>9.Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.</b></p>	<p>1.Participar em atividades e aprendizagens, individuais e coletivas, de acordo com regras estabelecidas.</p> <p>2.Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.</p> <p>3.Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações.</p> <p>4.Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas.</p> <p>5.Escolher e aplicar estratégias de resolução.</p> <p>6.Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adotadas.</p> <p>7.Conhecer e atuar de acordo com as normas, regras e critérios de atuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das ações definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.</p>

### **3.2.3. Organização do cenário educativo**

A organização do cenário educativo tanto em Educação Pré-escolar como em 1.º Ciclo é importante para as crianças, na medida em que a transição de nível escolar não seja muito brusca. Para tal, seria importante que o trabalho entre educadores e professores fosse cooperado e em equipa. Deste modo, a entrada na escola e as mudanças de níveis seriam muito menos fragilizada.

A entrada para a escola é um acontecimento muito importante na vida da criança; esta deixa a família, descobre outro meio para além do meio familiar, faz a aprendizagem de novas relações humanas com os «pares», tem de se submeter – e isto seja qual for a flexibilidade do regulamento – a novas formas de se conduzir... (Mialaret, 1999, p. 22).

Outra mudança, mas menos brusca, diz respeito à organização do tempo. Em Educação Pré-Escolar o tempo foi gerido de forma harmoniosa, tendo em conta a alternância entre momentos de grande grupo com os de pequeno grupo e, também, alternando atividades calmas com as mais movimentadas /agitadas. Assim, seguiu-se uma rotina semanal que, não sendo estática, era orientadora e securizante para o grupo.

Por outro lado, no 1.º Ciclo do Ensino Básico o tempo foi orientado segundo rotinas que complementaram uma agenda semanal. Foi notória uma alternância entre momentos de grande grupo e individualizados e, também, alternância entre os diversos conteúdos a serem estudados. No Quadro 9 apresenta-se a agenda semanal inicial, do grupo cooperante.

Quadro 9

*Agenda Semanal inicial (sem alterações)*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Plano diário	Plano diário	Plano diário	Plano diário	
<b>9h – 9h45m</b>	Comunicação à turma Língua Portuguesa (Trabalho de texto)	Comunicação à turma Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Comunicação à turma Matemática (Trabalho coletivo)	Comunicação à turma Matemática (Trabalho de coletivo)	<b>Inglês</b>
<b>9h45m – 10h30m</b>	Língua Portuguesa (Trabalho de texto)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Matemática (Trabalho coletivo)	Matemática (Trabalho coletivo)	
<b>10h30m – 11h</b>	INTERVALO				Plano diário Comunicação à turma Estudo do Meio (Trabalho coletivo)
<b>11h – 11h45m</b>	Estudo do Meio (Trabalho coletivo)	Matemática (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)
<b>11h45m – 12h30m</b>	<b>AFD</b>	Matemática (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)	Língua Portuguesa (Trabalho coletivo)
<b>12h30m – 14h</b>	ALMOÇO				
<b>14h – 15h30m</b>	Tempo de leitura (10 min.) Matemática (Trabalho coletivo)	Tempo de leitura (10 min.) Estudo do Meio <b>(Tempo de Estudo Autônomo)</b>	Tempo de leitura (10 min.) Estudo do Meio (Trabalho coletivo)	Tempo de leitura (10 min.) Estudo do Meio Expressões <b>(Trabalho em projetos)</b>	Tempo de leitura (10 min.) Matemática (Trabalho coletivo)
<b>15h45m – 16h30m</b>	Estudo do Meio (Trabalho coletivo) Expressões				Expressões <b>(Conselho de Turma)</b>

Ao longo do 1.º período, a agenda, alterou-se, nomeadamente, à quarta e quinta-feira no momento da manhã. Ao longo da semana, também, sofreu algumas alterações, no que concerne à ordem pela qual as Áreas de Conteúdo foram estudadas. Assim, as alterações mais significativas ocorreram no primeiro tempo da manhã de quarta-feira (das 9h às 10h30m), onde se trocou a área da Matemática pela atividade ortográfica (correspondente à Área de Língua Portuguesa). E, ainda, no momento da manhã de quinta-feira (das 11h às 12h30m), onde se efetuou a troca de Língua Portuguesa por trabalho em projetos.

Como se pode observar na agenda semanal suprarreferida, ao longo da semana foram existindo tempos de trabalho em grande grupo mas, também, trabalho individual. Nas diferentes Áreas Curriculares (Estudo do Meio; Matemática; Língua Portuguesa; e Expressões) o estudo dos conteúdos ocorreu em grande grupo. No entanto, ocorreu trabalho individualizado quando se realizaram atividades/tarefas de interpretação de textos; atividades ortográficas; leituras silenciosas; resolução de problemas; etc. Existiram ainda, outros momentos de trabalho em grande grupo como por exemplo, o trabalho em projetos e o conselho de turma.

Por outro lado, o trabalho individualizado ocorreu em alguns momentos de rotina, como foram o caso das comunicações à turma e do tempo de leitura. Uma outra atividade que, poderia ou não ser trabalhada em pequenos grupos ou individual, foi o tempo de estudo autónomo. Neste tempo, cada criança escolheu como, com quem e o que pretendia trabalhar.

Segundo Niza (1998) (cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012, p. 362), “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar”.

O espaço da sala de aula onde realizei intervenção era amplo, bem iluminado por grandes janelas. A sala de aula por vezes demasiado quente em dias de calor e fria em dias de inverno esteve provida com radiadores que atenuavam os factos. Sendo a arquitetura da escola tipo P2, também chamada de “área aberta”, duas salas de aula comunicavam para um espaço comum. Esta comunicação era feita através de portas de madeira e de correr. Este espaço comum, central, era conhecido por “zona suja”.

Observei que estas zonas centrais, comuns ao conjunto das duas salas, serviram para arrumar material (e.g. pincéis; tintas; folhas de rascunho; material manipulável de Matemática; entre outras coisas) mas, também, foram utilizadas para as aulas de apoio.

A sala de aula esteve basicamente equipada com mesas e cadeiras para os alunos; a secretária do professor; um quadro de ardósia grande; um armário; uma estante; um computador; um projetor e uma tela.

As mesas estiveram dispostas em quatro grupos, cada um com quatro a seis crianças e promoveram a aprendizagem cooperativa, facilitando o trabalho a pares ou em pequenos grupos. No início do ano letivo as crianças escolheram o lugar que pretendiam ocupar, podendo mudar por razões de comportamento ou falta de concentração. Perante a disposição das mesas, o grupo, demonstrou saber utilizar o espaço uma vez já ter trabalhado com aquela disposição no ano transato. Apenas uma criança, que integrou o grupo no presente ano letivo, sentiu mais dificuldade em se adaptar à nova disposição. Esta esteve habituada a uma disposição das mesas de forma rígida e dispostos a pares. No entanto, apesar de ter demonstrado, no início, algum desconforto com a disposição do material, no final do 1.º período já se encontrou mais identificado com o novo espaço. A disposição em grupos “facilita a circulação dos alunos quando estes pretendem obter material de trabalho, livros da biblioteca ou utilizar a zona onde estão afixados os mapas de tarefas” (Reflexão B.1, p. 118).

No que concerne ao material que existia na sala não foi definitivo, ou seja, pôde sempre ser trocado conforme os interesses das crianças e as necessidades dos vários conteúdos a estudar. Relativamente aos livros existentes na biblioteca da sala, foram trocados trimestralmente nas interrupções letivas e também puderam alternar no decorrer de cada período. Todo o material existente esteve ao alcance das crianças, pois deste modo cada criança desenvolvia hábitos de autonomia.

O armário existente na sala conteve materiais coletivos de desgaste (e.g. cartolinas; blocos de papel cavalinho; marcadores; giz; régua; lápis de carvão e de cores; entre outros) trazidos pelas crianças ou cedidos pela escola, no início do ano letivo, mas também informações respetivas a cada aluno. O móvel manteve-se aberto e disponível durante o tempo letivo, à utilização livre dos alunos.

Ao lado do armário esteve uma estante com material (livros escolares; *dossiers*; e folhas A4 brancas) ao alcance de qualquer criança. Essa estante foi frequentemente utilizada pelas crianças, uma vez que se encontrou o material mais requisitado para os trabalhos a realizar em sala de aula.

Numa das paredes laterais esteve um *placard* de cortiça, onde foram afixados diversos instrumentos de pilotagem e alguns trabalhos realizados. Perto desse *placard* esteve uma mesa “com ficheiros de Língua Portuguesa; ortografia; compreensão da escrita; Matemática; problemas; números e operações; e Estudo do Meio, e ainda material manipulável de Matemática” (Reflexão B.1, p. 118).

O espaço de ficheiros foi utilizado pelas crianças do grupo no tempo de estudo autónomo (que ocorreu todas as terças-feiras durante o período da tarde). Durante esse tempo,

é colocado ao dispor do grupo *dossiers* com diversos ficheiros (de Estudo do Meio; Língua Portuguesa; ortografia; compreensão da escrita; Matemática; problemas; números e operações; ditado de imagem). Cada ficheiro está organizado por níveis de dificuldade, ou seja, o grau de dificuldade de resolução das atividades vai aumentando à medida que a criança as vai resolvendo. Para além das atividades propostas nos diversos ficheiros podem, ainda, fazer ditado a pares com um colega (Reflexão B.3, p. 121).

Essa coleção de ficheiros e guiões de trabalho correspondeu às várias áreas do programa do ano escolar do grupo cooperante. As coleções estiveram devidamente ordenadas e classificadas para permitir a fácil localização de qualquer ficha ou guião.

Para complementar o trabalho desenvolvido nesta área existiu, afixado no *placard*, mapas de dupla entrada com os nomes das crianças, em coluna, e o código de referência de cada ficha em linha, para o registo sistemático após a sua utilização pelos alunos (Figura 41).



Figura 41. Mapas de registos do trabalho autónomo, afixadas no *placard* de cortiça.

O tempo de trabalho e estudo autónomo dispôs, semanalmente, de cerca de uma hora, pelo menos, para que os alunos, individualmente ou a pares, pudessem treinar as capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros (Figura 42 e Figura 43). O tempo dispensado permite aos alunos

possam estudar, em textos informativos ou nos manuais, as matérias nucleares dos respetivos programas e possam

exercitar-se no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos; possam proceder a leituras à sua escolha, ou realizar quaisquer outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens (Niza, 1998, cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012, p. 370).



Figura 42. Tempo de Estudo Autônomo no trabalho individual.



Figura 43. Tempo de Estudo Autônomo no trabalho a pares.

Para além dos mapas de registo referidos anteriormente, existiu um outro meio de pilotagem e de registo de planeamento individual: o Plano Individual de Trabalho (PIT). O PIT foi um “mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo de competências que cada um se propõe realizar” (Niza, 1998, cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012, p. 373), mas também o registo de responsabilidades assumidas pela criança como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho do grupo.

Cada criança no momento de preencher o PIT tem em conta as atividades que mais lhe interessa desenvolver, mas também demonstra algum cuidado em escolher atividades que permitam superar dificuldades. Quando não está presente a intenção de superar dificuldades, a Professora Cooperante e eu sugerimos, aos alunos, algumas atividades. Desta forma, haverá uma certa “negociação” entre nós professoras e crianças, onde ambas as partes aceita e assume perante o grupo, as atividades a que se propõe realizar durante o momento de estudo autónomo (Reflexão B.3, p. 121).

Após terminarem o trabalho de estudo autónomo, cada criança fazia a sua autoavaliação acerca do trabalho realizado e quando possível, comunicou ao grupo o

trabalho que desenvolveu, assim como as dificuldades sentidas. Segundo Niza (1998, cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012, p. 374),

a avaliação formativa em cooperação decorre daquilo a que Perrenoud (1991) chamou uma observação formativa que guia (pilota), controla e regula, com participação directa dos alunos e do professor, de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma.

Um outro material de registo e pilotagem, fixado no *placard* de cortiça, diz respeito às responsabilidades que cada criança teve dentro do grupo, e ainda, o mapa do tempo. O mapa das responsabilidades (Figura 44) alterou-se semanalmente e dividiu-se nos seguintes cargos:

- Presidentes (foram os responsáveis por zelar pela boa utilização do diário de turma, incluindo o comportamento dos restantes colegas na sala de aula. Nas reuniões do Conselho de turma, leram o diário e organizavam as participações dos colegas);
- Mapa de presenças (os alunos com esta tarefa marcaram, no primeiro tempo da manhã, as presenças);
- Mapa do tempo (os alunos atualizaram o estado do tempo atmosférico);
- Distribuir e recolher o material (responsáveis pela distribuição e recolha de algum material necessário durante a aula);
- Distribuir o leite e arrumar a biblioteca (os alunos responsáveis distribuíram o leite escolar pelos colegas e após o tempo de leitura arrumaram os livros na biblioteca).

NOME	Distribuir o leite	Presidente	Mapa do tempo	Mapa de presenças	Distribuir o material
Ana Rita	/				
Filipa	/				
Beatriz	/				
Carolina			/		
Catarina				/	
Diogo				/	
Duarte				/	
Francisco B				/	
Francisco C				/	
Inês			/		
João			/		
João			/		
João			/		
Mariana		/			
Mariana do outro lado		/			
Miguel	/				/
Miguel	/				/
Miguel	/				/
Miguel	/				/

Figura 44. Mapa das Responsabilidades.

Este instrumento foi utilizado para que as crianças criassem sentido de responsabilidade e autonomia, e assim conseguissem democraticamente dividir as tarefas a serem cumpridas.

Um outro espaço, que conteve um conjunto de mapas de registo e pilotagem de outras atividades, situou-se à entrada da sala afixado no quadro de giz. Aqui estiveram afixados o mapa das presenças, de inscrições para a comunicação à turma, o diário de turma, o mapa de registos de leitura, o de produção de textos e a agenda semanal.

O mapa de presenças foi formado por uma tabela de dupla entrada, à esquerda os nomes das crianças e em cima os dias do mês (Figura 45). As crianças responsáveis pelo mapa das presenças, após o momento das novidades e o preenchimento do mapa do tempo, iniciaram a chamada oral. Com uma bola anotaram as presenças e com um X as faltas.

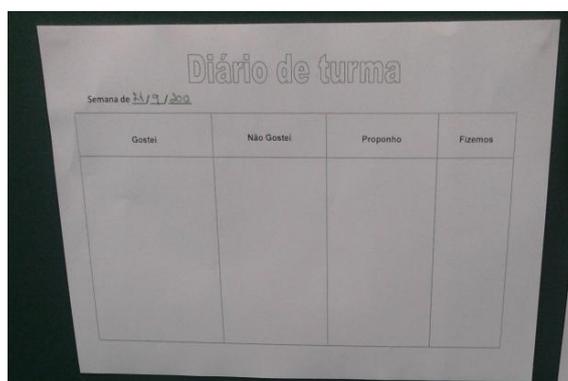
Figura 45. Mapa das presenças.

O mapa de inscrições para as comunicações à turma consistiu numa tabela que, cada criança preencheu com o seu nome e a data, sempre que quiseram comunicar uma novidade ou mostrar algo (um brinquedo, um trabalho, uma fotografia, roupa nova). Este foi um momento de partilha que ocorreu todos os dias antes do plano diário (Figura 46).

Figura 46. Mapa de inscrições para comunicações à turma.

Sendo o professor, visto como parte integrante do grupo, aproveitei o tempo de comunicações para partilhar as minhas próprias vivências e experiências. Para além das partilhas, mostrei ao grupo os novos materiais existentes na nossa sala e trabalhos que realizei em casa ou na escola. A partilha das minhas vivências foi muito importante uma vez que, o grupo me foi conhecendo e criando laços comigo. Rapidamente senti que fazia parte integrante do grupo e que, para além de me verem como professora viam-me, também, como amiga.

O diário de turma foi outro instrumento de registo e avaliação ótimo para as crianças refletirem sobre o que fizeram de bom e de menos bom durante o dia, mas, também, um instrumento mediador na execução das atividades na escola (Figura 47).



Diário de turma			
Semana de 21/11/2009			
Gostei	Não Gostei	Propomos	Fizemos

Figura 47. Diário de turma.

O diário utilizado pelo grupo, consistiu num mapa composto por quatro colunas: gostei; não gostei; propomos; e fizemos. Ao longo do dia as crianças foram escrevendo no diário acontecimentos que quiseram partilhar com os amigos. Por exemplo: hoje gostei de brincar com a amiga X; todas estas informações ao ficarem escritas para todos saberem adquiriram uma grande importância para as crianças que o disseram, até porque souberam que o diário foi um jornal lido por quem entrou na sala. Assim, a coluna do “não gostei”, que foi normalmente onde se colocou o que de mau aconteceu nesse dia, e tomou um peso muito maior ao ficar escrito, serviu para regular os comportamentos mais desajustados, pois ninguém quis estar mencionado nessa coluna do diário. A coluna do “fizemos” serviu de *feedback*. A coluna do “propomos” serviu para avaliar o grupo interpretando o que mais gostaram e pretenderam repetir, servindo de base para as planificações seguintes.

Um outro instrumento de pilotagem mas, também, de avaliação cooperativa foi o mapa de registo de avaliação de leitura (Figura 48).



Figura 48. Mapa de registo de avaliação de leitura.

Esta avaliação foi realizada após a leitura de um texto ou excerto e em grande grupo, ou seja, a criança que leu fez uma autoavaliação da sua leitura e em seguida o grupo partilhou a sua opinião. A avaliação seguiu quatro níveis: mau (bola vermelha); mais ou menos (bola amarela); bom (bola verde); excelente (bola azul). A primeira avaliação, no início do ano letivo, foi bastante positiva pois, para um grupo de 2.º ano de escolaridade, a maioria das crianças esteve no nível bom enquanto quatro se encontraram no nível máximo, excelente. No final do 1.º período a maioria dos alunos alcançaram o nível de excelência (Figura 49).



Figura 49. Mapa de registo de avaliação de leitura no final do 1.º período.

A crescente melhoria na leitura teve resultados através da colaboração dos pais (durante as férias de verão) mas, também, pela procura e interesse da leitura de livros existentes na biblioteca da sala/escola ou em casa.

Esse registo veio motivar o grupo e incentiva-lo para a leitura. No grupo já existiam crianças com interesse e gosto acrescido pela leitura, o que beneficiou as restantes atividades/tarefas realizadas no âmbito da Área Curricular de Língua Portuguesa.

A área de Língua Portuguesa não apresentou, antes da intervenção, um espaço específico na sala de aula. Sendo a Língua Portuguesa uma área transversal a todas as outras foi importante que, todas as aprendizagens fossem ricas e bem consolidadas. Para tal, tentei dinamizar esta Área do Curricular recorrendo a diversos materiais, estratégias e modos de trabalho (individual, pares, grupo). Os momentos em grande grupo, normalmente, ocorreram quando se estudou um novo conteúdo, se fez a análise de um texto ou a sua interpretação. O trabalho a pares surgiu quando alguma criança demonstrou dificuldades e um colega se prontificou a ajudar mas, também, ocorreu no momento de oficina de escrita. Por sua vez, o trabalho individual ocorreu no momento de leitura silenciosa, produção de textos ou em atividades ortográficas.

O trabalho de texto partiu de textos produzidos em casa pelas crianças. Aleatoriamente ou por escolha do grupo trabalhou-se o texto de um colega. Fez-se o levantamento dos erros ortográficos, a expansão frásica e textual em grande grupo e, por fim, redigiu-se o texto reformulado para o caderno diário (Figura 50).

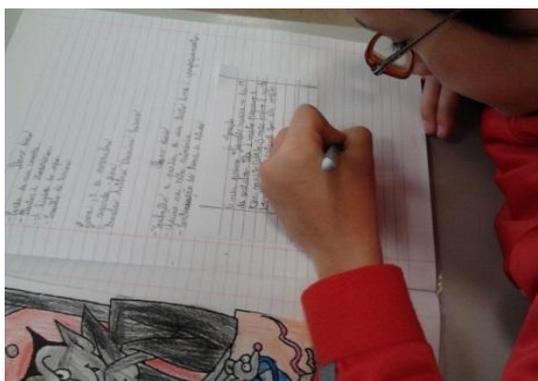


Figura 50. Criança a verificar os erros ortográficos do texto de um colega.

Segundo Niza, Segura & Mota (2011), as crianças quando escrevem, em cooperação, com colegas ou com o professor, verbalizam o que pretendem escrever e do modo que querem. Assim, serão levantadas hipóteses, discutem-se e fazem-se opções de forma a melhorar o texto. *“Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade”* (p.35). Aprendendo uns com os outros, as crianças vão tornando-se melhores escritores, isto porque *“estão a processar activamente o conteúdo de cada esboço partilhado, na sua busca pela clareza da significação”* (Niza, Segura & Mota, 2011:35) (Reflexão B.4, p. 123).

Numa fase seguinte, em conjunto com a professora cooperante pensou-se em afixar num espaço a definir os textos alterados, na forma pura e com as alterações sofridas. Deste modo, as crianças tiveram contato com as mudanças sofridas e com as diferentes dimensões do texto. Devido à carência de espaço para afixar trabalhos, pensou-se numa outra forma. Todos os textos alterados foram sendo colados em cartolinas A4 para compilar um livro de consulta.

Na área de Língua Portuguesa, todas as quartas-feiras durante a manhã, treinou-se a ortografia através de atividades ortográficas. Esta foi uma área que dinamizámos utilizando diferentes estratégias e ao mesmo tempo interrelacionando-a com outras Áreas Curriculares. No final de cada atividade em pequeno ou grande grupo realizaram uma atividade de Expressão e Educação Plástica, sobre o texto que trabalharam a ortografia. Os trabalhos de Expressão e Educação Plástica, após terminados, foram afixados num local à escolha por parte do grupo. Quando a sala não foi suficiente, passaram ao pátio interior e partilharam com a comunidade em jeito de exposição. (Figura51).



Figura 51. Duas crianças terminam a atividade de Expressão e Educação Plástica referente ao texto trabalhado na atividade ortográfica.

Uma outra área, também desenvolvida, foi a de Matemática. Utilizando os conhecimentos acerca da simetria por reflexão, as crianças tiveram que aproximar um excerto do texto de um espelho para poderem ditar, corretamente, aos colegas (Reflexão B.5, p. 128).

Para além das atividades dinâmicas e diversificadas que realizei com o grupo, sugeri a criação de um espaço onde se pudessem afixar os trabalhos produzidos em oficina de escrita. Assim, sempre que se realizaram trabalhos de produção escrita (e.g. produção de uma carta; de um convite; mensagem) foram afixados nesse espaço pré-definido (Figura 52).



Figura 52. Espaço definido para afixar os textos produzidos em Oficina de escrita.

Ainda, no âmbito da área de Língua Portuguesa tentei enriquecer o conhecimento acerca da literatura do património oral, através da escrita diária de uma lengalenga, adivinha, trava-língua ou poema, no quadro de ardósia (Reflexão B.6, p. 130). Como produto final dessa atividade, em grande grupo, decidimos elaborar um livro que enriqueceu a biblioteca da sala (Figura 53).

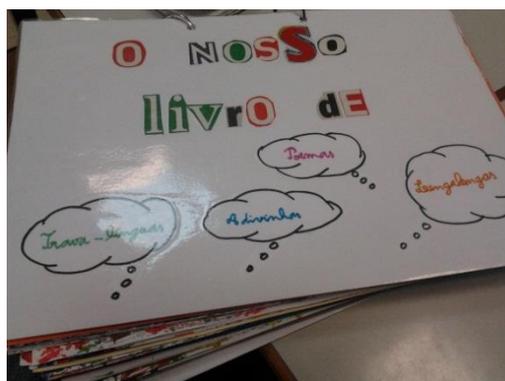


Figura 53. Livro produzido pelo grupo cooperante.

Um outro espaço existente na sala de aula e que auxiliou a área de Língua Portuguesa foi a biblioteca. Esta foi composta por um caixote de plástico e esteve sobre uma mesa ao pé do *placard* de cortiça. A biblioteca funcionou como centro de recurso, para pesquisa de informação ou simples leitura. Neste espaço houveram vários tipos de livros (disponibilizados pela professora, pela biblioteca da escola, oferecidos ao grupo e construídos por este). Este espaço foi utilizado todos os dias, principalmente, durante o tempo de leitura (todos os dias da semana das 14h às 14h10m).

Para este espaço contribui com alguns livros alusivos a diversos países. O grupo demonstrou grande interesse pelo conteúdo e ao se aperceberem que os livros em questão faziam parte de uma coleção, pediram-me que levasse para a sala todos os

livros. Assim, de quinze em quinze dias enriquecia a biblioteca com mais dois livros novos.

A área de Matemática apresentou, antes da intervenção, um espaço específico na sala de aula. Este situou-se perto da oficina de ficheiros e apenas conteve o material que no momento se esteve a utilizar (blocos de base; colares de conta; Tangram; sólidos geométricos; entre outros). Afixado na parede junto do quadro de ardósia, esteve uma “tabela de 100”, esta auxiliou o grupo no raciocínio matemático e nas operações matemáticas (Figura 54).



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Figura 54. Tabela de 100.

Sendo a Matemática uma área transversal mas, também, que gera grandes conflitos na aquisição dos seus conteúdos torna-se importante que, nos primeiros anos de escolaridade todas as aprendizagens sejam ricas e bem consolidadas. Assim, tentei dinamizar esta área recorrendo a diversos materiais, estratégias e modos de trabalho (individual, pares, grupo). Os momentos em grande grupo, normalmente, ocorreram quando se estudou um novo conteúdo e na realização de exercícios/problemas que englobassem novos conteúdos. O trabalho a pares surgiu quando alguma criança demonstrou dificuldades e um colega se prontificou a ajudar mas, também, ocorreram na resolução de exercícios/problemas e de desafios propostos. Por sua vez, o trabalho individual ocorreu em momentos de resolução de exercícios/problemas quando os conteúdos foram consolidados.

Ao longo da PES proporcionei ao grupo cooperante aulas dinâmicas e a possibilidade de manipular diferentes materiais (e.g. materiais tecnológicos). Numa aula de revisões propus ao grupo quatro desafios de Matemática, relacionados com sólidos geométricos, figuras geométricas e figuras no geoplano (Reflexão B.7, p. 133) (Planificação B.8, p. 137). Durante a realização dos desafios o papel do professor foi de mediador, ou seja, apenas auxiliou os grupos esclarecendo dúvidas e geriu a rotatividade dos grupos pelos diferentes desafios. Esta foi a primeira tarefa/atividade que as crianças realizaram em pequenos grupos e a pares, após a intervenção.

No que concerne, à Área de Estudo do Meio a sala não apresentou uma área específica. Sendo esta desenvolvida através de trabalho projeto, não tive muitas oportunidades para a desenvolver com o grupo. Tentei dinamizá-la recorrendo a diversos materiais, estratégias e modos de trabalho (pares, grupo). Os momentos em grande grupo, normalmente, ocorreram quando se estudou um novo conteúdo. Através de uma conversa sobre o tema em estudo partilharam-se experiências. Por sua vez, o trabalho a pares surgiu quando alguma criança demonstrou dificuldades e um colega se prontificou a ajudar mas, também, ocorreram no momento de resolução de exercícios/atividades propostos.

Uma das atividades que desenvolvi com o grupo foi a construção de um mapa de Portugal, que após finalizado afixamos na sala (Figura 55).



Figura 55. Mapa de Portugal continental e ilhas.

Esta atividade,

apela à participação e partilha de saberes. Ora, torna-se importante que o grupo participe de modo que a transmissão de conhecimentos não seja apenas feita por parte do professor. Segundo António Estanqueiro (2010:38), *“a transmissão de conhecimentos por parte do professor é necessária para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já constituídos nos domínios científico, tecnológico, literário e artístico”*. Por outro lado, o aluno não deve ser encarado de todo como agente passivo na sua aprendizagem. Assim, de acordo com o pedagogo Paulo Freire, *“o aluno não deve ser encarado como um «banco» que recebe e guarda passivamente os «depósitos» oferecidos pelo professor”* (Estanqueiro, 2010, p. 38)

Relativamente, à área de Expressões a sala não apresentou, no início da intervenção, uma área específica. Esta foi uma Área pouco desenvolvida e ao longo da PES tentei através de diversos materiais, estratégias e modos de trabalho (individual, pares, grupo) motivar o grupo para a sua exploração em todos os níveis. Os momentos em grande grupo, normalmente, ocorreram quando se ouviu música durante a resolução de atividades/exercícios ou quando se realizou um trabalho de grande grupo (e.g. a árvore de Natal). Por sua vez, o trabalho a pares surgiu quando alguma criança demonstrou dificuldades e um colega se prontificou a ajudar. O trabalho individual surgiu quando a atividade que desenvolveram esteve diretamente relacionada com outra Área de Conteúdo (Figura 56).



Figura 56. Desenho por simetria de uma borboleta.

No que concerne, à área das Expressões tentei, ao longo da PES, desenvolver com o grupo pelo menos uma atividade de cada Expressão (Musical; Dramática; Físico-motora; e Plástica). Na Área de Expressão e Educação Musical o trabalho realizado consistiu em sensibilizar a audição para a música clássica, durante a resolução de exercícios mas, o grupo também cantou músicas de Natal no âmbito de Língua Portuguesa (quando trabalharam um texto de Natal). A área de Expressão e Educação Dramática e de Físico-motora surgiu em conjunto numa atividade realizada no exterior (Reflexão B.9, p. 140).

Por último, a Área de Expressão e Educação Plástica foi a que esteve mais presente ao longo da intervenção, como tal tentei proporcionar diversas atividades. Assim, propus ao grupo cooperante diversas técnicas de pintura (e.g. pintura com berlindes), moldagem, dobragem, corte e colagem, pintura com tintas, pintura com café, entre outras coisas (Reflexão B.4, p. 123).

A sala onde realizei a PES em 1.º ciclo estava equipada com computador e, também, este foi utilizado pelas crianças. Assim, no espaço do computador as crianças adquiriram contacto com o código informático, podendo escrever; ouvir histórias e músicas; pesquisar na internet variadas informações; etc. (Figura 57). O computador tinha acesso à internet e estava ligado a um projetor.



Figura 57. Criança a utilizar o computador para resolver um exercício de Matemática.

Em suma, a função da professora perante a organização do grupo, nas diversas atividades, foi de facilitar as aprendizagens através de um trabalho de desenvolvimento curricular onde não foram esquecidas as dimensões relacionais, relações de inserção de cada criança com os restantes elementos do grupo. “Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 2002, p. 35). Perante situações de trabalho de grupo, pequeno grupo ou entre pares, tanto a professora cooperante, assim como eu, tendemos em formar grupos de crianças com diferentes níveis de dificuldades e saberes, de modo a favorecer este processo.

Relativamente às vivências das crianças, quando em contacto com um grupo social alargado, tendem a ser benéficas no que concerne à aprendizagem da vida democrática. “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo grupo” (ME, 2002, p. 36).

Segundo as MA (ME, 2010), “para que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida «tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário»” (p.1) é importante que os adultos proporcionem às crianças experiências de vida em grupo com qualidade. Assim, os adultos presentes na sala devem incentivar as crianças a serem mais autónomas; a demonstrarem comportamentos de apoio e entreaajuda por iniciativa própria; a partilharem materiais de trabalho; e a saberem escutar, questionar e argumentar opiniões e perspetivas diferentes da sua.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 6/2001 “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (ME, 2001, p. 261).

A avaliação baseia-se numa reflexão partilhada com o objetivo de melhorar a prática pedagógica. No final de cada trimestre a professora preencheu uma grelha que foi ao encontro dos parâmetros estabelecidos no plano anual de atividades para o 2.º ano de escolaridade.

Assim, as crianças foram avaliadas trimestralmente através de uma grelha própria e por fichas de avaliação referentes às quatro Áreas Curriculares (Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressão e Educação Plástica).

As avaliações às crianças foram feitas diariamente no decorrer das atividades e resultaram da observação direta e constante que a professora fez; através dos trabalhos/registos realizados pelas crianças, bem como às respostas dadas pelas mesmas às questões referentes aos conteúdos estudados. A avaliação dos projetos foi realizada pelas crianças em conjunto com as professoras responsáveis no ato da comunicação e, pelas professoras no final dos mesmos.

## 4. TRABALHO DE PROJETO, COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM

No contexto da PES em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvi com o grupo a metodologia de um trabalho de projeto. De acordo com Chard e Katz (2009), o termo projeto é entendido como sendo um estudo aprofundado de um determinado tema, em que a sua característica essencial é de uma investigação. Através de pesquisas, o grupo de crianças procura respostas para as perguntas que, sozinhas ou com a cooperação do adulto, formularam. Um projeto pode expandir-se no tempo por dias ou até por semanas, dependendo da faixa etária das crianças, assim como da natureza do tema.

O trabalho projeto, segundo Chard e Katz, é importante para o ensino e a aprendizagem por duas razões. A primeira é que “os projectos podem ser integrados de diversas formas no currículo de educação de infância, dependendo apenas das preferências, prioridades e condicionalismos dos educadores de infância das escolas” (Chard e Katz, 2009, p. 4). Na segunda razão, “o trabalho de projecto enquanto *abordagem* à educação de infância refere-se em termos gerais a uma forma de ensinar e aprender, mais do que a um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de actividades, rotinas e estratégias” (Chard e Katz, 2009, p. 4).

Através dos seus conhecimentos, o educador, deve incentivar as crianças a interagir com as pessoas, os objetos e o meio ambiente de modo que lhes façam sentido. Desta forma, as crianças são incentivadas a serem responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver e a tomarem iniciativas.

Perante o suprarreferido é notório que o tema de um projeto deve ir ao encontro dos interesses das crianças, pois só dessa forma suscitará a curiosidade de resposta a algumas questões, de mudar alguma coisa ou de realizar alguma produção. Desta forma, a relação que as crianças terão com o tema será mais forte e motivadora. O trabalho projeto “baseia-se na motivação intrínseca”, ou seja, “explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas actividades propriamente ditas” (Chard e Katz, 2009, p. 20).

O trabalho projeto tem como principais componentes a discussão em grupo; a dramatização; pesquisa; visitas de estudo; entrevistas a especialistas e o uso de objetos reais na documentação utilizada na exposição do trabalho, bem como dos resultados. Segundo Chard e Katz (2009, p. 101), as cinco características de um trabalho projeto são: “1. discussão; 2. trabalho de campo, 3. investigação; 4. representação; e 5. apresentação”. Por outro lado, estas cinco características são, ainda, transversais às três fases de um projeto.

A primeira característica de um projeto consiste em planejar e iniciar, através das informações já recolhidas, trabalho comum.

Na segunda característica de um projeto dá-se início ao seu desenvolvimento. Nesta fase o adulto deverá “permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Chard e Katz, 2009, p. 104). Para tal, deve organizar visitas de estudo, reunir objetos, histórias, fotografias e materiais para que as crianças possam explorar na sala.

Na terceira o educador deve “ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (Chard e Katz, 2009, p. 105). É, igualmente importante que seja feita uma reflexão sobre os novos níveis de compreensão e conhecimentos adquiridos.

Na quarta característica “as crianças podem representar as suas experiências, conhecimentos prévios, dúvidas, resultados das pesquisas e explicações de várias formas, através da dramatização, do desenho, da construção, da escrita e da organização de gráficos” (Chard e Katz, 2009, p. 110).

Por último a quinta característica diz respeito à apresentação do projeto. A socialização da atividade projeto é muito importante e para tal, é importante utilizar estratégias de comunicação apelativas. Para a socialização do projeto “podem utilizar placares informativos, as paredes da sala de atividades, as prateleiras e as mesas para exporem a informação, o trabalho das crianças, colecções de objectos, listas de palavras, livros de consulta, instruções, materiais e equipamentos de trabalho” (Chard e Katz, 2009, p. 110).

## 4.1 Na Educação Pré-escolar

Atendendo aos aspetos mencionados pude observar atentamente os interesses das crianças na valência de Educação Pré-escolar para que, em grande grupo pudéssemos fazer um projeto de interesse comum.

Na primeira semana de intervenção fiz uma apresentação sumária aos pais, sobre o trabalho que iria desenvolver com as crianças. Numa folha escrevi a comunicação, coloquei uma fotografia minha e um *Tsuru* em *origami* com uma mensagem: “Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Curry, 2004, cit. por Machado, 2011,p. 4) (Figura 58).



Figura 58. Comunicado aos pais.

Para além da importância que aquela apresentação demonstrou ser para os pais foi, também, importante para os filhos. A partir do *Tsuru*, as crianças demonstraram interesse em saber como se dobrou o papel de forma a obter vários produtos. Assim perante a pergunta de uma criança, “como fazemos um *origami*?”, perguntei ao grupo se estava interessado em fazer um projeto sobre a arte de dobrar o papel. As respostas foram afirmativas e começamos de imediato a fazer o levantamento de algumas questões: *o que pensamos?*; *o que queremos saber?*; *como vamos saber?*; *o que vamos fazer?*; *quem faz?*.

O levantamento, assim como as escolhas (o que se vai fazer e quem faz) surgiram por parte das crianças, tendo elas próprias feito as suas escolhas. Desta forma, as crianças “estarão mais aptas do que outras a fazerem tais escolhas, e aprender a optar é uma competência da vida que merece o apoio e o incentivo do educador de infância” (Chard e Katz, 2009, p. 21).

De acordo com as fases de um trabalho projeto de Chard e Katz (2009), na primeira fase, informaram-se os pais sobre o projeto e convidamo-los a participar, ajudando nas pesquisas iniciais. Em contexto familiar, as crianças, procuraram informação na internet, em livros e elaboraram os seus primeiros origamis. Ao longo das duas primeiras semanas do nosso projeto, as crianças trouxeram para a sala toda a documentação que recolheram. Nas reuniões de conselho partilharam as suas experiências e dificuldades encontradas. Em grande grupo, as crianças questionaram-se acerca dos trabalhos realizados e da documentação encontrada. Percecionei que “deste modo, as crianças aprendem a dialogar, a fazer perguntas umas às outras, a comentar as ideias umas das outras e a pedir esclarecimentos ou informações adicionais a outras crianças e ao educador de infância” (Chard e Katz, 2009, p. 108).

Para expormos as informações, pensámos fazer um cartaz, assim como uma maquete para colocarmos todos os origamis, que se fizeram em contexto familiar (Figura 59 e Figura 60).



Figura 59. Cartaz com a informação pesquisada em contexto familiar.



Figura 60. Maquete com os origamis produzidos em contexto familiar.

Na segunda fase do projeto levei para a sala dois livros com informações sobre a origem dos origamis, bem como instruções para a sua realização. Relativamente a visitas de estudo, o grupo teve a oportunidade de visitar uma exposição de origamis intitulada “Desejo”, de Sílvia Lopes, no palácio de D. Manuel, em Évora (Figura 61).



Figura 61. Grupo na exposição “Desejo”, de Sílvia Lopes.

Depois de recolhidas todas as informações necessárias, deu-se início aos produtos do projeto: elaboração do livro do projeto; aprender a fazer origamis; elaborar uma história; e fazer um fantocheiro em formato de televisão. O livro foi construído gradualmente à medida que o projeto foi avançando. Numa primeira parte reuniu-se no livro as informações recolhidas acerca da origem da arte de dobrar o papel, bem como alguns tipos de papel existentes. Numa segunda parte, reuniu-se os registos de todos os produtos realizados no âmbito do projeto, bem como a socialização do mesmo.

Através da construção do livro, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes técnicas de pintura (pintura com berlindes e pintura de rolo), bem como com novas tecnologias.

Antes de aprendermos a fazer dobragens em papel, pensei que seria interessante abordar, com o grupo o tema das figuras geométricas e das simetrias. Reunidos, em grande grupo, na área das almofadas e com uma folha grande quadrangular questionei as crianças: *“que forma geométrica tem esta folha?”*; *“será que através de um quadrado podemos fazer mais alguma figura?”*; *“e através de um retângulo, podemos fazer mais alguma figura?”*; *“e se for um triângulo, também conseguimos fazer mais figuras?”*; *“será que conseguimos fazer um círculo?”*; *“será que conseguimos dobrar esta folha e obter duas figuras iguais?”*; etc

À medida que fui questionando o grupo, fui dobrando a folha e marcando com uma caneta de feltro todas as dobragens, para que no final conseguíssemos saber quantas dobras fizemos e quantas figuras obtivemos.

Após introduzir o tema das dobragens em papel, iniciámos um outro produto do projeto, aprender a fazer origamis. Este produto foi inicialmente executado apenas em pequeno grupo, com intuito de mais tarde ensinarem aos restantes colegas as dobragem que aprenderam. Atendendo à dificuldade da atividade, sugeri que numa primeira fase aprendessem origamis mais simples, como por exemplo a baleia e o sapo. Este foi talvez a fase do projeto, mais difícil de realizar mas, também, a que mais curiosidade despertou no grupo. Nos registos fotográficos que se seguem, os elementos do pequeno grupo ensinam os restantes colegas a dobrarem o papel (Figura 62 e Figura 63).



Figura 62. Uma criança ensina a fazer dobragens (trabalho a pares).



Figura 63. Uma criança ensina um pequeno grupo a fazer dobragens.

À medida que as dificuldades foram sendo superadas, as crianças procuravam dobragens mais difíceis, bem como elaborarem novos origamis apenas com o auxílio do livro (Figura 64).



Figura 64. Criança a fazer um *origami* seguindo as instruções de um livro.

O penúltimo produto consistiu na elaboração de uma história, em que as personagens seriam fantoches de varas com a forma de origamis. O pequeno grupo colocou a sua imaginação à prova e em conjunto formou uma história com personagens variadas. Reunidos em conselho, o pequeno grupo deu a conhecer aos restantes colegas a história que elaboraram. Ainda, em reunião distribuíram-se os papéis das personagens pelo grande grupo, assim como a elaboração dos origamis para os fantoches. Para a elaboração dos fantoches propôs-se aos pais que, em conjunto com os filhos, elaborassem uma personagem da história em *origami*.

A participação da família no projeto foi uma mais-valia tanto para o grupo de crianças, como para o projeto em si. Como se ilustra através da Figura 65 e atendendo às OCEPE (2002) “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”(p.45).



Figura 65. Origamis produzidos pelos pais.

O último produto do projeto apresentou uma componente mais prática, uma vez tratar-se da construção do fantocheiro em forma de televisão. Numa fase inicial, cada elemento do pequeno grupo desenhou numa folha A4 o seu projeto para a televisão. Seguidamente refletiu-se sobre os projetos desenhados de modo a chegarmos a um consenso. Ao passar para a prática o projeto da televisão, o pequeno grupo tirou medidas e para tal recorreram ao auxílio de uma régua. Com a realização do fantocheiro apercebi-me que a maioria das crianças, daquele pequeno grupo, reconheciam “expressões como maior do que, menor do que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas” (ME, 2010, p. 1) bem como o manuseamento e utilização correta da régua. Após, as medições, o grupo pintou e decorou a caixa conforme o projeto previamente elaborado. O registo fotográfico que se segue diz respeito a algumas das etapas de construção do fantocheiro (Figura 66 e Figura 67).



Figura 66. Criança desenha os botões da televisão.



Figura 67. Criança cola cápsulas de café na “televisão”.

Terminados os produtos do projeto, reunimo-nos para refletir sobre o trabalho desenvolvido. Como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos, decidiu-se apresentar aos colegas, das restantes salas do jardim-de-infância, o projeto desenvolvido.

Para tal, durante uma semana o grupo ensaiou a história, bem como o manuseamento dos fantoches de varas; elaborou *mobiles* com origamis de grandes dimensões, para divulgar o projeto à restante comunidade educativa; convidou os colegas das restantes salas de modo formal; e pensou em elaborar diferentes origamis para oferecer ao público no dia da socialização do projeto.

O registo fotográfico infra reflete o processo de socialização mencionado no parágrafo anterior (Figura 68, Figura 69 e Figura 70).



Figura 68. *Mobiles* no corredor da escola.



Figura 69. Socialização do projeto, apresentação da história.



Figura 70. Entrega dos origamis às pessoas presentes na socialização.

Para a realização do projeto foram definidos os seguintes objetivos: assimilar o conceito de origami; contextualizar factos históricos; construir origamis; aplicar os conhecimentos aprendidos na prática.

Os dois primeiros objetivos foram alcançados através da elaboração de um livro, conforme referido anteriormente.

A construção do origami foi uma constante em todo o projeto, desde a construção do livro até à socialização.

Por último, optou-se por injetar uma possível utilidade do projeto de forma a demonstrar às crianças a utilidade das suas criações e dessa forma potenciar e estimular o seu interesse pelo projeto.

Em suma, o projeto contemplou diversas áreas de conhecimento, tais como a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

Atendendo à transversalidade permitida num trabalho que apela à Área de Formação Pessoal e Social, esta esteve presente na relação educador-criança, valorizando, estimulando e encorajando o seu progresso contribuindo desta forma para o incremento da autoestima da criança.

Pretendeu-se ainda enriquecer a autonomia da criança bem como a sua responsabilidade social.

Relativamente ao domínio das expressões (plástica, motora, musical e dramática), esteve presente ao longo dos vários produtos apresentados no projeto. A expressão esteve presente na dobragem do papel, na construção do livro e do fantocheiro (televisão). A expressão motora materializou-se na construção de origamis (motricidade fina). Tanto a expressão musical como a expressão dramática estiveram presentes na socialização do projeto no momento da apresentação da história.

O domínio da comunicação (linguagem oral e abordagem à escrita e matemática) esteve presente ao longo do projeto. Ao nível da linguagem oral e escrita incluímos a construção do livro e da história e também a socialização do projeto. A matemática esteve presente em diversos momentos, desde a dobragem do origami (geometria e simetrias) à construção da televisão (medida, geometria e frisos).

A área de Conhecimento do Mundo esteve presente na contextualização histórica e na origem do conceito de *origami*.

Para além das áreas enumeradas também estiveram presentes duas áreas de competências de Tecnologias de Informação e Comunicação (informação e produção). No âmbito da informação as crianças pesquisaram documentação referente ao tema do projeto enquanto na produção escreveram a parte teórica do livro (Figuras 71, Figura 72, Figura 73, Figura 74, Figura 75 e Figura 76).



Figura 71. Capa do livro do projeto.

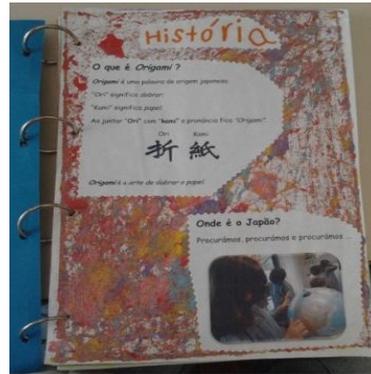


Figura 72. Contextualização histórica.



Figura 73. Alguns tipos de papel.

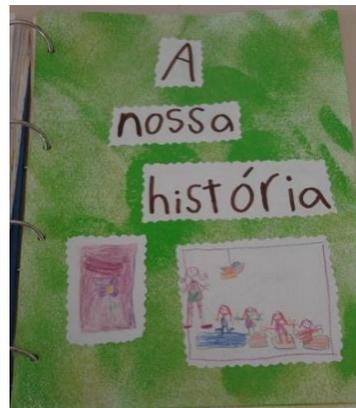


Figura 74. Capa da história produzida pelas crianças.

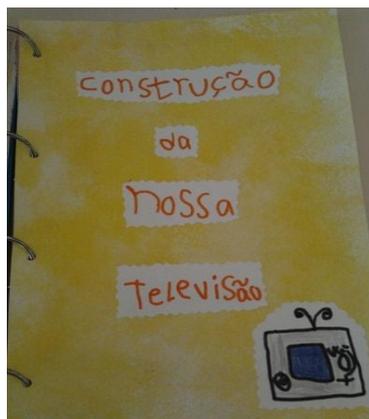


Figura 75. Capa da construção do fantocheiro.

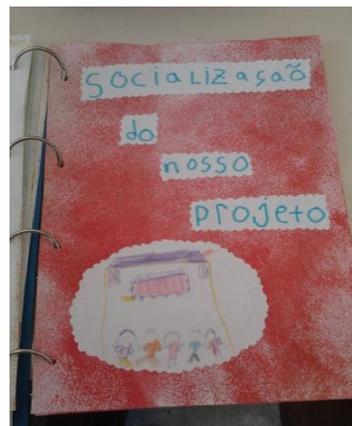


Figura 76. Capa da socialização do nosso projeto.

## 4.2 No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em Educação Pré-escolar o trabalho desenvolvido foi ao encontro das Orientações Curriculares como forma de se produzir trabalho curricular intencional. Por outro lado em 1.º Ciclo o trabalho desenvolvido seguiu o currículo com Áreas de Conteúdo que foram, também, um meio para alcançar determinadas finalidades educativas. “No ensino básico o trabalho projeto é desenvolvido de forma metódica” (Chard e Katz, 2009, p. 17).

Segundo as autoras acima referenciadas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico o trabalho de projeto torna-se importante para o processo de aquisição de competências básicas, bem como para a predisposição das crianças para fazerem uso das competências adquiridas, sendo sustentadas durante o trabalho de projeto. Na atividade de trabalho de projeto o papel do professor foi “proporcionar oportunidades para as crianças aplicarem as competências” e, ainda, de maximizar as suas capacidades (Chard e Katz, 2009, p. 19). As crianças apresentam um papel ativo e motivação intrínseca, pois são elas que “escolhem as actividades fornecidas pelo educador; são elas que estabelecem o seu próprio nível de estímulo” (Chard e Katz, 2009, p. 19). Em conjunto com o professor, as crianças “partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas” (Chard e Katz, 2009, p. 19).

Quando iniciei a minha intervenção em 1.º Ciclo deparei-me com um grupo de 2.º ano, que já possuía hábitos de trabalho de projeto. O grupo já trabalhava em cooperação e continha um projeto comum com uma outra turma de 2.º ano de crianças surdas. No ano letivo anterior, ambos os grupos, trabalharam por projetos e perante o interesse demonstrado pelas crianças e o sucesso dos trabalhos, as duas professoras (a professora cooperante e a professora de Ensino Especial) acharam por bem continuar com o grande projeto.

A interação entre crianças ouvintes e crianças surdas, segundo Sérgio Niza (1993) é uma mais-valia para ambos os grupos. Ora, “os meninos não surdos também querem aprender, e os meninos surdos ensinam muitas coisas importantes aos não surdos” (Niza cit. por Nóvoa, Marcelino, & Ramos do Ó; 2012, p. 175). O grupo de crianças ouvintes, com o qual interagi, demonstrou um interesse acrescido em aprender Língua Gestual Portuguesa o que fez com que a relação entre os dois grupos seja de constante aprendizagem. De acordo com Sérgio Niza (1991, cit. por Nóvoa, Marcelino, & Ramos do Ó; 2012, p. 155), as condições de vida das crianças surdas, “requerem, para sua mais completa realização, o domínio de duas línguas e a utilização simultânea de duas estratégias de integração que correspondem à

educação em dois meios de socialização: em contextos de ouvintes e em contextos comunitários de surdos”. Perante a afirmação de Niza o trabalho realizado na atividade de projetos contribuiu de forma positiva para a integração, socialização e aprendizagens das crianças surdas e ouvintes.

Em contexto sala de aula, as crianças surdas, a meu ver, estavam integradas na turma quando se encontravam para realizarem trabalhos conjuntos. Apesar de estarem em interação próxima apenas uma vez por semana (quinta feiras das 11h às 12h30m), ambos os grupos, comunicaram e partilharam experiências e conhecimentos. Um ponto positivo das atividades de trabalho de projeto, desenvolvidas pelos dois grupos de crianças, foi o facto de estas abrangerem as diversas Áreas de Conteúdos (e.g. Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões; TIC) e, ainda, a aprendizagem da LGP (através de saudações, assim como durante as atividades de trabalho de projeto), num trabalho que envolvia duas turmas e um grande número de adultos.

Como referi anteriormente, no 1.º Ciclo o trabalho desenvolvido foi ao encontro das finalidades educativas descritas para as diversas Áreas de Conteúdo. Assim, as questões de investigação do trabalho dos sub-projetos foram escolhidas de acordo com os conteúdos de Estudo do Meio, propostos para o 2.º ano de escolaridade. Dos conteúdos propostos para o 1.º período, as crianças escolheram os que lhes suscitaram interesse e motivação para investigar. Após o *brainstorm* de algumas questões, as crianças de ambos os grupos escolheram a que mais lhes interessou trabalhar. Pela razão mencionada, alguns grupos de trabalho não contiveram uma formação mista, ou seja, elementos surdos e ouvintes (Figura 77).



Figura 77. Registo dos grupos de trabalho dos sub-projetos.

Após realizado o registo da constituição dos grupos, seguiu-se o preenchimento do plano de registo com algumas questões acerca do projeto a realizar.

Durante a primeira fase, informou-se os pais sobre os sub-projetos e convidaram-se os mesmos a participar, ajudando nas pesquisas iniciais. Em contexto

familiar, as crianças, procuraram informação na internet, em livros e partilharam, com todos os grupos de trabalho, os materiais recolhidos. O interesse foi muito grande por este tipo de trabalho e, por isso, os pequenos grupos quando encontraram informação sobre uma questão em estudo, partilharam e informaram os respetivos grupos da sua descoberta. Ao longo das duas primeiras semanas dos nossos sub-projetos, as crianças trouxeram para a sala toda a documentação que recolheram, partilhando, durante o tempo de comunicações (todos os dias de manhã antes do plano diário e antes de se iniciar as atividades de projeto), as suas experiências, materiais e dificuldades encontradas nas pesquisas. “Deste modo, as crianças aprendem a dialogar, a fazer perguntas umas às outras, a comentar as ideias umas das outras e a pedir esclarecimentos ou informações adicionais a outras crianças e ao educador de infância” (Chard e Katz, 2009, p.108). Nestas reuniões as crianças questionaram-se mutuamente sobre os trabalhos realizados e a documentação encontrada (Figura 78, Figura 79, Figura 80 e Figura 81).



Figura 78. Tratamento da informação recolhida em revistas. (Sub-projeto “O que devemos comer para sermos saudáveis?”).



Figura 79. Tratamento da informação recolhida no manual escolar (Sub-projeto “Como são os dentes?”).



Figura 80. Tratamento da informação recolhida em livros da biblioteca. (Sub-projeto “Para que servem os sentidos?”).



Figura 81. Tratamento da informação recolhida na internet. (Sub-projeto “Quais são os sinais de trânsito?”).

Na segunda fase de um projeto deu-se início ao seu desenvolvimento. Para tal, organizaram-se visitas de estudo, reuniram-se objetos, histórias, fotografias e

materiais para que as crianças possam explorar na sala. Nesta fase, levei para a sala livros e revistas que continham informações sobre as cinco questões em destaque. Relativamente a visitas de estudo/convidados à sala, enviámos um convite a uma enfermeira para vir à nossa sala falar acerca dos dentes (as diferentes dentições e a sua constituição) e dos cuidados a ter. Foi com muita pena que não contámos com a sua presença e com os seus conhecimentos acerca da área (Figura 82).



Figura 82. Produção do convite para a Enfermeira.

Depois de recolhidas todas as informações necessárias, cada grupo deu início ao produto escolhido para o projeto. O sub-projeto A, “*Quais são os sinais de trânsito?*”, após o tratamento dos dados recolhidos iniciou o produto final, *construir um PowerPoint*. De forma ordenada cada elemento construiu um ou mais diapositivos.

Por outro lado o sub-projeto B, “*Para que servem os sentidos?*”, necessitou de um pouco mais de tempo para fazer a recolha e o tratamento de dados. Este grupo demonstrou, ao longo de toda a elaboração do projeto, ser muito autónomo e organizado. Independentemente, de ser constituído por uma criança com paralisia cerebral e outra com Síndrome de Asperguer, conseguiram ultrapassar as barreiras da comunicação e das diferenças e ajudaram-se mutuamente (Figura 83 e Figura 84).



Figura 83. Criança com Síndrome de Asperguer a ser ajudada por uma colega do grupo.



Figura 84. Criança com Paralisia Cerebral a ser ajudada por uma Professora de Ensino Especial.

O grupo do sub-projeto C, “*Como são os dentes?*”, ao longo de todo o processo de investigação, tratamento de dados e início do produto final demonstrou ser

organizado, preocupado com o cumprimento das datas estabelecidas nos registos inicial e solicitaram poucas vezes a ajuda de adultos.

Por outro lado, o sub-projeto D, “*O que devemos comer para sermos saudáveis?*”, foi um dos grupos com maior número de crianças surdas, o que fez com que fosse necessário, com maior frequência, o auxílio de um adulto assim como do professor intérprete. Este grupo fez a sua pesquisa baseada em livros, revistas e panfletos de supermercado. Decidiram construir uma pirâmide alimentar onde englobaram os alimentos mais importantes, assim como algumas indicações acerca dos seus benefícios ou cuidados a ter. Com o auxílio da régua e algumas operações fizeram as medições necessárias para construir a pirâmide (Figura 85).



Figura 85. O grupo a fazer medições para construir a pirâmide alimentar.

Tanto neste grupo como nos restantes foi notória a interação que existiu entre as crianças ouvintes e as crianças surdas. Ambos os grupos comunicaram sem problema e quando isso não aconteceu, as crianças surdas e o intérprete ajudaram. Ensinarão os gestos corretos e as crianças ouvintes aprenderam com o maior dos prazeres.

Por último, o sub-projeto E, “*Porque temos que levar vacinas?*”, foi o grupo que mais dificuldade demonstrou no percurso do projeto. Necessitaram sempre de um adulto, tanto para auxiliar como para ajudar a organizar o próprio grupo. Para recolherem a informação necessária recorreram às tecnologias, ou seja, através do *site* do Ministério da saúde tiveram acesso a informação credível e clara. Após a informação recolhida, dividiram e fizeram o tratamento de dados. Com a ajuda de um adulto escreveram apenas a informação importante e essencial para construírem o produto final.

Durante as atividades de trabalho de projetos as crianças vão construindo o seu próprio conhecimento enquanto o professor coloca “*andaimes*”.

[...] o especialista coloca *andaimes* na zona de desenvolvimento próximo para ajudar a criança a agir a um nível superior. Com a ajuda destes *andaimes* a tarefa não

muda em si mesma, mas o que a criança faz inicialmente é executado mais facilmente com esta ajuda (Chard & Katz, 2009, p. 39).

Ao longo da atividade de trabalho de projeto, fui ajudando os diversos grupos na construção do conhecimento. Através da colocação de perguntas relacionadas com a questão central do sub-projeto mas, também, com a leitura, escrita e a matemática. Por exemplo, no grupo que estive à frente do sub-projeto “*Quais são os sinais de trânsito?*” coloquei questões referentes às figuras geométricas dos diversos sinais de trânsito mas, também, lancei alguns desafios de pesquisa (e.g. “*que nome damos a uma figura geométrica com oito lados?*”). Ainda, noutro grupo, “*Para que servem os sentidos?*”, coloquei algumas questões no sentido de orientar o grupo para a organização da informação já recolhida. Relativamente, ao grupo C, “*Como são os dentes?*”, ajudei a organizar a informação para o produto final; a escrever um convite para a enfermeira; e apelei à produção de desenhos ao invés de imagens (Figura 86).



Figura 86. Criança surda a recortar um desenho produzido por si.

Durante o tratamento de informação coloquei algumas questões acerca da questão de investigação. grupo D, “*O que devemos comer para sermos saudáveis?*”, contou com a minha ajuda na utilização do computador. Alguns elementos do grupo escreviam no computador pequenos textos e perante dificuldades de escrita ou de manuseamento, solicitavam a minha ajuda (Figura 87).



Figura 87. Criança a escrever no computador.

Por fim, o grupo E, “*Porque temos que levar vacinas?*”, contou com a minha ajuda na escrita de algumas palavras mais complexas uma vez que se tratou de um grupo com algumas fragilidades ao nível da escrita. Mas, também, ajudei a fomentar hábitos e técnicas de trabalho em grupo, a partilhar experiências e conhecimentos com a criança surda que fez parte do grupo e a fomentar o trabalho cooperativo.

Atendendo ao suprarreferido, aprender por projetos foi uma estratégia muito rica em termos do alcance ao nível das aprendizagens que permitiu. Mas, também não podemos esquecer que, só fez sentido aprender por projetos na escola, através de um trabalho que envolveu os conteúdos curriculares.

O registo fotográfico infra reflete os produtos finais dos sub-projetos mencionados nos parágrafos anteriores (Figura 88, Figura 89, Figura 90, Figura 91, Figura 92).



Figura 88. Socialização do sub-projeto “*Quais os sinais de trânsito?*”. Uma criança explica o PowerPoint e o intérprete traduz para as crianças surdas.



Figura 89. Socialização do sub-projeto “*Para que servem os sentidos?*”. Uma criança de olhos vendados tenta descobrir através do tato o objeto de que se trata.



Figura 90. Socialização do sub-projeto “*Como são os dentes?*”. Depois da socialização, as crianças mostram o livro que produziram.



Figura 91. Preparação para a socialização do sub-projeto “*O que devemos comer para sermos saudáveis?*”. A Professora Inês Filipe ajuda na finalização do produto final.



Figura 92. Socialização do sub-projeto “Porque temos que levar vacinas?”. O grupo apresenta aos colegas o panfleto que produziu.

Após a finalização dos produtos dos sub-projetos, cada grupo, reuniu-se para refletir sobre o trabalho desenvolvido. Para tal cada grupo preparou uma ficha de trabalho que os colegas realizaram. Deste modo, percebemos se o grande grupo (de crianças ouvintes e surdas) compreendeu os novos conteúdos (Figura 93 e Figura 94).

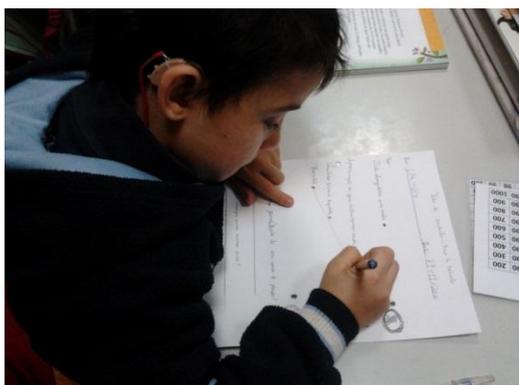


Figura 93. Reflexão sobre os novos conhecimentos.

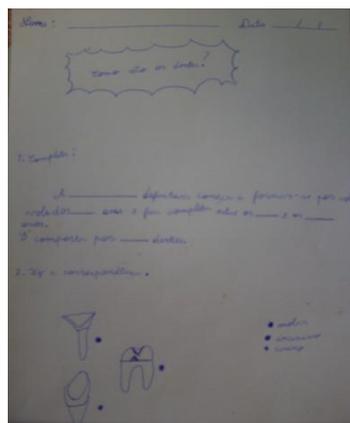


Figura 94: Ficha de trabalho para avaliar os novos conhecimentos. Produzida pelas crianças do grupo.

Em suma, o projeto contemplou diversas áreas de conhecimento, tais como a área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo.

Atendendo à transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, esta esteve presente na relação professor-criança, o que valorizou, estimulou e encorajou o seu progresso, pois contribuiu desta forma para o incremento da autoestima da criança.

Pretendeu-se ainda enriquecer a autonomia da criança bem como a sua responsabilidade social.

Relativamente ao domínio das expressões (plástica, motora, musical e dramática), esteve presente ao longo dos vários produtos apresentados no projeto. A expressão motora (motricidade fina) materializou-se nas técnicas de recorte, colagem, pintura e escrita ao longo de todos os sub-projetos. Tanto a expressão musical como a expressão dramática estiveram presentes na socialização do projeto do grupo C no momento da apresentação da música dos dentes acompanhada de gestos (LGP).

O domínio da comunicação (linguagem oral e abordagem à escrita e matemática) esteve presente ao longo de todos os sub-projetos. Ao nível da linguagem oral e escrita incluímos a construção dos produtos finais e, também, a socialização dos sub-projetos. A matemática esteve presente em diversos momentos, desde os sinais de trânsito (geometria) à construção da pirâmide (medida e geometria).

A área de Conhecimento do Mundo esteve presente em todos os sub-projetos.

Para além das áreas enumeradas também estiveram presentes duas áreas de competências de Tecnologias de Informação e Comunicação (informação e produção). No âmbito da informação as crianças pesquisaram documentação referente às questões dos sub-projetos enquanto na produção escreveram a parte teórica dos produtos finais.

## REFLEXÃO FINAL

A realização da Prática Supervisionada em Pré-escolar e em 1.º Ciclo foram, sem dúvida, essenciais para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal. A nível profissional cresci imenso uma vez nunca ter estado em contacto permanente e em situação de trabalho, com crianças. Por outro lado, o facto de nunca ter estado no mundo profissional fez com que vivesse com mais intensidade tudo ao meu redor.

Integrar uma equipa de trabalho na sua totalidade é uma experiência fundamental isto porque, tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem de existir muito diálogo, coordenação e conhecimento para saber gerir os pequenos conflitos internos, de modo a que, o trabalho de cada um corra da melhor forma e que o grupo seja funcional na sua totalidade. Tudo isto são aspetos que se aprendem ao interligar a parte teórica com a parte prática da vida profissional, pois cada vez mais me convenço que são partes integrantes de um profissional na vida escolar e só assim se podem estabelecer os objetivos que se pretendem alcançar.

Ter uma proximidade tão grande com crianças em situação de sala de aula e que fizeram parte do meu quotidiano, foi muito gratificante acabando por estabelecer laços afetivos muito fortes, para além das aprendizagens significativas que pude desfrutar ao longo do período de intervenção. Durante ambas as práticas surgiram dificuldades que tentei superar com a ajuda dos profissionais docentes e não docentes, das crianças mas, também, com a ajuda de familiares das crianças. Não é fácil gerir pessoas, muito menos quando estas são ainda crianças, e existe muita pressão por parte do público, constantemente avaliador, mas foi um trabalho que fiz com gosto e com o qual me identifico bastante. Atendendo ao facto de não ter experiência alguma com crianças, expus tanto à educadora como professora cooperante a minha situação pedindo-lhes que, tanto elas como os grupos me ensinassem tudo o que pudessem.

Em Educação Pré-escolar senti-me, inicialmente, pouco a vontade tanto com o espaço como com o grupo de crianças. Tal sentimento ocorreu devido ao facto de nunca ter estado com um grupo de crianças que depende-se de mim para

proporcionar momentos de aprendizagens ricas e de qualidade. Passadas algumas semanas de intervenção já sentia que fazia parte do grupo. Com a educadora e com a animadora da sala aprendi a crescer enquanto Ser humano e enquanto profissional mas, também expandi o meu leque de amigas. Com o grupo aprendi a respeitar, a saber ouvir, a ter mais paciência, aprendi a aprender e acima de tudo voltei a aprender a despertar a curiosidade, a brincar, a rir inocentemente e a ser, por momentos, criança. Em suma, no seu todo descobri uma nova paixão. O gosto por uma Educação Pré-escolar em que há tempo para se cumprir um currículo mas, também, tempo para brincar.

No que concerne à valência de 1.º Ciclo, senti-me mais segura e familiarizada com o espaço. Não sei explicar a razão mas senti que de algum modo “aquela era a minha praia”. Deparei-me com um grupo de crianças bastante simpático e interessado em aprender e partilhar conhecimentos. Tanto a professora cooperante como todos os docentes e assistentes operacionais foram bastante prestáveis e sempre se disponibilizaram a me ajudar. Um dos meus grandes receios nesta valência foi o facto de não saber explicar às crianças todas as suas dúvidas. De facto não passava de um receio inicial que fui ultrapassando com a ajuda da professora cooperante. Senti-me à vontade e sem dificuldades para lecionar qualquer uma das áreas de conteúdo. No que respeita às aprendizagens que adquiri, foram sem dúvida bastante ricas tanto no campo pessoal como profissional.

Ao longo da Prática Supervisionada tentei desenvolver uma atitude séria, com base nos critérios apresentados no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundários expressam referenciais comuns, no que concerne “à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p.5570).

Assim, a intervenção foi desenvolvida seguindo as quatro dimensões: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a continuidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Através deste novo perfil da monodocência pude ter um olhar mais amplo perante os dois níveis de ensino. Relativamente à educação Pré-escolar reparei que

tanto a educadora cooperante como eu, proporcionámos momentos de aprendizagens interessantes ao nível da escrita, da oralidade, da leitura e da matemática nos seus diversos domínios. Em momentos individuais, de pequeno e grande grupo proporcionámos momentos de descoberta ao nível da escrita, da descoberta de sons e de números ilimitados. Nesta valência reparei que, de facto, as crianças são sem dúvida seres humanos fascinantes, que aprendem facilmente mesmo o que o adulto pensa ser complicado. Penso que na passagem para o 1.º Ciclo todas as crianças deveriam levar um caderno preenchido, ao invés de um caderno novo com linhas por preencher. Sabendo que a criança não é uma tábua rasa e que ao chegar à escola já possui conhecimentos, seria de todo interessante que o profissional, seja ele educador ou professor, tivesse em conta as suas aprendizagens prévias. Recordo que no final da PES em Pré-escolar todas as crianças conheciam as letras do alfabeto assim como algumas palavras; algumas crianças já construía pequenas frases e outras já sabiam ler. Ao nível da Matemática, algumas crianças já sabiam fazer pequenos cálculos mentais; sabiam números superiores a dez e com mais de dois algarismos; recordo, ainda, de uma criança que já compreendia, de forma simplificada, operações na vertical e na horizontal. Perante, o que presenciei penso que na mudança de nível escolar teria sido interessante a utilização de um “caderno preenchido”.

Relativamente à Prática em 1.º Ciclo, reparei que pode e deve ser uma continuidade da educação Pré-escolar mas, muitos são os casos onde tal situação não acontece. Desta forma, esta nova formação de educador e professor vem, de certo modo unir, ainda mais, estas duas valências. Através da minha experiência posso afirmar que, durante a intervenção em 1.º Ciclo utilizei alguns princípios da educação Pré-escolar assim como algumas atividades. No papel de professor dei a importância devida à área das Expressões, mesmo que algumas tenham sido trabalhadas menos vezes (e.g. Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática e Motora) devido à existência de um profissional competente. Ainda assim, proporcionei, ao grupo de 1.º Ciclo, atividades diversas com materiais diferentes no âmbito da Expressão e Educação Plástica. Para dinamizar, mesmo que pouco, todos os domínios da área das Expressões fui integrando esses mesmos domínios em atividades relacionadas com as outras áreas de conteúdo (e.g. Língua Portuguesa; Matemática e Estudo do Meio). Recordo que, para dinamizar todas as áreas de conteúdo recorri, sempre que possível, a materiais esteticamente apelativos e produzidos por mim ou pelas crianças. Tal como em Pré-escolar, afixei nas paredes da sala e nos corredores da escola trabalhos do grupo realizados dentro da sala e fora da sala.

Uma outra componente que une as duas valências é a afetiva. Esta esteve sempre presente e foi muito importante tanto para mim como para as crianças em

inúmeros momentos da minha intervenção. Recordo, que ambos os grupos me viam para lá de uma educadora ou professora, ou seja, ambos me viram como uma amiga. Foram inúmeras as vezes que me abraçaram e que me elogiaram dizendo “*Professora Lili, está tão bonita hoje*”. Quantas e quantas vezes vi a sala de 1.º Ciclo se “transformar” num spa, onde as massagens e os penteados preenchiam os momentos calmos. Quantas e quantas foram as vezes que fiquei na instituição de Pré-escolar depois da hora de saída, para brincar com o grupo. Todos os momentos de interação foram importantes, tanto para a relação criança-adulto como para a relação entre adultos. Eram esses pequenos momentos de afeto, que me faziam esquecer o cansaço por vezes sentido e que me davam, ainda, mais interesse em desenvolver e proporcionar momentos de aprendizagens ricas e de qualidade. Em suma, é nos momentos de interação que reparamos no quanto já crescemos, aprendemos, vivemos e experienciamos. São esses momentos que nos fazem ver o quanto é importante “apanharmos” as pedras que, ao longo do nosso caminho vamos encontrando, pois só assim conseguiremos erguer o nosso castelo do conhecimento e da sabedoria (inspiração em Fernando Pessoa).

Relativamente ao ambiente cooperativo, posso afirmar que em ambas as valências, antes da minha intervenção, existia de forma rica e visível o que fez com que não sentisse dificuldade no momento de desenvolver atividades e tarefas de acordo com a investigação. Ambos os grupos demonstravam autonomia e sentido de entreajuda; trabalhavam por projetos frequentemente; o trabalho em pequeno e grande grupo era aceite e desenvolvido sem problemas; havia claramente respeito entre pares, pela comunidade, por culturas e etnias diferentes; eram definitivamente crianças interessadas e empenhadas nas atividades e tarefas que desenvolviam. Estes os valores e interesses mencionados provinham de um grande trabalho por partes dos adultos envolvidos mas, também, por parte das famílias que se interessavam pela escola na vida dos filhos.

Contudo, “ser professor é um desafio grandioso que nos obriga a dar o melhor de nós mesmos” (Machado, 2011, p. 21). Com empenhamento e motivação, tudo se torna mais fácil e acredito que interagindo com as crianças com alguma frequência me tornou uma pessoa melhor e com mais preparação no meu futuro profissional. Pela primeira vez pude pôr à prova as minhas capacidades enquanto profissional e ter contacto direto com crianças, que todos os dias se manifestavam de forma diferente.

De acordo com Machado (2011, p. 18),

O maior segredo para ser um bom professor é ser autêntico.  
Hoje mais do que nunca, os alunos são extremamente

sensíveis e notam à distância se estamos a ser sinceros e honestos com eles ou apenas a tentar «dar-lhes a volta».

Ser autêntico assim como as crianças são para nós, puras. Elas são o Ser humano no estado mais puro. Gostam de nós e demonstram afetos mesmo que estejamos chateados. Durante o meu percurso pelo caminho do ensino, deparei-me com crianças carinhosas e com profissionais que me receberam de braços abertos e com disponibilidade total para partilharem o que sabiam. Vi laços de amizade serem criados tanto com profissionais como com colegas de estágio que, durante seis meses partilharam comigo amores e dissabores, experiências, dúvidas, receios, choros e risos. É nos momentos de mudança que vimos e damos importância às pessoas que estão ao nosso redor. Que nos amam incondicionalmente e que nos estendem a mão mesmo quando pensamos que já não há solução. São essas pessoas que nos apoiam, desculpam, não cobram, compreendem e que acabam por se envolver e sentir tudo aquilo que vivenciamos. Porque o professor é um agricultor que semeia sabedoria, amor e educação, colhendo com paciência todos os seus “frutos” (inspiração Augusto Curry).

Como educadora/professora estagiária e pouco madura neste nível de ensino, tenho consciência que terei de melhorar em determinados aspetos, que considero só se adquirirem com a experiência profissional, bem como o contacto com vivências diferentes. Ainda assim, retirei da prática alguns exemplos que tentarei não seguir, como por exemplo a quebra de laços entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, cabe-nos a nós professores e educadores fazer a diferença, uma vez que temos um papel ativo e demasiado importante na vida das crianças.

“O amor recíproco entre quem aprende e ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento” (Erasmus de Roterdão cit. por Machado, 2011, p. 140).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, U. F. (2001). O Ambiente Escolar Cooperativo e a Construção do Juízo Moral Infantil: Sete Anos de Estudo Longitudinal. *Revista Online Bibl.Prof. Joel Martins*, 2, 1-12.

Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw – Hill de Portugal

Chard, S. & Katz, L. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática - Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Departamento de Ciências e Educação e do Património

Correia, L. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores / professores*. Portugal: Porto.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fetalmed (2012). *Agencia do Corpo Caloso*. Retirado de [www.fetalmed.net](http://www.fetalmed.net)

Folque & Mavioso (2012). *Pequeno Grupo/Individual/Grande Grupo*. PowerPoint cedido na Unidade Curricular de Pedagogia de Educação de Infância dos 3 aos 12 anos pelas Docentes.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A., (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5.<sup>a</sup> série (12), 5-10.

Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na Vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 5.<sup>a</sup> série (36), 6-20.

Leitão, F.A.R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso – Española de Ediciones

Leite, J. (2008). *Materiais Didáticos Manipuláveis no Ensino e Aprendizagem De Geometria Espacial*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1664-8.pdf>

Lima, T. & Silva, M. (2008). *Revisto 1º Ciclo Nº 6 – recursos para professores*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H.S., (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, R. (s.d.). *A relação professor aluno e o processo ensino-aprendizagem*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>

Machado, J. (2011). *Pais que educam Professores que amam*. Barcarena: Marcador.

Marques, R. (1988). *Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mialaret, G., (1999). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Retirado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Retirado de [www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/gip\\_escrita.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/gip_escrita.pdf)

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, in *Inovação*, volume 11 n.º 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (org.) (2012). *Sérgio Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pontes, J. *et. al* (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portfólio de Bibliotecas Sem Fronteiras (2010/2012). *Comenius Regio Bibliotecas sem Fronteiras*. Retirado de <http://pt.calameo.com/read/001132016153244204893>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Watkins, C. (2004). *Classrooms as learning communities*. London Review of Education, 3 (1).

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

## **Legislação**

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 03/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Reflexões e planificação em Educação Pré-Escolar**

### **Reflexão A.1 – Semana de 19 a 23 de março de 2012**

A semana transata foi de alguma agitação, visto ser uma semana repleta de atividades e de acontecimentos importantes.

A segunda-feira foi de grande euforia para as crianças. O facto de ser dia do Pai e de estas terem a presença do pai na escola foi de todo muito importante. Durante uma semana (de 12 a 16 de março) as crianças prepararam para os pais, um presente, bem como ensaiaram uma canção e dois poemas para recitarem neste dia tão especial. Aproveitando a data em questão, a escola toda pensou em algo que fortifica-se os laços dos (as) alunos/crianças com o pai, bem como a relação escola-família. Deste modo, no Pré-escolar os pais durante a manhã faziam atividades com os filhos e almoçaram com eles. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico os pais, ao longo da semana, foram à escola para almoçarem, também, com os filhos.

Durante a manhã pude reparar que, as crianças fizeram questão de mostrar ao pai os trabalhos que tinham realizado na instituição desde o início do ano, bem como o espaço onde desenvolvem os seus trabalhos e as suas brincadeiras. No desenrolar das atividades programadas para as crianças e para os pais, pude reparar que os pais pediam, constantemente, ajuda aos filhos para que estes lhes explicassem o que tinham que fazer em cada área (massa de cores; desenho; digitinta; pintura de mural).

Um outro momento interessante foi a entrega do presente ao pai. Ora, as expressões de surpresa e de emoção ao lerem o acróstico feito pelo filho foi de tal alegria que ouviam-se gargalhadas. Perante as expressões dos pais, senti que consegui alcançar os meus objetivos a quando da realização do presente.

Consegui que cada presente fosse único e que os pais, perante o trabalho

realizado pelo filho, se sentissem únicos também. Este será um tipo de trabalho que realizarei no futuro, enquanto presente de uma data especial ou enquanto trabalho a desenvolver na sala.

Remetendo para o modelo pedagógico da sala em que realizo o meu estágio, a atividade suprarreferida foi de todo adequada. Uma vez que o modelo Movimento Escola Moderna defende que, as crianças devem ter uma grande interação com as famílias e com a comunidade, como já referi no primeiro relatório semanal da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). A família e a comunidade apresentam uma importância e relevância extrema na educação e formação das crianças. Isto acontece porque a família é a base do desenvolvimento da criança. É através da família que se aprende a viver, ser e estar, e onde começamos o nosso processo de consciencialização dos valores sociais relativos à sociedade onde estamos inseridos. Posto isto, uma família que seja participativa e que tenha um interesse total pela educação da criança fará com que, a criança esteja motivada e interessada pelas atividades desenvolvidas no jardim-de-infância. Este foi de todo um facto que pude presenciar, pois ao longo da minha intervenção tenho-me apercebido do quanto, as famílias do meu grupo de crianças, são participativas.

Na sexta-feira, dia 23 de março, o dia começou bem cedo. Às 6h30 já todas as crianças do Pré-escolar se encontravam no comboio para partirmos rumo a Lisboa. A viagem, para algumas crianças foi uma total novidade. Cada paisagem, cada estação em que o comboio parava e cada túnel em que o comboio passava era contemplado pelas crianças. Durante a viagem iam interrogando os adultos sobre o que iam vendo e vivenciando. Puderam observar as mais variadas coisas, como por exemplo a mudança de paisagem, desde os montados e planícies alentejanas com animais, até aos prédios altos e às ruas cheias de pessoas no litoral.

Após a chegada a Lisboa, ao Parque das Nações pude reparar que as crianças demonstravam um especial interesse pela arquitetura dos diferentes edifícios, bem como pela presença do rio Tejo.

Durante o espetáculo no Pavilhão Atlântico, as crianças, estiveram atentas a todos os pormenores, às roupas das personagens; às luzes; ao cenário; à caracterização de cada cena; entre outras coisas. Depois do espetáculo as crianças conviveram com as restantes crianças da escola.

Na minha opinião, esta viagem foi sem dúvida uma oportunidade única para muitas crianças, uma vez que tiveram a oportunidade de experienciar coisas novas, como uma simples viagem de comboio. Este passeio serviu para fortalecer

alguns comportamentos sociais, relativamente, à prevenção rodoviária e à deslocação ordenada na rua.

No modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados tanto pelo educador como pela criança. Desta forma, pretende garantir a ligação das crianças com o exterior e com o seu meio envolvente, através das saídas ao exterior. Segundo o Ministério da Educação (2002:33), o exterior é um espaço que pode, sem dúvida alguma, proporcionar momentos educativos intencionais para a criança. Por outro lado, perante o modelo MEM os educadores de infância:

“assumem-se como promotor da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 1996: 155).

Em suma, a semana transata foi de grande aprendizagem e enriquecimento para a minha futura profissionalização. Na minha bagagem do conhecimento levo mais algumas grandes e valiosas ideias para colocar em prática no meu futuro, enquanto profissional de educação.

## **Reflexão A.2 – Semana de 16 a 20 de abril de 2012**

A semana transata serviu para consolidar alguns conhecimentos. Os trabalhos desenvolvidos com as crianças, na sua maioria, serviram para reforçar os conhecimentos já adquiridos.

Na Área da Matemática as atividades desenvolvidas ajudaram consolidar o reconhecimento da simbologia dos números, bem como os conhecimentos já adquiridos, relativamente, ao sentido do número. O reconhecimento do número 9, atividade desenvolvida na terça-feira (dia 17 de abril), ajudou na memorização da forma do número, bem como no seu desenho perfeito. Uma outra atividade que demonstrou ser bastante interessante e cativante para as crianças foi a elaboração da

barra numérica de forma crescente e decrescente (atividade desenvolvida na quarta e na sexta-feira) (fotografia 1).



**Fotografia 1** Na fotografia está o trabalho final realizado na Área da Matemática, a barra numérica de forma crescente e decrescente.

Esta última atividade veio reforçar e consolidar os números aprendidos ao longo do ano letivo mas, também, ajudar as crianças a reconhecerem o número como sendo uma identificação do número de determinados objetos ou conjuntos.

Segundo, as Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação (2010) as crianças, no final do pré-escolar, devem possuir o conhecimento esperado que referi anteriormente. A meta final em destaque é facilmente trabalhável em contexto de dia a dia, ou seja, *“no dia a dia de uma sala do pré-escolar existem inúmeras oportunidades para trabalhar matemática e designadamente a resolução de problemas”* (Ministério da Educação, 2010). Assim, o educador apresenta um papel crucial, no que concerne:

no questionamento que promove; no incentivo à resolução de problemas e encorajamento à sua persistência; no proporcionar acesso a livros e histórias com números e padrões; no propor tarefas de natureza investigativa; na organização de jogos com regras; no combinar experiências formais e informais utilizando a linguagem própria da Matemática (Ministério da Educação, 2010).

Na terça-feira, dia 17 de abril, o grupo de crianças teve a oportunidade de desenvolver atividades, na hora do movimento, com uma convidada. A convidada em questão era uma aluna do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora. Uma das razões pelo qual convidei a Sara para fazer algumas atividades com o grupo na hora de movimento foi, o simples facto de estar perante um grupo que está em fase de transição (Ensino Pré-escolar para 1.º Ciclo do Ensino Básico). Ora, com a sessão que a Sara iria apresentar às crianças, pretendia-se demonstrar um pouco como são as aulas de Educação Física das crianças que já frequentam o 1.º Ciclo. No que concerne às transições, na Educação Pré-escolar a preocupação é direcionada para a sequencialidade educativa

enquanto, que no Ensino Básico há uma menor preocupação com a sequencialidade educativa. A transição das crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico fará com que estas mudem de ambiente educativo, ou seja, provocará sempre a *“necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências”* (Ministério da Educação, 2002:89).

Na quinta-feira à tarde, as crianças realizaram um trabalho relacionado com a Área da Linguagem Oral. O trabalho realizado com a Professora M, na biblioteca da escola, surpreendeu todos os adultos presentes (Educadora Cooperante; Animadora; Professora M e eu própria), uma vez que, o grupo de crianças manifestou grande capacidade de consciência fonológica. Ora, através do suprarreferido, o grupo de crianças com o qual intervenho já produz rimas e aliterações de forma correta e com alguma facilidade. Posto isto, é notório que, a maioria das crianças deste grupo já possuem um vocabulário alargado que lhes permite construir frases mais corretas e complexas, assim como um maior domínio da expressão e comunicação oral (Ministério da Educação, 2002:67).

Contudo, durante a semana transata realizámos trabalhos bastante interessante e como tal colocámo-los no nosso placar do exterior para que todos os familiares, visitantes e restante comunidade escolar pudessem visualizá-los (fotografia 2).



**Fotografia 14** Na fotografia estão alguns dos trabalhos realizados ao longo da semana e expostos no placar exterior. No topo está a lagarta colorida, *The colour caterpillar*. Por baixo da lagarta está um registo que, as crianças fizeram na 2.ª feira a tarde com a Educadora Cooperante (não estava presente), sobre o dia Mundial da Voz; e ainda, o registo sobre as cegonhas. Um pouco mais à frente com cor verde está afixado o trabalho da barra numérica (referido anteriormente).

Pessoalmente, tento expor no placar do exterior alguns trabalhos que as crianças vão realizando ao longo da semana para que, como referi anteriormente, os familiares possam ver os trabalhos que são produzidos e até mesmo a evolução das crianças. Segundo o Ministério da Educação (2002:22) o educador deve *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”*. Desta forma, pretendo

seguir o trabalho que a Educadora Mariana já fazia antes da minha presença, ou seja, promover a participação e o interesse das famílias pela escola.

## **Reflexão A.3 – Semana de 12 a 16 de março de 2012**

A semana transata foi de algum trabalho, visto termos que terminar todos os preparativos para o dia do pai (dia 19 de março de 2012), próxima segunda-feira. As crianças terminaram a prenda para oferecerem ao pai, pintaram a tela, terminaram o acróstico e decoraram o envelope. Ao longo da elaboração da prenda foi notório o entusiasmo e o empenho que cada criança desempenhou na concretização do presente. Pude reparar que, o J, sendo uma das crianças com mais dificuldades ao nível da motricidade fina, mostrou-se atento e concentrado ao desenhar as letras do acróstico. O facto de o trabalho em elaboração ser para oferecer ao pai, fez com que o João se superasse a si próprio, tendo desempenhado a tarefa com sucesso.

A ideia dos acrósticos, como presente para o dia do pai, partiu de mim e da minha colega e em conjunto com as Educadoras Cooperantes e com as crianças obtivemos o produto final.

Antes de iniciarmos a prenda para oferecer ao pai, eu e a educadora cooperante, perguntámos ao grupo de crianças o que queriam fazer para oferecer ao pai. Recolhemos todas as sugestões (fazer um desenho, fazer um coração, escrever uma história ou uma carta, etc.), mas também propusemos algumas. A educadora cooperante tinha-me falado do interesse que, o grupo no início do ano demonstrara sobre a pintura em tela. Posto isto, perguntámos ao grupo se eles ainda gostariam de pintar numa tela. Ora, sendo as respostas afirmativas tentamos ir ao encontro das sugestões das crianças. Uma vez que demonstraram entusiasmo pela escrita, a elaboração do acróstico era perfeita, isto porque, para além de ser diferente de criança

para criança (uma vez que o acróstico tinha como texto base o nome do pai de cada uma) era, também, um trabalho pessoal onde estava presente os interesses de cada.

Com a contribuição das ciências da educação, concluiu-se que seria necessário dar a cada um na medida das suas necessidades, para que todos pudessem ter uma real igualdade de oportunidades. Para isso, as escolas

deverão ter *uma política de equidade*, tratando todos os seus alunos de uma forma *imparcial, justa e equitativa* e, nesse sentido, deverão estar atentas às diversas diferenças que cada aluno é portador, tornando-o o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e iniciando nele o processo de diferenciação pedagógica (Arends (2008) cit. por Coelho, 2010:45).

A cada dia que passa vou conhecendo, cada vez mais e melhor, cada criança e escusado será dizer que, quanto mais os conheço, mais me surpreendo com a capacidade que as crianças têm de aprender e de assimilar tudo o que lhes é dito.

A cada dia que passa vou conhecendo, cada vez mais e melhor, cada criança e escusado será dizer que, quanto mais os conheço, mais me surpreendo com a capacidade que as crianças têm de aprender e de assimilar tudo o que lhes é dito.

Na sexta-feira, dia 16 de março, quando as crianças estavam distribuídas pelas diferentes áreas, ao passar pela área da biblioteca vi o D a ler um livro para o F (fotografia 1).



Fotografia 12 D a ler um livro ao F.

Questionei-me sobre o que estaria o D de facto a fazer, se a ler o que estava, efetivamente, escrito no livro ou se a fingir. Na verdade, o D estava mesmo a ler o que estava escrito no livro. Perante esta situação questionei-o:

Estagiária : *Sabes ler D?*

D: *Sim.*

Estagiária: *Como aprendes-te a ler?*

D: *Fui juntando as letras e li.*

Estagiária: *E onde aprendes-te as letras? Aqui na escola?*

D: *Sim, foi aqui.*

F: *Eu também sei ler.*

Estagiária: *Aprendes-te como?*

F: *Como o D. Desde os quatro anos que sei.*

Perante este pequeno diálogo percebi o quanto é importante, desde cedo, as crianças terem contacto com a escrita. No Modelo Pedagógico MEM, as crianças, na área da escrita, redigem textos e é aqui que se inicia a leitura e a escrita. *“O importante papel da linguagem, no desenvolvimento cognitivo foi sublinhado por*

*Vygotsky que considerava que o significado social dava sentido a esta prática” (Niza, 1995:130).*

O Modelo Curricular, suprarreferido, coloca a leitura e a escrita em grande prioridade, pois os trabalhos realizados são à base destas, de maneira a que as crianças tenham logo desde cedo um contato próximo e imediato com as letras. Assim, na transição para o 1.º Ciclo, as crianças, não vão totalmente desprevenidas nem descuradas no que toca à escrita e à leitura. Por outro lado, quando isso não acontece no Pré-escolar é previsível que a criança tenha mais dificuldades quanto à sua integração na Língua Portuguesa. Nas duas áreas, referidas anteriormente, destaca-se a linguagem oral e a abordagem à escrita, pois a criança deve desenvolver a consciência fonológica e conhecer um conjunto de termos linguísticos (Metas de Aprendizagem, 2010).

Relativamente, ao cumprimento do plano da semana houve uma falha na quinta-feira à tarde. Essa falha proveio de uma má disposição por minha parte. Assim, pretendo na terça-feira, dia 20 de março, compensar a minha falta, permanecendo no estágio o dia todo, das 9h00 às 15h30.

Em suma, a semana transata foi de grande aprendizagem e de enorme contributo para a minha futura profissão.

## **Reflexão A.4 – Semana de 10 a 13 de abril de 2012**

A semana transata foi a nona semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar. Ora, ao longo destas semanas tenho vindo a aperceber-me do quanto já cresci e aprendi com a ajuda da educadora cooperante, da animadora, das restantes profissionais da instituição e, claro, das crianças. Aprendi a fazer massa de cores e muitas outras técnicas, relativamente, à área de Expressão Plástica; aprendi canções infantis, poemas e histórias; aprendi a cativar as crianças, a ter a atenção delas e a despertar de novo a criança que existia em mim, entre muitas outras coisas. Acima de tudo aprendi e continuo a aprender a ser uma boa profissional de educação, a dar o máximo de mim em prol das crianças que por mim passarão.

Na terça-feira, o dia foi um pouco diferente visto ter sido feriado na segunda-feira. Assim, durante a primeira parte da manhã fez-se as novidades e na segunda, depois de se decidir quais as atividades que iríamos fazer ao longo da semana (elaboração

do plano da semana), deslocámo-nos até à sala polivalente para dar início à hora de movimento. Este momento foi da responsabilidade da educadora cooperante uma vez que o material sugerido pelo J era para mim novidade e não sabia como o deveria utilizar. Depois de compreender a utilidade do para-quedas reparei que, com este pode-se fazer exercícios variados, bem como trabalhar várias áreas do conhecimento. Numa visão projetiva é decerto um material que, se possível, utilizarei com as crianças.

Na quarta-feira, o dia foi preenchido, principalmente, pela área da Matemática e pela área da Expressão Plástica. As atividades desenvolvidas na área da Matemática foram recebidas pelas crianças com grande entusiasmo e o empenho que cada criança demonstrava ao fazer o grafismo do número oito foi visível a quando a sua elaboração. Ao contrário do que pensava, todas as crianças sabiam desenhar o número oito sem recorrerem à maneira mais simples (junção de dois círculos). A única criança que demonstrou algumas dificuldades foi o F. Essas dificuldades provinham, principalmente, do facto de ser esquerdino, mas ao fim de algumas tentativas de desenhar na areia o número oito, conseguiu atingir o grafismo com sucesso.

Relativamente às atividades que escolhi para explorar o número oito tentei que estas fossem, numa fase inicial (atividade com a areia) de “desenho livre” e fácil, isto é, com o dedo desenharem várias vezes o número oito até interiorizarem a sua forma. Em seguida, numa fase um pouco mais difícil (atividade do grafismo numa folha de papel A4) desenharem, também “livremente”, com canetas grossas várias vezes o número em aprendizagem.

À medida que iam terminando a segunda atividade fui colocando alguns pequenos desafios. Coloquei ao centro da mesa um cesto com castanhas e pedi ao F para colocar na minha mão oito castanhas. No início ele ficou um pouco reticente, pois achou estranho o que lhe pedia, mas ao pedir-lhe pela segunda vez retirou do cesto as oito castanhas com sucesso. Dirigi-me ao M e coloquei um pequeno desafio:

Estagiária: “Miguel, quantas castanhas tenho na minha mão?”

M: “Tens 5.”

Estagiária: “Quantas me faltam para ter 8?”

M: “3.”

Estagiária: “Tens a certeza?”

M: “Sim.”

Estagiária: “Então coloca na minha mão as castanhas que faltam?”

(M colocou as três castanhas na minha mão)

Estagiária: “Agora conta-as?”

M: “ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8”

Estagiária: “Muito bem, desafio superado.”

Posto isto, fui ter com o T e coloquei à frente dele, dois conjuntos de quatro castanhas:

Estagiária: “T, quantas castanhas tenho em cada conjunto?”

(T contou as castanhas de cada monte)

T: “4.”

Estagiária: “Então se tenho 4 castanhas aqui e 4 castanhas ali, quantas castanhas tenho no total?”

T: “8.”

(T foi ao cesto buscar oito castanhas) (fotografia 1).



**Fotografia 1** T a retirar do cesto as oito castanhas.

Segundo, o Ministério da Educação (2010) “*no final da educação pré-escolar, a criança começa a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objectos e a subtracção com o retirar uma dada quantidade de objectos de um grupo de objectos*”. Perante a meta de aprendizagem suprarreferida, é notório que todas as crianças que realizaram os pequenos desafios desempenham o pretendido na meta final do pré-escolar.

Uma das áreas que esteve mais presente na semana transata foi a do Conhecimento do Mundo. Na quinta-feira, na hora da Ciência realizámos uma experiência que já há muito tempo era para ter sido realizada, mas por imprevistos de ultima hora ou por atividades a desenvolver com alguma urgência, tinha-se vindo a adiar. Ora, a experiência, apesar de tardia, foi recebida com entusiasmo por parte das crianças. Durante toda a sua realização foram participativas, demonstraram os seus conhecimentos prévios e questionaram-se acerca dos resultados que iríamos obter com a experiência. “*A formação de cidadãos capazes de exercerem uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências*” (Martins, I. et al., 2009:11).

Uma coisa que me tenho vindo a aperceber ao longo da PES é que o grupo de crianças, com que intervenho, já possui algum conhecimento científico. Grande parte

deste conhecimento penso que, provem do empenho e entusiasmo com que a Educadora Mariana desenvolve o seu trabalho com as crianças. Pelo que já pude observar, a Educadora, sempre que pode, tenta relacionar as várias áreas do conhecimento, bem como desenvolver atividades tendo como ponto de partida as dúvidas, os interesses e os conhecimentos prévios das crianças.

Inicialmente, só tínhamos pensado em realizar uma experiência mas, a quando da realização da experiência sobre a densidade da água outras questões se levantaram. Uma questão bastante pertinente e que suscitou interesse ao grupo foi o modo como se podia extrair o sal dissolvido na água utilizada na experiência. Perante esta questão pensámos em realizar uma outra experiência relacionada, também, com o sal. Assim, aproveitando a água com sal que utilizámos na primeira experiência, fizemos a extração do sal. As duas experiências realizadas foram bastante interessantes, pois através destas foi possível abordar vários temas, tais como o ciclo da água; de onde provém o sal; quais as propriedades e os benefícios da água; entre outros.

Em suma, a semana transata foi de enorme contributo para a minha formação. Na minha bagagem do conhecimento levo preciosos conhecimentos, principalmente, ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que esta foi a área em destaque na semana transata.

## Planificação A.5 – Dia 9 de março de 2012

	<p><b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b></p> <p><b>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</b> 2011/2012</p> <p><i>Planificação diária Cooperada</i></p>	<p>Dia: <u>9/5/2012</u></p> <p>Horas: <u>9.00 às 15.30</u></p> <p>Visto: _____</p>
---	--	--

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola EB1/JI do Bacelo

## **1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO:**

Saída ao exterior: bairro do Bacelo (ateliê de costura).

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

### **ACOLHIMENTO**

- Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e aprendizagem das crianças (Área da Comunicação – Linguagem Oral).
- Ter consciência da sequência semanal e mensal (Área da Matemática).

### **SALA**

- Trabalhar a motricidade fina através da elaboração de origamis (Área das Expressões).
- Compreender que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho (Área da Matemática – Geometria e Medida).

### **EXTERIOR**

- Utilizar noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador (Área do Conhecimento do Mundo – Localização no Espaço e no Tempo).
- Usa e justifica algumas razões de prática de segurança (exemplo: caminhar pelo passeio, atravessar na passadeira, respeitar semáforos) (Área do Conhecimento do Mundo – Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social).

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

9.00 às 9.30 - Acolhimento:

- Preenchimento de alguns instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, do tempo).
  - Esta atividade decorrerá na área de acolhimento e será processada conforme a rotina.
  - Será conduzida através do diálogo com as crianças.
  - Através do diálogo dá-se a transição para a situação seguinte.

9.30 às 10.15 – Sala:

- Leitura da História – *O Fato Novo do Rei* (Ballesteros, X. & Caetano, J. (s.d.). Kalandraska).
  - Esta atividade decorrerá na sala. Em grande grupo, na área das almofadas as crianças ouvem a história.
  - Quando a leitura da história terminar, a sessão será conduzida através do diálogo com as crianças. Iremos, assim, explorar a história.
  - Através do diálogo, as crianças deslocar-se-ão até à casa de banho para fazerem a higiene.
- Higiene e lanche.

11.00 às 12.00 – Sala:

- Áreas.
  - Esta atividade decorrerá na sala. As crianças distribuem-se pelas diferentes áreas (continuação de projetos; registo da visita da mãe; continuação de trabalhos já iniciados; elaboração de origamis).
  - Será conduzida através do diálogo entre crianças e educadora.
  - Através de uma canção, para as crianças arrumarem as áreas em que trabalharam/brincaram, dá-se a transição para a situação seguinte.
- Higiene e almoço.

13.30 às 14.45 – Saída ao Exterior:

- Visita a um *ateliê* de costura e reconhecimento do bairro.
  - Esta atividade decorrerá em grande grupo. Iremos observar o bairro durante o percurso até ao ateliê de costura, no âmbito de uma nova área (área da costura) que iremos abrir na sala.
  - Será conduzida através do diálogo e questões que serão colocadas às crianças.
  - Através do diálogo dá-se a transição para a situação seguinte.

14.45 às 15.15 – Sala:

- Registo da saída ao ateliê e levantamento do material necessário para a nova área.
  - Esta atividade decorrerá na sala na área das almofadas. Em grande grupo, cada criança relatará o que viu e aprendeu na saída ao exterior. Decidir-se-á a forma como o registo será feito e qual o material necessário para abrirmos a área da costura na sala.
  - Será conduzida através do diálogo entre crianças e educadora.
  - Através de uma canção, para as crianças arrumarem as áreas em que trabalharam/brincaram, dá-se a transição para a situação seguinte.

15.15 às 15.30 – Acolhimento:

- Mostrar trabalhos e reflexão acerca de como correu o dia e registo no Diário.
  - Esta atividade decorrerá no acolhimento. As crianças mostram os trabalhos que fizeram. Por fim, as crianças refletem acerca de como correu o dia e a educadora registo no Diário.
  - Será conduzida através do diálogo entre crianças e educadora.
  - Através de uma canção, as crianças vão fazer a higiene para irem lanchar.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Humanos: Grupo de crianças; Educadora.

Materiais: Folhas; Canetas; Cola; Tesoura; Computador; entre outros materiais para continuar trabalhos já iniciados.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Através da participação, das crianças, no diálogo.

Através da participação, do diálogo e do sucesso das respostas, às questões colocadas sobre a saída ao exterior.

Através do comportamento e cuidados que as crianças tenham ao se deslocarem na rua.

Através do diálogo com as crianças durante a elaboração dos origamis.

## **APÊNDICE B – Reflexões e planificação em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Reflexão B.1 – Semana de 17 a 21 de setembro de 2012**

A semana transata foi de adaptação uma vez que foi a minha primeira experiência com crianças de 1.º Ciclo de Ensino Básico em contexto sala de aula. Fui muito bem recebida pela professora cooperante e pelos restantes docentes bem como por todos os alunos da turma o que facilitou a integração no grupo.

Eleger o momento ou tarefa do dia mais importante/interessante torna-se complicado atendendo ao facto de qualquer minuto ou tarefa que façamos com as crianças é de enorme riqueza. Deste modo, irei refletir sobre o que mais me despertou a atenção durante essa semana.

É recorrente assistirmos a alterações e reformulações ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto nos objetivos a atingir em cada ano de escolaridade, estratégias de ensino adotadas ou no papel do professor e aluno na sala de aula. Nos dias que correm o aluno apresenta um papel ativo ao invés do passivo que anteriormente possuía. *“O professor era visto como mero repassador de conteúdo e o aluno como um ser passivo no processo. As habilidades desenvolvidas no aluno eram a memorização e a repetição”* (Lopes, s.d.:12). Na atualidade o professor para além de organizar os conteúdos a lecionar, preocupa-se também em trabalhá-los da melhor forma e em adequá-los ao desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor é visto como um coordenador e o aluno como um sujeito ativo na aprendizagem e construção dos seus conhecimentos.

Remetendo para a minha PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, o papel da professora cooperante é de todo um papel adequado à atualidade. Os alunos cooperantes são elementos ativos e bastante participativos em todo o seu processo de aprendizagem. O espaço físico envolvente da sala de aula é propício à aprendizagem

em grupo, o que faz com que o papel do professor não seja de mero transmissor de conhecimento.

Ao efetuar uma breve descrição do espaço físico da sala de aula é importante referir que este vai ao encontro do modelo pedagógico adotado pela docente, Movimento Escola Moderna (MEM). As mesas estão dispostas em grupos, variando o número de alunos pelos quatro grupos existentes. Esta disposição facilita a circulação dos alunos quando estes pretendem obter material de trabalho, livros da biblioteca ou utilizar a zona onde estão afixados os mapas de tarefas.

O material dos alunos, livros escolares e *dossiers* estão numa estante ao alcance de qualquer aluno. Afixado no quadro, à entrada da sala de aula, estão o mapa de presenças, de inscrições para comunicações à turma, o diário de turma e o mapa do comportamento. O último instrumento de pilotagem não pertence ao modelo pedagógico MEM tendo sido introduzido a pedido da turma. No placar de cortiça estão afixados o mapa das responsabilidades, o mapa do tempo e o mapa de ficheiros. Perto do placar encontra-se uma mesa com ficheiros de Língua Portuguesa; ortografia; compreensão da escrita; Matemática; problemas; números e operações; e Estudo do Meio, e ainda material manipulável de Matemática. O mapa das responsabilidades sofre alterações semanalmente e está dividido pelos seguintes cargos: presidentes (são os responsáveis por zelar pela boa utilização do diário de turma, incluindo o comportamento dos restantes colegas na sala de aula. Nas reuniões do Conselho de turma, leem o diário e organizam as participações dos colegas); mapa de presenças (os alunos com esta tarefa marcam, no primeiro tempo da manhã, as presenças); mapa do tempo (os alunos atualizam o estado do tempo); Distribuir e recolher o material (responsáveis pela distribuição e recolha de algum material necessário durante a aula); distribuir o leite (os alunos responsáveis distribuem o leite escolar pelos colegas). Um outro instrumento utilizado pela turma é o plano individual de trabalho (PIT), este é utilizado no tempo de estudo autónomo e faz com que o aluno crie autonomia na planificação de trabalhos que pretende realizar.

Apenas numa semana é difícil reter toda a informação necessária acerca das rotinas da turma, mas dá para ter algumas noções e pensar em algumas estratégias para uma melhor utilização do material à disposição. Ao longo da minha intervenção com a turma pretendo continuar o trabalho da professora cooperante mas também, enriquecer tanto a sala de aula como os próprios instrumentos utilizados pelo modelo pedagógico MEM.

Assim, a meu ver foi uma semana bastante rica em informação, embora seja apenas o início de uma longa caminhada. Pretendo continuar a ser participativa de modo a adquirir os alicerces necessários para a minha formação.

## Reflexão B.2 – Semana de 24 a 28 de setembro de 2012

Na segunda semana de observação já me senti mais familiarizada com as rotinas do grupo. Este já se sentia mais a vontade com a minha presença e já me procurava quando necessitava de ajuda em algumas tarefas a realizar na sala. A semana transata destinou-se a avaliações de diagnóstico nas diferentes Áreas de Conhecimento, o que fez com que a minha observação se centrasse mais na estrutura do grupo do que propriamente nas suas rotinas e estratégias de aprendizagem.

Do que pude observar a forma da sala de aula adequa-se às funções do Modelo Curricular adotado, ou seja, as mesas dispõem-se em grupos de quatro a seis crianças. Segundo Richard Arends (1999:94), *“a disposição em grupos de quatro ou seis alunos, (...), é útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos”*. Perante uma disposição em grupos que promove a aprendizagem cooperativa decidi que, um dos meus primeiros desafios, para o grupo, seria trabalhar a pares ou em pequenos grupos. Segundo Slavin (1984) (cit. por Arends, 1999:369), existem duas componentes importantes em todos os métodos de aprendizagem cooperativa: *“uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura de tarefa cooperativa”*. Assim, a aprendizagem cooperativa é descrita, segundo Slavin, como tendo as seguintes características principais: *“os alunos trabalham em equipa para dominarem os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos; as equipas são constituídas por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à raça; os sistemas de recompensa são orientadores para o grupo e não individualmente”* (cit. por Arends, 1999:369). Atendendo às vantagens que a aprendizagem cooperativa contém, bem como o tema central da dimensão investigativa da minha prática, pretendo com a colaboração do grupo, fazer com que as atividades a desenvolver sejam em grupos ou a pares.

Durante o tempo de observação reparei que o grupo estava adaptado ao Modelo Curricular, mas ainda não se encontrava adaptado a alguns instrumentos de pilotagem. As Comunicações à turma, bem como o Conselho de turma, pelo que pude observar não são, ainda, funcionais para o grupo. Antes de se iniciar a aula é disponibilizado algum tempo para que se partilhe com o grupo, novidades, vivências ou conhecimentos. Embora seja um momento incentivado pela Professora Cooperante, alguns elementos do grupo sentem-se inibidos acabando por não participarem.

Segundo Sérgio Niza (1991) (cit. por Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó; 2012:143),

“o Diário é um instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe”. O Diário de turma é o instrumento enriquecedor do Conselho de turma, fornecendo informações sobre sugestões de trabalho a realizar e avaliar o trabalho realizado através da coluna “fizemos”. É, ainda no Conselho de turma que se resolvem conflitos surgidos ao longo da semana, assim como se felicitam boas ações. Relativamente ao momento em Conselho de turma, o grupo compreende as regras e os procedimentos a ter, mas dispersa-se nos assuntos a resolver e não respeita a vez de cada elemento falar. Perante as dificuldades de comunicação encontradas, pretendo através da minha participação adequada transmitir ao grupo regras de comunicação.

## **Reflexão B.3 – Semana de 29 de outubro a 2 de novembro de 2012**

Na semana transata centrei a minha observação na atividade de estudo autónomo que o grupo desenvolve todas as terças-feiras durante o período da tarde. Nesta atividade as crianças, inicialmente com a ajuda do professor, planificam o que desejam realizar durante o período disponibilizado. As crianças fazem-se acompanhar por um plano individual de trabalho [PIT], que

é uma espécie de mapa de planeamento das actividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo de treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como actor, no contexto de actividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola (Niza, 1998:93).

O Plano Individual de Trabalho apresenta-se como sendo uma das várias estratégias de trabalho diferenciado usado na sala de aula no sentido de conseguir que todos alcancem os mesmos objetivos, embora por caminhos diferentes. No placar de cortiça estão afixados mapas correspondentes a cada Área de Conteúdo onde cada criança vai pintando o espaço correspondente à atividade que já resolveu.

Cada criança no momento de preencher o PIT tem em conta as atividades que mais lhe interessa desenvolver, mas também demonstra algum cuidado em escolher atividades que permitam superar dificuldades. Quando não está presente a intenção de superar dificuldades, a Professora Cooperante e eu sugerimos, aos alunos,

algumas atividades. Desta forma, haverá uma certa “negociação” entre nós professoras e crianças, onde ambas as partes aceita e assume perante o grupo, as atividades a que se propõe realizar durante o momento de estudo autónomo.

Na sala de aula, para o tempo de estudo autónomo, é colocado ao dispor do grupo *dossiers* com diversos ficheiros (de Estudo do Meio; Língua Portuguesa; ortografia; compreensão da escrita; Matemática; problemas; números e operações; ditado de imagem). Cada ficheiro está organizado por níveis de dificuldade, ou seja, o grau de dificuldade de resolução das atividades vai aumentando à medida que a criança as vai resolvendo. Para além das atividades propostas nos diversos ficheiros podem, ainda, fazer ditado a pares com um colega (Fotografia<sup>s</sup> 2, 3 e 4).

Ao realizarem este tipo de trabalho, as crianças vão se autoconhecendo melhor, orientando-se, numa fase posterior, realizar o seu trabalho de uma forma mais autónoma, escolhendo atividades de acordo com as suas dificuldades e não pelas suas preferências. Num grupo muito unido como este com o qual trabalho é evidente momentos de trabalho autónomo, mas também momentos em que as crianças solicitam a ajuda de colegas para realizarem atividades mais complexas. Por vezes, recorrem à professora para que esta ajude em determinadas atividades ou tome conhecimento do progresso.

No decorrer destas atividades de estudo e treino planeados, a Professora Cândida aproveita para direcionar a sua atenção para crianças que necessitam de especial atenção em determinadas Áreas do Conhecimento. Segundo Niza (1998), as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso das aprendizagens curriculares de cada uma das crianças envolvidas.

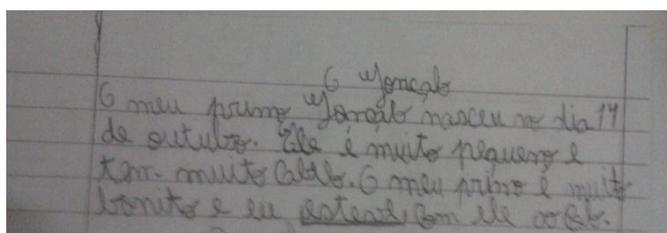
Segundo o Modelo Pedagógico MEM, após as atividades de estudo autónomo, as crianças devem comunicar ao grupo o trabalho que desenvolveu, as atividades que tinha planificado, as que conseguiu realizar, as dificuldades que sentiu, os problemas que surgiram e que conseguiu ultrapassar, assim como as ajudas que pensa precisar. A avaliação formativa em cooperação *“decorre daquilo a que Perrenoud (1991) chamou uma observação formativa que guia (pilota), controla e regula, com participação directa dos alunos e do professor, de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma”* (cit. por Niza, 1998:94). Este trabalho de avaliação formativa em cooperação, bem como a comunicação à turma não se realiza nos momentos de estudo autónomo. As crianças fazem a sua própria autoavaliação no instrumento PIT e não comunicam à turma. Relativamente ao momento proposto pelo Modelo Pedagógico, penso que será

importante na medida em que, a criança ao comunicar à turma o trabalho que desenvolveu tomará maior consciência das suas necessidades ajudando-a a fazer opções de trabalho mais adequadas, no sentido de ultrapassar dificuldades. Numa visão projetiva tentarei que pelo menos duas crianças, no tempo de estudo autónomo, se voluntariem para comunicar ao grupo o trabalho que cada uma desenvolveu.

## Reflexão B.4 – Semana de 5 a 9 de novembro de 2012

Na segunda-feira da semana transata, como está estipulado na agenda semanal, produzir-se trabalho de texto. Durante o fim de semana, cada criança escreveu um texto de tema livre. Os textos produzidos foram todos lidos pelas crianças e em seguida escolhemos um texto que permitisse explorar a correção de erros ortográficos, o aperfeiçoamento e a expansão de frases.

O texto escolhido foi o da R, este era um texto com apenas um erro de ortografia, com alguma perfeição na sua construção mas, as frases eram pouco extensas. Inicialmente distribuiu-se por cada criança uma fotocópia do texto original e solicitou-se que o colassem no caderno diário. Com um lápis de cor rodearam os erros ortográficos encontrados e, em grande grupo, fizemos o levantamento dos mesmos (Fotografia 1).



**Fotografia n.º 1** Texto da R, colado no caderno diário e com um erro ortográfico assinalado.

Com a participação de todos fomos expandindo as frases e escrevendo no quadro o “novo” texto. Por fim, passaram para o caderno diário o texto alterado e escrito no quadro, seguido da ilustração do mesmo.

Segundo Niza, Segura & Mota (2011), as crianças quando escrevem, em cooperação, com colegas ou com o professor, verbalizam o que pretendem escrever e do modo que querem. Assim, serão levantadas hipóteses, discutem-se a fazem-se

opções de forma a melhorar o texto. *“Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade”* (p.35). Aprendendo uns com os outros, as crianças vão tornando-se melhores escritores, isto porque *“estão a processar activamente o conteúdo de cada esboço partilhado, na sua busca pela clareza da significação”* (Niza, Segura & Mota, 2011:35).

Em grande grupo, pensámos numa estratégia de compilar todos os textos produzidos e melhorados em sala de aula, para possíveis consultas por parte das crianças ou familiares. Primeiramente pensámos em afixar os textos, mas devido à escassez do espaço decidimos que o melhor seria produzir um livro. Sendo assim, os próximos trabalhos de texto, após o seu aperfeiçoamento, serão escritos a computador pelo autor e colados numa cartolina. O livro será produzido ao longo do ano letivo e estará disponível na biblioteca da sala de aula para consulta.

Na quarta-feira, dia 7 de novembro, na Área da Matemática trabalhamos as estratégias de cálculo na adição. Primeiramente analisámos algumas estratégias de cálculo propostas pelo manual. Atendendo à sua complexidade, recorri ao quadro de ardósia para explicar as estratégias que geraram mais dificuldades.

De seguida dei algum tempo para o grupo resolver, individualmente ou com a ajuda de colegas, os problemas propostos pelo manual. O primeiro exercício de estratégia de cálculo consistia em descobrir quantas páginas tinha o livro do Francisco, tendo em conta que já ter lido 28 e, ainda, lhe faltarem 13. Após a resolução do primeiro problema, perguntei se alguém queria vir ao quadro explicar a sua estratégia de cálculo. A L foi a primeira a colocar o braço no ar, dirigiu-se ao quadro e explicou através da “tabela do 100” a sua estratégia:

L: *“Eu vim à tabela procurar o número 28 e como faltavam 13 páginas, dei treze saltinhos para à frente.”*

Professora Estagiária: *“Podes mostrar-nos como fizeste?”*

L: *“Sim.”*

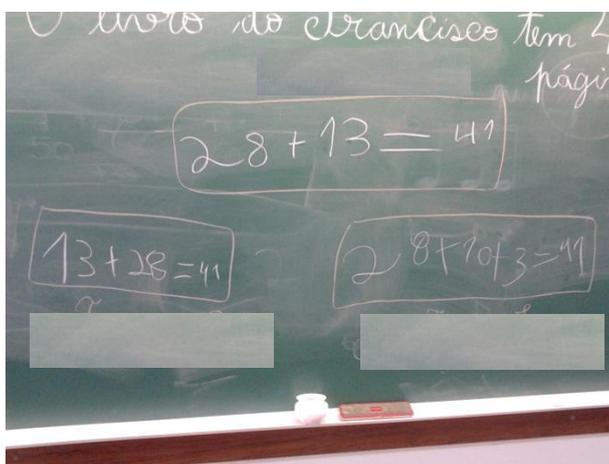
(Na “tabela do 100” a L aponta com o dedo os treze “saltinhos”).

L: *“Já está. Cheguei ao número 41. O livro do Francisco tem 41 páginas.”*

Professora Estagiária: *“Consegues explicar isso através de uma operação no quadro.”*

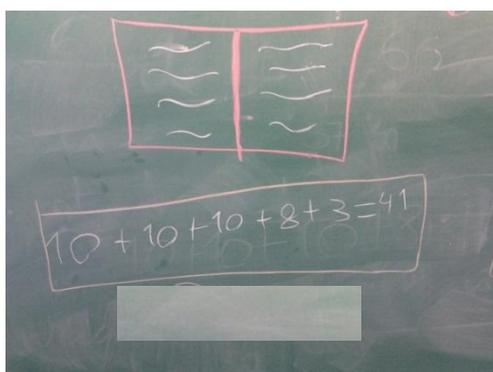
(Acenando com a cabeça no sentido positivo, a L escreve no quadro **28+13=41**)

Agradei a participação da L e voltei a perguntar se havia alguém com uma estratégia diferente. O T colocou o braço no ar e dirigiu-se ao quadro (Fotografia 2). Começou por explicar que tinha partido o **13** em **10+3**. Interroguei-o acerca da utilização daquela estratégia. Explicou-nos de imediato que, ao partir o número 13 facilitaria na resolução da operação (**28+10+3=41**).



**Fotografia n.º 2** Estratégias de Cálculo representadas no quadro de ardósia.

Após a intervenção do T, o D levantou o braço dizendo que tinha optado por uma outra estratégia. Convidei-o a vir ao quadro explicar o seu pensamento e com um ar de confiança escreveu a operação, **10+10+10+8+3=41** (Fotografia3).



**Fotografia n.º 3** Estratégias de Cálculo do D representada no quadro de ardósia.

Perante, uma estratégia de cálculo tão repartida perguntei-lhe porque tinha optado por repartir ambos os números. O D explicou ao grupo que daquela forma era muito mais fácil adicionar os números uns aos outros, ou seja,

$$10+10+10=30$$

$$30+8=38$$

$$38+3=41$$

O cálculo mental desenvolve-se no início o 1.º Ciclo do Ensino Básico e está relacionado com o desenvolvimento do sentido do número. Este pode ser trabalhado de diversas formas, em situações do dia-a-dia ou em sala de aula. O cálculo mental é composto por diversas estratégias que *“devem construir objectivos de aprendizagem na aula de Matemática, pois quanto maior for o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental mais à-vontade se sentirá o aluno no uso de estratégias de cálculo mais convencionais como os algoritmos das quatro operações”* (Ponte et al., 2009:10).

Com a atividade desenvolvida em sala de aula tentei proporcionar momentos, em que cada criança, pudesse pensar e desenvolver o raciocínio matemático.

Uma boa capacidade de cálculo mental permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos, permite-lhes também desenvolver a sua capacidade de estimação e usá-la na análise de razoabilidade dos resultados dos problemas (Ponte et al., 2009:10).

O momento em que as três crianças (a L, o T e o D) apresentaram ao grupo as estratégias por eles escolhida, foi deveras muito interessante e muito rica. Neste momento de comunicação, as três crianças, tentaram utilizar o vocabulário matemático que conheciam para conseguirem expressar o modo como pensaram. Outro aspeto interessante foi o facto de todas as estratégias comunicadas terem sido diferentes, proporcionando ao grupo o contacto com diversas formas de raciocínio. *“A discussão na turma dos vários tipos de estratégias desenvolvidas pelos alunos ajuda-os a construir um reportório de estratégias com os seus próprios limites e flexibilidades e ensina-os, também, a decidir quais são os seus registos mais apropriados e proveitosos”* (Ponte et al., 2009:10).

Na sexta-feira, dia 9 de novembro, festejámos o dia de São Martinho com cheirinho a café. Durante a manhã conversámos sobre o dia festivo e ouvimos a respetiva Lenda. No intervalo das 10 horas e 30 minutos, o grupo pode saborear castanhas cozidas oferecidas pela escola. Depois do intervalo, iniciámos as atividades de Expressão e Educação Plástica.

Todas as crianças pintaram uma castanha com lápis de cor ou canetas de filtro e escreveram uma frase alusiva ao dia festivo. Por fim, recortaram a castanha e afixaram no local, previamente, escolhido em grupo (fotografias n.ºs 4, 5 e 6).



**Fotografias n.º 4, 5 e 6** Na fotografia da esquerda (n.º 4), o T pinta a castanha com lápis de cor. Na fotografia do centro (n.º 5), o D escreve a sua frase na castanha. Na fotografia da direita (n.º 6), a M recorta a castanha para a afixar no local escolhido.

Para a realização da segunda atividade, solicitei ao grupo que arrumassem e organizassem o material, que estava em cima da mesa, e que arregassem as mangas para não se sujarem. Solicitei a ajuda das crianças responsáveis, pela distribuição do material, para distribuírem um pincel e uma ficha de trabalho, por cada colega. Em cada mesa, coloquei um copo com café frio e de seguida expliquei o que iríamos fazer. Uma criança voluntária leu o poema que acompanhava a ficha de trabalho:

*Na minha escola  
Festejo o São Martinho  
Comendo castanhas  
E bebendo suminho!*

*Este cartucho pintei  
Com pincel e café  
Sintam só o cheirinho  
Que bom que é!*

Sugeri ao grupo que, ordenadamente cheirassem o copo de café e que partilhassem as sensações que o aroma do café lhes provocava. Durante a atividade o grupo demonstrou especial cuidado no manuseamento do pincel quando molhado no café. A atividade suscitou interesse nas crianças, pelo facto de estarem a pintar sem utilizar o material habitual, tintas de diversas cores e com aroma, na maioria das vezes, desagradável. Após a secagem do cartucho, recortaram e colaram no caderno diário. À medida que iam terminando a atividade ajudavam-me a pintar e a decorar uma castanha em formato A3, com café e sal (fotografia n.º 7).



**Fotografia n.º 7** O nosso painel referente ao dia de São Martinho.

Assim, a semana transata, como todas as anteriores, proporcionou-me aprendizagens muito enriquecedoras para a minha futura profissionalização.

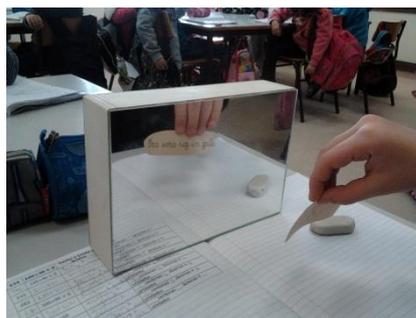
*“Sabemos muito mais do que julgamos, podemos  
Muito mais do que imaginamos”.*

José Saramago

## **Reflexão B.5 – Semana de 26 a 30 de novembro de 2012**

A semana transata foi de consolidação de conhecimentos e de finalização dos conteúdos propostos para o 1.º período do presente ano letivo.

Desde o início da minha intervenção, todas as quartas-feiras durante a manhã, as crianças trabalham a ortografia. Ora, para dinamizar este momento pensei em desenvolver com o grupo atividades diferentes e interessantes, levando para a sala atividades onde o grupo tivesse uma participação ativa e alguns estímulos visuais. Na quarta-feira da semana transata, dia 28 de novembro, na atividade ortográfica trabalhámos o texto analisado e trabalhado no dia anterior, “*Cri-Cri*” de Irene de Puig. Indo ao encontro do tema do texto pensei em desenvolver uma atividade que, de certa forma, estivesse relacionada com a mensagem que o texto pretendia transmitir. Assim, escrevi o texto em espelho e dividi-o em 19 partes. Cada criança escolheu, aleatoriamente, um pedaço do texto e ao chegar a sua vez de ditar, aproximava o texto de um espelho para poder vê-lo de forma legível (Fotografia<sup>s</sup> 1 e 2).



**Fotografias n.ºs 1 e 2** Na fotografia da esquerda (n.º 1) está a apresentação da atividade ortográfica. Na fotografia da direita (n.º 2), uma criança coloca o seu pedaço de texto em frente ao espelho para decifrar as palavras, ditando-as em seguida.

Durante a realização desta atividade foi notório o interesse que cada criança demonstrava e a atenção que prestava quando o/a colega ditavam. Desde setembro que tenho vindo a notar evolução na escrita, na ortografia de cada criança mas, também, na compreensão da espera pela sua vez. As atividades desenvolvidas ajudaram, o grupo, a conhecer a grafia das palavras, a adquirir novo vocabulário e a consolidar os sons com a escrita (relação de fonemas com grafemas). Ora, escrever corresponde a articular o código linguístico oral com um código gráfico de correspondência mais ou menos direta entre som e grafema. Desde o início de outubro até ao dia 28 de novembro fizemos sete atividades ortográficas, onde foi notória uma evolução da escrita e da ortografia a partir da terceira atividade.

Em suma, segundo Lima & Silva (2008), a criança reconhece palavras escritas ou escreve-as, demonstrando a sua perceção das variações fonéticas de uma mesma letra ou conjunto de letras abordadas em diferentes contextos. Esta lê com base na analogia e apoia-se em normas de correspondência grafemas-fonemas. Desta forma, é essencial que o educador/professor promova atividades estimulantes para que as mesmas desenvolvam competências de ortografia e enriquecimento de vocabulário.

Na quarta-feira desenvolvemos outra atividade, desta vez no âmbito da Área de Matemática. Com o auxílio das TIC, trabalhámos o raciocínio matemático acerca do sentido do número (composição e decomposição de números entre 300 e 400). Com os blocos de base, o grupo compreende que um número é composto por algarismos e que é composto por unidades, dezenas e centenas. Ao longo da atividade fui desafiando algumas crianças para responderem a algumas questões, relativamente, à decomposição de alguns números. Numa fase posterior, solicitei a algumas crianças que representassem no computador alguns números, indicando o algarismo das centenas; dezenas e unidades.

No decorrer da atividade verifiquei que num dado momento o grupo ficou mais irrequieto. As conversas paralelas afastavam-se do tema que tratávamos e a distração começou a dispersar-se pelo grupo. Nesse momento reparei que seria a altura certa para alterar algumas tarefas. Sendo assim, mesmo não tendo pensado previamente numa alternativa, rapidamente utilizei os meios que estavam ao meu alcance. Ora, solicitei às crianças que através do manuseamento dos blocos de base, representassem números entre 300 e 400. Perante a novidade que lhes apresentava, o grupo voltou a sossegar e a prestar atenção ao tema em estudo.

Penso que numa visão geral a atividade correu bem, pois envolveu as crianças em diversas tarefas onde puderam construir raciocínio matemático em conjunto. Apenas penso que houve um ponto que correu menos bem. O facto de não conseguir ouvir todas as crianças, fez com que não conseguisse dar resposta a algumas dúvidas que iam surgindo.

Numa visão projetiva penso que seria interessante utilizar o quadro de ardósia, para que as crianças possam registar no caderno diário a escrita de números. No quadro de ardósia poder-se-iam fazer composição e decomposições de números, assim como a escrita dos mesmos por extenso.

Como síntese reflexiva da semana transata posso acrescentar que, com o aproximar do final de mais uma etapa, sinto que cada foi e tem sido de constante enriquecimento, profissional e pessoal. Com as crianças tenho aprendido a conhecer melhor o “mundo” delas, as dificuldades com que todos os dias se deparam na aprendizagem da escrita, da leitura, das operações com números, das rotinas do dia-a-dia, na socialização com outras crianças mas, também, com adultos. Tenho aprendido a saber ouvir, a cultivar afetos, a observar tudo o que me rodeia e, acima de tudo, a despertar em mim o sentido de curiosidade.

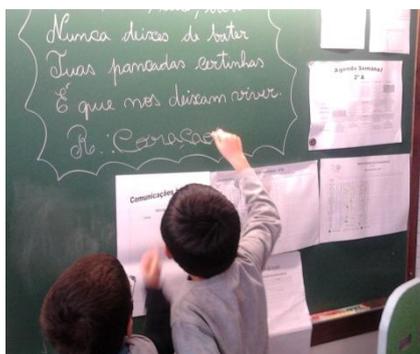
*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” Paulo Freire*

## Reflexão B.6 – Semana de 12 a 16 de novembro de 2012

A segunda-feira, dia 12 de novembro, da semana transata iniciou-se com as rotinas habituais. Depois de partilharem com o grupo as novidades do fim de semana, procedemos à escolha das responsabilidades semanais e escrevemos o plano diário.

Quando iniciei a minha intervenção com o grupo, pensei numa atividade que, poderia suscitar interessante e enriquecer a literatura de património oral de cada criança. A atividade consistia em escrever, todos os dias, no quadro uma adivinha, um trava-língua, uma lengalenga ou um poema. A primeira vez que escrevi uma adivinha no quadro, expliquei que iria escrever no quadro um pequeno texto e que no fim do dia teriam que partilhar a sua resposta. Para ajudar na decifração da adivinha, tive o especial cuidado de escolher um tema que se adequasse ao dia (nesse dia comemorávamos o Dia Mundial da Música).

O interesse e entusiasmo, por esta atividade diária, foram visíveis e, rapidamente, o grupo me pediu que escrevesse todos os dias uma adivinha, pois queriam conhecer mais. Na semana seguinte, uma menina trouxe para a sala um livro com enumeras adivinhas e a partir do interesse de consultar livros, surgiu a ideia de construirmos o nosso livro de adivinhas, trava-línguas, lengalengas e poemas. Assim sendo, todos os dias uma criança voluntária copia e ilustra o texto literário de património oral escolhido (Fotografia<sup>s</sup> 1 e 2). A seleção dos textos vai ao encontro dos temas a tratar ao longo do dia nas diversas Áreas; do tempo atmosférico; do dia/semana festiva; ou dos interesses das crianças.



**Fotografias n.ºs 1 e 2** Na fotografia da esquerda (n.º 1), o A soletra para o C a resposta da adivinha. Na fotografia da direita (n.º 2), a M copia do quadro um trava-língua.

Neste momento, já reunimos um grande número de textos e já fizemos a capa do nosso livro (Fotografia n.º 3). Muito, brevemente, iremos pintar com a técnica do berlinde, aquelas que serão as páginas do nosso livro. No final o livro irá estar na biblioteca da sala de aula ao dispor de qualquer criança.



**Fotografias n.º 3** Na fotografia (n.º 3), estão todos os textos recolhidos até à data.

A atividade suprarreferida, para além de enriquecer o conhecimento previamente adquirido, pretende, ainda, incentivar a criança a ler textos de diferentes géneros. Segundo o Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004:142), o professor deverá proporcionar ao aluno o gosto por “*recolher produções do património literário oral; participar em jogos de produção da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas); construir rimas, lengalengas ...*”.

Sendo o segundo ano de escolaridade, um ano em que as crianças exploram a escrita através da aprendizagem da grafia das palavras, torna-se importante e enriquecedor proporcionar atividades nesse sentido. Num futuro próximo seria interessante que, mesmo depois da minha ausência, continuassem a enriquecer o nosso livro mas, também, os conhecimentos de cada um. Seria, igualmente, interessante que no nosso livro houvesse um “capítulo” com produções (de poemas, trava-línguas, lengalengas e adivinhas) criadas pelo grupo.

Na sexta-feira, dia 16 de novembro, aprendemos a fazer uma mensagem seguindo determinadas normas. Para esse momento tentei preparar uma aula mais dinâmica, recorrendo ao programa de multimédia, *PowerPoint*.

Primeiramente, coloquei algumas questões ao grupo, relativamente, ao trabalho de texto que iríamos produzir. No que concerne, às respostas obtidas surgiu alguma confusão entre a mensagem escrita (“recado”) e a sua ação (fazer um “recado”). Após esclarecida a confusão de significados, apresentei dois exemplos de uma mensagem escrita. Para o desenrolar da atividade apelei ao voluntariado para que, o momento de aquisição de conhecimento fosse de todas para todas as crianças.

Numa terceira fase, partindo de uma situação ocorrida em sala de aula (recolha de rolos de papel para a construção da nossa árvore de Natal), construímos a planificação de uma mensagem escrita. Posteriormente, seguindo as normas sugeridas pelo manual de Língua Portuguesa de 2.º ano, redigimos a mensagem final. Seguidamente, desafiei o grupo a redigir uma mensagem segundo uma situação imaginária para posteriormente apresentarem ao grupo.

Durante a produção da curta mensagem fui-me apercebendo que o grupo tinha compreendido que, ao escreverem um texto têm que ter em conta o seu aspeto, formato, tipologia e finalidade. Apesar de ter apresentado três exemplos, relativamente, diferentes quase todos os grupos produziram mensagens com conteúdos muito semelhantes. O destinatário dos textos produzidos eram, na grande maioria, os pais, à exceção de um grupo que direccionou o recado para a tia. Outra semelhança entre mensagens é referente à despedida, esta não variava muito das expressões “*um beijinho*” ou “*um abraço*”. Atendendo aos textos produzidos foi notória a aproximação que, as crianças fizeram comparativamente aos exemplos apresentados.

Em suma, no 2.º ano as crianças exploram a Língua Portuguesa nas suas diversas formas, tipologias e finalidades. Descubrem vocabulários e tomam contacto com a ortografia, aperfeiçoando-a de dia para dia. Sendo a Língua Portuguesa um conteúdo transversal a todas as outras áreas do conhecimento, torna-se importante que a sua compreensão e expressão sejam de nível elevado.

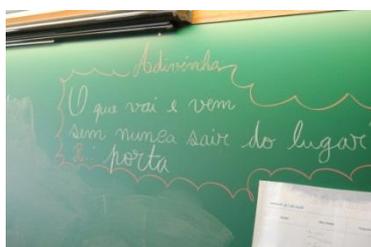
## **Reflexão B.7 – Semana de 1 a 4 de outubro de 2012**

A minha primeira semana de interação com o grupo cooperante foi rica em aprendizagens. Ao contrário da minha intervenção em Pré-escolar no semestre transato, não senti nervosismo nem receio no contato com o grupo. Foi notório, alguma insegurança no que concerne às estratégias de ensino e de explicação dos temas a tratar, o que considero que seja normal visto nunca ter estado em contato com crianças em situação de sala de aula de 1.º Ciclo. Para ultrapassar todas as barreiras que irão cruzar no meu caminho contarei com a ajuda da professora cooperante, de todos os alunos da turma cooperante, bem como o apoio da professora

orientadora. Todas essas barreiras ser-me-ão fundamentais para o crescimento e enriquecimento profissional e pessoal. Como profere Fernando Pessoa num dos seus muitos poemas, *“Pedras no caminho? / Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”*.

Ao longo das duas semanas de observação participada foram surgindo algumas ideias no que se refere ao Modelo Pedagógico adotado (MEM) e algumas atividades a desenvolver com a turma. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (1996) *“o Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas”* (Nóvoa, Marcelino, & Ramos do Ó; 2012:190). Relativamente ao Modelo Pedagógico pretendo continuar o trabalho realizado até à data pela Professora Cooperante, assim como enriquecer com trabalhos expostos no placar e nas paredes; materiais didáticos; livros; entre outras coisas. Pretendo, ainda, promover a cooperação entre pares; a partilha de saberes culturais dos alunos; a autonomia das crianças; e a interação com as famílias e a comunidade.

No que concerne às atividades a desenvolver pensei que seria interessante desafiar a turma a encontrar a resposta para uma adivinha; a decorar um trava-língua ou uma lengalenga. Após ter dado a conhecer a minha ideia à Professora Cooperante, apliquei de imediato a minha proposta em prática. No meu primeiro dia de intervenção, no primeiro tempo da manhã, escrevi num canto do quadro uma adivinha. O grupo demonstrou curiosidade e surgiram as primeiras tentativas para acertar na resposta. Expliquei-lhes que o que escrevera no quadro era uma adivinha, e que ao longo do dia de escola teriam que pensar na adivinha (Fotografia 1).



**Fotografia n.º 1** Adivinha escrita no quadro de ardósia já com a resposta.

O entusiasmo foi crescendo a olhos vistos de tal maneira que combinámos que todos os dias eu escreveria uma adivinha, um trava-língua, uma lengalenga ou até mesmo um poema. Sugeri-lhe, ainda que se eles quisessem também poderiam trazer de casa produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, provérbios, trava-línguas, poemas, cantares, contos). Numa visão projetiva era interessante criar

um livro sobre as produções de património literário oral. Todos os dias um elemento do grupo escreveria a produção literária oral escolhida e ficaria encarregue de a ilustrar.

Na quarta-feira, dia 3 de outubro, fizemos em grupo um exercício ortográfico interessante. No meu 1.º semestre de Mestrado, na Unidade Curricular de Didática da Língua Materna, estudámos alguns tipos de ditados. O ditado em banda era um desses maravilhosos exercícios e decidi colocá-lo em prática. Escolhi um texto que fosse de escrita simples uma vez que estou a intervir com um grupo que aprendeu a escrever há pouco tempo. O grupo conseguiu perceber as regras que o exercício requeria o que fez com que se realizasse com êxito. Ao terminarmos o exercício de ortografia reparei que as bandas (tiras de folha de papel que continham uma frase do texto trabalhado) não teriam mais utilidade nenhuma, mas ainda assim desafiei o grupo a pensar numa solução para as bandas. Foram surgindo algumas ideias até que decidimos colar as bandas numa folha A3 e em formato de janela fazer uma ilustração acerca do texto «A janela e a montanha», de António Torrado (Fotografia 2, 3 e 4).



**Fotografias n.º 2 e 3** Na fotografia da esquerda (n.º 2) a A lê para os colegas a sua frase e todos escrevem, incluindo-se. Na fotografia da direita (n.º 3) o D lê a sua frase aos restantes colegas do grupo.



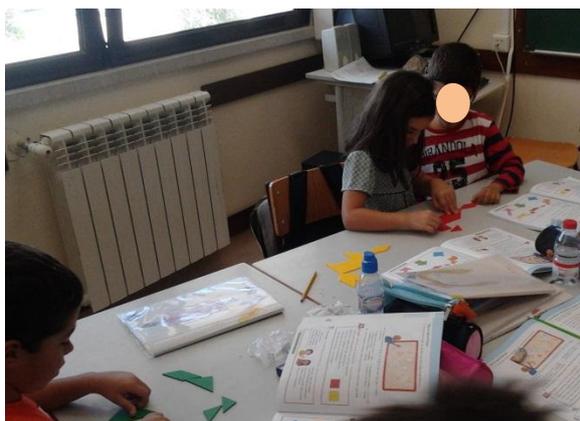
**Fotografia n.º 4** Trabalho final realizado com as bandas utilizadas para o exercício de ortografia.

Numa visão projetiva penso que o ditado em banda será um exercício de ortografia interessante para se trabalhar com as crianças, isto porque não se torna maçador nem desinteressante. Ao desenvolver esta atividade apenas reparei que para a faixa etária com a qual intervenho o texto deveria ser menor, ou seja, invés de ter nove bandas (frases) deveria ter apenas quatro bandas (frases).

Uma outra atividade desenvolvida em grande grupo foi, os desafios de Matemática. Esta atividade foi pensada com o intuito de consolidar diversos conhecimentos na área da Matemática mas, também, de promover o trabalho em pequenos grupos. Esta atividade era composta por quatro estações, cada uma com diferentes desafios (jogo dos sólidos geométricos; construção de sólidos geométricos através de palhinhas e plasticina; construções com o jogo Tangram e construção de figuras geométricas no geoplano). Os grupos formados por quatro a cinco elementos iam rodando pelas diferentes estações e ao mesmo tempo resolviam os desafios propostos (Fotografia 5, 6,7 e 8).



**Fotografias n.º 5 e 6** Na fotografia da esquerda (n.º 5) o F dá pistas aos colegas sobre o sólido que ele esconde por detrás do dossier. Na fotografia da direita (n.º 6) o grupo constrói sólidos com palhinhas e plasticina.



**Fotografias n.º 7 e 8** Na fotografia da esquerda (n.º 7) a Me o A a formar uma figura com o Tangram. Na fotografia da direita (n.º 8) o grupo resolve os desafios propostos utilizando o geoplano.

Esta atividade foi bem recebida pelo grupo e através dos desafios conseguimos perceber se todos os elementos do grupo tinham assimilado os conteúdos estudados

ao longo da semana. O trabalho por estações apresentou algumas falhas no que concerne à gestão do tempo. Não geri o tempo que cada grupo tinha para resolver os desafios, bem como se todos os desafios se resolveriam dentro do mesmo tempo. Perante as falhas que registei, num próximo trabalho por estações irei ter em conta o tempo de resolução de cada desafio proposto, bem como o tempo que cada grupo poderá ter para os resolver.

Nesta primeira semana de intervenção deparei-me com uma turma muito acessível e interessada pelas atividades propostas. O espírito de grupo motiva-me e inspira-me na medida em que, cada dia seja um dia diferente repleto de aprendizagens variadas e empolgantes para todos nós, professoras e crianças.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* Paulo Freire

## Planificação B.8 – Dia 4 de outubro de 2012

	<p><b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b></p> <p><b>Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> 2012/2013</p> <p><i>Planificação diária Cooperada</i></p>	<p>Dia: <u>4/10/2012</u></p> <p>Horas: <u>9.00 às 12.30</u></p> <p>Visto: _____</p>
---	---	---

### INSTITUIÇÃO:

Denominação: EBI/JI da Malagueira  
Turma: 2.º ano

## **1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO:**

Consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da presente semana através de desafios propostos.

Trabalho em grupo de modo a despertar nos alunos o sentido de entreajuda.

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

### **Realização do Plano diário e Comunicações à turma:**

- Expandir as competências de escrita;
- Desenvolver o gosto pela escrita.
- Partilhar acontecimentos da vida pessoal com a turma.

### **Língua Portuguesa:**

- Ler com progressiva autonomia:
  - Identificar o sentido global do texto;
  - Responder a questões sobre o texto (Domínio: Leitura).
- Discriminar o som (**nh**) da fala (Domínio: Conhecimento Explícito da Língua).
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação (Domínio: Expressão Oral).
- Explorar a noção de antónimos.

### **Matemática:**

- Resolver problemas envolvendo a visualização e a compreensão de relações (Domínio: Capacidades transversais – Resolução de problemas).
- Interpretação de ideias matemáticas (Domínio: Capacidades transversais – Comunicação matemática).
- Exprime ideias matemáticas (Domínio: Capacidades transversais – Comunicação matemática).
- Representar, no geoplano, figuras geométricas (Domínio: Geometria).
- Reconhecer diferentes sólidos geométricos.

### **Expressões:**

- Fazer construções;
- Ligar elementos para uma construção (Expressão e Educação Plástica – Bloco 2: “Descoberta e Organização Progressiva de Volumes - Construções).

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

- **Identificação das atividades propostas:**

9h00m → Ao entrar na sala de aula os alunos ocupam os seus lugares. Preenchem-se os instrumentos de pilotagem (mapa de presenças; mapa do tempo). Os alunos inscritos fazem comunicações à turma. O material é distribuído (caderno diário) e os alunos copiam do quadro de ardósia a data e o plano diário.

9h45m → Matemática: Neste dia, a turma irá consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da semana. A professora irá fazer quatro estações de desafios matemáticos (construção de representações de arestas de sólidos geométricos; adivinha o sólido; figuras com o tangram; quadros no geoplano). Em cada estação os alunos terão que resolver alguns desafios. No primeiro, construir-se-á alguns sólidos geométricos com palhinhas de diferentes tamanhos e bolinhas de plasticina. Na segunda, um aluno dará algumas pistas sobre o sólido geométrico que esconde dos colegas (por exemplo: “só tem uma base”; “tem superfícies curvas”; “todas as faces são retângulos”). O terceiro desafio consistirá na construção de algumas figuras utilizando o tangram como material a explorar. Por fim, na última estação os alunos irão explorar a construção de diferentes tamanhos de quadrados no geoplano. Todos os desafios serão registados através da realização de uma ficha de trabalho.

11h00m → Língua Portuguesa: A professora solicitará aos alunos responsáveis que distribuam o manual de Língua Portuguesa e que todos abram na página número 14. Os alunos farão uma leitura silenciosa do texto “A janela e a montanha” de António Torrado. Após uma leitura em voz alta será feita uma análise do texto. Será dado algum tempo para os alunos realizarem as atividades de interpretação das páginas 15 e 16. No livro de atividades (página número 7) resolver-se-á as perguntas de interpretação.

Expressões: Esta disciplina será desenvolvida ao longo do dia e em diversas disciplinas (Matemática; Língua Portuguesa). Neste dia, trabalhar-se-á a Expressão Plástica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática através da ilustração alusiva ao texto “A janela e a montanha” e nos desafios de Matemática propostos.

- **Como lançar a atividade: onde e de que forma:**

As atividades são lançadas no início de cada aula através do diálogo e do plano de aula, com o qual os alunos tomam conhecimento do que iremos fazer ao longo

do dia. No início dos diferentes períodos do dia irei começar por falar sobre o que iremos fazer naquele momento.

- **Como acompanhar, animar, conduzir a atividade (antecipação dos processos):**

Nos diferentes momentos do dia irei estar a apoiar e incentivar os alunos a realizarem as diferentes propostas de trabalho.

- **Como finalizar e passar para a situação seguinte:**

Os intervalos marcam o fim e o início das diferentes propostas de trabalho, quando assim não acontecer, irei introduzir a nova proposta de trabalho através do diálogo.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Humanos: Turma Cooperante; Professora Cooperante; Professora Estagiária.

Materiais: Manual de Matemática 2.º ano; quadro de ardósia; giz; lápis e canetas de feltro; Manual de Língua Portuguesa 2.º ano; Livro de fichas de trabalho de Língua Portuguesa; cola; palhinhas; plasticina; tangram; sólidos geométricos; geoplano.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

- Plano do diário: Verificar se todos passaram a data e o Plano diário para o caderno.
- Língua Portuguesa: Através dos exercícios de interpretação do texto.
- Matemática: Através dos desafios realizados em grupo.
- Expressões: Verificar como os alunos utilizam os diferentes materiais.

## **Reflexão B.9 – Semana de 10 a 14 de dezembro de 2012**

Ao longo da semana transata finalizámos atividades e tarefas iniciadas durante o 1.º período. Na segunda-feira terminámos a ficha de avaliação trimestral (referente à área de Estudo do Meio) durante o período da manhã. Há medida que as crianças iam

terminando a ficha de avaliação decoravam a árvore de Natal com os enfeites construídos em casa com a ajuda de familiares (Fotografia 1).



**Fotografia n.º 1** Árvore de Natal com as decorações produzidas com a ajuda de familiares.

Durante o tempo da tarde aproveitámos os últimos raios do Sol de inverno, e deslocámo-nos até ao exterior para realizarmos alguns jogos coletivos. Desde a saída da sala até ao espaço exterior escolhido, o grupo foi seguindo algumas indicações (por exemplo: bater com os dois pés no chão; bater só com o pé direito/esquerdo; levantar o braço direito/esquerdo).

Quando chegámos ao local escolhido expliquei o jogo, assim como as suas regras. Esse consistia em andar livremente, pelo espaço estipulado e ao ouvirem a palavras STOP teriam que parar e responder ou realizar um desafio proposto por um colega. A realização de outro jogo colocou à prova a criatividade de mimar. Através de gestos, cada criança mimou uma ação, profissão, desporto, entre outras coisas (fotografias ~ n.ºs 2 e 3).



**Fotografias n.ºs 2 e 3** Na fotografia da esquerda (n.º 2), a R. está a mimar um desporto, dançar. Na fotografia da direita (n.º 3), o F. está a mimar uma profissão, bombeiro.

Ainda durante essa tarde, na sala de aula, realizámos trabalho por estações. Ora, em cada grupo de mesas as crianças podiam realizar uma atividade diferente, ou seja, estava ao dispor pintura de berlindes; pintura de decorações de Natal e confeção da lembrança de Natal. O trabalho por estações permitiu que o grupo trabalhasse autonomamente e criasse regras de organização no trabalho com colegas, ou seja,

não estarem todos numa só estação, ajudarem colegas com dificuldades ou explicarem a atividade (fotografias n.ºs 4, 5 e 6).



**Fotografias n.ºs 4, 5 e 6** Na fotografia da esquerda (n.º 4), a B. e o M. pintam uma decoração de Natal. Na fotografia do centro (n.º 5), a I. organiza a mesa e auxilia os colegas na realização da pintura com berlindes. Esta atividade surge no âmbito de produção de um livro, que reúne algumas produções do nosso património literário oral. Na fotografia da direita (n.º 6), o J. faz pintura com berlindes.

À medida que o grupo ia realizando as diversas atividades de Expressão e Educação Plástica, verifiquei que o interesse destas por pintura com tintas era acrescido. Posto isso, pensei que seria interessante, ao longo do meu tempo de intervenção, propor e realizar com o grupo atividades que envolvessem o contacto com diversos materiais; texturas e técnicas.

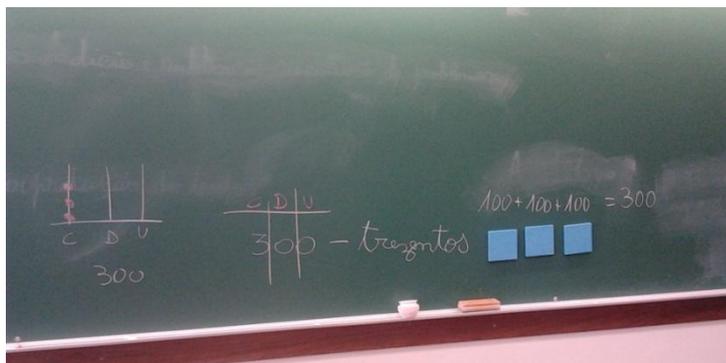
Na quarta-feira, dia 12 de dezembro, durante a manhã trabalhamos a composição e decomposição de números entre 400 a 500. Para tal, pensei utilizar material manipulável e, ao contrário do que tinha vindo a fazer, utilizei o quadro de ardósia em vez do material multimédia.

Segundo Turrioni (2004) (cit. por Leite 2008:5),

o Material Manipulável pode tornar-se um grande parceiro do professor, auxiliando no ensino e contribuindo para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, mesmo porque ele exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolvendo o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção de seus conhecimentos.

Para introduzir o trabalho que iríamos realizar comecei por questionar o grupo, de modo a fazermos pequenas revisões. No quadro de ardósia, cada criança trabalhou o raciocínio matemático através da composição e decomposição de números. Com os blocos de base, a criança voluntária, representava o número proposto no quadro. Seguidamente, decompunha por unidades, dezenas e centenas o número em causa e

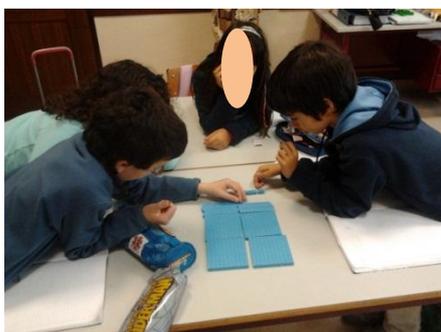
escrevia-o por extenso. Por último, representavam no ábaco e faziam a sua decomposição através de uma operação de adição (fotografia n.º 7).



**Fotografia n.º 7** Decomposição e composição do número 300 (um dos números escolhidos para fazer revisões).

Ao terminar a decomposição todos copiaram, para os cadernos diários, os números trabalhados. Ao passarem para o caderno diário o conteúdo escrito no quadro, o grupo manteve-se, durante o decorrer da tarefa, calmo e participativo. Demonstraram, ainda, algum cuidado e brio na organização dos dados recolhidos para o caderno diário.

Numa segunda fase, propus a dois pequenos grupos que representassem, cada um, um número com os blocos de base (fotografias n.ºs 8 e 9) e, seguidamente teriam que desafiar outro pequeno grupo para o representarem, compondo e decompondo, no quadro de ardósia (fotografias n.ºs 10 e 11).



**Fotografias n.ºs 8 e 9** Na fotografia da esquerda (n.º 8), o pequeno grupo faz a contagem do número 499 no material manipulável. Na fotografia da direita (n.º 9), outro pequeno grupo faz o registo do número, que representou.



**Fotografias n.ºs 10 e 11** Na fotografia da esquerda (n.º 10), o C. (porta voz de um pequeno grupo) faz a composição e a decomposição do número 499, no quadro de ardósia. Na fotografia da direita (n.º 11), a A. (porta voz de outro pequeno grupo) faz a composição e decomposição de outro número, no quadro de ardósia.

Durante a realização dos exercícios de raciocínio matemático o grupo mostrou, sempre, interesse em participar. O facto de passarem para o caderno diário a informação escrita no quadro, fez com que prestassem mais atenção ao tema em estudo. Algumas crianças, ao se sentirem com segurança, tentaram realizar autonomamente alguns exercícios.

Penso que o trabalho realizado correu bem, mesmo não tendo recorrido às tecnologias. Comparando o trabalho realizado com o auxílio das TIC e o descrito anteriormente, é notório que ambos ajudam as crianças a concentrarem-se no tema em estudo. Por outro lado, as tecnologias, quando utilizadas em demasia acabam por saturar as crianças, devido à existência de tempos menos dinâmicos. O trabalho realizado no quadro de ardósia conseguiu manter cada criança, mas também o grupo em constante atividade, acabando por criar um clima mais motivador para a aprendizagem.

Atendendo ao facto de esta ter sido a minha última semana de Prática de Ensino Supervisionada (PES), posso afirmar que cada minuto passado na companhia de crianças é de pura aprendizagem em todos os campos. No campo profissional aprendi a ensinar; a educar; a procurar estratégias de ensino que se adequem às necessidades de cada criança; entre muitas outras coisas. Ao nível pessoal ensinaram-me a crescer; a ser mais paciente; a colocar-me no lugar das outras pessoas; a gostar mais de mim própria; a superar dificuldades; a ser mais curiosa na procura da aprendizagem de diversos temas; entre muitas outras coisas.

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.* Paulo Freire