



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cooperando e Aprendendo com crianças

ANA LÚCIA DIAS INÁCIO

Orientação: Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Cooperando e Aprendendo com crianças

ANA LÚCIA DIAS INÁCIO

Orientação: Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2018



“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a todos os professores que me acompanharam e apoiaram ao longo de todo o meu processo de académico e, em especial, à Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa pela atenção prestada ao longo de toda a prática profissional e também no presente relatório.

Quero ainda gratificar a educadora cooperante e o professor cooperante pelo auxílio e carinho dispensado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionado. Foram profissionais que sempre me ajudaram e se mostraram disponíveis, e por isso, deram-me uma grande bagagem não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Não posso deixar de agradecer também ao grupo de crianças da sala A do Jardim de Infância da Cruz da Picada e ao grupo de crianças da sala do 4º ano da Escola Básica do Bairro da Câmara que tão bem me receberam e que me fizeram sentir em casa. Foram eles que me fizeram abraçar ainda mais estas duas profissões. Aos pais e familiares de todas estas crianças, obrigada pelo apoio, participação e aceitação ao longo de ambas as práticas.

As próximas gratidões vão para as três pessoas mais importantes da minha vida, a minha mãe, Maria Teresa, o meu pai, Analídio Inácio, e o meu irmão Rúben. Obrigada por sempre me ampararem, por estarem sempre do meu lado, e acima de tudo, obrigada por terem tornado tudo isto possível.

Quero agraciar ainda aos meus restantes familiares, avós, tios e primos por sempre me apoiarem e acreditarem em mim, em especial à minha avó materna que, onde estiver, espero que esteja orgulhosa.

Acrescento ainda um reconhecimento de gratidão especial a dois grandes pilares da minha vida, a minha melhor amiga Catarina Veras e o meu namorado Pedro Rafael. Sem eles, nunca teria conseguido alcançar esta vitória. Agradecida por todo o apoio, por todo o amor, por sempre acreditarem em mim e principalmente por nunca me deixarem desistir nos momentos de fraqueza.

Aos meus restantes amigos, e em especial à Sara Lopes, ao João Nunes e às minhas colegas/amigas de trabalho, um grande obrigado por toda a ajuda prestada.

Quero ainda deixar um obrigado especial a todas as amigas que o meu percurso académico me deu e a quem eu reconheço todo o apoio e amizade que me deram ao longo destes anos: Ana Heleno, Ana Mamede, Eliana Pinto, Inês Mendes, Joana Nascimento, Marta Parreira e Tânia Carvalho.

Por fim, mas não menos importante, quero deixar um enorme agradecimento à linda cidade de Évora que tão bem me acolheu ao longo destes maravilhosos 2 anos.

A todos vós, um
grande obrigado!



RESUMO

Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico- Cooperando e Aprendendo com Crianças

Este relatório reflete a dimensão investigativa realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e à Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste relatório, evidencia-se uma reflexão da prática educativa que teve como finalidade compreender de que maneira se pode potenciar a cooperação entre as crianças, partindo das suas narrativas, e como a cooperação contribui para o desenvolvimento das crianças. Para tal, destacam-se assim alguns objetivos que estiveram presentes na dimensão investigativa, tais como: conhecer e compreender representações e atitudes de crianças sobre trabalhar a pares e em grupo e intervir, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Assim sendo, a principal finalidade desta investigação-ação nos contextos onde realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionado foi promover ambientes de cooperação, partindo de narrativas das crianças, de modo a compreender os processos vantajosos da utilização desta ação no desenvolvimento das crianças, construindo para saberes profissionais, através da minha própria ação, registada, analisada e fundamentada.

Palavras-chave: aprendizagem; cooperação; narrativas das crianças; trabalho em equipa; aprender por projetos;

ABSTRAT

Supervised Teaching Practice in Pre-school and Primary Education: Cooperating and Learning with Children

This report reflects the research investigative dimension out in the framework of the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Supervised Teaching Practice of the 1st Cycle of Basic Education.

In this report, it is evident the reflection of the educational practice whose objective was to understand how the cooperation between the children can be improved, based on their narratives and what contributions of this cooperation for the development of the children. To that end, we highlight some objectives that were present in the investigative dimension, such as: knowing and understanding children's representations and attitudes about working in pairs and groups and interacting, organizing learning, participatory and active environments, considering representations and attitudes of children to work in pairs, in small groups and in a large group.

Thus, the main objective of this action research in the contexts in which I performed my Supervised Teaching Practices was to promote cooperative environments based on children's narratives to understand the advantageous processes of using this action in child development, building professional knowledge through my own recorded, analyzed and substantiated.

Keywords: learning; cooperation; children's narratives; team work; learn by project;



ÍNDICE

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xiv
ÍNDICE DE TABELAS	xviii
INTRODUÇÃO	16
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
CAPÍTULO 1. A COOPERAÇÃO COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS CURRICULARES COM CRIANÇAS	20
1.1. A aprendizagem cooperativa em ambiente escolar e a sua importância no desenvolvimento das crianças	20
1.1.1. Cooperação – a definição do conceito.....	20
1.1.2. Aprendizagens em cooperação e desenvolvimento das crianças em ambiente escolar	23
1.1.3. Docência e importância do desenvolvimento de projetos curriculares em que a aprendizagem cooperada toma centralidade.....	25
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS DA AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS	28
2.1. Modelos de aprendizagem segundo Bruner	28
2.2. Comunidades de Aprendizagem.....	31
2.2.1. A centralidade da participação	32
2.2.2. O papel do educador e/ou professor e o papel da criança na promoção de aprendizagens cooperadas	34
2.2.3. Tipos de atividades, organização de espaços e tempos numa comunidade de aprendizagens	35
2.3. Opções Metodológicas no Trabalho Curricular com Crianças.....	36
2.3.1. O Trabalho por Projetos como promotor de aprendizagens cooperadas	36
PARTE II- INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO DA AÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO	39
CAPÍTULO 3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)	40
3.1. Contextualização do ambiente educativo em 1º Ciclo do Ensino Básico	40
3.1.1. Caracterização do Meio e Comunidades Envolventes	40
3.1.2. Caracterização da Instituição	41
3.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças	42
3.1.4. Organização do tempo.....	43
3.1.5. Caracterização do espaço e materiais.....	44
3.2. Contextualização do ambiente educativo em Educação Pré-escolar.....	48
3.2.1. Caracterização do meio e comunidades envolventes	48
3.2.2. Caracterização da Instituição	49

3.2.3. Caracterização do Grupo.....	52
3.2.4. Organização do tempo.....	55
3.2.5. Caracterização da Sala	58
CAPÍTULO 4 – A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES).....	67
4.1. Os conceitos de professor investigador e reflexivo.....	67
4.2. A Investigação-ação e a Aprendizagem da Profissão Docente	68
4.3. Metodologia de Investigação na PES.....	69
4.3.1. Motivação e Definição da Problemática	69
4.3.2. Objetivos da investigação no âmbito da PES.....	70
4.3.3. Identificação e Adequação dos Instrumentos de Recolha de Dados	71
4.4. Recolha e Análise de Dados.....	73
4.4.1. Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico	73
4.4.1.1. As práticas pedagógicas – Análise e interpretação de dados	73
4.4.1.1.1. Conhecer e compreender as crianças e as suas relações.....	73
4.4.1.1.2. Promover a cooperação desenvolvendo o currículo.....	82
• Texto narrativo a pares.....	83
• Os divisores: resolução de problemas com recurso a material didático	85
• “O espantalho enamorado”.....	87
• Organização e tratamento de dados.....	88
4.4.1.1.3. Narrativas finais	92
4.4.2. Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar.....	98
4.4.2.1. As práticas pedagógicas – Análise e interpretação de dados	98
4.4.2.1.1. Conhecer o grupo e compreender as rotinas.....	98
4.4.2.1.2. Promover a cooperação partindo dos interesses e necessidades das crianças ...	103
• Tarefas diárias a pares.....	104
• Projeto “Os sapos e as rãs são iguais?”	105
4.4.3. Conclusões Finais acerca da dimensão investigativa das PES.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICES.....	124
• Apêndice A - Planificação diária do dia 19 de outubro de 2016 (1º CEB).....	125
• Apêndice B - Planificação do dia 7 de novembro de 2016 (1º CEB).....	127
• Apêndice C - Planificação diária do dia 28 de novembro de 2016 (1ºCEB).....	131
• Apêndice D - Planificação diária do dia 5 de dezembro de 2016 (1ºCEB).....	136

- Apêndice E- Reflexão Semanal de 17 a 21 de outubro de 2016 (1ºCEB)..... 140
- Apêndice F- Notas de campo e reflexão semanal de 13 a 17 de março de 2017 (JI)
.....145
- Apêndice G - Notas de campo de reflexão semanal de 19 a 21 de abril de 2017 (JI)
.....149
- Apêndice H - Notas de campos e reflexão semanal de 15 a 17 de maio de 2017 (JI)
.....153

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Sugestão de organização semanal para turmas do 3º e 4º ano do 1º Ciclo a Matriz curricular do 1º ciclo - Decreto Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro.....	43
Ilustração 2- Organização espacial da sala de 4º ano	44
Ilustração 3- Organização espacial nos momentos de trabalho a pares na PES em 1º CEB	45
Ilustração 4- Organização do espaço nos momentos de trabalho a trios na PES em 1º CEB	45
Ilustração 5- Organização do espaço nos momentos de trabalho a trios na PES em 1º CEB	45
Ilustração 6- Organização do espaço para uma atividade em grande grupo na PES em 1º CEB	46
Ilustração 7- Construção de uma cartolina com as aprendizagens do dia na PES em 1º CEB, para posteriormente colocarmos na parede.	47
Ilustração 8- Cartolinas expostas na sala com as aprendizagens referentes ao tema “Organização e tratamento de dados”	47
Ilustração 9- Esquema alusivo ao conteúdo programática “adjetivos”, colocado na parede após a sua exploração.	47
Ilustração 10- Horta do JI Cruz da Picada	50
Ilustração 11- Espaço exterior do JI Cruz da Picada	50
Ilustração 12- Compostor do JI Cruz da Picada	51
Ilustração 13- Espaço exterior onde as crianças da sala A do JI Cruz da Picada desenvolviam algumas atividades	51
Ilustração 14- Espaço exterior utilizado para desenvolver atividades entre as salas (baile de carnaval).....	51
Ilustração 15- Espaço exterior utilizado para desenvolver atividades entre as salas (“A primavera chegou”)	51
Ilustração 16- Exploração da Matemática através de conjuntos	54
Ilustração 17- Exploração da Matemática através de um Pictograma	54
Ilustração 18- Rotinas diárias da sala A do JI Cruz da Picada	55
Ilustração 19- Área da biblioteca da sala A do JI Cruz da Picada	59
Ilustração 20- Momentos de partilha em grande grupo, na área da biblioteca.	60
Ilustração 21- Área dos jogos de mesa	60
Ilustração 22- Área do quadro branco	61
Ilustração 23- “A casinha”.....	62
Ilustração 24- “A Merciaria”	62
Ilustração 25- “A garagem”	63

Ilustração 26- “O médico”	63
Ilustração 27- Área da escrita/computador	63
Ilustração 28-“Digitinta”	64
Ilustração 29- “Digitunta” no exterior	64
Ilustração 30- Apresentação de uma história no quadro de giz	64
Ilustração 31- Área das Ciências	65
Ilustração 32- Exploração de seres vivos	65
Ilustração 33- Exploração das rãs (proveniente do projeto desenvolvido pelo o grupo)	66
Ilustração 34- Exploração do bichinho-de-seda	66
Ilustração 35- Exploração da germinação das sementes de maçã	66
Ilustração 36- Feedback das planificações diárias	74
Ilustração 37- Trabalho a pares onde não houve comunicação.	75
Ilustração 38- Trabalho a pares onde onde explicavam apenas o que iam escrever	75
Ilustração 39- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”	76
Ilustração 40- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”	77
Ilustração 41- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”	77
Ilustração 42- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”	77
Ilustração 43- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	78
Ilustração 44- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	78
Ilustração 45- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	79
Ilustração 46- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	79
Ilustração 47- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	79
Ilustração 48- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”	79
Ilustração 49- Crianças a trabalharem a pares na elaboração de um texto narrativo	83
Ilustração 50- Crianças a trabalharem a pares na atividade “os divisores”	87

Ilustração 51- Crianças a trabalharem a pares na atividade “os divisores”	87
Ilustração 52- Produto da atividade “o espantalho enamorado”	88
Ilustração 53- Gráfico Circular	89
Ilustração 54- Diagrama Caule-e-folhas	89
Ilustração 55 - Diagrama de Venn	90
Ilustração 56 - Construção da cartolina com as aprendizagens do dia referentes ao gráfico diagrama de Venn	91
Ilustração 57- Produto de todas as aprendizagens referentes ao tema “Organização e Tratamento de dados”	91
Ilustração 58- Narrativa das crianças do dia 14 de dezembro de 2016 face à questão “gostas de trabalhar a pares?”	93
Ilustração 59- Tarefa em grande grupo, dia 16 de dezembro de 2016.....	94
Ilustração 60- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)	95
Ilustração 61- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)	96
Ilustração 62- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)	96
Ilustração 63- Conversa matinal em grande grupo	98
Ilustração 64- Planificação semanal cooperada	100
Ilustração 65- Elaboração da planificação semanal cooperada.....	100
Ilustração 66- Avaliação da planificação semanal cooperada	101
Ilustração 67- Apresentação de uma história a pares.....	102
Ilustração 68- Tarefa diária a pares	105
Ilustração 69- Tarefa diária a pares	105
Ilustração 70- Plano do projeto "os sapos e as rãs são iguais?"	108
Ilustração 71- Pesquisa em livros	108
Ilustração 72- Pesquisa no computador	108
Ilustração 73- Tratamento da informação sobre o projeto.....	109
Ilustração 74- Tratamento da informação sobre o projeto.....	109
Ilustração 75- Apresentação da informação sobre o projeto, aos colegas	109
Ilustração 76- Visita ao Dique da Malagueira	110
Ilustração 77- Visita ao Dique da Malagueira	110
Ilustração 78- Visita das professoras da Universidade de Évora.....	110
Ilustração 79- Visita das professoras da Universidade de Évora.....	110
Ilustração 80- Observação das rãs	111
Ilustração 81- Exposição dos registos feitos ao longo do projeto.....	112
Ilustração 82- Apresentação do projeto	113

Ilustração 83- Apresentação do projeto	113
Ilustração 84 - Exploração da exposição pelas crianças	114
Ilustração 85 - Apresentação do projeto	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Vantagens da cooperação por Fraile, C., (1998 citado por Freixo & Fontes 2004, pp. 60-61)	25
Tabela 2- Número de crianças e idades do grupo da PES em Educação Pré-Escolar.	52
Tabela 3- Gráfico alusivo ao número de crianças de cada género, na sala A do JI Cruz da Picada.	52

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio é um culminar de uma atitude reflexiva face a observação participante e à investigação-ação realizadas nos contextos de Jardim de Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. É de salientar que, a Prática de Ensino Supervisionado (PES) faz parte da componente de Iniciação à Prática Profissional da formação que habilita para a docência adquirida mediante o grau de mestre de acordo com o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio.

No que concerne ao título do presente relatório: **Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico- Cooperando e Aprendendo com Crianças**, este surgiu no sentido de que durante as PES, promovi ambientes educativos favoráveis à cooperação (sobretudo) entre pares, partindo de narrativas das crianças, escutando-as e realizando um trabalho de desenvolvimento curricular intencional, sistemático e fundamentado, integrado nos contextos dos docentes que me receberam e ainda, no sentido em que, durante a PES (enquanto um espaço-tempo de aprendizagem profissional), trabalhei com as crianças e com outros atores educativos, percorrendo um caminho de construção de conhecimento profissional tonando-me educadora/professora, intervindo em contexto, refletindo sistematicamente, analisando e interpretando a documentação que foi realizada.

Relativamente aos contextos onde elaborei as minhas práticas, em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, ambas foram realizadas na cidade de Évora e em instituições de rede pública. No que concerne ao estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico este foi realizado na Escola Básica do Bairro da Câmara, sendo o grupo composto por 26 crianças, sendo que 3 delas eram de 3º ano e as restantes de 4º ano. Quanto ao estágio em contexto de Pré-Escolar, este foi realizado no Jardim de Infância do Bairro da Cruz da Picada, na sala A, sendo o grupo constituído por 21 com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Ambas as Práticas ocorreram em duas instituições onde desenvolvi uma investigação-ação, que incidiu primordialmente na promoção de aprendizagens,

organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo, orientada pela conceção da Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa. Devo ainda salientar que, esta dimensão investigativa foi desenvolvida numa conceção de professor-investigador, sendo que deste modo, tive a possibilidade de compreender e melhorar a minha prática, desenvolvendo e melhorando capacidades através de uma postura reflexiva e crítica. Toda esta investigação teve o enfoque na promoção de aprendizagens, organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo, partindo da questão: “como organizar ambientes educativos e (re)orientar ações, partindo de representações e atitudes de crianças acerca de trabalhar a pares e em grupo?”. Assim sendo, esta dimensão investigativa teve como principais objetivos: conhecer e compreender representações e atitudes de crianças sobre trabalhar a pares e em grupo (escutando as crianças através de narrativas orais e escritas sobre o trabalho a pares e em grupo, identificando relações entre crianças a partir da observação direta em diferentes momentos, como contributo para tomadas de decisão na organização de grupos de trabalho e na compreensão de sucessivos acontecimentos); intervir, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo (planeando e desenvolvendo atividades em que as crianças se sintam responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos colegas, estimulando trabalhos a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, fazendo escolhas e tomando decisões e propondo atividades curriculares que estimulem o trabalho em cooperação); É de sublinhar que, esta dimensão investigativa teve como ponto fulcral também a reflexão, sistemática, sobre representações e atitudes emergentes das crianças. Devo ainda frisar que, durante as mesmas, a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionado na Escola Básica e no Jardim de Infância proporcionaram-me experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções do docente, dentro e fora do contexto educativo. Tendo sido estas, concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional visando o desempenho como futura professora e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Relativamente ao presente Relatório de Estágio, este está organizado por duas

partes. A Parte I, referente ao enquadramento teórico, isto é, a todo o tema referente à investigação que realizei e que me permitiu fundamentar a minha ação educativa, sendo que esta está subdividida em dois capítulos: o Capítulo 1: A cooperação como eixo do desenvolvimento de projetos curriculares com crianças que teve como fundamentação autores como Bessa & Fontaine (2002), Fontes & Freixo (2004) e Rogoff, Matusov, White (2000). E o Capítulo 2: Fundamentos da ação educativa com crianças que tem como autores fundamentais Bruner (1996), Watkins (2005), Tomás (2007), Catela (2011) e Fernandes (2008). A parte II é referente à Intervenção e Investigação da ação na prática de ensino supervisionado, sendo que, neste sentido, o Capítulo 3 é fundamentalmente a caracterização dos contextos onde elaborei as minhas práticas de Ensino Supervisionado contemplando as caracterizações do meio envolvente e comunidades, da instituição, do grupo de crianças e ainda do espaço e do tempo relacionando com os fundamentos teóricos acima referidos. Ainda nesta Parte II, encontra-se o Capítulo 4, que está subjacente à dimensão investigativa presente nas Práticas, sendo esta, uma investigação-ação, baseada nos princípios teóricos de Alarcão (2001), Folque, Artur & Conceição (2016) e Ponte (2002). Neste sentido, e sendo a Dimensão Investigativa da PES: cooperando e aprendendo com crianças, assumi o papel de professor e investigador tendo por base autores como Ponte (2002) e Pires (2010). Também neste capítulo, abordo a metodologia de investigação abrangendo a motivação e definição da problemática, os objetivos da mesma e ainda os instrumentos utilizados para a recolha de dados utilizadas nesta investigação. Por fim, ainda no mesmo capítulo, faço uma análise dos dados recolhidos, como planificações, registos diários e ainda de reflexões semanais.

Finalmente, nas Considerações Finais faço um balanço final do que foi o meu percurso ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionado, reforçando as minhas aprendizagens enquanto futura profissional, as minhas dificuldades e ainda a minha projeção para o futuro enquanto professora e/ou educadora.

De forma conclusiva, considero que o presente Relatório de Estágio é um reflexo de todo o processo evolutivo relativo à investigação-ação a que me propus, tendo por base as duas práticas de Ensino Supervisionado.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. A COOPERAÇÃO COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS CURRICULARES COM CRIANÇAS

1.1. A aprendizagem cooperativa em ambiente escolar e a sua importância no desenvolvimento das crianças

1.1.1. Cooperação – a definição do conceito

Para muitos autores a aprendizagem cooperativa é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança em ambiente escolar. Bessa, M. & Fontaine, A, M., (2002), por exemplo, são dois autores que valorizam a aprendizagem cooperativa afirmando que “os métodos de trabalho cooperativo acentuam a valorização dos pares e do trabalho de grupo (...) e permitem a aquisição progressiva de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos indivíduos” (p.119).

É assim importante compreender que cooperar envolve muito mais do que “trabalhar em conjunto”, Johnson & Johnson (1999) citados por Fontes & Freixo (2004) reconhecem que “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (p.26). Uma vez que todos os elementos trabalham para o mesmo, todos os participantes são beneficiados com a aprendizagem cooperada uma vez que existe uma partilha de proveitos, ou seja, o aluno que sabe ao partilhar com o outro melhora a sua mestria e o que aprende recebe explicações daquilo que não sabia ficando assim com conhecimento. É neste sentido que é importante compreender que a aprendizagem cooperativa é:

“um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva”

Pujolás (2001) citado por Fontes & Freixo (2004, p. 26)

Isto significa que, ao contrário da aprendizagem individualista em que o aluno procura o seu próprio benefício independentemente do sucesso dos outros, e da aprendizagem

competitiva em que o sucesso de um aluno implica o insucesso de outros, a aprendizagem cooperativa desenvolve uma interdependência positiva nos alunos uma vez que um indivíduo só poderá ter sucesso na realização de determinada tarefa se, e apenas se, os outros alunos também o tiverem (Bessa & Fontaine, 2002, p.31). Sendo para isso necessário que se formem grupos pequenos e heterogêneos de forma a que todos possam contribuir para o sucesso de todos, favorecendo assim o grupo num todo (Johnson & Johnson, 1999 a, citados por Fontes & Freixo, 2004). É assim importante referir que, a diversidade dos elementos que integram o grupo é fundamental para a promoção da aprendizagem cooperativa, sendo que, para tal, é fundamental que o grupo seja heterogêneo para que se estabeleçam interações positivas entre indivíduos com interesses, saberes, vivências e capacidades diferentes, mas suficientemente pequeno para que possa haver partilha (Andrade, 2011). Na nossa perspetiva a aprendizagem cooperativa é de facto uma realidade possível nos nossos dias uma vez que nos dias de hoje, todos os grupos escolares são considerados grupos heterogêneos, não só pelas idades, mas também em saberes, a nível cultural, a nível de vivências, de comportamento e atitudes, e por isso, a aprendizagem cooperativa permitirá que as crianças desenvolvam as suas capacidades num ambiente educativo rico em diversidade e capaz de responder às necessidades e interesses de cada criança, assim como do grupo.

Devemos ainda complementar a definição de aprendizagem cooperativa afirmando que esta é considerada uma estratégia favorável para promoção da aprendizagem em sala de aula, uma vez que o suporte da aprendizagem cooperativa é cooperar para aprender. Deste modo, a aprendizagem cooperativa permite que num grupo de alunos, estes aprendam mais e melhor, através de um ambiente de partilha de conhecimentos e entajuda, no sentido também de colmatarem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão de diferentes saberes. Durante a interação entre os indivíduos, estes estimulam e incentivam o êxito de todos, discutem entre si procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações uns dos outros, ajudam-se mutuamente quer a nível de aquisição de conhecimento quer a nível do desenvolvimento de competências e atitudes.

Johnson & Johnson referidos por Pujolás (2001) citado por Fontes & Freixo (2004), afirmam que na verdade para que exista de facto uma aprendizagem através da

cooperação, é necessários que o grupo ou os pares atinjam alguns procederes indispensáveis para o sucesso da mesma, sendo esses:

- ✓ uma independência positiva;
- ✓ uma interação estimulante frente a frente permitindo deste modo o desenvolvimento da autoestima, usando e desenvolvendo competências sociais;
- ✓ um compromisso individual e uma responsabilidade pessoal para se conseguirem atingir os objetivos do grupo;
- ✓ um desenvolvimento das competências interpessoais e de pequeno grupo;
- ✓ uma avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo com o objetivo de melhorar a eficácia do mesmo.

Reforçando as características acima descritas, Fontes e Freixo (2004) destacam que, “um dos aspetos mais importantes da aprendizagem cooperativa passa pela aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só podem atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles” (p.29). Referimo-nos assim a uma interdependência positiva entre os elementos do grupo, pois assumem que o seu próprio sucesso é o sucesso de todo o grupo, que o fracasso de um elemento do grupo é também o seu fracasso e que, para além disso, todos os elementos do grupo são responsáveis pela aprendizagem de todos. Para além disso, através da interação frente a frente, Lopes e Silva (2009) citados por Rodrigues (2012) referem que esta interação está relacionada com a oportunidade de os alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o esforço de todos para aprender” (p.11), sendo que, deste modo, vai existir um desenvolvimento da autoestima da criança que está a ser ajudada e elogiada e reforçar as competências sociais da outra que a está a ajudar. Fontes & Freixo (2004) destacam ainda o compromisso individual e a responsabilidade como uma característica que permite que todos os elementos do grupo se sintam mais fortes, tanto a nível cognitivo como a nível de competências, isto para que, futuramente possam realizar sozinhos tarefas semelhantes aquelas que realizaram de forma cooperativa. Neste seguimento o, é importante reforçar a ideia de que a aprendizagem cooperativa não é valiosa apenas em termos cognitivos, mas também em termos sociais e atitudinais. Por fim, a avaliação do grupo vai permitir uma reflexão e aperfeiçoamento do trabalho cooperativo, no entanto é necessário que esta seja feita de forma sistemática para permitir

que o grupo possa refletir constantemente sobre o funcionamento do grupo e adapta-lo a situações futuras (Fontes & Freixo, 2004).

1.1.2. Aprendizagens em cooperação e desenvolvimento das crianças em ambiente escolar

A aprendizagem cooperativa surge como uma alternativa às metodologias tradicionais, que “conduzem ao individualismo e à competição entre os alunos, reforçam a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não preparam os jovens para os desafios e as exigências actuais da sociedade” (Lopes & Silva, 2009, p. IX citados por Monteiro, 2012, p.40). Concordando com Lopes & Silva, Bessa & Fontaine (2002) afirmam que a aprendizagem cooperativa, em comparação com outras formas de ensino-aprendizagem, mostrou-se mais benéfica para os alunos, a vários títulos e para além disso, “o sucesso da aprendizagem cooperativa relativamente a outras estruturas de aprendizagem se verifica em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do sexo, da etnia e da competência académica” (p.83).

Este tipo de paradigma é benéfico tanto para os alunos mais competentes como para os menos competentes uma vez que, os alunos mais competentes orientam os seus colegas e por isso têm de aprofundar o seu pensamento para poderem explicar os conteúdos ou tarefa a realizar e por sua vez, os alunos que manifestem mais dificuldades beneficiam de uma atenção mais especial que os ajudará a ultrapassar as suas dificuldades e a serem bem-sucedidos em determinada tarefa. Neste sentido, é importante salientar que, durante a cooperação os alunos vão adquirindo, valores e competências seja qual for a área curricular, sendo a cooperação fundamental para que os alunos entendam a escola como promotora do pensamento crítico e criativo, e de valores que fortalecem o sentido da aprendizagem e das relações humanas (Fontes & Freixo, 2004). Sendo que, os alunos aprendem em conjunto, partilham experiências e pontos de vista diferentes e, por tanto, influenciam-se mutuamente a vários níveis.

Vários autores afirmam que a aprendizagem cooperativa assenta em inúmeras mais valias para os alunos, como por exemplo, Rodrigues (2012) que afirma que através da aprendizagem cooperada os alunos beneficiam a vários níveis, tais como ao nível dos

produtos do trabalho (que são qualitativamente superiores ao trabalho individual uma vez que resultam de uma coordenação de saberes e saberes-fazer), ao nível da motivação para a aprendizagem e ao nível das aprendizagens específicas e do desenvolvimento do raciocínio (as crianças refletem e pensam em conjunto atingindo assim novos conhecimentos através de diferentes raciocínios). Fraile, C., (1998) citado por Freixo & Fontes (2004, pp. 60-61) é também um dos autores que perspetiva a cooperação como uma prática vantajosa para os alunos, sendo que este refere uma série de vantagens alusivas à aprendizagem cooperada, sendo estas vantagens agrupadas em duas categorias, a das competências cognitivas e a das competências atitudinais, tal como é possível observar na seguinte tabela:

Categorias	Vantagens
Competências cognitivas	<ul style="list-style-type: none">- Maior Produtividade e rendimento;- Desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas;- Aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado;- Desenvolvimento e utilização de uma linguagem correta e mais elaborada nos debates e no intercambio de informação entre os grupos;
Competências atitudinais	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização do “eu” e a autoestima;- Aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos do grupo:- Aumento das expectativas futuras que tem por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados;- Desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;

	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento do respeito pelos outros, baseado na empatia, simpatia, colaboração e solidariedade e entreajuda;- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante a sua aprendizagem e do grupo;- Integração dos alunos com dificuldades na aprendizagem.
--	---

Tabela 1- Vantagens da cooperação por Fraile, C., (1998) citado por Freixo & Fontes (2004, pp. 60-61)

Devemos ainda acentuar que, os benefícios e vantagens não são só refletidos na criança e no próprio grupo de trabalho, a verdade é que, segundo Freile (1998) e Johnson & Johnson (1999) citados por Freixo & Freitas (2004) este tipo de metodologias também é benéfica para o docente uma vez que lhe permite “alcançar com maior facilidade objetivos quer no domínio cognitivo quer no domínio pessoal e social” (p.61). Para além disso, permite ainda uma maior flexibilidade e criatividade por parte do professor/educador uma vez que desempenha o seu papel como observador, desafiador e incentivador. Posto que, nesta perspetiva, o professor pode elevar a autoestima dos seus alunos e promover aprendizagens ativa fomentado relações positivas entre os seus mesmos.

Neste sentido e concordando com Fraile, C. (1998) citado por Freixo & Fontes (2004) é importante salientar assim que a prática da aprendizagem cooperativa constitui uma iniciação à vida, isto é, reflete princípios subjacentes a uma sociedade democrática, pluralista e moderna, tal como temos vindo a evidenciar e, por isso, prepara a criança como um cidadão ativo e não passivo.

1.1.3. Docência e importância do desenvolvimento de projetos curriculares em que a aprendizagem cooperada toma centralidade

Ao longo do tempo a perspetiva que os professores e a própria sociedade têm da criança e do modo como esta deve aprender tem-se vindo a alterar. A verdade é que, ainda nos dias de hoje, existem múltiplos aspetos, que se revelam inadequados, tal como, por

exemplo, a dominância de metodologias apresentativas e enunciativas nas práticas escolares assentes num discurso de um professor, ou seja, uma metodologia que assenta no segundo modelo que Bruner (1996) apresenta, na ótica em que o professor se preocupa em “dar matéria numa lógica distributiva e com relativa secundarização da apropriação pelo outro” (Roldão, 2010, p. 235). Nitzke & Franco (2002) apontam ainda que, deste modo, a aprendizagem é vista como sinónimo de ensino, ou seja, existe um professor que detém todo o conhecimento e que consegue transmitir os seus conhecimentos para os seus alunos que, supostamente, nada sabem e estão ali para absolver os conhecimentos do mestre (professor). Apesar de vivermos numa sociedade pós-moderna, muitos aspetos acima referidos ainda são uma realidade para muitas escolas e professores, no entanto é importante compreender que uma sociedade pós-moderna, pretende valorizar as competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade de atuarem coletivamente como autores sociais, sendo que, neste sentido, é importante que a escola e os modos de ensino também se alterem sendo assim capazes de formar indivíduos cidadãos e não produtores-consumidores (Bessa & Fontaine, 2002).

Segundo Roldão (2004) o método de trabalho do professor é empírico neste tipo transformação, sendo que, este tem de perspetivar a sua função não como alguém que tem de dar matéria na lógica distributiva, mas sim que, “assuma um papel ativo que se reconhece como socialmente necessário- o papel de ensinar” (p. 97). Uma vez que tanto os educadores de infância (responsáveis pela educação das crianças com idades dos 0 – 6 anos) como os professores de 1ª Ciclo do Ensino Básico (responsáveis pela educação das crianças com idades dos 6 aos 10 anos), enquanto monodotes, encarregam-se do ensino e das aprendizagens das crianças contemplado as diferentes áreas do saber, cuja a abordagem curricular integradora é da sua inteira responsabilidade (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016). Neste seguimento, os docentes podem adotar várias práticas, optando por modelos pedagógicos que centrem a aprendizagem no adulto (professor), na criança (aluno) ou, por outro lado, numa comunidade de aprendizagem que assenta numa aprendizagem coletiva (entre professor e aluno). Folque, Leal da Costa, Artur (2016) defendem que “este último modelo é o que melhor responde aos desafios do mundo atual” (p.201) uma vez que, numa comunidade de aprendizagem “todos ensinam e todos aprendem, participando ativamente nos processos de co-construção de conhecimento” (Folque, 2014; Watkins, 2005, citados por Folque, Leal da Costa & Artur, 2016, p. 201).

Assim sendo, é importante salientar que, numa comunidade de aprendizagem, entre muitos outros aspetos, a cooperação é de facto efetiva e uma realidade, embora que numa comunidade de aprendizagem não se aplique qualquer formato preciso de instrução, este modelo “presume um sistema cooperativo, no qual qualquer um tenha a responsabilidade pela liderança ainda auxilia e está em cuidadosa coordenação com os outros em um esforço compartilhado” (Rogoff, Matusov, White, 2000, p. 330).

Niza (1998, p. 4) citado por Monteiro (2012) alude para a cooperação como algo que tem “revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.38). Isto porque a aprendizagem cooperativa valoriza o papel dos pares no ensino-aprendizagem, promove competências sociais e ainda satisfaz os objetivos individuais num quadro de interdependência e reciprocidade entre diferentes agentes (Bessa & Fontaine, 2002).

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS DA AÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS

2.1. Modelos de aprendizagem segundo Bruner

É na sala de aula que professores e alunos se encontram para efetuar um misterioso intercâmbio a que chamamos educação. Para compreender este processo é importante compreender a mente, sendo que, a psicologia e a pedagogia cultural ajudam-nos a compreender o ensino e aprendizagem dentro das salas de aula. Neste sentido, toda a minha prática pedagógica foi centrada nos modelos pedagógicos de Bruner, sendo que, estes modelos não se incidem apenas no modo como a mente funciona, incide também no modo como a mente da criança aprende e até mesmo o que lhe dá o desenvolvimento. De forma esclarecedora, Bruner (1996) determina quatro modelos dominantes de mentes das crianças que têm preponderando nos nossos tempos, ou seja, quatro modelos que demonstram diferentes prespetivas acerca da criança e das suas capacidades que são determinantes para o modo como o professor/educador ensina e educa.

O primeiro modelo definido por Bruner é designado como “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer”, sendo que tal como o próprio nome indica, este modelo perspetiva a criança como um ser que não saber fazer x, aprende a fazer x vendo a demonstração. O uso da imitação como suporte para o ensino implica uma convicção adicional sobre a competência humana, sendo que, esta consiste em talentos, capacidades e habilidades e não em conhecimento e compreensão. Através deste modelo, as crianças aprendem as competências através da prática, sendo que, através deste modelo não se aprende nem teorias nem negociações ou discussões. No entanto, a verdade é que, para nós, este modelo é insuficiente para o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que, tal como afirma Bruner (1996) “a mera aprendizagem para a aquisição de destreza não tem a mesma eficácia que a perícia flexível, como é o caso quando se aprende através de uma combinação entre a prática e a explicação conceptual (...)”.

O segundo modelo definido por Bruner (1996) é o modelo que defende que “as crianças que aprendem a partir de uma exposição didática”, sendo que este se baseia essencialmente no ensino didático, “normalmente na noção de que os alunos devem ser confrontados com factos, princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e

aplicar” (p. 81). Este modelo, perspectiva criança como um ser ignorante e inocente, pressupondo assim que esta é “uma tábua rasa” ou um quadro preto apagado, “apto a ser preenchido” (p. 83), sendo que, a interpretação ativa e construtivista não entra neste modelo, uma vez que este modelo vê a criança de fora, em vez de entrar nos seus pensamentos. Na nossa perspectiva acreditamos que apenas este modelo não possibilita o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que acreditamos e valorizamos aquilo que as crianças já sabem.

Ao contrário dos dois primeiros modelos, o terceiro modelo de Bruner (1996) já define a criança como alguém que pensa e detém conhecimento, sendo que neste modelo o professor preocupa-se em perceber a criança, ou seja, em perceber o que a criança pensa e como chega aquilo em que acredita. Neste modelo, a criança é assim vista como uma “construtora” de um modelo do mundo que a ajuda a construir a sua própria experiência. O professor tem como função ajudar a criança a entender de forma consciente aquilo em que acredita, sendo que, essa ajuda é feita através da discussão e da colaboração encorajando “a criança a exprimir melhor as suas visões, para conseguir uma certa conjugação de mentes com outros que podem ter outras conceções” (p. 83). É de salientar ainda que, ao contrário do que é referido acerca dos modelos anteriores, neste modelo é visível uma tentativa de manter um intercambio de entendimento entre o professor e o discente com o intuito de encontrar nas intuições da criança as raízes do conhecimento sistemático. Segundo Bruner, este modelo pressupõe que todas as mentes humanas são capazes de suportar crenças e ideias, que posteriormente, através da discussão e da interação com os outros podem ser orientadas, uma vez que, “crianças e os adultos têm os seus pontos de vista, e cada qual é animado a reconhecer a visão do outro, mesmo que possa não concordar com ela” (p.83). Sendo que, neste modelo, são encorajadas a compreender que visões divergentes podem assentar em diferentes pontos de vista e que por isso, por vezes podem estar erradas e outras vezes podem estar certas, dependendo deste modo da razoabilidade das conceções, sendo assim a criança capaz de pensar acerca do seu próprio pensamento, e de corrigir as suas próprias ideias através da reflexão. De forma geral, e conclusivo, este modelo de educação é “mutualista e dialético” uma vez que é “mais preocupado com a interpretação e a compreensão do que com a perfeição do conhecimento factual ou da realização já exercitadas” (Bruner, 1996, p. 84)

O quarto e último modelo de Bruner (1996), definido por “As crianças enquanto

detentoras de conhecimento: A gestão do conhecimento “objetivo”, defende que “o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre conhecimento pessoal, por um lado, e “aquilo que é tido por conhecido” pela cultura, por o outro” (p. 84). Isto significa que, muito daquilo que as crianças já sabem é adquirido ao longo da sua vida através da interação com o mundo, com a cultura, com a sociedade e com os outros, sendo que, é através da sua iteração com o meio escolar que a criança começará a criar significados mais científicos daquilo em que já acreditava. Nesta perspetiva, Janet Astington citada por Bruner (1996, p. 90) reforça que quando as crianças começam a perceber até que ponto a prova é usada para verificar as crenças, estas vêm frequentemente o processo como se se tratasse de formar uma crença acerca de uma crença, isto é, a criança prova que a sua crença é verdadeira através da justificação da mesma através de outras crenças. Deste modo, a criança procurará justificações em autores que permanecem vivos através de textos, sendo por isso, defendido neste modelo de Bruner (1996) que “há qualquer coisa de especial em “falar” com autores já mortos, mas ainda vivos nos seus velhos textos” (p.90).

Dentro destes quatro modelos, modelos destacamos os últimos dois modelos como os modelos chave que utilizei para trabalhar com as crianças, acreditando assim que as crianças não são “tábuas rasas”, são sim crianças que detêm conhecimento através das suas vivências com o mundo e com os outros e portanto assumi sempre a criança como alguém capaz e assumindo o meu papel de professora/ educadora como alguém que ajuda e proporciona vivências e aprendizagens que ajudam no desenvolvimento gradual da criança.

Achamos importante acrescentar ainda que ao longo de todo o processo escolar, assim como pessoal, a junção dos quatro modelos é crucial para o desenvolvimento da criança, uma vez que, nós enquanto seres humanos aprendemos também pela imitação e pela exposição didática. No entanto, é necessário que exista um equilíbrio entre estes quatro modelos para o sucesso da aprendizagem.

2.2. Comunidades de Aprendizagem

De forma metódica, as comunidades de aprendizagem surgem como uma alternativa curricular aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, sob a forma de grupos descentralizados de sujeitos que se auto-organizam em comunidades funcionais e estáveis, sendo que o principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento eficaz para a aprendizagem (Afonso, 2001, p. 429). Neste sentido, uma comunidade de aprendizagem é um modelo que oscila entre os modelos pedagógicos operados por adultos e modelos operados por crianças, sendo que, numa CA o principal enfoque é que a aprendizagem seja concretizada de forma coletiva, partindo de relações sociais que levem a essa aprendizagem. Para Watkins (2004) uma CA é “a collective which learns together, including about its collective process of learning” (p.1) sendo que Rogoff, Matusov & White (2000) acrescentam ainda que neste modelo de aprendizagem “todos os participantes são ativos: ninguém tem toda a responsabilidade nem ninguém é passivo” (p.329). Também para Afonso (2001) “as comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros” (p. 429).

Para além destes pontos, Kilpatrick, Barret & Jones (2003, p.3) citados por Catela (2011, p.32) salientam que o conceito de comunidade de aprendizagens está vinculada a duas vertentes bem distintas: uma relacionada com o fator humano e o outro com as estruturas curriculares. Estes autores afirmam assim que a vertente humana, ou seja, a vertente mais prática, está relacionada com o tipo de atividades subjacentes a uma comunidade de aprendizagens, sendo que estas estão mais direcionadas para trabalhos colaborativos e dialógicos com o objetivo de todos atingirem os mesmos objetivos. Já a parte das estruturas curriculares dizem respeito à parte teórica e estrutural desta abordagem educativa relacionada assim com construção de aprendizagens “profundas”. É neste sentido, que estes autores afirmam e definem que:

“Learning communities are made up of people who share a common purpose. They collaborate to draw on individual strengths, respect a variety of perspectives, and actively promote learning opportunities. The outcomes are the creation of a vibrant, synergistic environment, enhanced

potential for all members, and the possibility that new knowledge will be created”

(Kilpatrick, Barret & Jones, 2003, p.11, citados por Catela, 2011, p.35)

2.2.1. A centralidade da participação

Uma das maiores características de uma comunidade de aprendizagem é a participação de todos elementos no processo de aprendizagem, isto é, o facto deste modelo envolver toda a comunidade responsável pela educação das crianças (professores, alunos e comunidade) num processo ativo, em que tanto o professor como o aluno e como os restantes participantes devem de ter a responsabilidade na educação da criança.

Watkins (2000) reforça que “in any collective which operats as a community, all participans are active” (p.3) e, Newman, Griffin e Cole, (1989); Rogoff, (1990); Tharp e Gallimore, (1988); Wells, Chang e Maher, (1990), citados por Rogoff, Matussov & White, (2000) acrescentam ainda que, deste modo, a noção teórica de uma comunidade de aprendizagens é que “a aprendizagem é um processo de transformação da participação, no qual tanto o adulto como a criança contribuem com apoio e com orientação em esforços compartilhados” (p. 323). Para desta participação ativa de todo os participantes envolvidos na sala de aula, o conceito de CA abrange muito mais do que isso. Uma CA converte o espaço de aprendizagem tradicionalmente limitado pela sala, num espaço onde todas as pessoas podem ensinar e aprender, sendo que, esta noção prossupõe a participação de alunos, professores, familiares e de toda a comunidade em geral.

De facto, existem vários modelos de educação que não permitem uma participação ativa de todos os elementos responsáveis pela educação da criança e, principalmente da criança, no entanto, numa comunidade de aprendizagens isso não acontece pois tanto professores como alunos têm a oportunidade de participar em todo o processo de aprendizagem. A verdade é que, tal como afirma Tomás (2007) permitir que a criança participe na sua própria aprendizagem é uma questão de cidadania e, para além disso, participar “trata-se de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos

do cuidado e da proteção do adulto” (Landsfown 2005, p. 1 citado por Tomás, 2007, p. 49).

Watkins (2005), p. 49) afirma que “participation in school is an outgrowth of student sense of belongingness” e para além disso, a verdade é que participar na sua própria aprendizagem é um direito da criança e por isso é importante salientar que, na verdade a aprendizagem ocorre em qualquer situação, seja num modelo operado por um adulto, num modelo operado pela criança ou numa comunidade de aprendizagens, no entanto, a verdade é que os diferentes modelos de instrução envolvem diferentes relações entre os aprendizes e o que é aprendido e Rogoff, Matussov & White, (2000) ressaltam que contudo, “a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem enquanto as pessoas participam das atividades socioculturais de sua comunidade, transformando seu entendimento, seus papéis e suas responsabilidades à medida que participam” (p. 324). Queremos com isto dizer que, nos diferentes modelos acima referidos existe realmente um processo de aprendizagem, e uma aprendizagem bem-sucedida, no entanto, apenas no modelo de comunidades de aprendizagem é que os estudantes adquirem conhecimento à medida que vão participando e colaborando com outras crianças e com adultos na realização de atividades. Deste modo, as crianças criam uma relação com o que é aprendido e com a comunidade e consideram aquela aprendizagem importante e valorativa através da sua própria participação no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva é assim valorizado o papel da criança e do adulto, não tornando o adulto como o detentor de todo o poder e colocando assim a criança como alguém que pensa, alguém capaz de encontrar sentido tanto por si como através da discussão com os outros, defendendo deste modo que a criança não é puramente ignorante nem um recipiente vazio tal como é defendido por Bruner (1996, pp. 85-86). Para além disso, permitindo a participação de todos os agentes, existe uma coesão entre os diferentes intervenientes através do diálogo e da partilha sendo que todos contribuem para os objetivos comuns (as aprendizagens) de forma cooperada, significando isto, que tanto adulto-adulto, criança-criança como criança-adulto, trabalham em cooperação trazendo neste sentido um vasto leque de benefícios tanto a nível de relações sociais, tanto a nível dos saberes (aprendizagens), como a nível de motivação, uma vez ao se ajudarem mutuamente as crianças começam a ficar mais motivadas pois sentem que estão a contribuir para algo.

2.2.2. O papel do educador e/ou professor e o papel da criança na promoção de aprendizagens cooperadas

“Em uma sala de aula que funciona como uma comunidade de aprendizes, a organização envolve relações de grupos dinâmicas e complementares entre os membros da classe que aprendem a assumir responsabilidades por sua contribuição para a sua própria aprendizagem e para o funcionamento do grupo”

Rogoff, Matusov, White (2000, p.330)

Ao contrário de outros modelos pedagógicos onde o professor se preocupa em debitar matéria e tentar manejar estudantes com recipientes de instrução, tratando-os como uma “unidade, numa comunidade de aprendizagem o professor procura reestruturar o grupo como uma comunidade que trabalha em conjunto, com todos os alunos servindo de recurso para os outros. Para além disso, os professores numa CA funcionam como orientadores e não como instrutores diretos, sendo que, segundo Bryk & Driscoll (1988, p. 107) citados por Watkins (2005, p. 49) os “Adults engage students personally and challenge them to engage in the life of the school”. Numa CA adultos e crianças, juntos, são ativos na estruturação das atividades, do que querem aprender, como querem aprender, ou seja, juntos organização toda a aprendizagem, sendo que, colaboram nos esforços para o sucesso da mesma (Rogoff, Matusov, White, 2000, p.329). Através deste processo de cooperação entre adultos e crianças, as crianças, entre elas, cooperam também, sendo que estas auxiliam-se umas às outras, aprendem a ser responsáveis, a fazerem escolhas e a solucionar um problema ajustando a solução às suas necessidades individuais e, ao mesmo tempo, com as necessidades dos outros e com o funcionamento do grupo, sendo que, segundo Watkins (2005) afirma que “when interaction between members of a class is focused on the topic and process of learning, their relations become more respectful and helpful” (p.55).

2.2.3. Tipos de atividades, organização de espaços e tempos numa comunidade de aprendizagens

As Comunidades de Aprendizagem apostam em atividades fundamentalmente dialógicas e reflexivas em grandes ou pequenos grupos, sendo que Watkins (2005, p. 56) evidencia que:

“In classrooms which operate as a community of learners, students (...) Programmers which aim to foster communities of learners have encouraged pupils to: (i) engage in self-reflective learning; and (ii) act as researchers who are responsible to some extent for defining their own knowledge and expertise. The aim is to enhance children’s emergent strategies and metacognition, and help them advance each other’s understanding in small groups”

(Palincsar & Brown, 1984 citados por Wtakins 2005, p. 56)

O diálogo é a atividade mais presente num CA, sendo que este dialogo contribui para a democratização da organização das aprendizagens, ao permitir a participação de todos os membros da comunidade escola. O diálogo numa comunidade de aprendizagens envolve todos, desde aos que aprendem até aos que ensinam (alunos, pais, familiares, professores...) uma vez que todos influenciam a aprendizagem de todos. Para Freire (1997) citado por (?) “o diálogo é condição para a construção de conhecimento, convida a uma postura crítica e envolve uma preocupação em conhecer o pensamento de cada ator que participa da situação interativa”. Durante o diálogo, surgem outras atividades inerentes a uma CA tais como o ouvir e observar. Uma vez que o diálogo é promovido constantemente, este promove não só o discurso, mas também a reflexão, a discussão, a resolução de problemas e a criação de novas ideias através da escuta dos outros interlocutores, para além disso, Watkins (2005) afirma que “students engaged in more reflective activity when they had both face-to-face activity (...) Through practices such as the class meeting to discuss issues of concern, pupils work collaboratively with the teacher to develop solutions to discipline problems.”

Para além de tudo isto, existe uma partilha entre todos que permitem enriquecer as aprendizagens uns dos outros. É de salientar ainda que o facto de envolver em atividades de reflexão, diálogo e responsabilização como as que salientamos acima fomenta nas crianças um gosto e uma motivação para aprender, sendo que Barnes e Todd citados por Mercer (1997, p. 4) expressam isso mesmo afirmando que:

“Consideramos que colocar a responsabilidade nas mãos dos alunos altera a natureza da aprendizagem ao obrigá-los a negociar os seus próprios critérios de importância e veracidade. Se educar é preparar as pessoas para uma vida de adultos responsáveis, este tipo de aprendizagem tem um lugar importante no repertório de relações sociais que os professores têm à sua disposição”

Mercer (1997, p. 4)

2.3. Opções Metodológicas no Trabalho Curricular com Crianças

2.3.1. O Trabalho por Projetos como promotor de aprendizagens cooperadas

O Trabalho por projetos foi uma das opções metodológicas no que diz respeito ao trabalho curricular com crianças uma vez que este tem por base partir de um interesse e de uma curiosidade das crianças e o trabalho cooperativo. Neste sentido, a abordagem de projeto refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, tendo como preocupação o que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor para incentivar as crianças na interação com pessoas, objetos e com o ambiente para que as aprendizagens das crianças tenham significado pessoal para as mesmas. Relativamente ao papel da criança, esta abordagem do trabalho por projetos, dá grande relevância à participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem, tornando assim as crianças “competentes, isto é, “capazes de saber fazer em acção”. (Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., et al., s.d).

É importante salientar que para que a metodologia do trabalho por projetos possa

realmente ser promotora de desenvolvimento, esta deve ser caracterizada por diversas particularidades. Neste sentido Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C. & et.al (2007) afirmam que para “promover aprendizagens significativas, um projeto deve caracterizar-se essencialmente pela: intencionalidade, responsabilidade e autonomia, autenticidade, complexidade, criatividade, processo e produto”. (p.54). De forma mais completa:

- **Intencionalidade**, pois deve depender do contexto e do envolvimento dos agentes, ou seja, depende do interesse das crianças pelo projeto. Tem de ter uma intencionalidade e um significado para a criança;

- **Responsabilidade e autonomia**, uma vez que, as crianças são agentes do seu próprio desenvolvimento assim como do seu processo de aprendizagem. Sendo que a autonomia é a característica que aponta para que a criança seja capaz de utilizar os seus recursos internos, em interação com os externos ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem. E a responsabilidade aponta ainda para uma responsabilidade que a criança toma, uma vez que é esta que assume o caminho que vai seguir para desenvolver o seu projeto.

- **Autenticidade**, aguça para todo o projeto, uma vez que é dirigido pela própria ou pelas próprias crianças, a partir da identificação das suas próprias necessidades.

- **Complexidade**, sendo que, ao longo do processo de trabalhar por projetos, este vai integrar múltiplas tarefas, como: associar aprendizagens anteriores às novas, utilizar o erro e a tentativa para melhorar, organizar e reorganizar todo o processo. É neste sentido que o projeto é caracterizado por ser complexo, no sentido de envolver múltiplas ações.

- **Criatividade**, esta característica emerge no sentido de, através das aprendizagens anteriores, novas podem surgir. Sendo que, através da realização de um projeto pode surgir outro projeto através deste processo. A realização de um projeto implica a recriação – utilizando a criatividade- de informação e a divergência para evitar a instalação de uma rotina.

- **Processo e produto**, uma vez que um projeto é considerado uma construção progressiva, pois tem um início, meio e fim que se interligam (fases de um projeto). Neste sentido, as crianças ao desenvolverem um projeto este vai ser elaborado pouco a pouco como resultado das ações e que podem ser modificadas em função dessas mesmas ações e dos seus efeitos. No final desse processo, existe sempre a fase em que a criança vai avaliar, em conjunto com o professor/educador, dando origem ao produto final do projeto,

respondendo assim, às questões iniciais que a levaram a produzir o mesmo. Por fim, no momento da avaliação, as crianças devem de dar origem a novas interrogações, com ou sem a ajuda do docente, e consequentemente dar origem a novos projetos.

A essência da aprendizagem baseada na metodologia de trabalho por projetos envolve a apresentação de situações reais e significativas que sirvam de base para a investigação e pesquisa das crianças. O trabalho de projeto com crianças e jovens tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata (Katz, 2004). Neste sentido, a criança assume um papel ativo e crucial, sendo que, segundo Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C. & et al. (2007) existem inúmeras tarefas destinadas à criança neste processo, tais como: escolher o tema, identificando critérios, argumentos e elaborando um índice de trabalho; Planificar o desenvolvimento do tema definindo (individualmente, em pequeno ou em grande grupo) objetivos, caminhos, recursos e avaliação; Participar na pesquisa de informação utilizando com diversas fontes; Fazer o tratamento da informação interpretando a realidade, ordenando e apresentando os dados e colocando novas perguntas; Elaborar um dossier de sínteses ordenando a informação em função da recolha e do índice; Fazer a avaliação do processo (refletindo sobre a qualidade das opções assumidas e da eventual necessidade de as rever-ver Projeto-autoavaliação) e do produto (aplicando em situações simuladas ou reais os conteúdos estudados e as aprendizagens efetuadas); Definir novas perspetivas propondo novas perguntas/necessidades para futuros trabalhos. Sendo que, é através de todo este processo que as crianças vão aprendendo a autorregular a sua aprendizagem, a saber como e onde procurar informação, a reconhecer como aprendem melhor, quais as suas potencialidades e dificuldades como aprendentes. Para além disso, as crianças nesta metodologia tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem, uma vez que a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. Sendo que, tal como já evidenciado, a aprendizagem realizada através da metodologia do trabalho por projetos tem como principal objetivo ajudar as crianças a tornarem-se aprendentes autorreguladores e independentes. Para que tal aconteça, é necessário e, fundamental, as crianças serem guiadas e encorajadas pelos seus educadores/professores.

**PARTE II- INTERVENÇÃO E
INVESTIGAÇÃO DA AÇÃO NA PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADO**

CAPÍTULO 3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)

Neste capítulo, aludo para os contextos onde elaborei a presente investigação-ação a que me refiro ao longo do presente relatório. Neste sentido, caracterizarei ambos os contextos educativos, de modo a dar a conhecer o Meio envolvente, o Agrupamento, a instituição, a sala, as rotinas e por fim, mas não menos relevante, o grupo com quem tive o prazer que elaborar ambas as Práticas de Ensino Supervisionado e de desenvolver a investigação. Devo referir que é importante contextualizar e caracterizar toda a comunidade educativa onde a minha investigação-ação foi desenvolvida uma vez que, “a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida”. (Bairrão, 1994, p.42 citado por Ribeiro, T., 2004, p.15).

3.1. Contextualização do ambiente educativo em 1º Ciclo do Ensino Básico

3.1.1. Caracterização do Meio e Comunidades Envoltentes

A Prática de Ensino Supervisionado em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na Escola Básica do Bairro da Câmara, sendo que esta se localiza na Freguesia de Nossa Senhora da Saúde, mais concretamente no Largo Nossa Senhora da Conceição, em Évora. Esta freguesia é localizada perto do centro da cidade. Esta é fortemente caracterizada pela coexistência das componentes rurais e urbanas, no entanto, essa diferenciação tem vindo a diminuir, não só por cada vez menos existirem pessoas ligadas à agricultura e pecuária como também pela preferência do campo para construção de habitação principal. Deve-se ainda salientar que esta é uma freguesia dinâmica com diversas associações recreativas e prestação de serviço público na própria Junta de Freguesia, onde existe também uma biblioteca escolar.

Em relação ao Largo Nossa Senhora da Conceição, devo referir que é um pequeno largo localizado no Bairro da Câmara. Este bairro é constituído por poucos habitantes, mas é muito acolhedor. Relativamente à população, pude constatar que é

maioritariamente idosa, sendo que muitos dos alunos da Escola são netos de pessoas que lá habitam. Aludindo aos recursos, este bairro, tem apenas um pequeno café/mercearia, um campo de jogos e um parque infantil. Mas devo também salientar que fica bastante perto da Junta de Freguesia e fica a cerca de 10 minutos do centro da cidade. A localização da escola, permite que, muitas vezes, não seja necessários autocarros para as deslocações ao centro da cidade.

Durante a PES pude constatar que o Meio onde a escola está inserida é utilizada como recursos às aprendizagens, como por exemplo, as idas à biblioteca escolar localizada na Junta de Freguesia e também com as deslocações ao campo de jogos (para atividades de expressão físico motora e atividades físicas desportivas).

3.1.2. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei a minha PES em 1º Ciclo, faz parte da rede pública, e tal como está acima descrito, foi na Escola Básica do Bairro da Câmara, sendo esta um dos estabelecimentos do Agrupamento de Escolas n.º 2 do concelho de Évora. O Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora distribui-se por vários estabelecimentos, sendo esses, distribuídos pelas Juntas de Freguesia dos Bairros da Nossa Senhora da saúde (localização da escola onde realizei a PES), da Horta das Figueiras e da Freguesia de São Vivente de Pigeiro. Este é considerado um agrupamento com uma área de intervenção próxima, pois, com exceção do JI/EB1 Da Vendinha, todas as restantes instituições educativas estão próximas entre si e da escola sede. É de referenciar ainda que, o Agrupamento de Escolas n.º 2 tem como parceiros do Agrupamento outros agrupamentos, outros estabelecimentos de educação e ensino, a autarquia, a Universidade de Évora, as diferentes associações, organizações e serviços locais, entidades económicas, sociais e culturais, científicas e da saúde e outras instituições públicas e/ou privadas que se relacionem com a comunidade escolar e pertençam, de preferência, à área geográfica onde o Agrupamento se insere.

Reactivamente à instituição, esta é caracterizada, a nível de corpo docente, por 5 docentes, sendo esta uma escola com apenas 4 turmas (uma de 1º ano, uma de 2º, uma de 3º e outra de 4ºano e uma de NEE), 5 não docentes e um total de 91 discentes, no ano

letivo de 2016/2017. Já relativamente aos recursos físicos, esta escola possui uma biblioteca escolar, um refeitório/cantina, um campo de jogos, um espaço exterior (ainda que com poucos recursos) e uma sala para pessoal docente. Devo salientar, que durante a minha PES, um dos aspetos que me chamou à atenção, relativamente aos recursos físicos, foi o facto desta escola ser uma escola relativamente pequena, sendo que, é constituída apenas por 4 salas de aulas. Também o espaço exterior me chamou à atenção, uma vez que considero que era pobre a nível de recursos e condições, por exemplo, quando chovia as crianças não tinham espaço para brincar livremente sendo que tinham de ficar nas salas, ou à porta das salas.

3.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo com o qual realizei a minha PES em 1º Ciclo, foi um grupo constituído por 26 alunos, sendo que, desses 26 alunos, 3 são do 3º ano e 23 são do 4º ano. Os alunos que se encontram no 3º ano, são alunos que vêm com o grupo desde o 1º ano, no entanto pelas dificuldades que apresentavam permaneceram no 3º ano.

De forma geral, no decorrer da minha PES constatei que, este é um grupo que mantem um nível de assiduidade elevado, sendo que, poucas foram as faltas e quando existiram, foram por motivos de saúde. Existe dois alunos que às terças-feiras de manhã faltam à escola pois integram um grupo terapêutico no HES Évora. Relativamente ao comportamento do grupo, ao longo da minha PES, pude observar que, na sua maioria, o grupo comportasse adequadamente, sendo educados e respeitosos.

Para terminar, relativamente ao aproveitamento dos alunos, em conversa com o professor cooperante, e após a minha observação, constatei que existem alguma disparidade a nível do ritmo de aprendizagens, sendo que: existem alunos que têm um ritmo de trabalho baixo devido às dificuldades significativas na aquisição de competências (tal como já referi acima); existem outros alunos que, apesar de não terem dificuldades, apresentam também ritmo bastante baixo de trabalho; e existe alunos com desempenhos escolares muito para além do expectável.

3.1.4. Organização do tempo

Ao longo da PES, a organização semanal era definida por um horário (que o professor já tinha) com vista à organização dos conteúdos programáticos de forma equilibrada e que fosse de encontro com o decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (ilustração 1).

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Ilustração 1- Sugestão de organização semanal para turmas do 3º e 4º ano do 1º Ciclo a Matriz curricular do 1º ciclo - Decreto Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro

Neste sentido, o professor cooperante seguia-se por um horário semanal (anexo 1), composto pelos cinco dias da semana, sendo que ao longo desses cinco dias existia uma organização, que respeitava o decreto lei acima referenciado, proporcionando assim às crianças e aos adultos uma organização e uma rotina clara do que ia ser explorado ao longo da semana. No entanto, é importante referir que, apesar de existir este horário, muitas vezes este não era seguido rigorosamente, pois muitas vezes surgiam atividades, problemas, curiosidades e interesses emergentes das crianças a que tínhamos de dar resposta.

De forma geral, todos os dias da semana as atividades letivas iniciavam-se às 8h30, os intervalos da manhã sucediam-se entre as 10h30 e as 11h, o almoço decorria entre as 12h30 e as 14h e o intervalo da tarde ocorria das 15h30 e às 16h e por fim as atividades letivas terminavam às 17h (segundas e terças, devido às AECS, atividades de enriquecimento curricular, eu e professor cooperante terminávamos às 15:30h). Devo ainda referir que por vezes o horário sofreu alguma alteração devido a atividades de agrupamento.

3.1.5. Caracterização do espaço e materiais

Relativamente à sala, a nível de dimensões poderia um pouco maior, no sentido de proporcionar uma maior facilidade na deslocação entre a sala. Devido às mesas dos alunos e às cadeiras, por vezes a minha deslocação e a dos próprios alunos era um pouco comprometida. Apesar deste pequeno percalço, a meu entender, a sala estava organizada de forma a dar resposta às necessidades dos alunos (ilustração 2).

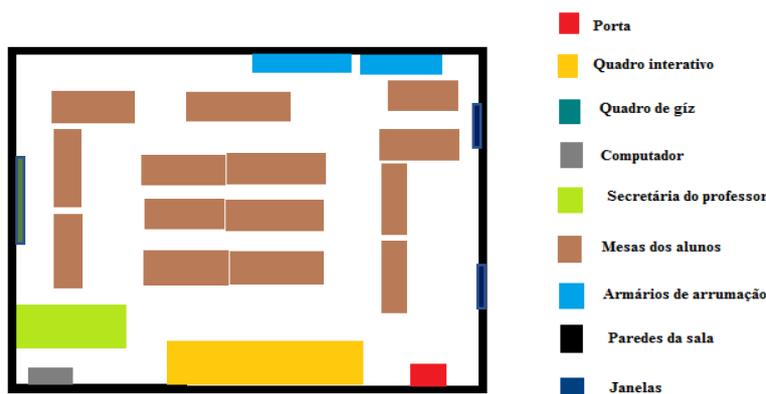


Ilustração 2- Organização espacial da sala de 4º ano

Observando ilustração 2, podemos ver que a sala era constituída por um quadro interativo e um quadro de giz, sendo o quadro de giz pouco utilizado devido à organização da sala e o quadro interativo o mais utilizado funcionando assim como suporte às aprendizagens das crianças. Existiam ainda 3 armários (2 de metal e 1 de madeira) onde os materiais escolares eram guardados (livros, cadernões, tesouras, folhas de papel, entre outro material escolar). A sala possuía uma secretária, do professor, e um computador, que podia ser utilizado pelos alunos quando necessário. É de referir que havia também um relógio, sendo esse bastante importante para o controlo do tempo. Havia ainda 3 janelas dispostas do lado direito que davam acesso ao exterior dando bastante luz natural para a sala. A sala possuía ainda 14 mesas destinadas aos alunos, sendo que, cada mesa era utilizada por 2 alunos.

Devido ao meu tema do presente relatório e para dar sentido ao mesmo, ao longo da PES em 1º Ciclo, desenvolvi muitas atividades de trabalho em cooperação entre as crianças, sendo principalmente a pares. Para o desenvolvimento de atividades a pares, não

houve a necessidade de alterar o espaço da sala (ilustração 3), sendo que, para trabalharem a pares, os alunos apenas trocavam de lugares.



Ilustração 3- Organização espacial nos momentos de trabalho a pares na PES em 1º CEB

Quando trabalhavam 3 a 3 ou, raramente, 4 a 4, também não havia necessidade de alterar a disposição do espaço, sendo que, apenas era necessário organizar os grupos pelas mesas e acrescentando uma, ou duas, cadeira(s) à mesa (ilustração 4 e 5). Para além disso, numa atividade em que explorei a importância da comunicação entre o grupo e exercícios de confiança, houve a necessidade de alterar o espaço no sentido de deixar um espaço amplo, sem obstáculos, para o sucesso da atividade (ilustração 6).



Ilustração 5- Organização do espaço nos momentos de trabalho a trios na PES em 1º CEB



Ilustração 4- Organização do espaço nos momentos de trabalho a trios na PES em 1º CEB



Ilustração 6- Organização do espaço para uma atividade em grande grupo na PEs em 1º CEB

Ao longo da minha observação participante, pude ainda constatar que as paredes das salas não continham muito material produzido pelos alunos, sendo apenas paredes brancas. Neste sentido, ao longo da minha prática procurei colmatar esta situação tornando a sala mais viva e rica em materiais produzidos pelos alunos, reflexo também das suas aprendizagens. Por exemplo ao explorarmos o tema “Organização e Tratamento de dados”, cada vez que introduzíamos um novo gráfico ou um novo pictograma, elaborávamos uma cartolina, em grande grupo, para que as aprendizagens pudessem ficar expostas na sala (ilustração 7 e 8) Para além disso, ao longo da minha prática ainda explorámos um livro de Mia Couto, “O beijo da Palavrinha” em que propôs aos alunos a elaboração de um trabalho sobre a biografia do autor, o que permitiu também enriquecer a sala. Para além disso, ao explorarmos os adjetivos, produzi um esquema em cartolina que ia sendo construído pelos alunos ao longo da exploração deste conteúdo (ilustração 9).



Ilustração 7- Construção de uma cartolina com as aprendizagens do dia na PES em 1º CEB, para posteriormente colocarmos na parede.

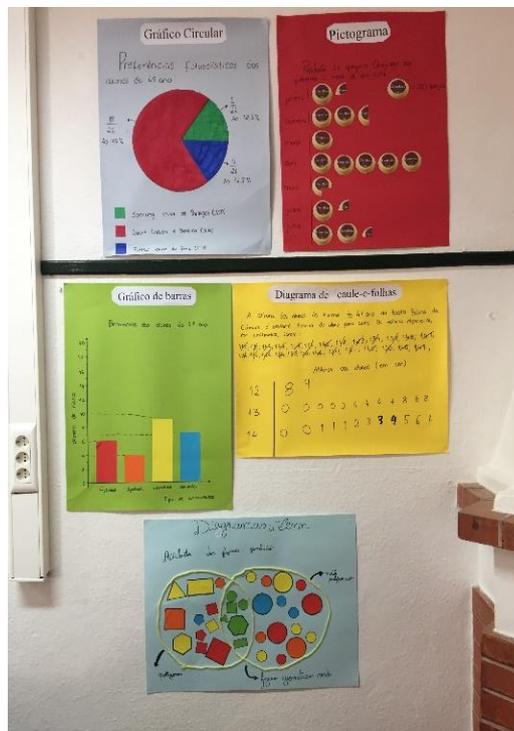


Ilustração 8- Catolinas expostas na sala com as aprendizagens referentes ao tema “Organização e tratamento de dados”

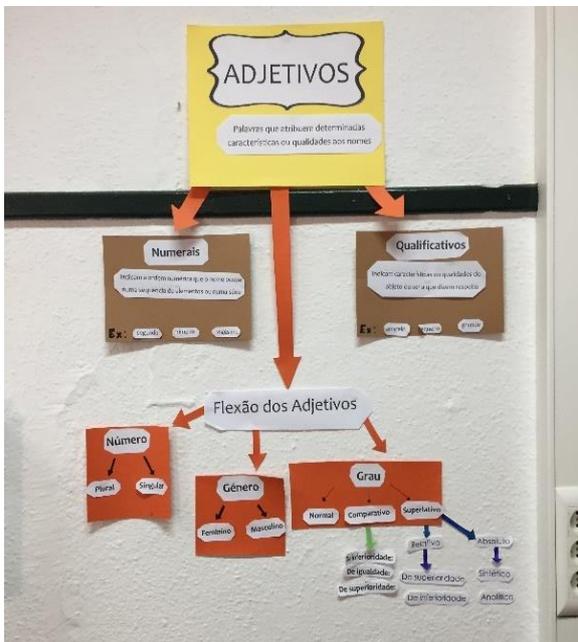


Ilustração 9- Esquema alusivo ao conteúdo programática “adjetivos”, colocado na parede após a sua exploração.

Relativamente aos materiais pedagógicos contidos na sala, considero que tanto o computador, o quadro de giz, o quadro interativo, os manuais, os dossiês dos alunos e os seus cadernões, estavam organizados de forma a que as crianças pudessem utiliza-los quando necessitavam. Relativamente aos materiais pedagógicos, mais concretamente ao computador, devo realçar que o facto de este ser necessário para a utilização do quadro interativo muitas vezes condicionava o uso do mesmo por parte dos alunos que quisessem utiliza-lo para determinadas pesquisas. No entanto, durante a minha PES, quando havia necessidade disponibilizava o meu computador para que as crianças o pudessem utilizar.

De forma geral, considero que a sala estava organizada de forma a responder às necessidades das crianças, no entanto considero que ao longo da minha prática pude contribuir um pouco mais para o enriquecimento da sala a nível de materiais produzidos pelas crianças, no que respeita às suas aprendizagens, e também dos materiais pedagógicos sendo que o meu computador estava disponível para, quando necessário, as crianças utilizarem.

3.2.Contextualização do ambiente educativo em Educação Pré-escolar

3.2.1. Caracterização do meio e comunidades envolventes

A Prática de Ensino Supervisionado em contexto Pré-Escolar foi realizada também na rede pública, mais concretamente no Jardim de Infância Cruz da Picada. Este encontra-se inserido numa zona de habitação social, mais concretamente no Bairro da Cruz da Picada, em Évora. Neste bairro existe muita diversidade de serviços, tais como comércio, Centro de Saúde, Lar de Terceira idade, Farmácias, Posto da PSP, Escola de 1º Ciclo, mercearias, Talhos e Cafés. Relativamente ao meio envolvente, acrescento ainda que existem diferentes espaços verdes; piscinas públicas. Deste modo a sua localização é bastante privilegiada, podendo usufruir de qualquer um dos locais (serviços e espaços) fomentando assim a ligação com a comunidade.

3.2.2. Caracterização da Instituição

A instituição, Jardim-de Infância da Cruz da Picada, onde elaborei a Prática de Ensino Supervisionado, é uma instituição de rede pública sendo que pertence ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício do concelho de Évora.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício de Évora, este foi criado em 2004 e é constituído pela Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício, escola sede, os Jardins de Infância de Valverde e de Cruz da Picada, as Escolas Básicas de Nossa Senhora da Glória, da Quinta da Vista Alegre e de Valverde e a Escola Básica com Jardim de Infância de Cruz da Picada. Desde 2009 que este Agrupamento é Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), ou seja, é um Agrupamento que se localiza em território económico e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam e por tanto está ao abrigo deste projeto no sentido de prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, reduzir a indisciplina e a promover o sucesso educativo de todos os alunos (DGE, s/d). Este é um agrupamento de referência, no que remete às necessidades educativas especiais para a educação bilingue de alunos surdos e para a Intervenção Precoce a crianças e famílias do concelho de Évora, integrando ainda uma unidade de ensino estruturado para perturbações do espectro do autismo e uma outra de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita. Exercem funções no Agrupamento 135 docentes, dos quais 84% pertencem aos quadros e 48% lecionam há 20 ou mais anos, o que indicia uma significativa estabilidade e experiência profissional. Dos 68 trabalhadores não docentes, 56 são assistentes operacionais e 11 assistentes técnicos, assumindo um as funções de coordenador técnico. Existe, ainda, uma psicóloga e uma assistente social (IGEC, 2013, p. 2).

Relativamente ao espaço da instituição, este era um espaço pequeno pois só abrange a valência de Pré-Escolar. Situa-se num piso térreo constituído por 3 salas de jardim-de-infância: a sala A (onde elaborei a PES), a sala B e a sala C. A instituição era dividida por dois blocos (espaço interior) o bloco à direita da entrada da instituição (bloco principal) tinha duas salas (sala A e B), 1 casa de banho mista para as crianças, uma casa de banho para os adultos, uma sala de educadoras (com computador e biblioteca), uma

arrecadação, e uma cozinha (com lava louças e forno). No bloco à esquerda da entrada da instituição (bloco anexo), localizava-se a sala C, com uma casa de banho e lava louças, e um refeitório que atualmente é utilizado como sala polivalente, por exemplo para a dança do projeto MUS-E e para as atividades de educação física, uma vez que as crianças vão almoçar à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Cruz da Picada, localizada a 2 minutos a pé.

Relativamente ao espaço exterior da instituição, este é um espaço amplo tendo em conta que era utilizado apenas pelas crianças das 3 salas de Jardim-de-infância, cerca de 56 a 60 crianças. Este espaço era composto por um parque com escorrega e com outros aparelhos de diversão (ilustração 10) por uma pequena horta (ilustração 11) onde está localizado o compostor (ilustração 12), um quadro de giz, um cesto de basquete, mesas e cadeiras e ainda por um espaço com areia onde as crianças podia brincar com pás e baldes. Por vezes, o espaço exterior podia ainda ser utilizado para as crianças utilizarem os triciclos da escola para que pudessem andar livremente. Devo acrescentar que muitas vezes, quando a metrologia permitia, as atividades propostas para o dia eram feitas no exterior uma vez que existiam espaço e materiais disponíveis para desenvolver esse tipo de dinâmicas (ilustração 13).



Ilustração 11- Espaço exterior do JI Cruz da Picada



Ilustração 10- Horta do JI Cruz da Picada



Ilustração 12- Compostor do JI Cruz da Picada



Ilustração 13- Espaço exterior onde as crianças da sala A do JI Cruz da Picada desenvolviam algumas atividades

O espaço exterior era muitas vezes utilizado para desenvolver atividades com as outras salas, como por exemplo, o desfile e o baile de carnaval (ilustração 14), a festa do pijama (ilustração 15), a caça aos ovos, entre outras, exatamente por ser um espaço amplo e comum a ambas as salas.



Ilustração 14- Espaço exterior utilizado para desenvolver atividades entre as salas (baile de carnaval)



Ilustração 15- Espaço exterior utilizado para desenvolver atividades entre as salas (“A primavera chegou”)

3.2.3. Caracterização do Grupo

O grupo no qual eu elaborei a minha Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Pré-Escolar, é constituído por 21 crianças (anexo 1) com idades compreendidas dos 3 aos 6 anos de idade, sendo que, atualmente, 4 crianças têm 6 anos, 7 têm 5 anos, 7 têm 4 anos e 3 têm 3 anos de idade (figura 8). Relativamente ao género, o género predominante neste grupo era o género masculino, sendo que, 13 das crianças eram do género masculino e apenas 8 eram do sexo feminino (figura 9).

Idades	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	
Nº de crianças	3	7	7	4	21

Tabela 2- Número de crianças e idades do grupo da PES em Educação Pré-Escolar.

Género	Número de Crianças
Masculino	13
Feminino	8
	21

Tabela 3- Gráfico alusivo ao número de crianças de cada género, na sala A do JI Cruz da Picada.

Devo ainda referir que, das 21 crianças acima referidas, 11 já frequentavam este Jardim-de-infância no ano letivo anterior. As restantes 10 crianças chegaram pela primeira ao mesmo, no entanto, 3 dessas crianças já tinham frequentado outras instituições e as restantes 7 vêm do contexto familiar.

Relativamente ao comportamento, de forma geral, nos momentos de grande grupo havia uma grande dinâmica e as crianças seguiam as regras para falarem, como esperar que o outro termine e levantar o dedo para falar. Nos primeiros momentos de observação participante e durante o contacto com o grupo, pude constatar que este é constituído

essencialmente por crianças muito diferentes, não só em género e idades, mas também em comportamentos e interesses e culturalmente.

Aludindo para os interesses das crianças relativamente às áreas de conteúdo, pude observar que:

Na **Área de Expressão** e comunicação, todas as crianças tinham imenso gosto e interesse em ouvir histórias, tanto que, sempre que trazia uma história de manhã estes queriam que eu começasse logo a ler e durante a história era notória a sua atenção pela mesma; tinham também gosto por contar as suas próprias histórias representadas no quadro de giz e no quadro branco; os jogos de consciência fonológica e os jogos com rimas eram também muito apreciados pelas crianças uma vez que todos gostavam de participar; as crianças de 5 – 6 anos já eram capazes de escrever o seu nome sem necessidade de ver o cartão; de modo geral, também todas as crianças conseguiam-se expressar de forma adequada, à exceção das crianças mais novas de 4 e 3 anos que ainda tinham muita dificuldade em expressar-se e em participar nos momentos de conversa em grande grupo.

Relativamente à área de **Educação Física**, todas as crianças participaram com bastante entusiasmo em todas as atividades de educação física, à quinta-feira, e nas atividades de dança à quarta-feira, mostrando sempre grande interesses e dedicação pelas mesmas, no entanto, a indisciplina por vezes era uma necessidade do grupo nestes momentos uma vez que prejudicava bastante o bom funcionamento da mesma. O mesmo era possível observar quando fazíamos a planificação semanal cooperada, uma vez que, quando era para as crianças dizerem o que queriam fazer nas atividades de educação física, estas ficavam entusiasmadas e começavam a mencionar inúmeras ideias.

Na área da **Expressão Musical**, como eram constantes os momentos em que a música fazia parte da rotina deste grupo, principalmente para se acalmarem nos momentos de maior confusão (arrumar as áreas, por exemplo), as crianças mostravam um grande apreço por esta área. Todas as sextas-feiras tínhamos um momento dedicado à música, podendo haver atividades de exploração de canções com os instrumentos, como por exemplo, o violino e a trompa.

Já na área da **Matemática**, na sua grande maioria, com exceção das crianças de três anos, todos já sabiam contar pelo menos até 10, no entanto, apenas os mais velhos eram capazes de conhecer os números (visualmente). Durante a manhã, havia atividades

de exploração matemática, sendo que o responsável pelas presenças tinha o objetivo de representar o número de crianças presentes, na sala através de gráficos, contas, representações de género, desenhos, pictogramas... (ilustração 16). Para além disso, uma das atividades que mais chamava a atenção das crianças para a área da matemática era a exploração do tipo de frutas que as crianças traziam para lanche, sendo que através de pictogramas e gráficos as crianças contavam e diziam que tipo de fruta as crianças comeram mais (ilustração 17). Durante estes momentos, foi possível observar que as crianças participavam com bastante entusiasmo neste tipo de atividades e que os mesmos facilitavam o raciocínio das crianças.

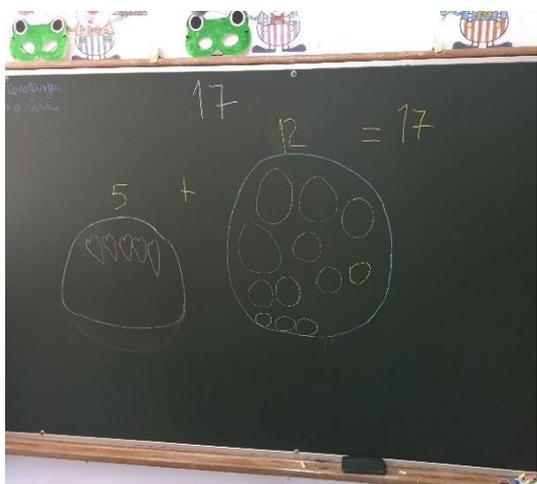


Ilustração 16- Exploração da Matemática através de conjuntos



Ilustração 17- Exploração da Matemática através de um Pictograma

Na área da **Expressão Plástica**, na sua grande maioria as crianças mostram muito interesse na pintura, no entanto, a preferência pela moldagem (massa de cores) e pela digitinta são evidentes, principalmente nas crianças mais novas. De forma geral, sabem pegar no pincel, no lápis e na caneta. À exceção das crianças de 3 anos, e de três de 4 anos, todos conhecem as cores. Relativamente à área do **Conhecimento do Mundo**, as crianças de 5 e 6 anos são bastante interessadas pelo meio envolvente e pelas características dos seres vivos, tanto que, o trabalho por projeto que as crianças desenvolver a esta área: “qual a diferença entre os sapos e as rãs?”.

3.2.4. Organização do tempo

Durante a presente PES a organização do tempo era feita através de uma rotina pedagógica, uma vez que a sua regularidade deixa as crianças mais seguras e confiantes, uma vez que preveem o que se vai suceder. Devo ainda evidenciar que, esta rotina, apesar de ser cumprida diariamente, caso houvesse necessidade, para uma atividade mais específica por exemplo para uma atividade de um projeto, a distribuição do tempo era flexível de modo a que fosse possível o sucesso da mesma. Neste sentido, de forma geral, a rotina semanal pedagógica centrava-se nos seguintes momentos, (ilustração 18):

Horas	Rotina diária
9h-10h	Acolhimento/Canção "Bom Dia"/Conversa no tapete Marcação de presenças/contagem das crianças presentes/ "contas" no quadro de giz/ Identificar no calendário: Dia da semana/mês/Tempo/Hora
10h-10h20	Higiene e lanche
10h20 -10h30	Escovagem dos dentes
10h30-10h45	Brincadeiras no exterior
10h45-11h45	Atividades orientadas em pequeno grupo, grande grupo ou individual e atividades de livre escolha nas diferentes áreas da sala.
11h45-11h50	Retorno à calma
11h50 -13h30	Higiene/ almoço/recreio
13h30-14h45	Atividades orientadas em pequeno grupo, grande grupo ou individual e atividades de livre escolha nas diferentes áreas da sala.
14h45- 14h55	Retorno à calma
15h05-15h30	Higiene /Lanche

ilustração 18- Rotinas diárias da sala A do JI Cruz da Picada

Aludindo para a rotina diária do grupo, por voltas das **9h** da manhã inicia-se o acolhimento, sendo que este tem como principais intenções: manter contacto com os encarregados de educação das crianças; cantar a canção do bom dia onde cada criança deseja os bons dias aos colegas de forma cordial; e ainda conversar e planear em grande

grupo o restante dia, de modo a partilhar e confrontar ideias. Ainda durante este momento, após a canção do bom dia, com a ajuda da educadora cooperante e da auxiliar da sala, ou minha (enquanto que uma de nós ficava com o restante grupo), o responsável pelas presenças dirige-se para o mapa e vai preenche-lo, sendo que posteriormente vai registar por escrito, no quadro de giz, o número de crianças presentes. Com esta ação, as crianças têm contacto com o domínio da matemática associando números e quantidades, relacionando-os com as presenças e faltas dos colegas. Até por volta das 9h30 estamos sentados nas almofadas a conversar (novidades, curiosidades, falando sobre os planos do dia...) em grande grupo, sendo que, neste sentido, as crianças vão poder partilhar informação da sua vida do fim de semana, com os outros. Durante este momento terei como principais preocupações questionar e fomentar o diálogo de modo a que a criança mantenha um discurso oral mais correto possível, fortalecendo ainda a sua comunicação oral.

Por volta das **9h30** começamos a primeira higiene, onde as crianças vão lavar as mãos para o lanche, podendo ir também à casa de banho (apesar de pudermos ir à casa de banho sempre que necessitarem). Após o momento de higiene, por volta das **9h40**, sentamo-nos nas cadeiras à volta da mesa para distribuir as diferentes tarefas diárias, preenchemos o mapa do tempo e também para que o responsável comunique ao grupo quantas crianças estão presentes.

Por volta das **10h**, após a distribuição de tarefas, as crianças lancham, sendo que, este lanche tem como objetivos a ingestão de fruta diariamente, sendo que neste momento estaremos a contribuir para bons hábitos alimentares e para uma alimentação saudável e equilibrada. É de referir que durante este momento, conseguimos explorar a matemática através da fruta, como por exemplo: metades da fruta, as diferentes quantidades de fruta e ainda quantas crianças comem determinada fruta. Após o lanche da manhã todas as crianças colocam no alguidar os seus restos de fruta (cascas, por exemplo) para que o responsável por levar os restos de fruta ao compostor o possa fazer.

Por volta das **10h15** as crianças iniciam a higienização oral, tendo como principal função lavar os dentes. Após o lanche e a higiene oral, por volta das **10h25** as crianças vão brincar para o exterior. Através da brincadeira no exterior as crianças têm a oportunidade de interagirem socialmente com as outras crianças (das outras salas) e, claro, terão a oportunidade de ter contacto com vários materiais naturais (folhas, árvores,

terra, bichinhos...). Para além disso, através da ida para o exterior as crianças vão poder brincar, saltar, correr, jogar à bola, oportunidades que não são possíveis concretizar na sala (devido ao espaço).

Por volta das **11h** as crianças regressam para a sala, onde nos dirigimos para as almofadas. Neste momento, cada criança vai escolher o que quer fazer, tendo em conta o que está acordado na planificação semanal feita na 2ª feira de manhã e tendo em conta os trabalhos que têm por terminar. Na quinta-feira e na sexta-feira, durante este tempo são exploradas atividades de educação física e expressão musical, respetivamente.

Até por volta das **11h50** as crianças podem brincar nas áreas da sala, fazer atividades em grande ou pequeno grupo, podendo deste modo dialogar, brincar e aprender em cooperação com as restantes crianças. Durante este tempo eu, a educadora cooperante e a animadora estaremos distribuídas pela sala, no sentido de responder às necessidades individuais e/ou coletivas das crianças.

Às **11h50** as crianças têm o momento de retorno à calma, recorrendo a canções e lengalengas. Após as crianças já estarem mais calmas, estas vão fazer a higiene e juntam-se 2 a 2 para irem até à escola do 1º ciclo da Cruz da Picada, que fica a 2/3 minutos a pé, para almoçarem por volta do 12h.

Do **12h30 às 13h30** ficam com a auxiliar ou com as outras auxiliares, do JI da Cruz da Picada.

Às **13h30** retomamos à sala onde nos vamos sentar nas almofadas e onde podemos explorar uma história/lengalenga/trava línguas/ rimas, sendo que esta ação tem como principal intenção o retorno à calma. Posteriormente, conversamos sobre a mesma de modo a explorar e fortalecer as aprendizagens. Durante este momento, também recorro bastante a jogos de consciência fonológica, como por exemplo o da palavra intrusa.

Por volta das **13h50/ 14h**, acordamos o que cada criança quer fazer durante a tarde através de uma conversa sobre o plano da tarde, sendo que vão escolher para onde querem ir durante a tarde, tendo sempre em conta o que está acordado na planificação semanal feita na 2ª feira de manhã e na conversa da manhã. Até por volta das 15h as crianças podem brincar nas áreas da sala e/ou fazer atividades em grande ou pequeno grupo. Durante este tempo eu e a educadora cooperante estaremos distribuídas pela sala, no sentido de responder às necessidades individuais e/ou coletivas das crianças.

Por volta das **14h50/ 15h** as crianças começam a arrumar as áreas e respetivos

materiais utilizados durante a tarde e vão fazer a higiene para puderem lanchar. Antes de irem lanchar, recorreremos uma vez mais ao momento de retorno à calma através de canções como a “gatinha parda” que também serve para, de modo calmo, mandar as crianças à casa de banho ou mostrar construções e trabalhos realizados durante a tarde.

Por volta das **15h10** as crianças vão à casa de banho e vão buscar o seu lanche.

Das **15h15 às 15h30** as crianças lancham, sendo que, posteriormente os encarregados de educação vão buscar as crianças à sala (mantendo contacto comigo, com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala) ou, após o lanche, as crianças que ficam no prolongamento vão com a Amélia para o exterior ou para a sala polivalente.

Devo ainda acrescentar que, desta organização temporal ainda se incluem atividades como a Dança, proveniente do projeto MUS-E, à quarta feira, atividades decorrentes do Projeto Educativo: Hora do conto. E ainda que, o facto de “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Silva, I., et.al, 2016, p. 27) levava a que muitas vezes devido às necessidades e interesses das crianças, as tarefas e a organização do tempo alteravam-se para respeitar e dar sentido às necessidades e interesses das crianças do presente grupo.

3.2.5. Caracterização da Sala

A sala onde realizei a PES em Pré-escolar era repleta de diversos espaços capazes de responder as necessidades das crianças, sendo que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, et, al., 2016, p. 26) isto dignifica que a organização do espaço e dos materiais, assim como as regras de funcionamento e as suas potencialidades de utilização pelas crianças influenciam as aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Na sala onde elaborei a presente PES, esta apresenta o espaço organizado de maneira a permitir e facilitar a autonomia das crianças, uma vez que as divisões estão bem visíveis. Relativamente ao espaço este estava dividido como se fossem duas salas, uma vez que de um lado da sala tínhamos o espaço do brincar (área da mercearia, do faz-de-conta, o consultório médico, área da garagem e das construções), dos jogos de mesa e

ainda do quadro branco (construção de histórias a pares) e a área da biblioteca com uma estante com livros. Já do outro lado da sala, havia mesas que possibilitavam o trabalho, por exemplo, de expressão plástica, e tinham ainda uma mesa com um computador, sendo esta a área da escrita. De forma mais esmiuçada, a sala estava organizada da seguinte maneira:

a) Área do Tapete e Área da Biblioteca

Este local é composto por 5 almofadas grandes e é neste local que normalmente nos reunimos para o acolhimento e para as reuniões em grande grupo. Neste local, é também onde fazemos a planificação semanal cooperada, a avaliação da semana, onde nos organizamos para as diferentes atividades do dia e também onde normalmente nos reunimos para resolver problemas coletivos (ilustração 19). Esta área, nos momentos de trabalho e do brincar, é utilizada como a área da biblioteca, sendo que, pode ser escolhida por qualquer criança durante os momentos da manhã e da tarde. Neste espaço está à disponibilidade da criança livros, e pequenas histórias apenas com imagens para que individual ou coletivamente as crianças possam “explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de lazer e de cultura” (Silva, et.al, 2016, p. 67). Para além disto, a área do tapete era utilizada na partilha de trabalhos e aprendizagens das crianças, sendo que, neste espaço as crianças partilhavam trabalhos, experiências e aprendizagens com os colegas (ilustração 20).



Ilustração 19- Área da biblioteca da sala A do JI Cruz da Picada



Ilustração 20- Momentos de partilha em grande grupo, na área da biblioteca.

b) Área dos Jogos de Mesa

Nesta área as crianças têm uma grande diversidade de jogos à sua disponibilidade, jogos de matemática, de consciência silábica, de raciocínio, de estratégia, puzzles, pequena construção, sendo que, este tipo de jogos ajudam a desenvolver na criança competências como a motricidade fina, a aquisição de noções matemáticas, aquisições de noção de letra e palavra, desenvolvimento da imaginação e criatividade e, claro, ajuda bastante na cooperação das crianças uma vez que quando os mais novos sentiam dificuldade na execução de algum jogo as crianças mais velas ajudavam. Este local era contemplado por uma estante de jogos e por duas mesas (ilustração 21). Tal como a área da biblioteca, esta área podia ser escolhida pelas crianças diariamente, sendo que, podiam ir até 3 crianças para esta área durante um período de tempo.



Ilustração 21- Área dos jogos de mesa

c) Área do Quadro Branco

Esta era a área tinha como objetivo a elaboração de histórias a pares que, posteriormente, era apresentada aos colegas que também poderiam intervir de forma a ajudarem os colegas. Este era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, principalmente pelas de 5 e 6 anos, sendo que para além das histórias, podiam explorar imagens, letras, números formas geométricas, trabalhar sequencias lógicas, uma vez que este era magnético e tinha vários instrumentos de auxílio. Tal como as outras áreas, as crianças podiam escolher de forma livre, no entanto esta área só podia ser explorada no máximo por 2 crianças de cada vez (ilustração 22).



Ilustração 22- Área do quadro branco

d) Área de jogos simbólicos

A área dos jogos simbólicos, é composta pela “casinha” (ilustração 23), pela mercearia (ilustração24), pela garagem (ilustração 25) e pelo consultório médico (ilustração 26). Nesta área as crianças participam em atividades de jogos simbólicos, de imitação, de situações observadas na sua vida quotidiana, bem como no desempenho de papéis que observam. Segundo Silva, I. et.al (2016, p. 52) “desempenha um papel importante no

desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança”. Devo ainda salientar que estas eram umas das áreas mais escolhidas pelas crianças e, tal como nas outras, podiam ser escolhidas de forma livre, sendo que, na mercearia só podia ir uma criança (que posteriormente “atendia” os clientes da casinha), a casinha só podia ser explorada no máximo por 4 crianças, e o consultório médico por 1 (que depois tinha pacientes da casinha). A mercearia era composta por materiais relacionados com o comercio, como fruta, legumes, peixe, carne..., a “casinha” era composta por materiais existentes numa casa, como a cozinha, pratos, talheres, copos, lava louças, quarto, cama, roupa, sapatos, roupeiro... e o consultório continha materiais relacionados com o hospital, como luvas, mascaras, computador para registar, instrumentos médicos, bata do médico....



Ilustração 23- “A casinha”



Ilustração 24- “A Mercaria”



Ilustração 25- “A garagem”



Ilustração 26- “O médico”

e) Área da escrita/computador

A área da escrita é composta por um computador, por um quadro magnético com instrumentos (alfabeto) magnetizantes, por dois cadernos, lápis, canetas e ainda por vários livros com várias palavras e imagens para que as crianças possam explorar (ilustração 27). Esta área, tal como todas as outras, era explorada no máximo por duas crianças de cada vez de modo a tirar o máximo partido da mesma. O computador era sem dúvida o instrumento mais explorado pelas crianças nesta área. E era, na sua grande maioria, escolhida pelas crianças de 5 e 6 anos, talvez por estarem mais à vontade com os instrumentos da escrita.

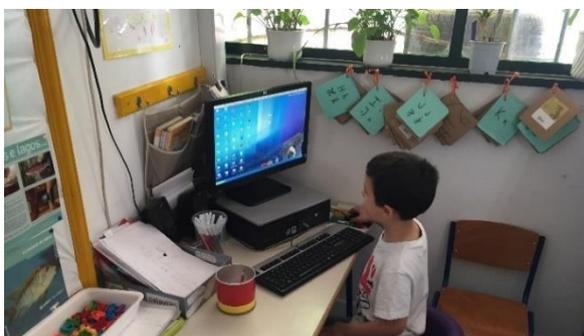


Ilustração 27- Área da escrita/computador

f) Área da Expressão Plástica/ Pintura

Esta área é disposta por uma série de mesas e por um cavalete de pintura e é muito ajustada às necessidades das crianças, uma vez que as mesas facilmente se agrupam e se separam. Durante a digitinta por exemplo as mesas eram separadas para que as crianças tivessem mais espaço para explorar esta técnica (ilustração 28). Para além disto, muitas vezes a área da pintura era explorada no exterior da sala de modo a aproveitar o espaço exterior (ilustração 29). Esta área dispõe ainda de um grande de giz, que é explorado pelas crianças para produzir histórias para posteriormente apresentar aos colegas (ilustração 30) e claro, é utilizada também para explorar muitas das atividades do domínio da matemática.



Ilustração 28- “Digitinta”



Ilustração 29- “Digitinta” no exterior



Ilustração 30- Apresentação de uma história no quadro de giz

g) Área das Ciências

A área das ciências é composta por uma pequena cómoda, sendo que, nesta área estão à disponibilidade das crianças materiais naturais como: sementes, paus, pedras, folhas, rolhas, sendo que podiam ser explorados pelas crianças durante o momento da manhã e da tarde... Para além disso tem ainda uma lupa que permite a exploração mais minuciosa, por parte das crianças, dos diferentes materiais (ilustração 31). Durante o desenrolar da minha PES muitos foram os novos materiais trazidos para a sala, tais como: bichinhos-da-seda, rãs, e posteriormente os seus alimentos (folhas, moscas...). Devo ainda realçar, que era bastante comum a explorar destes seres vivos por parte das crianças (ilustração 32), mostrando imensa curiosidade face aos mesmos.



Ilustração 31- Área das Ciências



Ilustração 32- Exploração de seres vivos

A área das ciências tinha ainda uma componente no exterior da sala, onde plantámos um medronheiro e onde semeamos algumas sementes que as crianças iam guardando das frutas que comiam de manhã, como por exemplo, de maçãs. Durante a semana, em grande grupo, explorávamos a evolução de todos os seres vivos da área das ciências (ilustrações 33, 34 e 35), permitindo todas as crianças se apropriarem deste tipo de aprendizagens e experiências.



Ilustração 33- Exploração das rãs (proveniente do projeto desenvolvido pelo o grupo)



Ilustração 34- Exploração do bichinho-de-seda



Ilustração 35- Exploração da germinação das sementes de maçã

De forma geral, o espaço e os materiais estão dispostos de forma a permitir às crianças a sua exploração de forma livre, permitindo deste modo, a exploração e a experiência de novas aprendizagens. Neste sentido, todas as áreas eram exploradas pelas crianças consoante os seus interesses, sendo que, desde logo sabiam que havia limites de crianças para cada área no sentido de promover o equilíbrio e o bem-estar do grupo, no sentido de não haver muita confusão. Deste modo, em pequenos grupos, as crianças exploravam as diferentes áreas podendo explorar diferentes áreas, o que permitia uma grande variedade de experiências.

CAPÍTULO 4 – A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)

4.1. Os conceitos de professor investigador e reflexivo

Ao longo de ambas as práticas, supracitadas no capítulo anterior, desenvolvi uma investigação-ação, sendo que assumi um papel de professora investigadora e reflexiva. Isto porque ao longo de toda vida profissional, um professor encara-se com situações problemáticas, situações estas que muitas vezes são resolvidas através da sua experiência profissional e bom senso. No entanto, Ponte (2002) assume que muitas das soluções encontradas por parte dos profissionais não são soluções satisfatórias e, por isso, defende que existe uma necessidade “do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática” (p.1). Alarcão (2001) citada por Ponte (2002) sustenta ainda que para se ser professor é necessário e fundamental ser-se, ao mesmo tempo, investigador e reflexivo isto porque não é possível que:

“um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione sobre o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho e confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhes são feitas, que não questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas”

(Alarcão, 2001, p.5 citada por Ponte, 2002, p.2)

Sendo assim a investigação um processo privilegiado de construção de conhecimento, enquanto professor, investigar sobre a sua própria prática é um processo fundamental na construção de e para o desenvolvimento profissional de um professor, uma vez que “um professor que realiza investigação, normalmente, é sobre a sua prática” (Ponte, 2002, p.5). É também no seguimento deste pensamento que Folque, Costa & Artur (2016) assumem ser necessário agir precocemente, isto é, agir na formação de professores e, por isso, defendem que é “necessária uma formação de professores que permita a aquisição de competências de ação em contextos de mudança” (p.214) sendo que, para

tal é necessário que o professor assuma um papel de profissional reflexivo e que investigue sobre a sua própria prática a modos de a melhorar.

Investigar sobre a própria prática pode ter dois principais objetivos para um professor, por um lado o de alterar ou melhorar algum aspeto da sua prática e por outro o de compreender a natureza dos problemas que se refletem na sua prática (que levará posteriormente a uma estratégia de ação), no entanto ambos têm um objetivo comum, fazer parte da (re)construção de uma escola melhor para todos.

4.2. A Investigação-ação e a Aprendizagem da Profissão Docente

A investigação a que me refiro ao longo do presente Relatório é uma investigação-ação. Kemnis (1993) citado por Ponte (2002, p.6) define a investigação-ação como “uma forma de pesquisa auto-refletida (...) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça”. Já para Máximo-Esteves (2008, p.82) citado por Pires (2010, p.74) investigação-ação pode definir-se como “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”.

A investigação-ação é uma mais valia para a aprendizagem da profissão docente uma vez que, segundo Máximo Esteves (2008), promove a “melhoria das práticas dos professores, debruçando-se também sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura” (p.69), ou seja, de forma mais explícita “ajudam o professor a compreender a ação educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos” (Pires, 2010, p.72).

Neste sentido, concordando com Craveiro (2006) citado por Pires (2010, p. 71) considero que a investigação-ação reforça a relação entre a teoria e prática, uma vez que a teoria é uma ferramenta indispensável para a prática, sendo que, para além disso, a investigação ajuda a esclarecer e a justificar tomadas de decisão e ações. E, é ainda de salientar que, para ser uma investigação-ação “tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (Alarcão, 2001, p. 8).

4.3. Metodologia de Investigação na PES

4.3.1. Motivação e Definição da Problemática

A dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico tem **um enfoque na promoção de aprendizagens, organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo**, sendo a minha questão de partida: “como organizar ambientes educativos e (re)orientar ações, partindo de representações e atitudes de crianças acerca de trabalhar cooperativo?”. Neste sentido, a minha prática durante ambas as PES foram, de grande modo, relacionadas com a minha dimensão investigativa.

A escolha desta temática foi essencialmente porque concordo com Dewey (1963) quando afirma que para vivermos em sociedade, as pessoas precisam de experienciar processos democráticos e para tal, é necessário que estes processos de iniciem precocemente, como por exemplo, na escola. Na escola as crianças podem experienciar em primeira mão esses processos, seja dentro da escola sem si, ou mesmo no seio dos grupos/turmas. Considerei motivante a escolha deste tema uma vez que me propus oferecer às crianças uma educação progressista, cuja a estrutura possibilita que adquiram experiências de aprendizagens significativas, através de métodos de aprendizagem cooperativa.

Reforço ainda, que a escolha deste tema se deve muito também ao que eu acredito enquanto futura professora e educadora, sendo que, este é um tema que me interessa bastante e que me faz alude para uma educação contrária ao modelo tradicional. Para além disso, este é um tema que está a ganhar força nos últimos anos, uma vez que cada vez mais o trabalho cooperativo entre as crianças é visto como algo benéfico não só a nível relacional, mas também a nível de conhecimento e mestria sobre determinado assunto.

4.3.2. Objetivos da investigação no âmbito da PES

De acordo com a problemática que acima referi, defini alguns objetivos que me ajudaram a regular e organizar a prática em ambos os contextos escolares, sendo que estes dividem-se em 2 grandes objetivos e em sub-objetivos, sendo esses:

- Conhecer e compreender representações e atitudes de crianças sobre trabalhar a pares e em grupo;
 - Escutar as crianças a partir de narrativas escritas/orais sobre trabalhar a pares;
 - Escutar as crianças a partir de narrativas escritas/orais sobre trabalhar em grupo;
 - Conduzir e reorientar a minha prática, guiando-me pela conceção de comunidade de aprendizagem na conceptualização de Rogoff, Matusov & White (2000).
 - Identificar relações entre crianças a partir da construção de sociogramas em diferentes momentos, como contributo para tomadas de decisão na organização de grupos de trabalho e na compreensão de sucessivos acontecimentos;
 - Intervir, tomando como ponto de partida a voz das crianças acerca do trabalho em grupo, escutando outros intervenientes e a mim própria, cooperando para aprendermos.

- Intervir, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo:
 - Promover contextos de aprendizagens participativas e ativas, desafiadores e estimulantes, partindo de narrativas de crianças na integração curricular;
 - Fazer escolhas e tomar decisões, propondo atividades curriculares que estimulem o trabalho em cooperação;
 - Planear e desenvolver atividades em que as crianças se sintam responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos colegas, estimulando trabalhos a pares, em pequenos grupos e em grande grupo;
 - Dinamizar a exposição oral, o debate e a crítica entre crianças;
 - Planear atividades onde seja necessário conversarmos, explicitarmos raciocínios, partilharmos ideias, criticarmos e estarmos expostos à crítica;

- Dinamizar momentos de reflexão e de partilha sobre o como se organizaram, porquê e para quê, partilhando com os docentes e com os colegas esses processos e resultados;

- Refletir, sistematicamente, sobre representações e atitudes emergentes, face ao trabalho em grupo, conversando com o cooperante e a orientadora, escrevendo, planeando em cooperação e promovendo atividades consequentes.

4.3.3. Identificação e Adequação dos Instrumentos de Recolha de Dados

Para desenvolver a investigação à qual me propus, utilizei diversificados instrumentos de recolha de dados durante a Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e a Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo esses: **a observação participante; o caderno de Formação sendo esse constituído pelas notas de campo, as reflexões semanais e as planificações; as produções das crianças; as narrativas e registo de conversas (orais e escritos) entre as crianças em sala de aula, com as crianças e com o professor e educadora cooperante; as fotografias, vídeos e gravações.** Sendo importante descrever cada um destes instrumentos:

- **A Observação Participante** foi o instrumento de recolha de dados que considero mais utilizado, no sentido que me permitiu recolher muitas informações que foram essenciais para conhecer os grupos e adaptar a minha prática aos mesmos e também para a os momentos de planificação. Partindo das observações realizadas, tanto em contexto de sala como em contexto informal, pude também refletir não só face ao planeamento e a toda a investigação, indo de encontro às necessidades e interesses das crianças, mas também em relação ao meu papel enquanto futura educadora/professora.
- **O Caderno de formação** (notas de campo, reflexões semanais e planificações) foram fundamentais na minha prática como futura professora e educadora de infância. As notas de campo, recolhidas diariamente, permitiram-me planificar de acordo com as

necessidades e interesses das crianças, ao contexto em si e à investigação-ação a que me propus. Posteriormente, as notas de campo e as planificações permitiam-me fazer uma reflexão semanal que envolviam uma reflexão sobre os aspetos mais importantes e a relação com a teoria, sobre os momentos de concretização, permitindo-me deste modo, refletir não só sobre a atividade em si, mas também sobre o meu papel e a minha ação.

- As **produções das crianças** foram igualmente importantes para recolher dados, principalmente relativamente ao sucesso do trabalho a pares, não só como produto final, mas principalmente de todo o processo de construção. A produção das crianças permitiu-me assim adaptar a minha prática procurando, muitas vezes, responder as necessidades das crianças.
- As **narrativas e registo de conversas (orais e escritos) entre as crianças em sala de aula, com as crianças e com o professor e educadora cooperante** permitiram-me perceber e aprofundar mais conhecimentos relativos às crianças que, apenas com a observação participante não era possível. Através deste instrumento pude perceber ações, atitudes e comportamentos das crianças pois eles expressavam-se e explicavam-me. A conversa com o professor e educadora cooperante foi sem dúvida crucial para todo o processo de recolha de dados, no sentido em que estes me ajudavam a compreender aspetos dos grupos, por exemplo, que eu ainda não dominava.
- As **fotografias, vídeos e gravações** foi um instrumento de recolha de dados que me facilitou bastante, principalmente para perceber aspetos relacionados com a minha prática e com o sucesso das atividades, conseguindo tirar algumas observações, opiniões e ideias bastantes importantes para a minha investigação. Através das conversas gravadas e dos vídeos conseguia retirar certas opiniões e ideias que, provavelmente, sem este instrumento não conseguiria.

4.4.Recolha e Análise de Dados

4.4.1. Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico

4.4.1.1. As práticas pedagógicas – Análise e interpretação de dados

4.4.1.1.1. Conhecer e compreender as crianças e as suas relações

Tal como acima referido, durante a PES na Escola Básica do Bairro da Câmara, propus-me a desenvolver uma investigação-ação, tendo partido de um interesse meu, sendo esse, a aprendizagem cooperativa como ferramenta para desenvolver o currículo. Para tal, existiam inúmeros objetivos subjacentes a esta investigação-ação, sendo que, neste sentido, um dos principais objetivos foi conhecer e compreender representações e atitudes de crianças sobre trabalhar a pares e em grupo para que posteriormente pudesse promover contextos de aprendizagens participativas e ativas, desafiadores e estimulantes, partindo de narrativas de crianças na integração curricular.

Nesta lógica, durante o período de observação fui-me apercebendo que havia crianças que apesar de pertencerem à turma eram colocadas à parte, principalmente nas brincadeiras exteriores. Através das notas de campo do dia 30 de setembro de 2016 consigo ilustrar que realmente, durante uma brincadeira no exterior, existe uma criança da turma que é colocada de parte:

“Hoje, durante o intervalo da manhã, apercebi-me que a J.R (3º ano) não brincava com a restante turma no intervalo, acabando por brincar somente com uma criança de 1º ano”

(Inácio, A., Notas de campo do dia 30 de setembro de 2016)

Num momento inicial pensei que a J.R (3º ano) apenas gostasse mais de brincar com crianças mais novas ou simplesmente gostava mais de brincar com aquela menina. No entanto, ao longo da escuta das narrativas das crianças fui assimilando que a J.R era realmente uma menina que não era muito solicitada para brincar. Através desta

observação comecei a direcionar a minha observação muito para a parte de conhecer as crianças e as suas relações entre elas e, para além disso, perceber como é que o grupo funcionava. É nesta perspetiva que, antes de abordar qualquer questão sobre o trabalho a pares, e através do feedback e da orientação da professora Conceição (ilustração 36), propus que no dia 11 de outubro de 2016 as crianças trabalhassem a pares.

Nesse mesmo sentido, tinha como principal objetivo compreender como é que os alunos trabalhavam juntos antes da minha intervenção, de modo a recolher as primeiras impressões do trabalho em cooperação das crianças e, claro, de modo a organizar posteriormente ambientes educativos cooperativos partindo das narrativas e da escuta das crianças.

Para terminar o tema, abordaremos o que devemos fazer em caso de queimadura solar (mas sempre apontando para que exista um cuidado para que tal não aconteça). E também claro, que cuidados devemos ter com a nossa pele diariamente. Para consolidar o conhecimento elaboraremos a ficha nº 4 do caderno de fichas de Estudo do Meio.

3.1. TEMPO: 1H00

Maria da Conceição

Não poderá ser feita em pequenos grupos e sem que todas as crianças respondam às mesmas questões? Que possam partilhar a informação e construir uma resposta mais completa em conjunto?

Convém pensar numa metodologia que também sirva as suas curiosidades acerca das aprendizagens entre pares e a partir de interações, certo, Ana?

Acrescento que também deverá prever a organização do espaço, pois não será indiferente, tal como haver conversas ou silêncios.

Ilustração 36- Feedback das planificações diárias

Relativamente ao objetivo da atividade acima proposta aos alunos, apercebi-me que algumas crianças gostavam de ajudar as outras, outras que gostavam de ajudar, mas não gostavam de ser ajudadas e outras que preferiam trabalhar de forma completamente individual. Através das **notas de campo do dia 11 de outubro de 2016** pude constatar que:

“A A.A(4º ano), a S.G (4ºano), o G.C (3ºano) e o A.G (4ºano) tiveram grandes dificuldades em trabalharem em cooperação, sendo que preferiam trabalhar de forma autónoma sem qualquer tipo de intervenção com o colega. Já a M.L (4º ano), a B.F (4ºano) e o T.P (4ºano) preferiam ajudar, mas não aceitavam muito bem quando o colega dizia que não era bem como eles estavam a dizer”

(Inácio, A., notas de campo do dia 11 de setembro de 2016)

Relativamente a esta proposta de atividade e objetivos subjacentes à mesma, pude recolher as primeiras narrativas e escutas das crianças relativamente ao trabalho a pares, sendo que, me permitiu começar a conhecer e compreender algumas atitudes das crianças face ao trabalho a pares. Para além disso, ao analisar também fotografias do presente dia conseguimos, de forma bastante clara, observar que realmente havia uma dificuldade em trabalharem a pares, acabando por trabalharem apenas ao lado do colega, comunicando simplesmente o que iam escrevendo em determinado ponto, acabando por não existir uma partilha de informação (ilustração 37). Já outras crianças assumiam um papel de liderança face ao trabalho, onde diziam as respostas (ilustração 38).

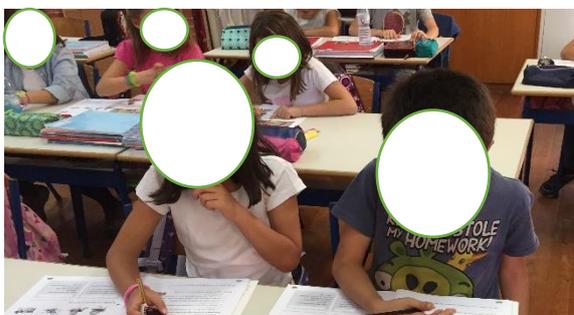


Ilustração 37- Trabalho a pares onde não houve comunicação.



Ilustração 38- Trabalho a pares onde explicavam apenas o que iam escrever

Logo após este momento, no dia 19 de outubro de 2016, propus que as crianças de forma individual respondessem a um conjunto de perguntas, relacionadas com o trabalho a pares, de modo a perceber quais as suas opiniões sobre o mesmo, sendo que é possível observar quais as perguntas feitas às crianças através do seguinte excerto da planificação diária do dia 19 de outubro de 2016 (Apêndice A):

“Após o visionamento do episódio e da conversa sobre o mesmo, vou propor às crianças que respondam a um conjunto de perguntas relacionadas com o trabalho a pares, sendo essas: Para ti, o que é trabalhar a pares? Achas que existem regras para trabalhar a pares? Quais? Gostas de trabalhar a pares? Porque? Sendo que, antes de iniciar o trabalho a pares, é importante perceber o que as crianças

intendem e sabem sobre esta prática e, claro, objetivo de recolher dados, através da narrativa das crianças, para que pudesse adaptar assim a minha prática à necessidade das crianças”

(Inácio, A., planificação diária do dia 19 de outubro de 2016)

Antes de analisar as respostas dadas pelas crianças, é importante dar a compreender o porque destas questões e não de outras. Neste sentido, optei por este conjunto de perguntas, primeiro porque queria compreender as noções que as crianças tinham face ao trabalho a pares e, claro, posteriormente, cumprir com o objetivo proposto face à investigação-ação de intervir, organizando ambientes de aprendizagem, participativos e ativos, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo. A primeira questão permitiu-me compreender o que significava para as crianças trabalharem a pares, o que me mostrou também um pouco de como cada criança supostamente agiria a trabalhar a pares. A segunda questão, relativa às regras, foi no sentido de compreender como é que as crianças interpretavam o modo de trabalhar a pares, ou seja, as atitudes de cada criança ao trabalhar a pares. A terceira questão, impulsionou a compreensão dos gostos de cada criança para compreender também as suas atitudes durante os momentos de trabalhar a pares. Resumindo, os grandes objetivos destas questões colocadas às crianças, foram compreender o que as crianças já sabiam sobre este tema e também compreender e conhecer melhor cada criança.

Partindo para a análise das respostas das crianças às questões colocadas, conseguimos constatar que relativamente à primeira questão, “para ti, o que é trabalhar a pares?”, as crianças, de forma geral afirmam que trabalhar a pares é trabalhar em conjunto de forma a realizar trabalhos, tal como se pode observar através das narrativas das crianças, nas ilustrações seguintes:

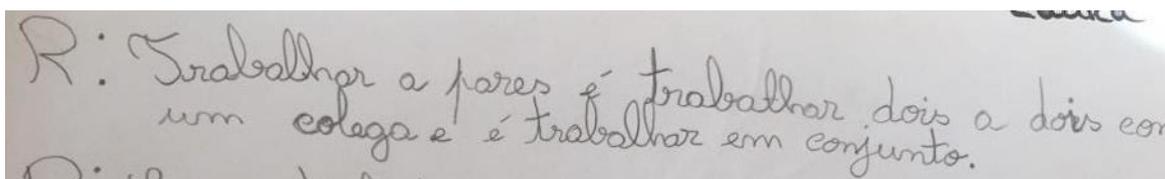
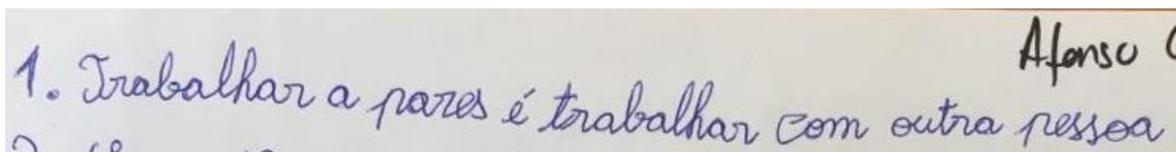
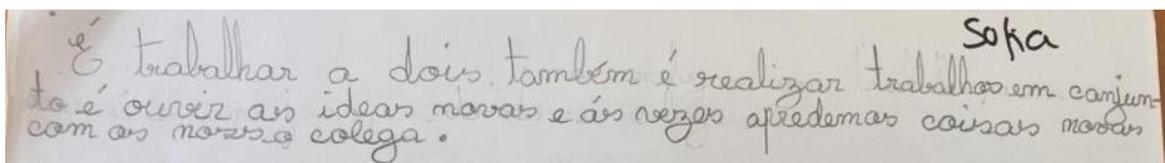


Ilustração 39- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”



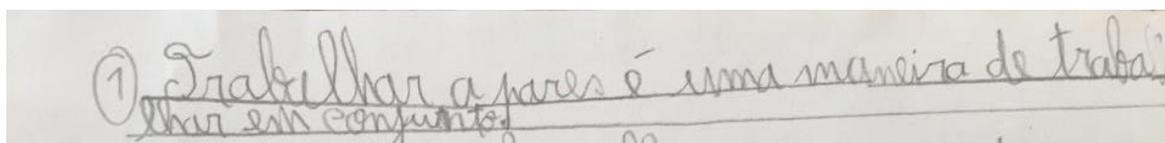
1. Trabalhar a pares é trabalhar com outra pessoa. Afonso C.

Ilustração 40- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”



É trabalhar a dois também é realizar trabalhos em conjunto e é ouvir as ideias novas e às vezes aprendemos coisas novas com os nossos colegas. Sofia

Ilustração 41- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”



1. Trabalhar a pares é uma maneira de trabalhar em conjunto.

Ilustração 42- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “o que é trabalhar a pares?”

Relativamente à segunda questão colocada “existem regras para trabalhar a pares? Quais?” todas as crianças disseram que sim, que havia regras para trabalhar. No entanto, achei importante que no mesmo dia, fizéssemos um debate sobre as regras de trabalhar a pares, uma vez que as resposta dos alunos a esta pergunta foram muito vagas, no sentido em que cada criança evidenciou apenas uma ou duas regras, tal como evidencio no excerto da **Reflexão Semanal de dia 17 de outubro a 21 de outubro de 2016** (Apêndice E):

“Neste sentido, achei crucial e pertinente que juntos criássemos regras de trabalhar a pares, uma vez que individualmente, as crianças não tinham perceção da maioria das regras. Para além disso, “explicar os objetivos das aulas e de aprendizagem cooperativa é importante porque os alunos devem compreender claramente os procedimentos e as regras que irão ser aplicadas” (Arens, 2008, p.359, citados por Rodrigues, 2012, p.38). Durante o debate sobre a as regras de trabalhar a pares, decidi adotar o método de aprendizagem cooperada entre os alunos e deixei que fossem os alunos a darem as suas ideias, isto porque as

crianças não são “tábuas rasas” e já detêm sabedoria sobre este assunto, e sabendo que umas crianças sabem umas coisas e outras sabem outras, juntas iriam criar um conjunto de regras claras e completas. Foi assim, que as crianças foram dialogando sobre o que sabiam e, em cooperação, conseguiram chegar a um conjunto de regras, que para eles eram importantes para o sucesso de trabalharem a pares, sendo essas regras: respeitar o colega, ouvir o colega e ser ouvido, não prejudicar o colega, falar em tom de voz baixa, não pensarmos que só nos estamos bem, ouvir a opinião do outro, participar não deixando o trabalho todo para o colega e partilhar e defender as opiniões. Neste sentido, as crianças quiseram passar as regras para o seu cadernão para que pudessem sempre as seguir.”

(Inácio, A., Reflexão semanal de dia 17 a dia 21 de outubro de 2016)

No que concerne à última questão colocada “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”, na sua maioria as crianças afirmaram “sim gosto”, tal como se observa nas ilustrações seguintes:

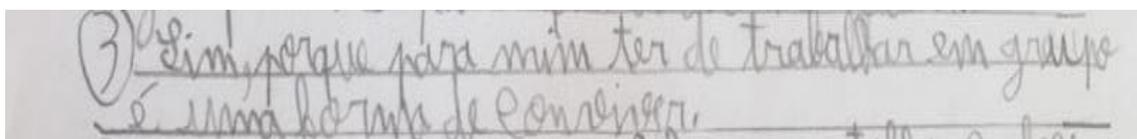


Ilustração 43- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”

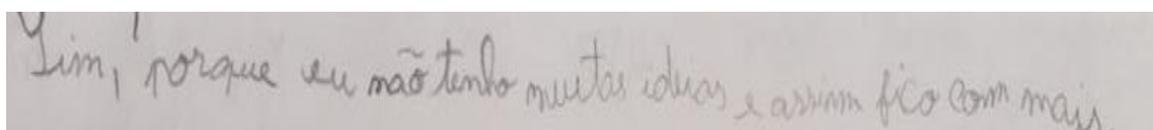
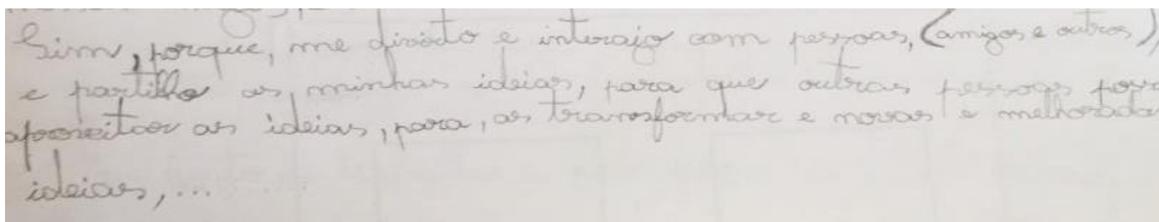
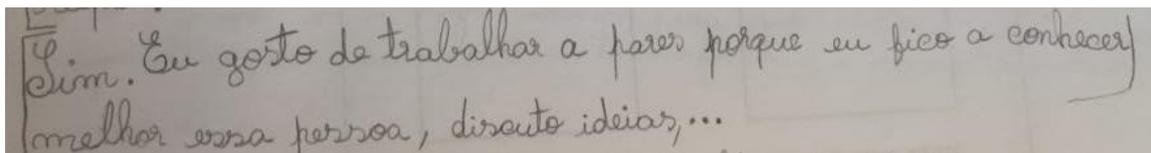


Ilustração 44- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”



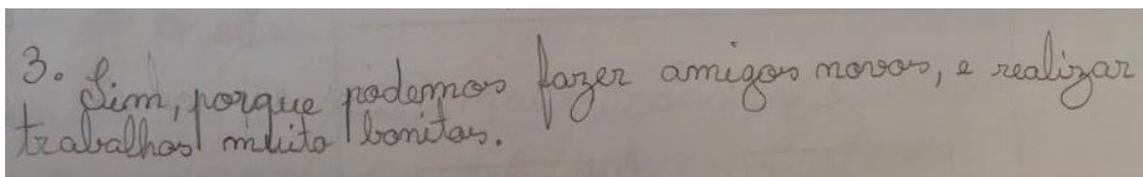
Sim, porque, me diverto e interajo com pessoas, (amigos e outras), e partilho as minhas ideias, para que outras pessoas possam aperfeiçoar as ideias, para as transformarem e novas e melhoradas ideias, ...

Ilustração 45- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”



Sim. Eu gosto de trabalhar a pares porque eu fico a conhecer melhor essa pessoa, diverto ideias, ...

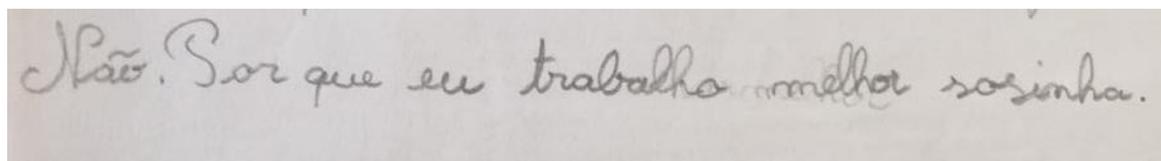
Ilustração 46- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”



3. Sim, porque podemos fazer amigos novos, e realizar trabalhos muito bonitos.

Ilustração 47- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”

No entanto, houve uma aluna que respondeu que não gostava afirmando que trabalhava melhor sozinha (ilustração 48):



Não. Por que eu trabalho melhor sozinha.

Ilustração 48- Narrativa das crianças do dia 19 de outubro de 2016 face à questão “Gostas de trabalhar a pares? Porque?”

Já relativamente ao porquê de gostarem de trabalhar a pares, os alunos expuseram que gostavam de trabalhar a pares porque “é uma forma de conviver”, “ficamos a conhecer-nos melhor”, “ajuda a interagir com outras pessoas que não são nossas amigas”, “podemos realizar trabalhos mais bonitos”, “partilhamos o trabalhos”, “é mais fácil”, “posso dizer o que sei sobre o assunto ao outro colega”, “estou apoiada e a fazer um trabalho com o par”, “partilhamos ideias com os outros”, “aprendemos que não são só as nossas ideias que contam, mas também a dos colegas”, “às vezes os colegas têm opiniões mais giras do que as minhas”, “quem tem dificuldade pode ter um pouco de ajuda”, “aprendemos mais e trabalhamos mais”, “se não soubermos alguma coisa, o nosso colega ajuda-nos”. Sendo que refletindo sobre as respostas, concluo que a maioria dos alunos sabe o que é trabalhar a pares e, para além disso, conseguem perceber que o trabalho a pares, para além de uma ferramenta de ajuda partilha das aprendizagens, é também uma ferramenta de socialização e interação com outro. Considero ainda que de forma geral o grupo mostrou que gostava de trabalhar a pares, no entanto como havia uma criança que não gostava de trabalhar a pares era importante respeitar isso, no entanto tentando sempre levá-la-á a explorar e a demonstrar os benefícios de trabalhar em cooperação. Acrescento ainda, que através destas narrativas das crianças foi-me possível compreender e conhecer representações e atitudes das crianças face ao trabalho a pares, sendo que, deste modo, na seguinte etapa, foi-me possível planear e organizar ambientes educativos capazes de responder às necessidades e interesses de cada criança.

Ainda no dia **19 de outubro de 2016**, após o visionamento de um episódio da saga “Uma Aventura” que tínhamos vindo a trabalhar ao longo da semana, propus que os alunos criassem um texto livre, a pares, com o tema de “Uma Aventura”, sendo que:

“Os pares serão criados pelas crianças, com o objetivo de perceber que crianças ficam com quais e também qual a organização do grupo face ao trabalhar a pares (como se juntam, como se organizam, quem fica com quem...). Caso seja necessário, eu e o professor cooperante ajudaremos as crianças a organizarem-se. A sala deverá ficar organizada da mesma forma, sendo que apenas alguns alunos mudarão de lugar”

(Inácio, A., excerto da planificação diário do dia 19 de outubro de 2017)

No entanto, durante o momento de serem as próprias crianças a escolherem os pares houve algumas dificuldades, tal como se pode observar nas **notas de campo do dia 19 de outubro de 2016**:

“Durante a escolha dos pares, houve muita dificuldade e desorganização da escolha dos mesmos sendo que, aconteceram diferentes situações com a escolha dos pares: alguns escolheram quem queriam, outros esgotaram a opção de quem queriam e acabaram por escolher com quem não queriam ficar, outras crianças acabaram por ser passivas e não escolheram ninguém mas foram escolhidos e outros acabaram por não selecionar ninguém acabando por ficarem sozinhos”

(Inácio, A, notas de campo do dia 19 de outubro de 2016)

Neste sentido, face à dificuldade encontrada na escolha dos pares e à desorganização, foi necessário que eu e o professor cooperante interviéssemos. Sendo que, conversámos com as crianças explicando que, como tinham muitas dificuldades em escolher os pares sozinhos, eu e o professor tínhamos de os ajudar na formação dos pares, sendo que ao formarmos os pares tivemos em conta as necessidades e os interesses das crianças, sendo que “o professor deve ter em conta o espírito de grupo que permite que os alunos se sintam unidos, tendo em conta as características de cada elemento” (Freitas e Freitas, 2003 citado por Rodrigues, P., 2012, p.26). Aludindo para a **reflexão semanal de 17 a 21 de outubro de 2016** é possível observar que este momento permitiu-me compreender a importância da formação dos pares no trabalho cooperado e, claro, melhorar a minha prática futura:

“Após a minha reflexão sobre o sucedido apercebi-me da importância e da relevância da escolha dos pares, sendo que segundo Freitas e Freitas (2003) citado por Rodrigues, P. (2012:26) “a formação dos grupos é essencial para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa nas aulas (...) o professor deve ter em conta o espírito de grupo que permite que os alunos se sintam unidos, tendo em conta as características de cada elemento”. Neste sentido, reflito e concluo que deveria ter sido eu, em cooperação com o professor cooperante, a formar os

grupos, pois juntos iríamos formar grupos onde sabíamos que ia existir partilha, apoio e suporte mútuo independentemente das diferenças e necessidades de cada criança. No entanto, realço que todos estes acontecimentos me fizeram refletir e perceber a importância do meu papel enquanto futura professora na escolha dos pares e grupos”.

(Inácio, A., reflexão semanal de dia 17 a 21 de outubro de 2016)

Estes momentos iniciais foram cruciais para os seguintes passos da investigação-ação, sendo que me permitiram planificar de acordo com as características, necessidades e interesses do grupo. Para além disso, permitiram-me também, enquanto futura professora, aprender e perceber a importância de conhecer o grupo não só face à organização do mesmo, mas também para conhecer as relações entre eles, de modo a organizar o grupo para que exista sucesso nos momentos de trabalharem a pares.

4.4.1.1.2. Promover a cooperação desenvolvendo o currículo

Após alguns momentos que me permitiram conhecer o grupo e compreender as suas atitudes face ao trabalho cooperativo, tive como objetivo promover contextos de aprendizagens participativas e ativas, desafiadores e estimulantes, partindo de narrativas de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, na integração curricular. Neste sentido, desenvolvi um conjunto de atividades em que o currículo era desenvolvido através do método de aprendizagem cooperativa. Segundo Damiani, M. (2008:222), através dos trabalhos desenvolvidos por Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), o trabalho cooperativo pode trazer vários benefícios, tais como sociais (incluindo aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência; superação do egocentrismo; e adaptação às normas de convivência social), de aquisição de aptidões e habilidades (incluindo maior rendimento escolar), e de aspiração escolar (gosto por aprender mais). Sendo que, foi neste sentido que ao longo da PES elaborei atividades de cooperação entre as crianças onde fosse necessário: as crianças conversarem, explicarem raciocínios, partilharem ideias e onde assumissem uma atitude crítica para que pudesse

não só observar e perceber o tipo de desenvolvimento e benefícios que este tipo de metodologia promovia, mas também para oferecer às crianças contextos de aprendizagens participativas e ativas, desafiadores e estimulantes. Neste sentido desenvolvi, entre outras, as seguintes atividades seguintes:

- **Texto narrativo a pares**

Uma das primeiras atividades que promovi foi a elaboração de um texto narrativo a pares (ilustração 49), no dia **19 de outubro de 2017**, tal como se verifica no excerto da planificação do mesmo dia:

“(…) vou pedir às crianças que a pares que criem uma história de “uma aventura”
(…) (caso haja necessidade, um grupo com 3 elementos)”

(Inácio, A., planificação diária do dia 19 de outubro de 2017)

Segundo Damiani (2008) a promoção de textos a pares “favorece a tomada de consciência de decisão escrita, desautomatizando-a e melhorando a sua qualidade”. Devo ainda referir que, a atividade foi proposta neste dia, no entanto, a produção do texto narrativo alargou-se para as restantes semanas uma vez que durante o dia outros conteúdos programáticos eram desenvolvidos.



Ilustração 49- Crianças a trabalharem a pares na elaboração de um texto narrativo

Durante a elaboração da presente atividade, fui acompanhando os grupos de forma a apoiar eventuais dúvidas e intervenções. O par em que eu direcionei mais a minha atenção foi para o da J.R (3º ano) e o da A.A (4ºano), pois a J.R (3º ano) foi a criança que nos intervalos observava que estava à parte da turma e a A.A (4º ano) porque nos momentos iniciais preferia trabalhar individualmente. Neste sentido, após este trabalho em cooperação entre a J.R (3ºano) e a A.A (4ºano) fui aborda-las para saber se o trabalho estava a correr bem, tanto a nível do trabalho como a nível de relação entre elas. Nesta lógica, durante a abordagem às alunas, surgiu o seguinte diálogo (**nota de campo, transcrita de gravação áudio, do dia 31 de outubro**):

Meninas contem-me lá, como está a correr este trabalho a pares?

J.R (3ºano) e A.A (4ºano): muito bem!

Eu: ai sim? Então quer dizer que se estão a dar bem?

A.A (4ºano): sim, estamos a dar-nos muito bem ela (J.R) tem muito boas ideias.

J.R: o único problema é o atraso...

A.A: A J.R pensa que está atrasada, mas não está. Eu é que escrevo muito rápido, mas a maior parte das ideias é das duas e isso é que importa...

Eu: muito bem, gostei de ouvir isso meninas. Mas contem-me, vocês acham que se complementam a trabalhar?

A.A: Sim

Eu: Porquê?

A.A: porque trabalhamos muito bem juntas, temos montes de ideias...

J.R: trabalhamos em conjunto... (...)

Eu: tendo em conta aquilo que vocês pensavam que ia acontecer neste trabalho, e relativamente ao que aconteceu, houve diferenças?

A.A e J.R: sim!!

Eu: A sério? Quais foram?

A.A: Tu quando disseste os pares pensei “ai não me apetece mesmo nada ficar com a J.R porque ela não tem ideias”, mas depois comecei a trabalhar com ela e pensei “esta rapariga é o máximo, tem muitas ideias”.

J.R: pensava que a A.A tinha muitas ideias e que às vezes não me ia deixar dizer as minhas, mas depois vi que ela tinha muitas ideias e comecei a gostar.

(nota de campo, transcrita de uma gravação áudio, do dia 31 de outubro de 2016)

Com este diálogo é possível observar que a promoção do trabalho a pares foi crucial para o elo de relação entre estas duas crianças. É evidente que, após o trabalho a pares houve alterações significativas face ao que pensavam que ia ser e ao que foi. É notório ainda que a A.A (4ºano) começou a perceber que por vezes trabalhar com outra pessoa não significa que não corra bem, tanto que a própria afirma que quando eu selecionei os pares ela não queria ficar com a J.R, no entanto, após o trabalho desenvolvido gostou bastante. Em relação á J.R (3º ano) pode-se também que esta antes de trabalhar com a A.A, já tinha receio que esta não a deixasse participar, no entanto, também mudou a sua ideia após trabalhar com ela, afirmando ainda que gostou de trabalhar com a A.A. Penso que, através da conversa e do diálogo desenvolvido em prol da atividade a pares, foi possível que estas duas crianças criassem uma ligação, alterando assim, as ideias anteriores que tinham em relação ao sucesso, ou não, da atividade que em cooperação iriam elaborar.

- **Os divisores: resolução de problemas com recurso a material didático**

Outra a atividade concretiza na PES em 1º Ciclo do Ensino, ilustrada na **planificação diária do dia 7 de novembro de 2016** (Apêndice B), consistia na resolução de problemas matemático, a pares, com recurso a material didático (ilustração 50 e 51). Neste sentido, distribui a cada par 18 tampas circulares e:

“Após tomarem contacto com os materiais e após uma conversa inicial, vou colocar no quadro a tarefa que as crianças terão de resolver com a ajuda dos materiais disponíveis (18 tampas por par). O problema será o seguinte: “Ofereceram à Rita 18 flores, mas a Rita precisa de ajuda para saber de

quantas maneiras consegue colocar as 18 flores em jarras diferentes com o mesmo número de flores. Consegues ajuda-la?”. Partindo deste problema as crianças vão manusear os objetos de forma a chegar à solução. É de referir, que ao longo da atividade eu e o professor cooperante estaremos disponíveis para ajudar os grupos (questionando-os e fazendo-os pensar)”

(Inácio, A., planificação diária do dia 7 de novembro de 2016)

Quero acrescentar que, tendo em conta a situação sucedida no dia 19 de outubro de 2016, relativamente à escolha dos pares, tal como está acima descrito (pp.85-86), nesta atividade, fui eu e o professor cooperante quem organizou os pares, para que a mesma situação não se voltasse a repetir.

Relativamente à atividade e às opções metodológicas, devo justificar que optei pelo uso de materiais didáticos pois achei que desta maneira os alunos se envolveriam mais na atividade e de certa forma seria mais fácil a sua resolução. Segundo Souza, S (2007 p.113):

“manipulando materiais concretos o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa. O caráter motivador é uma das funções do uso de tais recursos pois se sabe que o conhecimento na criança, parte do concreto para o abstrato, e também é bem mais divertido aprender brincando”.

Já face à metodologia de propor a resolução de um problema matemático a pares, Damiani (2008 p.224) patenteia que,

“duplas para a superação de dificuldades relativas à resolução de problemas em aulas de Matemática, sugere um decréscimo no percentual de erros (...) tendo as crianças passado a criar diferentes estratégias para superar as dificuldades, a partir das discussões com os companheiros (estratégias essas que, mais tarde, passaram a ser utilizadas nos trabalhos individuais)”



Ilustração 50- Crianças a trabalharem a pares na atividade “os divisores”



Ilustração 51- Crianças a trabalharem a pares na atividade “os divisores”

Após as crianças resolverem o problema a pares, passámos para a discussão em grande grupo, sendo que, esta discussão teve como principal enfoque as diferentes resoluções dos alunos e a explicação das mesmas. Deste modo, o meu papel foi secundário, no sentido de introduzir perguntas que os fizessem pensar e explicar os seus raciocínios, como por exemplo: “Explica-me porque é só é possível dividir por esse número de jarras e não por outro?”. Durante este momento, houve também um trabalho cooperativo no sentido em que, os pares que não chegaram a todas as soluções tiveram a oportunidade de receber a explicações dos outros colegas de modo a compreenderem-nas, tendo assim alcançado o objetivo de planear e desenvolver atividades em que as crianças se sentiam responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos colegas através de trabalhos em cooperação.

- **“O espantalho enamorado”**

No sentido de propor uma atividade de expressão plástica, sendo esta “essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003:160 citado por Sousa, R., 2007:14) as crianças criaram um espantalho com materiais recicláveis (por exemplo, roupas). Esta atividade foi proposta no sentido de elaborar uma atividade de expressão plástica associada à exploração da obra literária “O espantalho enamorado”. Esta atividade foi elaborada a pares, no sentido também

de explorar à minha dimensão investigativa. Teve ainda como principal objetivo, tal como está acima descrito por Sousa, 2003, responder às necessidades dos alunos assim como desenvolver as capacidades relativas ao corte, ao desenho e à colagem. É de referir, que esta foi planeada no sentido de responder as necessidades dos alunos pois pude observar, logo de início, que os alunos não tinham destreza a recortar nem a colar. Com esta atividade, pude também criar a ponte entre a área do português, da exploração livro, com a área da expressão plástica com a criação do espantalho utilizando diferentes técnicas (ilustração 52).



Ilustração 52- Produto da atividade “o espantalho enamorado”

- **Organização e tratamento de dados**

Um dos pontos do currículo trabalhos ao longo da PES foi a “organização e tratamento de dados”. Com este tema, pensei logo que era interessante poder aplicar os gráficos e pictogramas associando a algo pessoal das crianças, como as alturas, os gostos futebolísticos, as brincadeiras no recreio, entre outras e, claro, aplicar atividades que fossem de encontro ao meu tema da dimensão investigativa da PES. Neste sentido e indo de acordo com o conteúdo programático, abordámos o gráfico circular (ilustração 53), o pictograma, o diagrama de caule-e-folhas (ilustração 54), gráfico de barras e o diagrama de Venn (ilustração 55). Cada vez que era abordado um destes métodos de organizar dados promovia o trabalho a pares de modo a responder às necessidades de cada criança para

que desta forma pudessem explorar o conteúdo com outro colega e ajudarem-se mutuamente. Tal como está proposto, por exemplo, **na planificação diária do dia 5 de dezembro de 2016** (Apêndice D):

“Após o momento introdutório, a pares, as crianças vão desenvolver um diagrama de caule-e-folhas para organizarem a informação das alturas dos alunos da turma. Neste sentido, distribuirei a cada par, uma folha com os dados recolhidos previamente, no dia 24 de novembro de 2016”

(Inácio, A., planificação diária do dia 5 de dezembro de 2016)

Colaço (2204) citado por Damiani (2008:222) reforça que “as crianças, ao trabalharem juntas, orientam e apoiam, dão respostas e ainda avaliam e corrigem a atividade do colega” sendo que, ao longo do desenrolar deste conteúdo, e tal como é evidente nas fotografias, podemos constatar isso mesmo, pois as crianças ao trabalharem juntas ajudavam-se mutuamente e enquanto trabalham juntas corrigiam-se também mutuamente.



Ilustração 53- Gráfico Circular



Ilustração 54- Diagrama Caule-e-folhas



Ilustração 55 - Diagrama de Venn

Após as atividades propostas a pares e/ou em pequenos grupos estarem concluídas, existiam os momentos de grande grupo que tinham como objetivo dinamizar a exposição oral, o debate e a crítica entre crianças, sendo que, eram exploradas as estratégias dos alunos e corrigidos os exercícios, como se pode ver, por exemplo, através da planificação diária do dia 28 de novembro de 2016 (Apêndice C). Sendo que durante os mesmos, eram criados materiais, feitos pelas crianças, com a aprendizagem do dia, para que fossem colocados nas paredes da sala (ilustrações 56 e 57):

“Por fim, após os alunos elaborarem a pares a atividade corrigimo-la em conjunto. A correção da mesma será feita através de uma cartolina, que eu previamente preparei (sem o gráfico feito, o título e respetivos eixos e nomes) para que um aluno, aleatório, vá ao quadro representar uma barra (recortando-a e colando-a no respetivo sítio do gráfico. Neste sentido, nesta parte da aula, terei um papel secundário pois vou apenas chamando as crianças para irem ao quadro, sendo que, as estas terão o papel principal uma vez terão de ajudar e/ou corrigir o colega que está no quadro (caso seja necessário, ou seja, caso os outros colegas não ajudem ou corrijam o colega, poderei perguntar “Quem ajuda o/a ...?” “Acham que está correto?”). Após a atividade estar consolidada a cartolina será afixada nas paredes da sala, assim como todos os outros instrumentos de organização e tratamento de dados que temos vindo e ainda vamos desenvolver ao longo do período”

(Inácio, A., planificação diária do dia 28 de novembro de 2016 - relativa ao gráfico de barras)



Ilustração 56 - Construção da cartolina com as aprendizagens do dia referentes ao gráfico diagrama de Venn

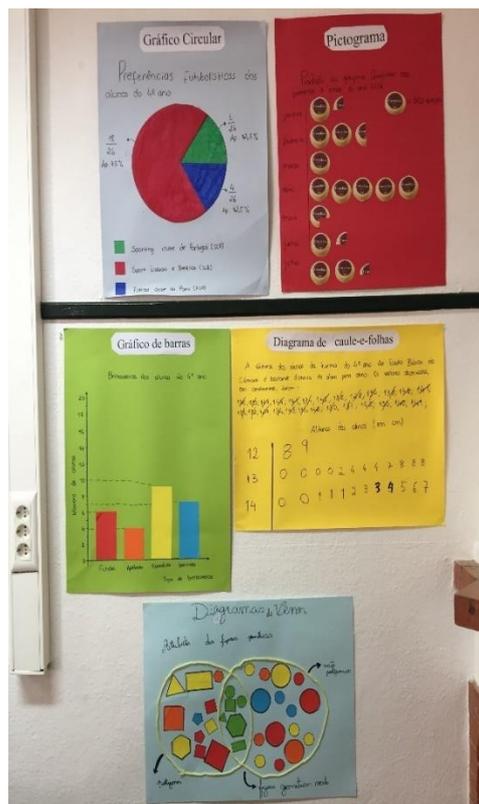


Ilustração 57- Produto de todas as aprendizagens referentes ao tema “Organização e Tratamento de dados”

Complementado tudo o que foi acima descrito, considero que ao promover as atividades a pares cumpro um dos objetivos para 1º ciclo: “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (Ministério da Educação, 2004:12), pois ao elaborarem este tipo de atividades a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, os alunos criam relações afetivas mais fortes e deste modo criam neles atitudes positivas em relação aos outros e para com os outros. Para além disso, consegui cumprir com os meus objetivos propostos para a investigação-ação, sendo que os alunos conseguiram aprender os conteúdos pretendidos de uma forma mais dinâmica sendo que, tiveram um papel ativo na mesma. E considero ainda, que a meu ver, este tipo de metodologia oferece um mecanismo que permite às crianças desenvolverem competências que de forma individual não as desenvolveriam. No entanto acho que é importante que as crianças também possam trabalhar de forma individual, pois cada metodologia tem os seus benefícios.

4.4.1.1.3. Narrativas finais

Ao longo da PES, tal como está acima descrito, fui desenvolvendo atividades que promoviam o trabalho cooperativo, principalmente a pares. Neste sentido, após desenvolver algumas atividades, considero que consegui cumprir com o objetivo de promover aprendizagens ricas, organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo. Através do feedback das crianças, era notável o seu interesse por desenvolverem atividades a pares. Aludindo para um exemplo, ao iniciar a conversa com as crianças sobre uma atividade que íamos desenvolver, e mesmo antes de dizer às crianças que íamos trabalhar a pares, no dia 30 de novembro, surge a seguinte intervenção de duas crianças:

M. e I.: “Ana, hoje vamos trabalhar a pares?”

Eu: “Sim vamos, porque? Gostam?”

M.: “Não gosto, eu adoro!”

(Inácio, A., nota de campo do dia 30 de novembro de 2016)

Através dos comentários das crianças consigo perceber que estas estavam cada vez mais motivadas a trabalhar a pares. É de veras importante refletir sobre estes momentos, pois só é possível ter sucesso neste tipo de atividades se as crianças estiveram envolvidas e interessadas no mesmo. Rogooff, Matusov & White (2000) acrescentam que “é necessário que as crianças se envolvam em atividades que se baseiem na motivação implícita”, sendo que, através do feedback que as crianças me davam concluía que estas estavam envolvidas e interessadas por desenvolverem atividades em cooperação. Para além disso, durante toda a PES, pude observar que quando desenvolviam trabalhos a pares, as crianças envolviam-se mais na atividade do que se a fizessem individualmente (pois também desenvolvi atividades individuais). Através destes pequenos momentos sinto que as crianças começaram a gostar ainda mais de trabalhar a pares pois ajudavam-

se mais e participavam nas atividades com mais motivação e empenho. Posso ainda acrescentar e justificar esta afirmação através das narrativas das crianças pois, após a minha PES, recolhi novamente as opiniões que as crianças tinham face ao trabalho a pares. Sendo que, por exemplo, a criança que no dia 19 de outubro de 2016, à pergunta “gostas de trabalhar a pares?” tinha afirmado que não pois preferia trabalhar individualmente porque trabalhava melhor sozinha (ver ilustração 48), no dia 14 de dezembro de 2016, à mesma questão, tinha uma opinião bastante diferente afirmando e justificando que (ilustração 58):

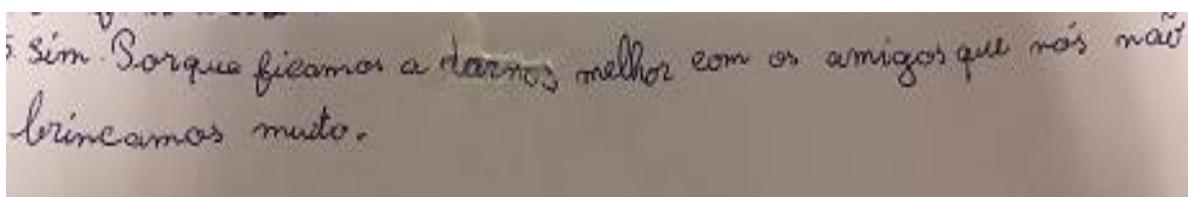


Ilustração 58- Narrativa das crianças do dia 14 de dezembro de 2016 face à questão “gostas de trabalhar a pares?”

Ora, através da ilustração 58, em que a S.G (4ºano) afirma que gosta de trabalhar a pares justificando que através do mesmo fortalece relações entre os colegas, é evidente que o facto de ter promovido ambientes educativos em que a cooperação tomava centralidade fez com que algumas atitudes das crianças se alterassem, sendo que, neste caso, podemos observar nitidamente uma mudança a nível do comportamento da aluna face ao trabalho a pares. Para além disso, a aluna afirma ainda que esta metodologia permitiu-lhe fortalecer as relações pessoais entre as outras crianças, tal como Fontes & Freixo (2004) evidenciam afirmando que o trabalho em cooperação “é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo, e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (p.60).

Ao refletir ainda face a esta narrativa e tendo em conta as observações feitas ao longo da PES afirmo que a mudança a nível relacional entre a turma alterou-se para melhor, no sentido em que, se fortaleceram as relações humanas entre as crianças. Tal também foi possível observar-se no decorrer da última atividade que desenvolvi em grande grupo com as crianças. A primeira tarefa da presente atividade consistia no seguinte:

“A primeira atividade iniciar-se-á com as crianças em pé, e em grande grupo, sendo que eu distribuirei a cada criança um número de 1 a 26, aleatoriamente. O objetivo desta tarefa é que as crianças, sem comunicarem verbalmente, se organizem por ordem crescente, sendo que para tal têm de trabalhar em cooperação e para além disso, desenvolver uma boa comunicação para o sucesso da atividade.

(Inácio, A., planificação diária do dia 16 de dezembro de 2016)

Perante esta tarefa o grupo organizou-se bastante bem, sendo que com a cooperação um dos outros foi possível cumprir-se os respetivos objetivos. O A.G (4ºano) assumiu a liderança, no entanto, sem a cooperação dos restantes colegas que o iam ajudando a organizar o grupo, não teria sido possível resolver a tarefa. Nestes momentos, viu-se realmente um grupo de 25 crianças a trabalharem em cooperação para que juntos alcançassem o mesmo objetivo (ilustrações 59). Considero ainda, que esta atividade teve sucesso, pois durante a minha PES promovi ambientes que estimulavam a cooperação, o que permitiu ao grupo, compreender o quão valiosa é a cooperação para o sucesso de determinadas atividades.



Ilustração 59- Tarefa em grande grupo, dia 16 de dezembro de 2016

Para além desta tarefa, no presente dia, propus ainda:

“A atividade seguinte será com as crianças divididas em grupos (4 – 5 elementos). Esta consistirá na elaboração de uma cartolina com aspetos relacionados com a estagiária Ana (Gostaram da Ana ter estado cá? Porque? Em que aspetos contribuiu para o bom funcionamento do grupo? O que mais gostaram? O que menos gostaram? O que melhoravam? O que não alteravam? Acham que correu bem?...) é de referir ainda, que nesta cartolina terão de desenhar algo relativo à turma e à Ana com a turma. Esta atividade tem como principal objetivo o trabalho em cooperação e a necessidade de organização do grupo para o sucesso da atividade”.

(Inácio, A., planificação diária do dia 16 de dezembro de 2016)

Para além da atividade promover a cooperação, pretendi ainda, através da mesma atividade, recolher narrativas das crianças face ao meu trabalho desenvolvido, no sentido de compreender em que medida a minha investigação-ação teve influência nas crianças. Isto é, compreender se de facto, cumpri com o objetivo de promover ambientes educativos em que a cooperação tomasse centralidade, partindo da narrativa das crianças. Face a isto, seguiram-se os seguintes resultados (ilustração 60, 61 e 62):



Ilustração 60- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)

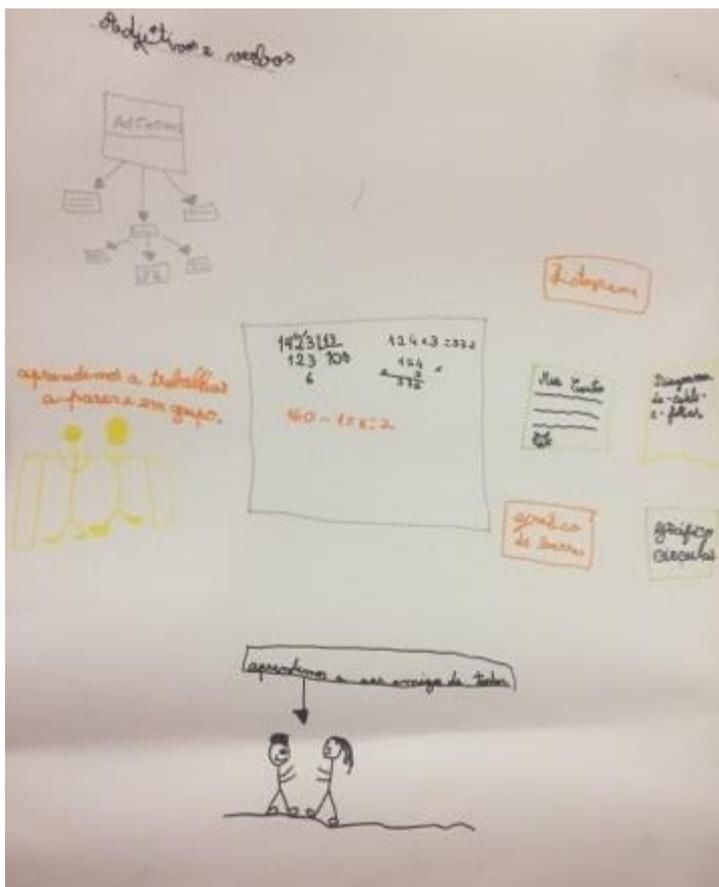


Ilustração 61- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)

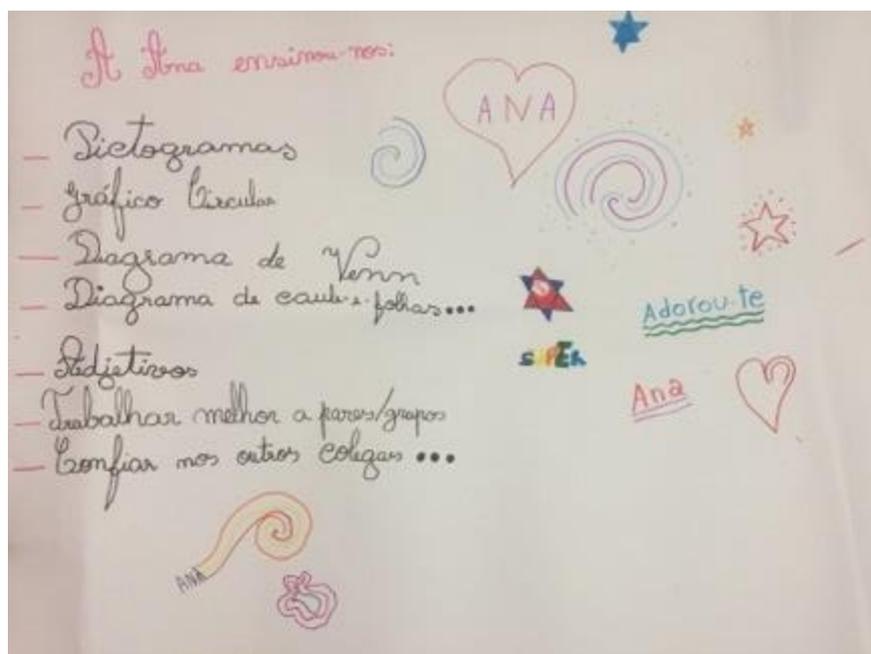


Ilustração 62- Resultados da tarefa final (narrativa das crianças)

Observando as ilustrações anteriores, apercebemo-nos que muito do que as crianças apontam são conteúdos programáticos, no entanto, apontam também que aprenderam a “trabalhar a pares/grupo”, a “confiar nos outros” e aprenderam também “a ser amigos de todos”. Face a estas ilustrações e às narrativas das crianças considero que durante a PES cumpro com os objetivos propostos, consegui investigar, promover ambientes educativos ricos e estimulantes onde a cooperação era necessária, sendo que, para além disso, permitiu-me compreender e concluir que realmente o trabalho cooperativo em sala de aula é uma mais valia para desenvolver o currículo e promover melhores relações humanas. Através também deste feedback das crianças, onde evidenciam as suas aprendizagens ao longo da minha PES, conseguimos perceber que o trabalho cooperativo foi evidenciado e, para além disso, trouxe vários benefícios tais como o que as crianças comprovam com as suas narrativas: “confiar nos outros” e “a ser amigos de todos”.

Para finalizar, as narrativas finais das crianças face ao produto da minha investigação-ação, cito a seguinte nota de campo do dia 16 de dezembro de 2016:

“Após me despedir do grupo (pois terminará a PES) e de algumas crianças já terem saído para o exterior, o D.S (4ºano) aproxima-se de mim, tocando-me no braço, e diz:

D.S: “Ana, obrigado por fazeres com que todos fossemos amigos”

(Inácio, A., nota de campo do dia 16 de dezembro de 2016)

Refletindo face a este agradecimento do D.S (4ºano), uma vez mais, considero que o meu trabalho desenvolvido durante a PES em 1ºCiclo do Ensino Básico não foi apenas desenvolver o currículo através de uma metodologia baseada no trabalho cooperativo, foi também promover uma metodologia que permitiu a aquisição progressiva de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do indivíduo, tanto a nível pessoal como social.

4.4.2. Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-escolar

4.4.2.1. As práticas pedagógicas – Análise e interpretação de dados

4.2.2.1.1. Conhecer o grupo e compreender as rotinas

Tal como na PES em 1.º Ciclo, pretendi promover aprendizagens, organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo. A verdade é que, logo nos primeiros momentos de observação participante pude perceber que o grupo com que ia desenvolver a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar já possuía muitas rotinas baseadas na cooperação. Sendo importante apresentá-la: uma das rotinas que observei foi no momento da manhã, após a canção do bom dia. Sendo que, antes de qualquer atividade proposta, as crianças tinham a oportunidade de partilhar situações do seu dia-a-dia, situações novas, acontecimentos no seio familiar ou até simplesmente para dizer algo que tinham feito no dia anterior (ilustração 63).



Ilustração 63- Conversa matinal em grande grupo

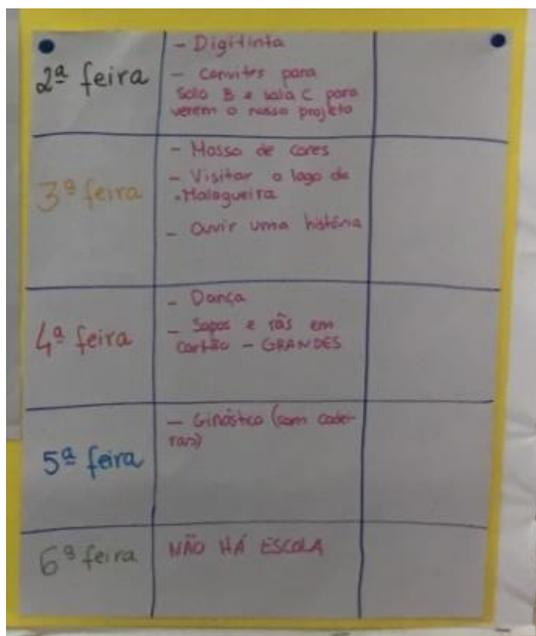
Estes momentos são momentos eram caracterizados sobretudo pela partilha e pelo diálogo, sendo que estes fortaleciam e enriqueciam o grupo socialmente pois era durante estes momentos que o grupo se ia conhecendo melhor e onde se relacionavam situações comuns. É de salientar ainda que, o facto de a criança sentir um grande à vontade para

expor situações que para ela foram significativas mostra que esta esta motivada, pois sente que pertence aquele grupo e que naquele grupo é “bem-vinda”. Para além disso, a criança vai-se sentir mais motivada e realizada pois sente que o seu contributo é favorável e essencial para o restante grupo, ou seja, a crianças vai sentir que o seu contributo é uma mais valia para o grupo. Devo evidenciar, que durante o dia, existiam muitos mais momentos de conversa em grande grupo, por exemplo: as crianças escolherem o que queriam fazer durante a manhã e durante a tarde, para resolver problemas do grupo, para apresentar histórias a pares, para mostrar trabalhos e ainda para o planeamento cooperado (2ª feira) e para a avaliação cooperada (6ª feira). É de referir que estes processos acima referidos são momentos característicos de uma comunidade de Aprendizagens, uma vez que em cooperação com o adulto as crianças regularizam e planeiam as suas aprendizagens consoante os seus interesses e necessidades.

Acho importante, e fundamental, especificar os momentos que acima fiz referência, uma vez que para além de serem momentos característicos de uma comunidade de aprendizagem, eram também potenciadores de uma metodologia centrada na cooperação entre as crianças e entre as crianças e o adulto, sendo também vantajosos para as aprendizagens e para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste seguimento, começando pelo momento mais característico deste grupo, a planificação semanal cooperada, onde as crianças participavam no seu próprio processo de aprendizagem (ilustração 64 e 65). Todas as segundas de manhã as crianças, a educadora com as crianças planeava o que iam fazer ao longo da semana, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Durante este momento, e sabendo a rotina que a instituição dominava, as crianças diziam o que pretendiam fazer durante a semana, como por exemplo: como queriam fazer educação física, como queriam fazer a expressão musical, o que tinham a necessidade de fazer, o que gostavam de fazer. Sendo que, cada uma destas questões eram discutidas em grande grupo, de modo a que em cooperação chegassem a um consenso. Uma vez que de acordo com Watkins (2004, p.4):

“in communities of learner’s students should be active participants in the program, aware of their learning processes and progress. They should come to understand why they are engaging in the activities that form the basis of the program... they should be able to serve as collaborators in the orchestration of their own learning”

Watkins (2004, p.4)



2ª feira	- Digiflora - Convites para sala B e sala C para verem o nosso projeto
3ª feira	- Hossa de cores - Visitar o lago de Malagueira - Ouvir uma história
4ª feira	- Dança - Sapos e rãs em cartão - GRANDES
5ª feira	- Ginástica (com cadeiras)
6ª feira	NÃO HÁ ESCOLA

Ilustração 64- Planificação semanal cooperada



Ilustração 65- Elaboração da planificação semanal cooperada

Reforçando ainda ideia de Watkins (2004), com este tipo de dinâmicas, para além de promover a participação das crianças no seu processo de aprendizagem, permite também que esta se torne consciente de que está a aprender, do que está a fazer, e com que intencionalidade a está a fazer. Deste modo, permite-lhes refletir sobre as suas necessidades e interesses, através da discussão que se origina no momento da planificação cooperada.

Para além deste momento, no final de cada semana, mais precisamente à sexta-feira à tarde, reuníamos-nos em grande grupo para avaliar a semana. Neste sentido, líamos a planificação que estava afixada e víamos o que tínhamos feito, sendo que, para tal utilizávamos três canetas com o objetivo de avaliarmos as atividades propostas (verde - fizemos; amarelo - não terminamos; vermelho - não fizemos) (ilustração 66). Após esta pequena avaliação a nível de execução das atividades propostas, falávamos ainda sobre o sucesso das mesmas, se as crianças tinham gostado, o porque de terem gostado ou não e o que aprenderam durante a semana. Nesta rotina semanal, as crianças tinham a oportunidade de dizer o que sentiram ao fazer as atividades, de ouvir os outros e de discutirem em grande grupo o sucesso das mesmas.

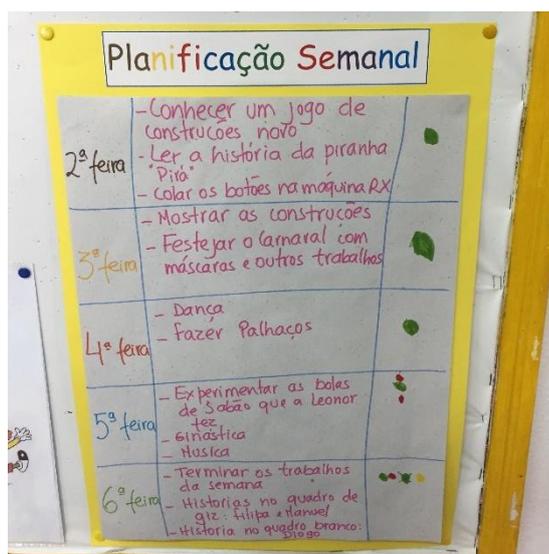


Ilustração 66- Avaliação da planificação semanal cooperativa

Neste grupo, para além destes momentos, existiam outros que me apontavam para a cooperação em grande grupo, como por exemplo a resolução de problemas. Aludindo para a as notas de campo e reflexão semanal dos dias 17 a 21 de outubro de 2017 (Apêndice F), para um exemplo:

“No início da minha PES a professora Ana Artur foi fazer a supervisão e no decorrer da mesma, surgiu a conversa sobre o facto de as crianças durante a marcação de presenças passarem muito tempo à espera da sua vez, acabando por não tirarem partido daquele momento como devia de ser. Após esta conversa, com a educadora e com a professora Ana, levámos este problema para o grande grupo. Em grande grupo perguntei às crianças o que achavam do tempo que passavam sentados e se achavam que devíamos de mudar o modo como fazíamos as presenças. Após ouvir a opinião das crianças (que concordaram com este facto) disse-lhes que então tínhamos de resolver este problema e que queria ouvir algumas soluções. Neste sentido, e após discutirmos em grande grupo, acordámos que o responsável pelas presenças ia com a educadora cooperante preencher o mapa do tempo e as presenças e que, posteriormente, antes de lancharmos, ia comunicar aos colegas que dia era, o mês e o ano, como estava o tempo e quantas crianças estavam hoje presentes na sala”.

(Inácio, A., Reflexão semanal de 13 a 17 de março de 2017)

Durante os primeiros momentos de observação reparei também que durante o dia, existiam atividades que promoviam o trabalho cooperativo entre as crianças. Como por exemplo, as histórias a pares (ilustração 67), sendo que estas permitiam às crianças irem para o quadro branco com um colega, e em conjunto criavam uma história que, posteriormente, era apresentada aos restantes colegas. Durante a apresentação da história as duas crianças contavam-na e explicavam alguns pormenores partindo do que tinham desenhado. Numa fase final, os colegas tinham a oportunidade de comentar e questionar a história dos colegas, de modo a contribuírem para a aprendizagem dos colegas. Através desta prática as crianças tinham a oportunidade de aprender uns com os outros, uma vez que as duas crianças que construíram a história partilharam informações e discutiram para o sucesso da mesma e as restantes crianças tiveram a oportunidade de refletir e questionar a mesma. Estas práticas permitiam assim que as crianças se sentissem à vontade para as contribuições e colaborações positivas entre eles, e para além disso, estes tipos de atividades melhoravam o à vontade para fazer questões, expressar opiniões e ideias sem medo de prejudicar o outro (Watkins, 2004, p. 3).



Ilustração 67- Apresentação de uma história a pares

Concluindo, muitas das rotinas e das atividades feitas com este grupo eram características de uma comunidade de aprendizagem e, portanto, tinham muito por base a os meus principais objetivos presentes nesta investigação-ação. Para além disso, a rotina e dinâmica da educadora cooperante já assumia muito do que eu acreditava enquanto futura educadora, tal como eu saliento no capítulo 2, onde assumo que as crianças são entendidas como alguém que é detentora de saber, tendo a capacidade e direito de participar no seu processo de aprendizagem, planificando-o e avaliando-o, e claro, onde as atividades e tarefas levadas a cabo permitiam a colaboração e a cooperação entre as crianças de modo a que a aprendizagem seja um processo social, cultural e cognitivo. Acho importante, realçar ainda que, esta metodologia e dinâmica vai também de acordo com o as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) uma vez que, também este documento evidencia que o respeito por cada criança, o trabalho cooperado, o entendimento da perspetiva do outro, a regulação da vida em grupo, e a participação da criança no momento de planeamento e avaliação são fundamentais para o processo de aprendizagem (Silva, I., et al, 2016, p. 25).

4.2.2.1.2. Promover a cooperação partindo dos interesses e necessidades das crianças

Tal como está descrito ao longo do presente relatório, um dos meus objetivos centrais do meu projeto de investigação é promover ambientes de aprendizagens participativas e ativas, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, sendo que será feito partindo de propostas de atividades que estimulem trabalho cooperado, da dinamização de momentos de exposição oral, perante o grande grupo, de trabalhos desenvolvidos a pares e pequenos grupos e da dinamização de momentos de reflexão e da partilha sobre o como aprenderam, partilhando esses processos.

Neste sentido, de cumprir com o objetivo acima descrito, não foi necessário aplicar muitas atividades alusivas ao mesmo, uma vez que, tal como está justificado acima, a dinâmica presente na sala de Jardim de Infância onde elaborei a PES era uma dinâmica que obedecia à maioria dos meus objetivos. No entanto, existiram dinâmicas

que ao longo da PES fui desenvolvendo indo de encontro com as necessidades e interesse4s das crianças, e claro, onde a cooperação e ambientes ricos e estimulantes estavam presentes. Sendo essas, por exemplo:

- **Tarefas diárias a pares**

Para além das rotinas diárias e de brincadeiras que promoviam a cooperação, durante a minha intervenção potencieei também as tarefas diárias individuais em tarefas diárias a pares, de modo a promover aprendizagens, organizando ambientes educativos com base nas narrativas das crianças face ao trabalho a pares e/ou em grupo. Neste sentido, durante a divisão de tarefas diárias individuais reparei que muitas vezes as crianças perguntavam-me: “Ana, posso ir ajudar o x?” o que me fez refletir e planear de acordo com as narrativas da criança, sendo que, nesta lógica, propus às crianças seguinte mudança: alterar as tarefas diárias individuais em tarefas diárias a pares, tal como está ilustrado no excerto da **nota de campo do dia 19 de abril de 2017** (Apêndice G):

“Hoje, durante a manhã, mais precisamente durante a distribuição das tarefas pelos devidos responsáveis, conversámos sobre a possibilidade de as tarefas individuais passarem a ser a pares. Sendo que, continuávamos a seguir a lista dos nomes e o responsável pela tarefa escolhia um amigo para o ajudar na tarefa. As crianças mostraram-se logo dispostas a esta alteração sendo que mostravam isso através da maneira como disseram o sim (de maneira eufórica)”

(Inácio, A., notas de campo do dia 19 de abril 2016)

Isto não só pelo meu tema de investigação, mas também porque durante os momentos das tarefas as crianças questionavam-me sempre se podiam ajudar o colega a fazer a tarefa, como por exemplo, levar os restos de comida ao compostor e limpar as mesas (ilustração 68 e 69). Neste sentido, e observando esta necessidade das crianças e após esta conversa, decidimos então que as tarefas diárias (alimentar os peixinhos, dar os pratos, limpar as mesas e levar os restos para o compostor) iriam começar a ser tarefas diárias cooperada, tendo como principais objetivos “os alunos trabalharem em conjunto

para atingir um objetivo comum” (Rodrigues, P., 2012, p.7) e potenciar as relações sociais entre as crianças. Tal como é possível observar nas ilustrações seguintes:



Ilustração 68-Tarefa diária a pares



Ilustração 69- Tarefa diária a pares

- **Projeto “Os sapos e as rãs são iguais?”**

Uma outra dinâmica utilizada foi o trabalho por projetos, sendo que, esta metodologia permitiu promover a cooperação não só entre as crianças que estavam dentro do projeto, assim como as restantes crianças do grupo, tal como será descrito nos pontos seguintes. Tal como Katz & Chard (1989, p. 3) evidenciam, um projeto é um estudo de um tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, ou seja, as crianças vão explorar um tópico ou um tema que lhes chame à atenção e que tenham curiosidade em saber. Para

além disso, a abordagem de projeto refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como com a preocupação com o que é ensinado e aprendido. Ao contrário do ensino tradicional, existe uma grande preocupação no que diz respeito à criança compreender o que está a ser ensinado, ou seja, não importa o que é ensinado, importa sim se a criança aprendeu o que foi ensinado. Sendo que esta abordagem dá ênfase ao papel do professor para incentivar as crianças na interação com pessoas, objetos e com o ambiente para que as aprendizagens das crianças tenham significado pessoal para as mesmas. Relativamente ao papel da criança, esta abordagem do trabalho por projetos, dá grande relevância à participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem, tornando assim as crianças “competentes, isto é, “capazes de saber fazer em acção”. (Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., et al., s.d).

Devo referir que, o presente grupo de crianças com a qual realizei a minha PES em contexto de Pré-Escolar desenvolveu o projeto “os sapos e as rãs são iguais?”, sendo este um projeto de investigação uma vez que são aqueles “em que as crianças estão confrontadas com uma questão (queremos saber...) e mobilizam os seus conhecimentos e capacidades de pesquisa para a resolverem” (Guedes, M., 2011, p. 6). Para além disso, este projeto, como tantos outros, envolveu três fases para a sua realização, fases estas que se ligam naturalmente umas às outras, não se podendo passar para a fase seguinte sem a fase anterior estar desenvolvida, tal como se segue nos pontos seguintes:

a) Ponto de partida/ Definição do Problema

Este projeto surgiu de uma curiosidade das crianças face a uma fotografia que explorámos após a visita de estudo ao Fluviário de Mora, proveniente do projeto do Agrupamento “O Rio da minha aldeia”. Neste seguimento, no dia 29 de março de 2017, durante a exploração das fotografias da mesma visita, apareceu uma fotografia de um sapo e as crianças questionaram se aquele animal era um sapo ou uma rã. Perante esta questão, em conjunto, decidimos que íamos investigar se “os sapos e as rãs são iguais”, sendo que foi a partir desse momento que iniciamos o nosso projeto.

b) Fase I – Planeamento e arranque

Após o tópico estar escolhido, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, T., s.d:14), sendo que através das notas de campo do dia 29 de março de 2017, podemos evidenciar o arranque do projeto:

“Hoje iniciámos o projeto “os sapos e as rãs são iguais?”. Após uma pequena conversa preenchemos em conjunto a tabela (o que já sabemos, o que queremos saber mais, como e com quem podemos aprender e como vamos apresentar). Deste modo, algumas crianças quiseram ir logo ao computador pesquisar imagens de rãs e de sapos para preencherem a tabela (para ficar mais completa)”

(Inácio, A., notas de campo do dia 29 de março de 2017)

Através da presente nota de campo, é evidente o entusiasmo e interesse das crianças pelo projeto, uma vez que algumas das crianças quiseram ir logo para o computador pesquisar imagens de sapos e rãs e, claro, pelo início do projeto através do planeamento do mesmo. Relativamente ao preenchimento da tabela orientadora do projeto, esta estava dividida pelo ponto “o que já sabemos?”, “o que queremos saber mais” “como vamos saber?”, “como vamos apresentar?” e “a quem vamos apresentar?” (ilustração 70), sendo que através da discussão introdutória preenchemos os mesmos pontos. Esta discussão permitiu que as crianças se interessem mais tópico do projeto, despertando a sua curiosidade e interesse. Sendo que, durante a discussão as crianças também vão relatar aquilo que sabem sobre o tópico do projeto, podendo ainda contar a sua própria experiência sobre o mesmo, criando assim uma ligação pessoal entre o projeto. Devo ainda referir, que nesta primeira fase, as crianças não conseguiram decidir como queriam apresentar, neste sentido, deixámos passar alguns momentos de desenvolvimento do projeto para decidir como o iriam fazer.

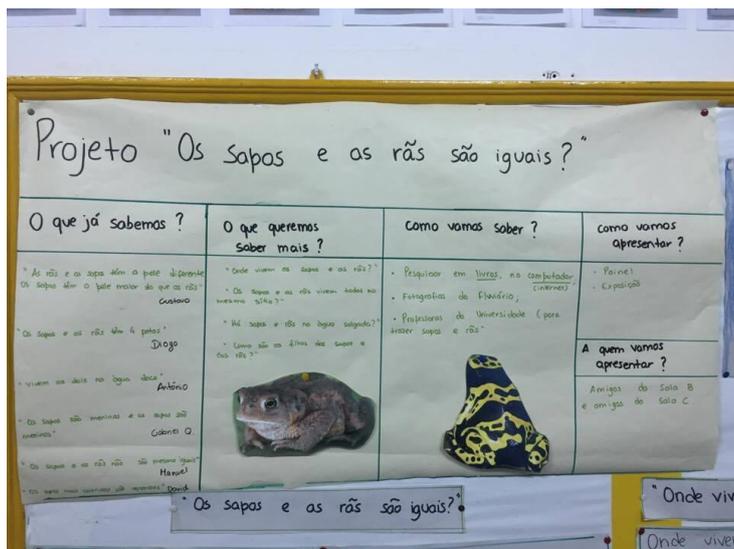


Ilustração 70- Plano do projeto "os sapos e as rãs são iguais?"

c) Fase II – Desenvolvimento do Projeto

Na fase II do projeto Katz & Chard (1989, p. 173) dão grande importância à apresentação de informações novas. Sendo que estas fazem-se através de visitas fora da escola, outras através de um convidado que fala sobre o tema e demonstra materiais de mestria ou até mesmo através de livros, fotografias ou artefactos. E foi o que exatamente aconteceu nesta fase, as crianças pesquisaram novas informações tanto através do computador como de livros (ilustração 71 e 72) e posteriormente as informações recolhidas eram tratadas de modo a serem partilhadas com os restantes colegas e também para serem utilizadas para a apresentação do projeto (ilustração 73, 74 e 75).



Ilustração 71- Pesquisa em livros

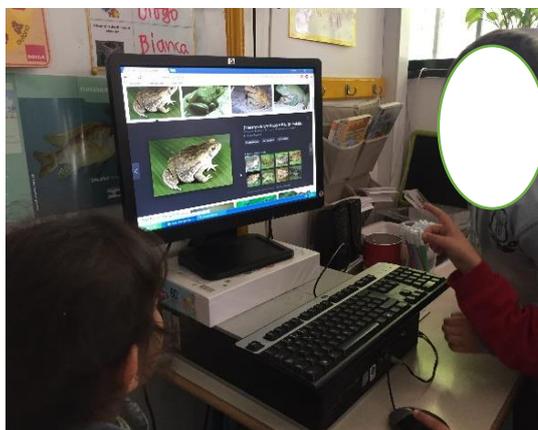


Ilustração 72- Pesquisa no computador

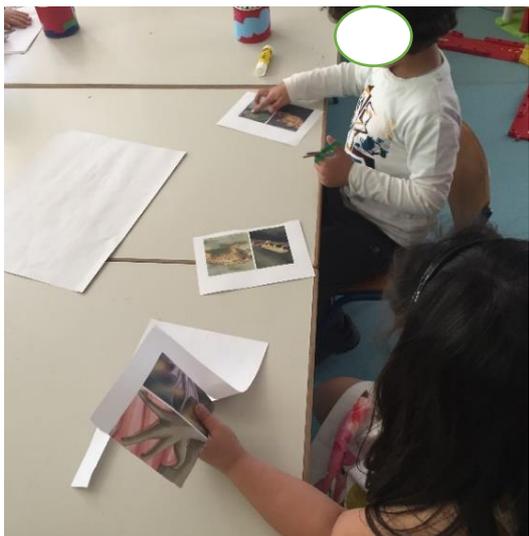


Ilustração 73- Tratamento da informação sobre o projeto



Ilustração 74- Tratamento da informação sobre o projeto

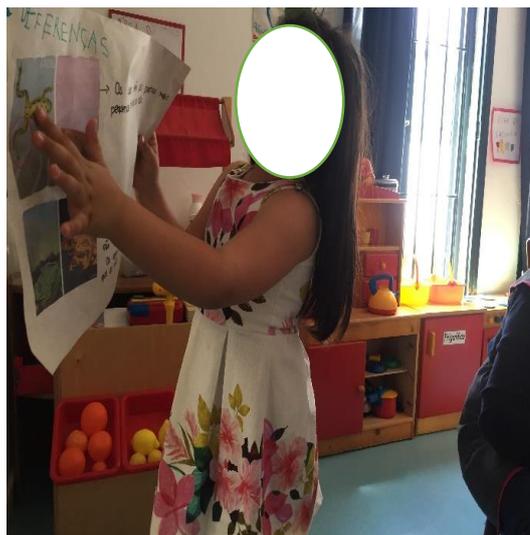


Ilustração 75- Apresentação da informação sobre o projeto, aos colegas

Durante as pesquisas estive sempre a ajudar as crianças nas suas necessidades, principalmente junto do computador. Para além da pesquisa das próprias crianças, tivemos a oportunidade de receber duas convidadas, professoras da universidade, que nos vieram transmitir mais conhecimento acerca dos sapos e das rãs. A verdade é que é muito importante, que nesta fase, o interesse das crianças pelo projeto não se perca, uma vez que um projeto bem-sucedido só depende do interesse das crianças. Para que tal não

aconteça, eu enquanto “educadora” tive de ter em conta que as crianças são propícias à variedade, às experiências novas, sendo que organizei acontecimentos importantes, como as visitas (ao Dique da Malagueira- habitat de sapos e rãs) (ilustrações 76 e 77) e a presença de convidados (professoras da universidade) (ilustrações 78 e 79). Estes mecanismos permitiram assim que o interesse das crianças continuasse sendo que, para além disso vão tornar a aprendizagem mais real e mais significativa, pois estas vão poder tomar contacto com a realidade que estão a investigar. Através da visita das convidadas, apesar de não ter sido possível trazer sapos e rãs reais, foi possível descobrirmos como eram os filhos dos sapos e das rãs (através de um vídeo) e algumas das características físicas dos sapos e das rãs (através da exploração de imagens).



Ilustração 77- Visita ao Dique da Malagueira



Ilustração 76- Visita ao Dique da Malagueira



Ilustração 78- Visita das professoras da Universidade de Évora



Ilustração 79- Visita das professoras da Universidade de Évora

Para além destes momentos, antes da apresentação do projeto, tivemos uma surpresa por parte de uma avó e de uma mãe, tal como é possível ver-se através das **notas de campo do dia 17 de maio de 2017** (Apêndice H) :

“Quarta-feira dia 17 de maio de 2017

Hoje durante a tarde, tivéssemos uma surpresa da avó Juliana (avó do A.S) e da Mãe do F.N que nos trouxeram rãs para a sala. As crianças ficaram super entusiasmadas e começaram logo a dizer “é uma rã, é uma rã” e eu perguntei “são rãs porque?” e o G.S respondeu de imediato “estão dentro de água e tem as pernas compridas”.

No final da tarde, ainda pudemos observar as rãs. E de facto, fiquei satisfeita com os comentários pois as crianças foram capazes de associar o que aprendemos ao observar rãs reais na nossa sala. Por exemplo “vivem dentro de água, são rãs” “têm as patas de trás grandes” “são pequeninas”.

(Inácio, A., notas de campo do dia 17 de maio de 2017)

Sendo que, através destes momentos, de contacto com as rãs verdadeiras, as crianças tiveram a oportunidade de observar todas as suas características físicas que já tinham pesquisado, e para além disso, observaram ainda o modo como se movimentam (ilustração 80), reforçando assim o interesse pelo projeto e pela apresentação do mesmo.



Ilustração 80- Observação das rãs

Através de todos estes momentos vivenciados ao longo destas fases do projeto, as crianças registaram o que foram aprendendo, sendo que essas produções foram essencialmente desenhos, trabalhos escritos e colagens. As crianças organizaram a informação guiando-se pelas questões que colocaram no início, que iam apresentando aos colegas da sala (ilustração 81). Todas as produções das crianças foram, ao longo do tempo, expostas na sala, sendo que Katz & Chard (1997, p. 238) aludem para o facto de que a exposição destes trabalhos permite fornecer informação às quais as crianças se podem reportar no seu trabalho, refletir o crescimento da experiência, mostrar um registo de desenvolvimento ou diário do trabalho e ainda comunicar as descobertas e realizações das crianças aos outros.



Ilustração 81- Exposição dos registos feitos ao longo do projeto

d) Fase III – Divulgação do projeto

Sendo esta a última fase de um projeto, é a fase que o projeto se dá por terminado.

Durante a segunda fase do projeto, tal como está referido acima, as crianças desenvolveram atividades que resultaram de produtos interessantes e informativos, como

desenhos e cartazes informativos. Neste sentido, ao elaboráramos as reuniões para decidir o modo como íamos apresentar o projeto e a quem íamos apresentar, sendo que:

“a J.T (5:8) disse que “podíamos apresentar com o painel como fizemos com o caminho do Fluviário”, sendo que os outros meninos concordaram e disseram que era “boa ideia”. Após este momento, todos disseram que podiam apresentar aos meninos da Maria e da Nazaré (as outras duas salas)”

(Inácio, A, notas de campo do dia 21 de abril de 2017)

Para além disso, após a visita ao Museu de Évora, no dia 28 de abril de 2017, quando chegámos da mesma sentámo-nos nas almofadas e questionei as crianças, perguntando se gostaram da exposição, se gostaram de ver os quadros, sendo que as crianças sugeriram:

“a ideia de fazermos uma exposição. Todos se mostraram bastante entusiasmados e o A.C (6:1) disse “podemos fazer pistas para a exposição”. (pois durante a visita ao Museu, esta foi feita através de pistas que a educadora do Museu nos foi dando)”

(Inácio, A., notas de camp do dia 28 de abril de 2017)

Neste sentido, ficou combinado que íamos apresentar a exposição com a informação que tínhamos e mais os painéis que íamos construir (ilustrações 82, 83, 84 e 85).



Ilustração 83- Apresentação do projeto



Ilustração 82- Apresentação do projeto



Ilustração 85 - Apresentação do projeto



Ilustração 84 - Exploração da exposição pelas crianças

Neste sentido, e face às ilustrações anteriores, é possível observar que, no dia 25 de maio de 2017, as crianças apresentaram a exposição partindo dos cartazes com a informação recolhida ao longo da fase II dos painéis. É de salientar que, é através destas exposições dos seus projetos que as crianças dão o seu projeto por terminado, uma vez que, vão expor aquilo que aprenderam com o mesmo apresentando as outras salas. Estes tipos de comunicações servem, principalmente, para as crianças comunicarem as aprendizagens culminadas ao longo de todo o processo do desenvolvimento do projeto (Katz & Chard, 1997, p. 241). Para além disso, permite que as crianças que desenvolveram o projeto aperfeiçoem a sua mestria e permite que as crianças que não sabiam fiquem a saber quais as diferenças entre um sapo e uma rã.

4.4.3. Conclusões Finais acerca da dimensão investigativa das PES

Durante as Práticas de Ensino Supervisionado, uma das componentes presentes na mesma foi a dimensão investigativa, tendo esta, no presente relatório, um enfoque na promoção de aprendizagens, organizando ambientes educativos a partir da escuta de crianças acerca do que é trabalhar a pares e em grupo. Sendo que, nesta fase final, é notório que o meu gosto e o meu interesse inerente à aprendizagem cooperada como processo fundamental para o desenvolvimento das crianças, esteve sempre presente. Isto porque, ao longo das PES, tal como está a cima ilustrado, organizei ambientes de aprendizagens participativas e ativas, tendo em conta representações e atitudes de crianças face ao trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, indo assim de encontro com os objetivos pretendidos para esta investigação-ação.

Neste sentido, e após terminar a análise e interpretação dos dados recolhidos, concluo que de facto proporcionei às crianças ambientes educativos, partindo das suas narrativas, onde a participação, partilha e a entreaajuda foi de facto vantajosa para as crianças e para o sucesso das suas atividades. Isto porque, aprendizagem cooperativa permite que num grupo de alunos, estes aprendam mais e melhor, através de um ambiente de partilha de conhecimentos e entreaajuda, no sentido também de colmatarem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão de diferentes saberes. Para além disso, durante a interação que existe durante estes momentos, os indivíduos estimulam e incentivam o êxito de todos, discutem entre si procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações uns dos outros, ajudam-se mutuamente quer a nível de aquisição de conhecimento quer a nível do desenvolvimento de competências e atitudes.

Face à dimensão investigativa, concluo que alcancei os objetivos propostos, alcançando assim os objetivos subjacentes à mesma. Sendo que, foi de veras satisfatório poder investigar este tema, pois senti que, em ambos os grupos houve uma melhoria significativa em termos das relações pessoais e não só, até mesmo a nível de compreensão e assimilação de conhecimentos (no 1º CEB), uma vez que a aprendizagem cooperativa é um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma. Após as minhas intervenções, e até mesmo durante as mesmas, apercebi-me que as crianças estavam a gostar cada vez mais de partilhar, conviver e, acima de tudo, de se conhecerem uns aos outros. Sendo que, essa informação foi possível ser recolhida,

através da observação direta, que foi sem dúvida o instrumento mais utilizado para recolha de dados, através do caderno de formação (onde estão incluídas as notas de campo, as planificações e as reflexões semanais), da escuta das conversas com/entre as crianças, fotos, vídeos e gravações. No entanto, é de salientar que na PES em Jardim-de-Infância não existiu tantas alterações após a minha intervenção uma vez que a dinâmica da Educadora cooperante era baseada essencialmente em atividades e rotinas em que a cooperação entre as crianças estavam sempre presentes. Já na PES em 1º Ciclo do Ensino Básica foi notória as alterações que existiram após a minha intervenção, por exemplo se comprarmos as narrativas da S.G (4ºano) no dia 19 de outubro de 2016 e do dia 16 de dezembro de 2016, onde é possível observar uma mudança a nível do comportamento de uma aluna face ao trabalho a pares, sendo que esta afirmou que esta metodologia permitiu-lhe fortalecer as relações pessoais entre as outras crianças, tal como Fontes & Freixo (2004) evidenciam afirmando que o trabalho em cooperação “é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo, e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (p.60).

Concluindo, ao longo da investigação, pode constar que a cooperação foi fundamental para o sucesso das diversas atividades desenvolvidas tendo sido esta promotora do pensamento crítico, criativo, e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas das crianças. Para além disso, pude compreender também como a cooperação é muito importante, não só para a promoção de saberes, mas também como promotora de relações sociais mais saudáveis e fortes, uma vez que a aprendizagem cooperativa valoriza o papel dos pares no ensino-aprendizagem, promove competências sociais e ainda satisfaz os objetivos individuais entre os diferentes agentes (Bessa & Fontaine, 2002). Concluo ainda que aprendizagem cooperativa é de facto uma realidade possível nos nossos dias uma vez que, todos os grupos escolares são considerados grupos heterogéneos, não só pelas idades, mas também em saberes, a nível cultural, a nível de vivências, de comportamento e atitudes, e por isso, a aprendizagem cooperativa permitirá que as crianças desenvolvam as suas capacidades num ambiente educativo rico em diversidade e capaz de responder às necessidades e interesses de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação-ação a que me propus desenvolver durante as PES, em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível concluir que o tema eleito para a mesma foi sem dúvida algo que eu acredito enquanto futura profissional na área da educação. E, sem dúvida, será algo que estará presente na metodologia eu futuramente elegerei para trabalhar com as crianças.

Relativamente ao meu trabalho desenvolvido em ambas as PES este foi regularizado através de vários documentos orientadores como por exemplo: as Orientações Curriculares, Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o Programa Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, as Metas Curriculares e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º ciclo do Ensino. De forma geral, agi sempre com responsabilidade e empenho nas atividades propostas e nos horários a cumprir. Tentei ser sempre simpática e respeitosa para com as crianças e a equipa, respeitando assim a individualidade cada criança e também aprendendo e respeitando opiniões da equipa. Despertei sempre perceber as necessidades e interesses das crianças de modo a dar resposta aos mesmos. O tempo foi sempre gerido de forma a oferecer às crianças tempos dirigidos e tempos de brincadeira livre, assim como, momentos em que trabalharam em grande grupo, a pares e de forma individual. A escuta das crianças teve sempre presente ao longo das minhas PES, apesar de, por vezes, ter sido difícil escutar e conseguir ir de encontro a essas necessidades de forma imediata. No entanto, para planear partindo das narrativas das crianças foi necessária uma atenção especial e organizada para este aspeto. Considero também que, ao longo das PES, a relação com as crianças foi próxima, acolheram-me muito bem e deixaram-me participar nas suas vidas de forma integral e completa. Foi evidente, também que pretendi sempre estimular diálogos com as crianças para criar um maior clima de comunicação, e desse modo, promover uma maior ligação com as crianças e um maior sentido de pertença. Procurei sempre promover ambientes ricos e capazes de estimular as crianças, de modo a que estas pudessem assumir um papel ativo. Para além disso fiz questão de promover ambientes educativos onde as crianças pudessem ser responsáveis pelas suas próprias aprendizagens. Deste modo, tentei também seguir

também um pouco o modelo do professor e da educadora cooperante uma vez que durante as minhas observações pude ver que ambos criavam ambientes desafiadores e estimulantes onde as crianças participavam ativamente, em grande grupo. Neste sentido, considero que, em relação aos objetivos propostos consegui cumpri-los de forma a chegar aos resultados pretendidos, uma vez que promovi ambientes educativos onde a cooperação foi valorizada, e onde as crianças aprenderam umas com as outras e comigo.

Ao longo das minhas PES o trabalho em cooperação com outros agentes de ação educativa foi fundamental para o sucesso das mesmas. Apesar da profissão de professor e/ou educadora ser uma profissão de monodocência, sendo a “responsabilidade integral de um docente por todo o processo educativo dos alunos de uma turma/grupo” (Antunes, I., 2015, p.9) durante as PES tive a oportunidade de trabalhar em cooperação com outros profissionais o que me permitiu evoluir e construir o meu próprio “modelo” contribuindo para o meu próprio processo de aprendizagem desta profissão. Este trabalho foi desenvolvido sempre, em cooperação, com o professor cooperante, com a educadora cooperante, com as orientadoras da PES, com toda a comunidade escolar, com os meus colegas e com as crianças. Por exemplo, o planeamento das atividades diárias, assim como das semanais, foram sempre elaboradas em cooperação com o professor e com a educadora cooperante. Durante este momento conversávamos sobre possíveis atividades que podíamos desenvolver e quais as melhores soluções para as desenvolver. Este processo foi sem dúvida crucial e determinante para o sucesso das atividades e para a minha evolução a nível profissional, pois ambos os cooperantes ajudaram-me a perspetivar de que forma seria melhor fazer determinada atividade, como seria melhor organizar o espaço e o grupo. Para além do trabalho desenvolvido com o professor e educadora cooperante, durante a PES o trabalho cooperado com a professora Conceição e com a professora Ana Artur (orientadoras da PES) foi também um ponto indispensável para a minha evolução. Este trabalho de cooperação foi feito através de reuniões para esclarecer dúvidas, aulas de seminário e assim como através de comentários das aulas de supervisão e dos feedbacks às planificações diárias e reflexões semanais. Estes momentos de interajuda foram sem dúvida elementos que me ajudaram a crescer enquanto profissional para a melhoria da minha ação pedagógica durante a PES e ao longo da minha vida profissional. assim como o meu sentido reflexivo, tornando-o num processo constante e evolutivo. De modo geral, toda a minha evolução e aprendizagem não teria

vido possível, tanto a nível da elaboração das planificações, do sucesso das atividades, assim como do meu próprio processo enquanto aprendiz, se não houve o apoio e a cooperação entre os docentes, crianças, comunidade e colegas com quem tive a oportunidade de trabalhar ao longo desta PES. Através destes momentos, tive a oportunidade de, tal como as crianças, vivenciar e apropriar-me de momentos de cooperação, em que todos tivemos a oportunidade de aprender, refletir, assumir uma atitude crítica, de discutir pontos de vista e, acima de tudo, de valorizarmos a cooperação como fonte de aprendizagem e evolução.

Nesta fase final compreendo e assimilo ainda a importância dos instrumentos de trabalho desta profissão, como as notas de campo, planificações e constantes reflexões, pois estes foram sem dúvida terminantes para uma melhor organização e compreensão da minha própria ação pedagógica. As reflexões por exemplo, foram essenciais no sentido de melhorar o meu desempenho de forma a perceber e adaptar a minha ação às necessidades do grupo como também às minhas próprias necessidades. Estes foram também, sem dúvida, cruciais para adaptar a minha investigação ao grupo e puder perceber a evolução do trabalho em cooperação ao longo das minhas PES.

Em jeito de conclusão, afirmo que, apesar de cansativo, foi gratificante todo este processo das PES e da componente investigativa presente nas mesmas. Aprendi muito durante as PES, uma vez que este foi um espaço-tempo que me permitiu a aprendizagem desta profissão. Para além disso, todo este processo de aprendizagem em conjunto só foi possível ser realizado naquela escola, naquela Jardim de Infância, com aquelas crianças, naquele momento e com todos os docentes que me ajudaram, uma vez que, tudo o que foi feito, foi feito para aquele momento e para aquelas crianças. Para além disso, todo este processo fez-me ver a importância da reflexão, da investigação, da organização e da cooperação entre colegas para a minha futura vida enquanto profissional na área da educação, sendo que, deste modo conseguirei estar em constante mudança (para melhor) e claro puder oferecer aos meus futuros alunos um ensino de qualidade, com ambientes ricos e estimulantes. Finalizando, todo este processo de investigação-ação me fez evoluir, crescer e acima de tudo perceber que esta é sem dúvida a profissão que quero abraçar para o resto da minha vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, n.º1*, p.21-30.
- Bessa, A.M. & Fontaine, N. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa* (1ª. Ed). Porto: ASA Editores.
- Bruner, J. (1996) *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições.
- Catela, H. (2011) Comunidade de aprendizagens: em torno de um conceito. *Revista de Educação, n.º 2*, p. 31-45
- Damiani, M.F. (2008) Entendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar n.º 31*, p. 13-230.
- Folque, M.A., Leal da Costa, M. C. & Artur, A. (2016) A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *Formação de Professores em perspetiva* (p. 117-235) Manaus: EDUA.
- Fontes A. & Freixo, O. (2004) *Vygotsky e a aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Katz, L. & Chard, S. (1997) *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian
- Ponte, J.P (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Ribeiro, T. (2014) *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças. Relatório de Estágio* (Mestrado em Educação pré-escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Rodrigues, P. (2012) *Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico- Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

Monteiro, R. (2012) *Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) - Departamento de ciências da educação, Universidade dos Açores, Açores.

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Modelos de ensino e aprendizagem: A Participação em uma comunidade de aprendizes. *Educação e Desenvolvimento humano* (p. 322-344). Oxford, England: Basil lackwell Publishers

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Souza, S. (2007) *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”.

Tomás, C. (2007) “Participar não tem idade”. *Participação das crianças e cidadania da infância*. Editora Unijui.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., & et al. (s.d) Trabalho por projetos na Educação de Infância. Acedido online no dia 20 de setembro de 2017 através do site: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. NSIN Research Matters Institute of education , 24. London.

APÊNDICES

• **Apêndice A - Planificação diária do dia 19 de outubro de 2016 (1º CEB)**



Licenciatura Em Educação Básica – Prática Pedagógica em 1ºCiclo do Ensino Básico

2016/2017

Planificação diária cooperada

Dia: 19/10/2016

Horas: 11h – 12:30h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Ana Lúcia Dias Inácio

Número: 34614

INSTITUIÇÃO: ESCOLA BÁSICA DO BAIRRO DA CÂMARA

Denominação: Escola do Bairro da Câmara

Professor(a) cooperante: António Francisquinho

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido do dia é que as crianças desenvolvam o gosto pelas histórias de “Uma Aventura” e que tenham espírito crítico face ao texto que tratámos na aula anterior “Uma Aventura na Casa assombrada”. Após o visionamento do episódio “Uma aventura na Casa Assombrada” os alunos terão de ser capazes de recriar a história com outro final, desenvolvendo assim a sua criatividade.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

2.1 ÁREA DISCIPLINAR: Português

2.2 PROGRAMÁTICO:

2.3 PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

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

Assim que as crianças regressam do intervalo vamos dar início à nossa seção de cinema. Vou colocar através do computador e do projetor um episódio da serie “Uma aventura”. O episodio escolhido é o de uma Aventura na casa Assombrada pois na aula anterior tratamos um excerto do livro do mesmo. Após o visionamento do filme deixarei que as crianças, um a um, deem a sua opinião sobre o episodio (se gostaram

ou não, se era o final que estavam à espera...).

Após o visionamento do episódio e da conversa sobre o mesmo, vou propor às crianças que respondam a um conjunto de perguntas relacionadas com o trabalho a pares, sendo essas: para ti, o que é trabalhar a pares? Achas que existem regras para trabalhar a pares? Quais? Gostas de trabalhar a pares? Porque? Sendo que, antes de iniciar o trabalho a pares, é importante perceber o que as crianças intendem e sabem sobre esta prática e, claro, objetivo de recolher dados, através da narrativa das crianças, para que pudesse adaptar assim a minha prática à necessidade das crianças.

Por fim vou pedir às crianças que a pares recriem a história mais com outro final que não aquele que puderam observar através da série (caso haja necessidade, um grupo com 3 elementos). Os grupos serão criados pelas crianças, com o objetivo de perceber que crianças ficam com quais e também qual a organização do grupo face ao trabalhar a pares (como se juntam, como se organizam, quem fica com quem...). Caso seja necessário, eu e o professor Francisquinho ajudaremos as crianças a organizarem-se. A sala deverá ficar organizada da mesma forma, sendo que os alunos é que se mudarão de lugar.

3.1. TEMPO: 1H30

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

MATERIAIS: Computador
Projektor
Quadro interativo
Cadernão de Português
Lápis
Colunas

HUMANOS: 26 alunos
Professor Cooperante
Estagiária

4. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita através do diálogo com as crianças após o visionamento do filme e posteriormente através do texto que os grupos criarão, onde a criatividade, os erros ortográficos e a composição do texto terão um peso importante na avaliação do mesmo.

• Apêndice B - Planificação do dia 7 de novembro de 2016 (1º CEB)



Licenciatura Em Educação Básica – Prática Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básica

Ano letivo de 2016/2017

Planificação diária cooperada

Dia: 07/11/2016

Horas: 08.30h – 10.30h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Ana Lúcia Dias Inácio

Número: 34614

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola Básica do Bairro da Câmara

Professor(a) cooperante: António Francisquinho

1. PRESPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DOS TRABALHOS:

Tendo em conta que ao longo das aulas passadas temos vindo a trabalhar a divisão (divisão exata e inexata, relação entre divisão e multiplicação e ainda resolução de problemas com a divisão), o grande sentido do dia é dar continuidade à divisão. Neste sentido, as crianças vão trabalhar o que são divisores de um número. Sendo que vão ainda saber identificar divisores de um número natural até 100.

Para além disto as crianças vão ainda ter uma atividade de expressão físico-motora aliada à matemática no sentido de trabalharem o calculo mental ao mesmo tempo que exercem algum tipo de atividade física.

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

- **TEMPO:** 8.30h – 10.30h
- **PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- **ÁREA DISCIPLINAR:** Matemática

-DOMÍNIOS DE CONTEÚDOS: Números e operações

- CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS: Determinação dos divisores de um número natural até 100;

- PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- Identificar os divisores de um número natural até 100.

- **ATIVIDADE**

Iniciarei a introdução aos divisores perguntando às crianças se “será possível dividir um número em partes exatamente iguais por diferentes números, dando quociente inteiro e resto de 0?”. Ao que, de certo, as crianças me vão dizer que sim (pois já trabalhámos isso nas aulas anteriores). Antes de iniciarmos a atividade ainda teremos tempo para revermos aquilo que já foi dado até aquela altura sobre a divisão. Após debatermos sobre o assunto, vou pedir que as crianças se juntem a pares e distribuam a cada par 16 tampas de garrafa.

Após tomarem contacto com os materiais e após uma conversa inicial, vou colocar no quadro a tarefa que as crianças terão de resolver com a ajuda dos materiais disponíveis (18 tampas por par). O problema será o seguinte: “Ofereceram à Rita 18 flores, mas a Rita precisa de ajuda para saber de quantas maneiras consegue colocar as 18 flores em jarras diferentes com o mesmo número de flores. Consegues ajuda-la?”. Partindo deste problema as crianças vão manusear os objetos de forma a chegar à solução. É de referir, que ao longo da atividade eu e o professor Francisquinho estaremos disponíveis para ajudar os grupos (questionando-os e fazendo-os pensar)”.

Por fim, partiremos para a discussão em grande grupo sendo que os grupos vão explicar como pensaram e como chegaram àquela solução. Ao longo da discussão sobre a atividade introduzirei perguntas que os façam pensar, por exemplo: “Explica-me porque é só é possível dividir por esse número de jarras e não por mais?”

Caso os pares não consigam descobrir todas as possibilidades (16, 8, 4, 2, 1) eu irei questiona-las sobre a existência de mais possibilidades e porquê. É de referir ainda que vou questionar os alunos se é possível distribuir as flores por mais

do que 12 jarras, para que as crianças compreendam que o máximo divisor de um número é ele próprio.

Nesta atividade o grande objetivo é que as crianças percebam que os divisores de um número são os números que permitem dividir esse mesmo número com o quociente inteiro e sempre com resto de 0.

- **TEMPO:** 11h – 11h30
- **PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**
 - **ÁREA DISCIPLINAR:** Matemática e Expressão Plástica
 - **DOMÍNIOS DE CONTEÚDOS:**
 - **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:**
 - **PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- **ATIVIDADE**

A atividade será feita no exterior com o intuito de trabalhar a matemática em conjunto com a expressão físico-motora. Num primeiro momento (aquecimento) pedirei para as crianças irem correndo pelo campo e durante a corrida pedirei para se juntarem por exemplo: “múltiplos de 2”, “múltiplos de 3”, “resultado de 1000-998” ou “500-492” numa perspetiva de trabalharem o cálculo mental e a rapidez com que são capazes de se organizar. Após este pequeno momento formaremos 2 grupos de 13 elementos para jogar ao jogo dos arcos. O jogo dos arcos tem como principal objetivo trabalhar o cálculo mental, o salto e o lançamento de uma bola. O jogo dos arcos consistirá em: cada grupo terá 3 obstáculos – arcos com operações matemáticas de cálculo mental (o cálculo mental será adaptado para os meninos do regime e para os meninos do 3º ano). Cada elemento de cada grupo terá de levar uma bola que ao fim de ultrapassar os 3 obstáculos terá que lançar para o próximo colega e assim sucessivamente. Ao longo deste jogo, eu e o professor Francisquinho estaremos, um em cada grupo, a fazer as perguntas de cálculo mental em cada arco. A criança seguinte só poderá avançar quando o colega anterior tiver respondido corretamente às perguntas de cálculo mental e tiver lançado a bola para o colega seguinte.

O grupo vencedor seria aquele que todos os elementos tenham ultrapassado os 3 obstáculos mais rapidamente.

1. RECURSOS NECESSÁRIOS:

MATERIAIS:

- Quadro interativo
- 12 x 13 tampas (156)
- 6 arcos
- 1 bola
- Papel
- Lápis

HUMANOS

- 26 alunos
- 1 professor cooperante
- 1 estagiária

2. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação terá por base a observação direta, os diálogos e registo fotográficos. O feedback será também um mecanismo que ajudará na avaliação tanto a nível do feedback para com as crianças, das crianças e do professor cooperante.

• Apêndice C - Planificação diária do dia 28 de novembro de 2016 (1ºCEB)

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Ano letivo de 2016/2017 Planificação diária cooperada	Dia: 28/11/2016 Horas: 08:30h – 10:30h Visto: _____
---	---	--

FORMANDA:

Nome: Ana Lúcia Dias Inácio

Número: 34614

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola Básica do Bairro da Câmara

Professor(a) cooperante: António Francisquinho

1. PRESPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DOS TRABALHOS

A perspetiva global do dia é dar continuidade à unidade 3 do manual de matemática- organização e tratamento de dados. Tendo em conta que ao longo da semana passada trabalhámos o pictograma, neste dia recordaremos o gráfico de barras recorrendo à informação de qual a brincadeira preferida dos alunos do 4º ano da Escola do Bairro da Câmara. A atividade será feita a pares uma vez que considero pertinente que as aprendizagens sejam partilhadas entre as crianças, sendo que, assim as crianças aprenderão entre elas, fomentam as relações interpessoais e ainda vêm noutra criança um recurso de aprendizagem e não só no professor/a. Para além disso, a atividade consiste em algo concreto e significativo para as crianças (as suas brincadeiras) de modo a potenciar uma ligação e compreensão melhor por parte das crianças em relação ao conteúdo trabalhado.

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

- **TEMPO:** 08:30h – 10:30h

PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- **ÁREA DISCIPLINAR:** Matemática

- **PROGRAMÁTICO:** Organização e tratamento de dados

- **PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- Construir um gráfico de barras (partindo de situações quotidianas das crianças)
- Identificar características de um gráfico de barras
- Perceber/ compreender a informação transmitida por um gráfico de barras
- Compreender os termos: moda, extremos (mínimo e máximo) e amplitude.

ATIVIDADE

Assim que as crianças entrarem na sala de aula iniciaremos as atividades de rotina (chamada e almoços). Após esses momentos, daremos início à aula de Matemática que terá como principais objetivos recordar e desenvolver um gráfico de barras. No entanto, como é habitual iniciaremos a aula de matemática recordando o algoritmo da divisão, corrigindo o trabalho de casa (algumas divisões). Isto porque é necessário recordar e treinar, de forma sistemática, a divisão para que esta fique consolidada nas aprendizagens das crianças.

Após todas as atividades anteriores terminadas, daremos início a um novo instrumento de organização e tratamento de dados, o gráfico de barras. Para introduzir o tema, iniciarei um diálogo com as crianças sobre os diferentes instrumentos de organizarmos a informação (diagramas, pictogramas e gráficos) e perguntarei se as crianças acham importante e relevante esta aprendizagem, isto para que as crianças percebam a importância do que estaremos a trabalhar, a organização e tratamento de dados, neste caso o gráfico de barras. Procederei assim também, para partir do que as crianças sabem de modo a construir um processo de aprendizagem partindo daquilo que já sabem. Durante o diálogo, perguntarei às crianças qual o gráfico que elas acham mais utilizando e de mais fácil leitura, isto para iniciar o tema principal da aula, o gráfico de barras. Caso as crianças não cheguem lá sozinhas, darei pistas de modo a que elas “cheguem” ao gráfico de barras. Após o diálogo (caso ainda não tenha surgido) as crianças terão de ficar a saber que um gráfico de barras é um dos tipos de gráficos mais utilizados para representar e comparar rapidamente categorias e os seus valores. Logo depois, perguntarei às crianças quais as características que se recordam, face a um gráfico de barras (todos os gráficos de barras têm de ter um título, dois eixos - o eixo horizontal (onde habitualmente estão representadas as categorias) e o eixo vertical (onde geralmente se representam os valores), as barras representam uma categoria, a altura das barras varia consoante os valores e as barras devem de estar separadas por espaços iguais).

Após esta pequena introdução e/ou recordação daremos início à atividade proposta para as crianças trabalharem o tema base da aula, a organização dos dados através de um gráfico de

barras. Antes de distribuir às crianças qualquer tipo de material, colocarei no quadro uma questão “Das seguintes brincadeiras, qual é a tua preferida?” sendo que vão ter como opção: futebol, berlindes, apanhada e escondidas. Decidi optar por esta forma, uma vez que ao longo de todo o meu estágio tenho observado os intervalos das crianças e estas são as 4 brincadeiras mais comuns entre as crianças. Ainda devo acrescentar que, se colocasse todas as opções das crianças no gráfico este tornar-se-ia mais confuso para as mesmas. Após a leitura da pergunta (por uma criança) peço que as crianças, uma a uma, me digam qual a sua brincadeira preferida. Essa resposta será colocada por mim, no quadro, unicamente com o tipo de brincadeiras e o número de alunos que a escolheram.

Depois do processo de recolha de dados partiremos para a organização e tratamento de dados. É neste sentido que pedirei que as crianças se juntem a pares (formados por mim e pelo professor Francisquinho) para elaborarem o próximo desafio (durante este momento estarei atenta às narrativas das crianças tirando algumas notas de campo). Decidi optar pelo trabalho a pares, não só por ser o meu tema de investigação, mas também porque considero que é uma ferramenta que permite que as crianças aprendam entre elas, se ajudem mutuamente e que desenvolve competências a nível intelectual, social e pessoal às crianças. Após as crianças estarem a pares, solicitarei que organizem a informação, já contida no quadro, numa tabela de frequências. Sendo que a tabela terá de ficar, mais ou menos, assim:

Tipos de brincadeiras	Frequência absoluta	Frequência relativa
Futebol		
Escondidas		
Berlindes		
Apanhada		

(a tabela será construída também para que as crianças desenvolvam as aprendizagens das aulas passadas).

Partindo da tabela construída as crianças terão de arranjar uma estratégia de representarem a informação da tabela através de um instrumento que seja de fácil leitura e compreensão (gráfico de barras). Neste sentido, distribuirei, a cada criança, 4 tiras de 4 cores diferentes, com o mesmo comprimento e com a mesma largura. Após todas as crianças terem as tiras, explicarei que estas vão ser as nossas barras do gráfico. Antes de iniciarem a atividade ainda vou chamar a atenção das crianças para criarem os eixos do gráfico neste sentido, as crianças deverão compreender que no eixo vertical, os valores devem ter um espaço de 4 quadrados entre eles, sendo que, de 4 em 4 quadrados vão escrever os números pares até 20. E que o eixo horizontal é feito depois do eixo vertical estar feito. O eixo horizontal deverá ser feito de acordo com a largura das barras e que devem de ter um espaço de distanciamento de 2 quadrados entre cada tipo de brincadeira. Após a explicação dada, as crianças iniciaram a atividade, sendo que eu, o professor Francisquinho e a professora Conceição estaremos disponíveis para responder às necessidades de cada aluno. É de salientar ainda que durante toda aula estarei atenta ao que as crianças dizem e fazem de modo a registar conversas, processos de realização e narrativas de crianças. Isto para avaliar, não só o envolvimento das crianças nas atividades, mas também o meu trabalho enquanto futura professora.

Por fim, após os alunos elaborarem, a pares, a atividade corrigimo-la em conjunto. A correção da mesma será feita através de uma cartolina, que eu previamente preparei (sem o gráfico feito, o título e respetivos os eixos e nomes) para que um aluno, aleatório, vá ao quadro representar uma barra (um tipo de brincadeira) recortando-a (de acordo com os valores) e colando-a no respetivo sítio do gráfico. Neste sentido, nesta parte da aula, terei um papel secundário pois vou apenas chamando as crianças para irem ao quadro, sendo que, as crianças é que terão o papel principal uma vez as outras crianças é que terão de ajudar e/ou corrigir o colega que está no quadro (caso seja necessário, ou seja, caso os outros colegas não ajudem ou corrijam o colega, poderei perguntar “Quem ajuda o/a ...?” “Acham que está correto?”). Após a atividade estar consolidada a cartolina será afixada nas paredes da sala, assim como todos os outros instrumentos de organização e tratamento de dados que temos vindo e ainda vamos desenvolver ao longo do ano.

Caso sobre algum tempo, treinaremos o algoritmo da divisão, sendo que eu colocarei no quadro uma série de divisões para as crianças resolverem, de modo a treinarem o algoritmo da divisão.

1. RECURSOS NECESSÁRIOS:

MATERIAIS

Quadro interativo

1 cartolina

26 fichas de informação

26x4 barras pequenas de papel

4 barras grandes de papel

1 caneta

Lápis de grafitei

Cadernão de Matemática

HUMANOS

26 alunos (23 do 4º ano e 3 do 3º ano)

Professora estagiária Ana

Professor Cooperante António Francisquinho

Professora Conceição Leal da Costa

1. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação incidirá principalmente no feedback (tanto o meu para as crianças, o das crianças entre elas e o delas para mim - narrativas), na capacidade de participação, colaboração, cooperação e rigor científico bem como no interesse, predisposição e motivação revelada, das crianças. Será também feita através da observação, dos diálogos assim como através de todas as atividades elaboradas (escritas, orais, expositivas...). Toda a avaliação será incidida não só no que as crianças dizem e fazem, mas também no como dizem, para que dizem, como dizem e para que fazem e dizem.

• Apêndice D - Planificação diária do dia 5 de dezembro de 2016 (1ºCEB)



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

Ano letivo de 2016/2017

Planificação diária cooperada

Dia: 05/12/2016

Horas: 08:30h –
11:30h

Visto: _____

FORMANDA:

Nome: Ana Lúcia Dias Inácio

Número: 34614

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola Básica do Bairro da Câmara

Professor(a) cooperante: António Francisquinho

1. PRESPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DOS TRABALHOS:

A perspetiva global do dia é dar continuidade à unidade 3 do manual de matemática- organização e tratamento de dados. Tendo em conta que ao longo da semana passada trabalhamos o pictograma e o gráfico de barras, neste dia recordaremos o diagrama de caule-e-folhas.

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

- **TEMPO:** 8:30h às 10:30h

PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- **ÁREA DISCIPLINAR:** Matemática

- **PROGRAMÁTICO:** Organização e tratamento de dados – Diagrama de caule-e-folhas

- **PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- Elaborar um diagrama de caule-e-folhas, utilizando dados pessoais.
- Identificar características subjacentes ao diagrama caule-e-folhas.

ATIVIDADE:

Assim que as crianças entram na sala de aula daremos início às atividades de rotina (chamada e almoços). Após esses momentos daremos início à aula de Matemática que terá como principal objetivos recordar e desenvolver um diagrama de caule-e-folhas. No entanto, como é habitual iniciaremos a aula de matemática recordando o algoritmo da divisão, corrigindo o trabalho de casa (algumas divisões) isto porque é necessário recordar e treinar, de forma sistemática, a divisão para que esta fique consolidada nas aprendizagens das crianças. Para além disso, caso o gráfico de barras não tenha sido concluído na sexta-feira, conclui-lo-emos nesta hora, antes de iniciar/ recordar o diagrama de caule-e-folhas.

Após todas as atividades anteriores estarem feitas, iniciaremos um instrumento de tratamento e organização de dados novo, o diagrama de caule-e-folhas. Para iniciar este instrumento de tratamento de organização de dados, o diagrama de caule-e-folhas, perguntarei às crianças do que se recordam face ao mesmo e quais as suas principais características. Isto para eu saber o que as crianças já sabem sobre o diagrama de caule-e-folhas uma vez que já foi trabalhado no ano letivo anterior. Para tornar a parte da revisão do diagrama mais real e, principalmente, para tornar o real a recordação de como se faz, colocarei uma série de números, de forma alternada, no quadro interativo (ex: 12; 13; 19; 29; 32; 37; 29; 11...) pedindo que as crianças me indiquem, nos números anteriores, os algarismos das unidades e o algarismo das dezenas. Após esta identificação, perguntarei como é que eu posso organizar estes dados através de um diagrama de caule-e-folhas. Caso as crianças não se recordem colocarei no quadro interativo uma linha reta e questiono-as se assim já se conseguem recordar de como se organiza os dados num diagrama de caule-e-folhas. Uma vez mais, só se as crianças não me souberem dizer é que informo que do lado esquerdo da linha que desenhei ficam os algarismos das dezenas e no lado direito ficam os algarismos das unidades. Neste sentido, o lado esquerdo é designado de caule (suporte, algo que é fixo) e o lado direito as folhas (que são mais e podem se alterar). Após isto, as crianças terão de me dizer onde devo colocar os respetivos algarismos (anteriores) no diagrama de caule-e-folha seguindo a sequência dos números que estão colocados no quadro. Após os dados estarem colocados no diagrama, de forma aleatória, pergunto se acham que o diagrama já está totalmente organizado. Caso as crianças não me consigam dizer que num diagrama de caule-e-folhas a parte das folhas tem de estar organizada de forma crescente (do menor para o maior), deverei evidenciar tal informação.

Para além deste momento inicial, apenas com dois algarismos, procederei a outro exemplo, mas neste caso, com três algarismos. Neste sentido, tal como na fase anterior, colocarei no quadro uma série de números (ex: 112; 129; 139; 127; 114...) sendo que nesta fase, perguntarei ao grupo de crianças se me sabe dizer como organizo estes dados num diagrama de caule-e-folhas.

Face às respostas, as crianças terão que ficar a saber que em caso de três algarismos, os algarismos das centenas e das dezenas ficam, como na situação anterior, na parte dos caules e o das unidades fica sempre na parte das folhas. (ex: o 11 fica nos caules e o 2 na folha, lendo-se o número cento e doze). É ainda de salientar, que o grupo de crianças tem que ficar consciente que, independentemente do número de algarismo de um qualquer número, o algarismo das unidades é sempre colocado na zona das folhas e os restantes na parte dos caules.

Após o momento introdutório, informarei as crianças que, a pares, vão desenvolver um diagrama de caule-e-folhas para apresentarem a informação das alturas dos alunos da turma. Sendo eu a formar os pares, informarei também quais os pares e pedirei que se juntem com os mesmos. Neste sentido, distribuirei a cada aluno uma folha com os dados recolhidos previamente, no dia 24 de novembro de 2016 (em anexo). Ainda que a atividade seja a pares, é crucial que cada aluno fique com a informação para que mais tarde possa consultar. Após as informações distribuídas, as crianças dão início à atividade. Durante a mesma, eu, o professor Francisquinho e a professora Conceição estaremos disponíveis para responder às necessidades dos alunos.

Após os alunos elaborarem, a pares, a atividade corrigimo-la em conjunto. A correção da mesma será feita através de uma cartolina, que eu previamente preparei (sem o diagrama de caule-e-folhas estar feito) para que cada aluno vá ao quadro escrever um algarismo na parte das folhas do diagrama. Neste sentido, nesta parte da aula, terei um papel secundário pois vou chamando as crianças a irem ao quadro, sendo que, as crianças é que terão o papel principal uma vez as outras crianças é que terão de ajudar e/ou corrigir o colega que está a representar no quadro o número correspondente (caso seja necessário, ou seja, caso os outros colegas não ajudem ou corrijam o colega, poderei perguntar “Quem ajuda o/a ...?” “Acham que está correto?” Após a atividade estar consolidada a cartolina será afixada nas paredes da sala, assim como todos os outros instrumentos que temos vindo a desenvolver ao longo da semana anterior.

Caso sobre algum tempo, treinaremos o algoritmo da divisão, sendo que eu colocarei no quadro uma série de divisões para as crianças resolverem, de modo a treinarem o algoritmo da divisão.

1. RECURSOS NECESSÁRIOS:

MATERIAIS

Quadro interativo

1 cartolina

26 fichas de informação

1 caneta

Lápis de grafitei

Caderno de Matemática

HUMANOS

26 alunos (23 do 4º ano e 3 do 3º ano)

Professora estagiária Ana

Professor Cooperante António Francisquinho

Professora Conceição Leal da Costa

1. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação incidirá capacidade de participação, colaboração, cooperação e rigor científico bem como no interesse, predisposição e motivação revelada, das crianças. Será também feita através da observação, dos diálogos assim como através de todas as atividades elaboradas (escritas, orais, expositivas...)

• **Apêndice E- Reflexão Semanal de 17 a 21 de outubro de 2016 (1ºCEB)**

Reflexão Semanal – 17 de outubro a 21 de outubro de 2016

Esta quarta semana, foi a semana em que iniciei atividades mais concretas sobre a investigação-ação sobre o meu tema do Relatório Final, o trabalho cooperativo, tanto a pares como em grupo.

Para abordar o tema do trabalho cooperativo, e também no sentido de dar continuidade ao que estávamos a trabalhar na semana anterior, os excertos de Ana Margarida Magalhães e Isabel Alçada - “Uma Aventura”, decidi optar por expor um episódio da série relativo ao excerto que estávamos a trabalhar naquela semana “Uma Aventura na Casa Assombrada” também para dinamizar um pouco a aula e para que as crianças pudessem relacionar o excerto escrito do episódio que viram, ou seja, relacionarem aquilo que leram com o que estão a ver. Após o visionamento do episódio reservem um tempo para que os alunos pudessem dar a sua opinião sobre o filme e relaciona-lo com o texto, por exemplo: se gostaram, se não gostaram, se conseguiram ver no filme algum aspeto que estava no texto, se o episódio era muito diferente do textos, e se era o final que estavam à espera ou não. Após este momento, falei com as crianças informando-as que eu estava a fazer uma investigação centrada nos trabalhos a pares e em grupos. Neste sentido, informei que precisava de recolher as ideias que eles tinham sobre trabalhar a pares e em grupo, numa perspetiva de utilizar as narrativas escritas como recolha de dados para a minha investigação. Com sentido de levar a cabo o que Soares, Sarmiento & Tomás (2005:7) afirmando que “respeito pela privacidade da criança e a obrigação do atendimento do seu consentimento ou da recusa em participar na investigação” são aspetos que devemos ter em conta quando utilizamos a participação das crianças numa investigação, perguntei se todas as crianças se queriam responder a umas perguntas sobre o trabalho a pares e em grupos. Ao questionar os alunos, todos se disponibilizaram para responder às minhas perguntas, sendo estas:

- O que é trabalhar a pares?
- Achas que existem regras para trabalhar a pares?
- Gostas de trabalhar a pares? Porque?

As respostas dos alunos foram dadas através do registo escrito, em folhas brancas para que se pudessem expressar livremente. Sendo que, através dos seguintes registos escritos obtive as seguintes respostas, sendo que de forma geral:

- Á pergunta “o que é trabalhar a pares?”, os alunos responderam que trabalhar a pares era “trabalhar em conjunto”, “trabalhar dois a dois”, “partilhar ideias”, “respeitar a opinião do outro” e “conhecermos melhor os outros”;

- Á pergunta “gostas de trabalhar a pares? Porque?” os alunos responderam que “sim gosto” “Mais ou menos” e houve uma aluna que respondeu que não gostava afirmando que trabalhava melhor sozinha. Já relativamente à resposta, do porquê, os alunos disseram que gostavam de trabalhar a pares porque “é uma forma de conviver”, “ficamos a conhecer-nos melhor”, ajuda a interagir com outras pessoas que não são nossas amigas”, “podemos realizar trabalhos mais bonitos”, “partilhamos o trabalhos”, “é mais fácil”, “posso dizer o que sei sobre o assunto ao outro colega”, “estou apoiada e a fazer um trabalho com o par”, “partilhamos ideias com os outros”, “aprendemos que não são só as nossas ideias que contam, mas também a dos colegas”, “às vezes os colegas têm opiniões mais giras do que as minhas”, “quem tem dificuldade pode ter um pouco de ajuda”, “aprendemos mais e trabalhamos mais”, “se não soubermos alguma coisa, o nosso colega ajuda-nos”. Face algumas respostas dos alunos, reflito e apercebo-me que a maioria dos alunos sabe o que é trabalhar a pares e, para além disso, conseguem perceber que o trabalho a pares, para além de uma ferramenta de ajuda partilha das aprendizagens, é também uma ferramenta de socialização e interação com outro. Sendo que, vai de acordo com o que Lopes e Silva (2009) citados por Rodrigues, P. (2012) definem como sendo os seis elementos mais importantes da definição de aprendizagem cooperativa:

“1. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento, e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.

2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas desconhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.

3. Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.

4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.

5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.

6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo” (Lopes e Silva, 2009, p. 4, citado por Rodrigues, P. (2012:5).

Ainda nesta semana, após este momento inicial de recolha das ideias prévias, individuais, dos alunos sobre o trabalho a pares, decidi que era importante dialogarmos sobre as regras de trabalhar a pares, uma vez que as respostas dos alunos a esta pergunta foram muito vagas, sendo que, individualmente, cada aluno evidenciou apenas uma regra, sendo essa, por exemplo: “respeitar o outro”, “aceitar as ideias dos outros”, “falar baixo”, “saber ouvir”, “discutir as ideias” ouvir o que o colega tem a dizer” e “dar opiniões sobre os assuntos”. Achei de facto pertinente que juntos dialogássemos sobre as regras de trabalhar a pares uma vez que me apercebi que, individualmente, as crianças não tinham perceção da maioria das regras, sendo que, nas respostas evidenciaram apenas entre 1 a 2 regras. E também porque acho importante que, antes de iniciar qualquer tipo de prática aos alunos, relativamente ao trabalho a pares, é importante sensibiliza-los para a importância da aprendizagem cooperativa e do cumprimento de algumas regras para o sucesso da mesma, tal como afirma Arens (2008:359) citados por Rodrigues (2012:38)

“explicar os objetivos das aulas e de aprendizagem cooperativa é importante porque os alunos devem compreender claramente os procedimentos e as regras que irão ser aplicadas”. Ao dialogármos durante a aula sobre a importância do trabalho cooperado entre os alunos e sobre as regras a que temos de obedecer, deixei que fossem os alunos a falarem, isto porque as crianças não são “tábuas rasas” e já detêm sabedoria sobre este assunto, e sabendo que umas crianças sabem uma coisa e outras sabem outra, porque não adotar o trabalho cooperado? Neste sentido, em grande grupo, as crianças foram dialogando sobre o que sabiam e, em cooperação, conseguiram chegar a um conjunto de regras, que para eles eram importantes para o sucesso de trabalharem a pares, numa perspectiva de cooperação entre os pares. Sendo essas regras: respeitar o colega, ouvir o colega e ser ouvido, não prejudicar o colega, falar em tom de voz baixa, não pensarmos que só nos estamos bem, ouvir a opinião do outro, participar não deixando o trabalho todo para o colega e partilhar e defender as opiniões. Neste sentido, as crianças quiseram passar as regras para o seu cadernão para que pudessem sempre as seguir.

Após o diálogo anterior, propôs aos alunos a criação de um texto livre, a pares, com o tema de “Uma Aventura” sendo que eram os alunos que iam criar a sua própria aventura, tais como as que tínhamos vindo a explorar ao longo da semana. Segundo o Ministério da Educação (2004:12) um dos objetivos para o 1º ciclo é que o professor deve “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”. Antes de iniciar a atividade, do texto livre, perguntei às crianças se queriam ser elas a escolher os pares ou se queriam que eu escolhesse. Ao que, quatro crianças, levantando o braço, afirmaram que queriam que fosse eu, no entanto os restantes, na sua maioria, votaram para que fossem eles próprios a criarem os pares. Neste sentido, e por pensar as crianças eram capazes de fazer, decidi que fossem elas a escolherem os pares. Face a esta opção, as crianças tiveram dificuldade na escola dos pares. Face a isto, eu e o professor cooperante conversámos com as crianças explicando que, como tinham muitas dificuldades em escolher os pares sozinhos, eu e o professor tínhamos de os ajudar na formação dos pares. Ao que, em cooperação, formámos os pares para trabalharem na atividade proposta. Após a minha reflexão sobre o sucedido apercebi-me da importância e da relevância da escolha dos pares, sendo que segundo Freitas e Freitas (2003) citado por Rodrigues, P. (2012:26) “a formação dos grupos é essencial para quem quer

implementar a aprendizagem cooperativa nas aulas (...) o professor deve ter em conta o espírito de grupo que permite que os alunos se sintam unidos, tendo em conta as características de cada elemento”. Neste sentido, reflito e concluo que deveria ter sido eu, em cooperação com o professor cooperante, a formar os grupos, pois juntos iríamos formar grupos onde sabíamos que ia existir partilha, apoio e suporte mútuo independentemente das diferenças e necessidades de cada criança. No entanto, realço que todos estes acontecimentos me fizeram refletir e perceber a importância do meu papel enquanto futura professora na escolha dos pares e grupos.

Após esta semana, apercebi-me que a aplicação de um teste sociométrico à turma torna-se empírico, na medida de que me vai permitir conhecer a posição social de cada elemento do grupo, assim como determinar as relações interpessoais e as relações de trabalhos entre as crianças do grupo. Fez-me ainda refletir bastante sobre o meu papel enquanto futura professora. Fez-me questionar “como teria sido se eu não tivesse dado a oportunidade das crianças, inicialmente, pudessem escolher os grupos? Será que me apercebia da dificuldade das crianças? Será que me apercebia que as crianças na tomada de decisões estavam á quem daquilo que eu imaginava?” “Se é o professor que deve formar os pares/grupos para a aprendizagem cooperada onde fica a escuta daquilo que as crianças querem?”

• **Apêndice F- Notas de campo e reflexão semanal de 13 a 17 de março de 2017 (JI)**

Semana de 13 a 17 março de 2017

Notas de Campo

Segunda-feira dia 13 de março de 2017

Durante o momento da manhã, a Bruna estava a fazer a atividade de identificar as áreas (área da garagem) sendo que eu escrevia o nome da área a lápis de grafite e a Bruna passava por cima com canetas de filtro. Enquanto “imitava” a escrita a Bruna disse: “Olha Ana, já sei escrever!”.

Terça-feira dia 14 de março de 2017

Durante o momento da manhã, enquanto cantávamos canções, as crianças perguntaram-me se eu conhecia a música da chuva, ao que eu respondi que não. Então todos quiseram ensinar-me músicas que eu não sabia, afirmando que a era para a Ana “aprender com eles as coisas que eles sabiam”.

Quarta-feira dia 15 de março de 2017

Durante a experiência do Dia do Pai (levar o plástico onde desenharam a figura do Pai ao forno) as crianças ficaram bastante entusiasmadas e curiosas com a transformação que o plástico sofreu com o calor. Surgiram afirmações como: “Ficou duro”, “isto é magia”, “nunca tinha visto isto”. Neste sentido as crianças tocaram e exploraram a textura antes de ir ao forno e depois de ir ao forno e observaram a transformação durante a ida ao forno, sendo que segundo eles “observaram algo que nunca tinham visto e adoraram” F.N (6:2).

Quinta-feira dia 16 de março de 2017

Durante a visita ao Fluviário de Mora, durante o almoço, o G.B (5:11) mostrava-me o seu almoço e dizia-me:

“Ana, tinha 5 douradinhos e agora já só tenho 3”.

Face a esta afirmação, comecei um dialogo com o G.B e questionei-o:

“Então G. se tinhas 5 e agora só tens 3, significa que já comeste quantos?”

Ele muito empenhado, começou logo a contar pelas mãos e disse-me rapidamente:

“Então se tinha 5 e agora tenho três (levantou 5 dedos e posteriormente baixou 3 e ficaram 2) já

comi 2 douradinhos Ana”.

Ao que eu respondi:

“Muito bem G.B, pensaste muito bem” e ele sorriu.

Sexta-feira dia 17 de março de 2017

Durante a observação da professora Ana Artur percebemos que a organização do grupo durante a marcação das presenças não era a mais indicada pois as crianças estão sentadas muito tempo e acabam por se aborrecer daquele processo. Neste sentido, durante o momento da tarde, conversámos com as crianças para sabermos a opinião delas sendo que elas disseram que “ficavam cansados de estar sentados durante muito tempo”. Face a isto, tivemos de em conjunto chegar a uma resolução, sendo que a solução foi: o chefe das presenças, durante o acolhimento, vai marcar as presenças de todos os meninos com um P, um X ou um F (se faltar) e depois antes do lanche, preenchemos todos em conjunto o mapa de madeira (tempo social) e fazemos um resumo das presenças (quantos estão e quantos faltam).

Reflexão Semanal

Esta semana tivemos de terminar as prendas para o dia do Pai, tivemos a visita ao Fluviário e a observação da minha prática pela professora Ana Artur. Neste sentido, a reflexão desta semana vai-se centrar especialmente no dia em que a professora Ana Artur foi observar, pois fez-me perceber e compreender alguns aspetos relacionados com a organização do grupo que me ajudaram, no sentido de melhorar a minha prática em relação à gestão do tempo e do próprio grupo de crianças.

De forma geral, considero que durante a observação estive um pouco nervosa, no entanto penso que correu bem e que fui eu como sou nos restantes dias. Um dos aspetos para a qual a professora Ana me chamou à atenção, foi para o facto de eu por vezes não dar tempo suficiente às crianças para que elas pensem, acabando por dar logo pistas ou até as respostas. Face a isto, reflito e penso que isto é um dos aspetos eu tenho mesmo de alterar, pois através desta minha ação posso condicionar o pensamento da criança, não permitindo que esta aprenda a pensar. Enquanto educadora e/ou professora tenho de dar tempo para a criança pensar e se apropriar da pergunta, não posso querer que a criança responda logo após a pergunta, pois todos têm o seu tempo de reflexão e de pensamento. Questiono-me se ao fazer este tipo de coisas, por exemplo dar pistas e de dar as soluções, não colocarei a criança numa posição de insegurança? Não colocarei a criança sobre stress? Penso que isto vai ser um dos pontos que me focarei a melhorar, pois cada criança precisa do seu tempo para pensar e agir, não posso querer nem tão pouco exigir que a criança dê

logo a resposta. Penso que, o facto de dar pistas sobre a resposta pode também impedir que a criança pense, pois posteriormente vai ficar sempre à espera das minhas pistas, acabando por não pensar pois sabe que eu lhe vou dar pistas ou até mesmo a resposta. É importante perceber que cada criança tem o seu tempo, e eu tenho de respeitar esse tempo, não posso ter “medo” dos momentos de silêncio, pois são nesses momentos que as crianças estão a pensar relativamente à questão colocada e é nesse tempo que o seu pensamento vai crescendo.

Outro ponto que a professora Ana Artur me fez pensar foi relativamente à organização do grupo e a utilização dos recursos humanos disponíveis na sala (3 adultos) para aproveitar o tempo e enriquecer as aprendizagens das crianças. Com a vinda da professora Ana Artur percebi e refleti que as crianças passavam muito tempo sentadas durante a marcação das presenças o que acabava por tornar aquela rotina enfadonha e inútil para as crianças (no ponto de vista em que as intenções para aquela atividade acabavam por não ser concebidas pois não estavam atentos ou estavam distraídos). Face a este acontecimento, ainda no próprio dia falámos (eu e a educadora cooperante) com as crianças no sentido de perceber o que elas acham e que resoluções tinham para aquele problema, sendo que segundo as OCEPE,

“a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisões em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres”

Silva et al., 2016:25)

Dando sentido a esta citação, em conjunto com as crianças, escutando a sua opinião e as suas soluções, chegámos à conclusão que realmente as crianças sentiam que passavam muito tempo nas cadeiras, mas que, mesmo assim, gostavam muito de marcar as presenças e de o facto de haver um chefe das presenças todos os dias. Face a isto, em conjunto ainda tomamos a decisão de que continuávamos a ter todos os dias um chefe das presenças, mas que o seu papel ia ser um pouco diferente. Neste sentido, o chefe das presenças tinha agora a responsabilidade de marcar a sua presença e a dos colegas, mas sozinho (com a ajuda de um adulto- eu, a animadora ou a educadora cooperante). Sendo que, após a canção do Bom Dia, o chefe das presenças teria de se levantar e ir marcar as presenças com um P ou um X para as crianças que estavam presentes e um F para as crianças que estavam a faltar. Para além disso, ainda tomamos a decisão de que, após a higiene, nos sentávamos à volta das mesas para que em conjunto preenchamos o mapa de madeira (dia, dia da semana, mês, ano, horas, tempo, estação do ano...) e para que o chefe das presenças pudesse fazer um resumo das presenças das crianças, dizendo quantas estavam presentes e quantas estavam a faltar, registando esses números no quadro de giz. Refletindo sobre isto, considero que

é de veras crucial ouvir e escutar o que as crianças têm a dizer e, principalmente, perceber os seus comportamentos face a sua insatisfação em determinado momento. Questiono-me ainda, se esta será a melhor forma de organizar o grupo face à marcação das presenças, no entanto, durante a próxima semana avaliarei e tomarei especial atenção a este momento de modo a compreender e analisar a evolução do comportamento das crianças durante o próprio momento. Devo ainda referir que, na sexta-feira (dia 24) voltarei a conversar com as crianças sobre o que estas acham da nova forma de marcar as presenças, de modo, a que as crianças tenham um papel ativo e participativo na própria gestão e organização do grupo.

- **Apêndice G - Notas de campo de reflexão semanal de 19 a 21 de abril de 2017 (JI)**

Semana de 19 a 21 de abril de 2017

Notas de Campo

Quarta-feira dia 19 de abril de 2017

Hoje, durante a manhã, mais precisamente durante a distribuição das tarefas pelos devidos responsáveis, conversámos sobre a possibilidade de as tarefas individuais passarem a ser a pares. Sendo que, continuávamos a seguir a lista dos nomes e o responsável pela tarefa escolhia um amigo para o ajudar na tarefa. As crianças mostraram-se logo dispostas a esta alteração sendo que mostravam isso através da maneira como disseram o sim (de maneira eufórica).

Após todos concordarem com a alteração surgiu um problema. Esse problema foi resolvido em grande grupo, sendo que, o problema consistia no facto de só haver um pano para limpar as mesas. Neste seguimento, questionei as crianças qual seria a melhor solução para este problema sendo que o A.C (6:1) disse “*Um menino limpa uma parte e o outro depois limpa a outra*” depois de ouvir esta solução perguntei se poderia haver mais alguma. A M.T (6:2) disse “*Era melhor se tivéssemos outro pano, assim limpavam os dois ao mesmo tempo*”. Após este momento, perguntei às crianças qual era a melhor solução para o que nós queríamos, que os meninos se ajudassem uns aos outros e também para que a tarefa fosse concretizada em menos tempo. Sendo que elas disseram que era a da M.T pois assim faziam os dois ao mesmo tempo e era mais rápido.

Quinta-feira dia 20 de abril de 2017

Hoje fomos ao Alto de S. Bento. Durante a manhã explorámos a natureza sendo que as crianças se mostraram bastante curiosas com os seres vivos que observaram, principalmente com os carreiros das formigas. Durante a observação dos carreiros as crianças chamavam-se e diziam “*Ana olha as formigas a levarem comida para casa*”.

Sexta-feira dia 21 de abril de 2017

Durante a manhã após a leitura do livro “A lagarta comilona” e de relacionar o livro com os bichos da seda que temos na sala várias foram as crianças que escolheram a área das ciências para observar melhor os casulos e os bichos da seda. Durante a observação, as crianças ainda foram buscar o livro comparando e relacionando a lagarta do livro com as nossas lagartas. Através desta ação, consegui perceber e avaliar que os objetivos da leitura do livro foram concebidos uma vez que consegui cativar, através da leitura do livro, para a área das ciências.

Hoje a M.T, o D.M, o Y.A, o G.B e o F.N foram para o computador pesquisar sobre o nosso projeto “os sapos e as rãs são iguais?”. Ao longo da pesquisa estive a ajuda-los. Durante a pesquisa as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas pois encontraram um site que nos mostrava as diferenças físicas entre os sapos e as rãs. A M.T (6:2) disse “*Uau Ana, nós conseguimos descobrir tanta coisa e saber tanta coisa!*”. Durante a pesquisa vimos imensas imagens e as crianças através dessas imagens conseguiram de imediato descobrir as diferenças, tanto que o Y.A (5:2) assim que viu as imagens disse logo “*Olhem, as rãs têm os dedos ligadas e os sapos têm os dedos separados como nós*”.

Após esta pesquisa, as crianças que estiveram a pesquisar foram apresentar aos restantes colegas através das imagens que imprimiram.

Durante a manhã, ainda tivemos uma reunião para decidirmos como e a quem íamos apresentar o que estávamos a descobrir sobre os sapos e as rãs. A J.T (5:8) “*podíamos apresentar com o painel como fizemos com o caminho do Fluviário*”. Os outros meninos concordaram e disseram que era “*boa ideia*”. Após este momento, todos disseram que podiam apresentar aos meninos da Maria e da Nazaré (as outras duas salas).

Reflexão Semanal

Esta semana, depois das férias da Páscoa, foi a semana em que apliquei uma atividade referente ao meu tema de investigação. Com esta a atividade, tal como está evidenciado na nota de campo do dia 19 de abril de 2017, reformulámos as tarefas individuais para tarefas a pares. Esta proposta tem duas vertentes face à minha investigação: a aprendizagem/trabalho cooperado entre as crianças sendo que tem como objetivo *“os alunos trabalharem em conjunto para atingir um objetivo comum”* Rodrigues, P. (2012:7); e as relações sociais entre as crianças uma vez que as tarefas vão ser elaboradas a pares. Neste sentido, tal como no 1º ciclo, conseguirei perceber as relações interpessoais entre as crianças (se há uma criança que é mais vezes escolhida, se há uma criança que raramente é escolhida) sendo que esta observação servirá, posteriormente, como recolha de dados para a minha investigação.

Ao longo de toda a PES pude ver que as crianças sempre tiveram habituadas a resolverem os problemas do grupo em conjunto, demonstrando que, de facto, as crianças criam maior independência, ou seja, não precisam da ajuda do adulto para fazerem tudo, nem precisam que seja o adulto que lhes diga para fazer. A meu ver, a resolução de problemas do dia-a-dia em grande grupo é uma forma do grupo aprender em cooperação, pois em grande grupo as crianças vão se apropriando de novas ideias e em conjunto criando conhecimento, tal como é evidenciado por Rodrigues, P (2012:5) *“o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual, mas através da interação social”*. Tal pode-se observar nas notas de campo do dia 19 de março de 2017, pois as crianças a ouvirem a opinião e a resolução de alguns colegas, as crianças apercebem-se qual a melhor solução e, deste modo, começam a apropriar-se desses conhecimentos e do porque de ser de x maneira e não de n. Tal também se pode evidenciar nas notas de campo do dia 21 de março de 2017, quando em conjunto, decidimos como e a quem íamos apresentar o projeto. Em cooperação as crianças chegaram a um acordo escutando e opinando sobre os seus gostos e preferências.

Relativamente ao projeto, esta semana senti que as crianças estavam mais entusiasmadas e mais agarradas ao projeto. Não é que nas outras semanas não tivessem interessadas, refletindo e relacionando as semanas anteriores a esta, o que os motivou mais, a meu ver, foi o facto de saberem que iam apresentar aos amigos da outra sala e que lhes iam ensinar o que aprenderam, pois deste modo, não estavam só a pesquisar para eles, mas também para ajudar outros amigos a saberem mais sobre sapos e rãs. Refletindo

face ao trabalho por projeto considero que esta metodologia é sem dúvida empírica para que a criança se torne autónoma e capaz de procurar o saber sendo que para Vasconcelos, T. (s.d:13) através do trabalho por projetos e *“com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de saber fazer em acção”*.

- **Apêndice H - Notas de campos e reflexão semanal de 15 a 17 de maio de 2017 (JI)**

Semana de 15 a 19 de maio de 2017

Notas de Campo

Segunda-feira dia 15 de maio de 2017

Hoje durante as novidades o D.R (-) quis contar as novidades do fim-de-semana. (O D.R é uma criança que raramente participa em momentos de grande grupo. Desde que iniciei a minha PES, raras foram as vezes em que o D.R expressou a sua opinião sobre um assunto, a não ser para dizer “*não*” ou “*não quero, não gosto*”, em modo de negação e contradição). Apesar de ter repetido o que vários colegas disseram, “*fui passear a cadela*”, “*o meu carro foi para a oficina*”, mostrou interesse participar de modo positivo na conversa em grande grupo.

Ainda durante o momento das novidades o A.C (6:2) disse que tinha visto “um filme sobre sapos e a rãs” fazendo a ponte com o nosso projeto “*no filme eles comeram moscas, como aprendemos*”.

Durante o momento em que o responsável pelas presenças diz o número de crianças, eu e a educadora cooperante exploramos a área da matemática, o A.C estava bastante interessado mostrando querer participar. Colocámos no quadro o número 20, número de crianças presentes, e o A.C disse que era o número vinte. Ao ver o seu entusiasmo coloquei no quadro o numero 30 e ele soube identificar. Questionei o A.C “se apagar o 3 e colocar o 4, que numero fica?” (e apaguei o 3 e coloquei o 4, ficando 40). E o A.C “quarenta”. Ao longo do tempo fui sempre fazendo este jogo, chegando até ao 90. Apercebi-me que o A.C percebeu, que de forma geral, era acrescentar o sufixo “enta” ao número que já conhecia (exemplo: quar.enta; cinqu-enta...)

Terça-feira dia 16 de maio de 2017

Hoje a mãe do F.N (-) trouxe os seus coelhos de estimação para que as crianças pudessem observar.

Durante a manhã, o G.S e a J.T quiseram desenhar sapos e rãs para o painel. Para

tal, como temos à nossa disposição os sapos que o A.S trouxe, disse para que fossem explorar os sapos e as rãs que tínhamos para que depois fossem desenhar. Durante a exploração dos sapos e das rãs surgiu uma conversa entre os dois, no entanto, só consegui perceber uma parte da conversa em que o G.S disse que ia desenhar uma rã e que tinha de fazer umas pernas compridas porque se não ia parecer um sapo.

Quarta-feira dia 17 de maio de 2017

Hoje durante a tarde, tivéssemos uma surpresa da avó Juliana (avó do A.S) e da Mãe do F.N que nos trouxeram rãs para a sala. As crianças ficaram super entusiasmadas e começaram logo a dizer “é uma rã, é uma rã” e eu perguntei “são rãs porque?” e o G.S respondeu “*estão dentro de água e tem as pernas compridas*”.

No final da tarde, ainda pudemos observar as rãs. E de facto, fiquei satisfeita com os comentários pois as crianças foram capazes de associar o que aprendemos ao facto de termos rãs reais na nossa sala. Por exemplo “*vivem dentro de água, são rãs*” “*têm as patas grandes*” “*são pequeninas*”.

Quinta-feira dia 18 de maio de 2017

Hoje, durante a manhã, tivemos a presença da professora bibliotecária. Antes desta chegar, as crianças que fizeram os painéis com as rãs e com os sapos estavam a mostrar ao restante grupo o que já tinham feito. Nisto, a professora bibliotecária, responsável também pela exposição do projeto do Agrupamento “o Rio da minha Aldeia” perguntou se podia levar os nossos painéis para a exposição dos trabalhos realizados no âmbito deste projeto. As crianças aceitaram e ficou combinado que após as crianças apresentarem aos amigos das outras salas podiam levar para a exposição na Escola sede, a escola Manuel Ferreira Patrício.

Sexta-feira dia 19 de maio de 2017

Hoje, na parte da manhã, após a brincadeira no exterior, estivemos a explorar a área das ciências, mais concretamente as sementeiras, o medronheiro, os bichinhos da seda e ainda as rãs que nos trouxeram para a sala. Durante este momento, as crianças mostraram grande entusiasmo na exploração de todos estes elementos. Durante a exploração dos mesmos eu e a educadora cooperante a fomos explicando algumas

situações, como por exemplo o facto de algumas borboletas já terem morrido. Durante este momento, reparei ainda que os meninos mais velhos, tais como a M.T e o G.S, estavam bastante entusiasmados e questionavam bastante os processos pelos quais aqueles elementos já estavam naquele estado. Os mais novos não questionaram tanto, no entanto, estavam bastante atentos às questões dos colegas, à explicação dos mesmos e ainda ao que eu e a educadora cooperante dizíamos.

Reflexão Semanal

Esta semana tive a oportunidade de observar e escutar as crianças a conversarem sobre o projeto, mais concretamente enquanto desenhavam sapos e rãs para o painel. Tal como esta evidente nas notas de campo de terça-feira, desta semana, o G.S e a J.T enquanto falavam um com o outro partilhavam informações e experiências. O diálogo entre as crianças é fundamental para que estas aprendam umas com as outras, sendo que, deste modo, vão partilhar experiências, aprendizagens e conhecimentos entre ambos. Segundo Silva, I., et., al (2016, p.25) este momento de partilhas favorece positivamente a criança uma vez que “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras”. Ainda segundo César (2000) Damon & Phelps (1989) Webb (1982, 1991) citados por Bessa & Fontaine (2002, p. 45):

“Trabalhar em conjunto fomenta as interações entre os alunos. Eles apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias. E é por vias destas interações que são ativados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo e sociocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens”

Refletindo sobre estes pontos acima referidos considero que de facto, este processo de interação com os outros, os momentos de partilha e os diálogos entre as crianças são métodos preciosos para que a criança desenvolva tanto a nível cognitivo como a nível sociocognitivo, pois é na interação com outro e no conflito de ideias que as crianças vão

podendo construir o seu próprio conhecimento e as suas próprias aprendizagens, através dos processos de socialização.

Durante esta semana, tivemos a oportunidade de ter na sala duas rãs africanas que nos foram oferecidas pela mãe do F.N e pela avó do A.S. Como a mãe e a avó sabiam que estávamos a desenvolver na sala um projeto sobre sapos e rãs, e como sabiam que já tínhamos visitado o Dique da Malagueira, mas não tínhamos conseguido encontrar sapos e nem rãs, quiseram ajudar-nos nesta fase III do projeto e conseguiram trazer rãs reais para a sala. Ao observarmos as rãs as crianças comentaram de imediato as características que tínhamos vindo a aprender ao longo do projeto, tornando as aprendizagens autênticas. Deste modo, as crianças ficaram ainda mais entusiasmadas para a fase seguinte, a de divulgação do projeto às outras salas da instituição, afirmando que queriam também mostrar-lhes as rãs que tinham na sala. Refletindo sobre este momento considero que o projeto desenvolvido na sala foi tão significativo e fez tanto sentido para o grupo que pude constatar isso quando, por exemplo, quando a mãe e a avó levaram as rãs para a sala, pois mostrou que as crianças levaram o projeto para além da instituição, neste caso para a família/casa.

Para terminar a reflexão da presente semana, considero importante refletir sobre o impacto que os elementos naturais (área do conhecimento do mundo) têm nas crianças. Na presente sexta-feira exploramos todos os elementos naturais que tínhamos vindo a trabalhar ao longo da minha PES como: desenvolvimento dos bichinhos da seda para borboletas, as sementeiras que já tinham germinado (macieiras), as rãs (projeto) e ainda o medronheiro que tínhamos plantado no dia da árvore com a ajuda da avó Juliana. Segundo Silva, I., et., al (2016, p.90) estes momentos são de facto importantes para o desenvolvimento da criança uma vez que permite uma consciencialização para a importância dos seres vivos e ainda permite que as crianças se apropriem de novas aprendizagens e alimentem a sua curiosidade, sendo que:

“o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para a criança, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”

(Silva, I., et al, 2016 p.90)