****

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIA SOCIAIS**

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico - Trabalho Cooperativo e Aprendizagens**

Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro

**Orientador:**

Professora Doutora Maria Assunção Folque

**Coorientador:**

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

março de 2012

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

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico - Trabalho Cooperativo e Aprendizagens**

Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro

**Orientador:**

Professora Doutora Maria Assunção Folque

**Coorientador:**

Mestre Maria da Conceição Leal da Costa

março 2012

**Agradecimentos**

Começo com um agradecimento especial à Dra. Assunção Folque e à Dra. Conceição Leal da Costa que me orientaram ao longo da minha PES em pré-escolar e 1º ciclo e na construção deste relatório, com imensa disponibilidade e sempre a incentivar-me para fazer mais e melhor.

Aos meus pais, que me deram sempre uma palavra de conforto nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, Paulo, pelo apoio, compreensão e incentivo, dando-me força e alento para que chegasse até ao fim deste projeto.

À minha filha, Beatriz, é por ela que percorri todo este caminho.

Às minhas colegas de licenciatura e mestrado pelas dicas e brainstormings que realizámos.

À educadora cooperante Mariana Rodrigues e ao professor cooperante José Manuel Antunes, por me receberem de braços abertos e por me ajudarem a tornar-me uma melhor profissional.

Às crianças da EB1/JI do Bacelo por me receberem com tanto carinho e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, obrigada.

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico - Trabalho Cooperativo e Aprendizagens**

**Resumo**

O presente relatório corresponde ao relato do trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES), em contexto de jardim-de-infância e 1º ciclo, para a aquisição de grau mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório tem como ponto de partida uma conceção sobre Educação e Educador/Professor, a partir do qualfaço a reflecção sobre a importância destes na sociedade atual.

Pretendo demonstrar a importância do trabalho cooperativo como uma forma que considero muito eficaz de aprendizagem, através das observações, experiências e interações que desenvolvi.

Neste relatório desejo, também, deixar claras algumas opções pedagógicas que fui adotando, tais como a importância das vivências numa comunidade de aprendizagem, reconhecendo a criança enquanto pensador, sendo o trabalho cooperativo intrínseco a todas estas opções pedagógicas.

*Palavras-chave*: ensino, aprendizagem, trabalho cooperativo, comunidade de aprendizagem

**Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Primary School - Cooperative Work and Learning**

**Abstract**

This document represents the work report developed with the Supervised Teaching Practice (STP) in the context of a kindergarten and primary school, for the master degree in Pre-School and Primary Education.

This report has as its starting point in a conception of Education and Educator/Teacher, where I reflect on their importance on today's society.

I intend to demonstrate the importance of the cooperative work as a form of learning which I consider very effective, through observations, experiences and interactions which I have developed.

In this report I intend to also make clear some pedagogic options that I have adopted, such as the importance of experiences in learning communities, recognizing the child as a thinker, being the cooperative work intrinsic to all these teaching options.

*Keywords:* teaching, learning, cooperative work, learning communities

**Índice Geral**

|  |  |
| --- | --- |
| **Agradecimentos** | **I** |
| **Resumo** | **II** |
| **Abstract** | **III** |
| **Índice geral** | **IV** |
| **Índice de figuras** | **VI** |
| **Índice de tabelas** | **VII** |
| **Índice de siglas e abreviaturas** |  |
| **Introdução** | **1** |
| **Capítulo I – Conceção sobre Educação e Educador/Professor** | **3** |
| 1 – Educação no Mundo Atual |  |
| 2 – A Profissionalidade do educador de infância e do professor de 1º ciclo | 4 |
| **Capítulo II – A Instituição Cooperante** | **9** |
| 1 – Breve caracterização do contexto educativo |  |
| 2 – Caracterização dos espaços | 11 |
| 3 – Trabalho em equipa entre adultos | 15 |
| 3.1 – Trabalho em equipa entre adultos – pré-escolar | 16 |
| 3.2 – Trabalho em equipa entre adultos – 1º ciclo | 18 |
| **Capítulo III – Os Grupos da Prática de Ensino Supervisionada** | **21** |
| 1 – Caracterização do grupo de pré-escolar |  |
| 2 – Caracterização do grupo de 1º ciclo | 29 |
| **Capítulo IV – Conceção da Ação Educativa** | **41** |
| 1 – Fundamentos da ação educativa |  |
| 1.1 – Movimento da escola moderna como modelo pedagógico orientador – pré-escolar |  |
| 1.2 – A aprendizagem do saber-saber, saber-fazer e do saber ser/estar no 1º ciclo | 44 |
| 2 – Organização do Cenário Educativo | 48 |
| 2.1 – Organização dos espaços |  |
| 2.1.1 – O espaço como um suporte para a aprendizagem |  |
| 2.1.2 – A sala de 1º ciclo | 55 |
| 2.2 – Organização dos tempos | 58 |
| 2.2.1 – A importância da rotina diária |  |
| 2.2.2 – Os constrangimentos dos horários | 62 |
| 2.3 – Organização dos grupos | 65 |
| 2.3.1 – O grupo de pré-escolar |  |
| 2.3.2 – O grupo de 1º ciclo | 66 |
| 2.4 – Reflexão comparativa entre pré-escolar e 1º ciclo | 67 |
| **Capítulo V – Intervenção Educativa: Prática Pedagógica e Aprendizagem** | **70** |
| 1 – Processos que sustentaram a ação no contexto |  |
| 1.1 – Tabelas de atividades |  |
| 1.2 – Perfil de implementação do MEM | 73 |
| 1.3 – As quatro visões de ensino/aprendizagem de Bruner | 74 |
| 1.4 – Caderno de formação como base de reflexão | 79 |
| 2 – Projeto na PES pré-escolar – “As Plantas” | 82 |
| 3 – Planificação e Avaliação na prática de ensino supervisionada | 86 |
| 3.1 – Planificação e avaliação em cooperação |  |
| 3.2 – Planificação e avaliação no 1º ciclo | 92 |
| **Capítulo VI – Aprender em Cooperação: Prática em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico** | **95** |
| 1 – O trabalho cooperativo – As principais diferenças entre pré-escolar e 1º ciclo |  |
| 2 – Trabalho cooperativo como estratégia metacognitiva para o desenvolvimento da aprendizagem | 98 |
| **Reflexões finais** | **102** |
| **Bibliografia** | **104** |
| **Anexos** | **108** |

**Índice de Figuras**

|  |  |
| --- | --- |
| Fig. 1 Instalações sanitárias junto ao polivalente | 11 |
| Fig. 2 *Hall* de entrada da instituição |  |
| Fig. 3 Corredor comum | 13 |
| Fig. 4 Refeitório e cozinha |  |
| Fig. 5 Zona de recreio e campo de jogos – 1º ciclo | 14 |
| Fig. 6 Zona de recreio e cordas – 1º ciclo |  |
| Fig. 7 Zona de recreio do pré-escolar | 15 |
| Fig. 8 Atividades relacionadas com o dia do pai | 17 |
| Fig. 9 Relógio analógico | 19 |
| Fig. 10 Hora do conto | 23 |
| Fig. 11 Brincadeiras na área da casinha |  |
| Fig. 12 Conselho de 6ª feira | 25 |
| Fig. 13 Aulas de movimento – Arcos, bolas, colchões | 26 |
| Fig. 14 Pintura com a técnica do berlinde e pintura de esculturas feitas em barro | 27 |
| Fig. 15 Atividade de expressão plástica em grupo | 32 |
| Fig. 16 Apresentação de um texto à turma - oralmente | 34 |
| Fig. 17 Trabalho de grupo MAB | 36 |
| Fig. 18 Área da casinha | 49 |
| Fig. 19 Área da garagem e construções |  |
| Fig. 20 Área dos jogos de mesa | 50 |
| Fig. 21 Área da expressão plástica – pintura |  |
| Fig. 22 Biblioteca | 51 |
| Fig. 23 Área da escrita | 52 |
| Fig. 24 Área do computador |  |
| Fig. 25 Área das ciências – matemática | 53 |
| Fig. 26 Planta da sala de jardim-de-infância | 54 |
| Fig. 27 Plano geral da sala de 1º ciclo | 55 |
| Fig. 28 Ecoponto da sala | 56 |
| Fig. 29 Exposição de vários trabalhos | 57 |
| Fig. 30 Planta da sala de 1º ciclo | 58 |
| Fig. 31 Marcação das presenças e registo e ilustração das novidades | 61 |
| Fig. 32 Trabalho de texto realizado a pares e trabalho de matemática (molduras de 10) realizado a pares | 67 |
| Fig. 33 Socialização do projeto “As Plantas” | 85 |
| Fig. 34 “Jogo do Oceanário” | 86 |
| Fig. 35 Configuração do diário e plano da semana (conselho de 2ª feira) | 88 |
| Fig. 36 L. na área da costura, muito envolvida na atividade | 89 |
| Fig. 37 Mapa das presenças | 90 |
| Fig. 38 Mapa das atividades | 91 |

**Índice de Tabelas**

|  |  |
| --- | --- |
| Tabela 1 – Horário semanal do grupo de pré-escolar | 60 |
| Tabela 2 – Horário semanal do grupo de 1º ciclo | 63 |
| Tabela 3 – Tabela síntese das áreas de conteúdos abordadas nas atividades desenvolvidas ao longo da PES em pré-escolar | 71 |

**Índice de siglas e abreviaturas**

AEC – Atividades Extracurriculares

MAB – Material Multibásico

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

**Introdução**

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposto um estágio com intervenção em contexto de pré-escolar e 1º ciclo, sob a orientação da Dra. Assunção Folque e da Dra. Conceição Leal da Costa docentes da Universidade de Évora. Este estágio teve como objetivo principal a aquisição de conhecimentos práticos nestas duas valências.

A instituição que me acolheu durante esta minha prática foi a EB1/JI do Bacelo, que, no ano letivo 2011/2012, tinha em pré-escolar 75 crianças, e em 1º ciclo 225 crianças.

Para o resultado final deste trabalho muito contribuíram a educadora Mariana Rodrigues e o professor José Manuel Antunes, assim como todo o pessoal docente e não docente da referida instituição.

Pretendo ao longo do relatório dar principal relevo aquilo que foram não só as minhas aprendizagens mas também as aprendizagens e interações que as crianças estabeleceram com mundo e com os outros, sendo algumas propostas fundamentadas por contributos teóricos que as tornam mais completas.

Este trabalho é composto por seis capítulos, e cada um destes divididos em subtítulos.

O primeiro capítulo é constituído por uma visão da educação no mundo atual e pela profissionalidade exigida ao educador/professor.

No segundo capítulo faço referência à instituição cooperante, dando uma caracterização pormenorizada da localização, do estatuto, dos espaços, no sentido de conseguir desta forma situar o leitor no espaço e tempo para que possam perceber melhor o que se irá passar a seguir. O trabalho entre a equipa educativa foi outro ponto essencial deste capítulo, dividindo as duas valências para uma melhor perceção.

O seguinte capítulo é composto pela caracterização do grupo de pré-escolar e de 1º ciclo, aqui tento fazer um relato o mais fiel possível do que ali se passou, referindo as necessidades e interesses das crianças.

Posteriormente encontra-se no capítulo quatro a conceção da ação educativa na qual reflito sobre os fundamentos da ação educativa e onde apresento a organização do cenário educativo.

Seguidamente o quinto capítulo, descrevo de forma sucinta os processos que suportaram a minha ação e onde falarei sobre os instrumentos que me ajudaram a refletir profundamente sobre a minha ação.

Por último o sexto capítulo, no qual apresento o tema em destaque deste relatório, o que me fez refletir muitas vezes sobre as minhas opções pedagógicas.

Ao longo do relatório tento dar a conhecer algumas das atividades realizadas, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo.

Em forma de conclusão e para terminar faço uma pequena reflexão do que foi este meu percurso, as minhas aprendizagens, dificuldades e obstáculos.

Fazem ainda parte integrante deste relatório a referência à bibliografia utilizada e anexos que consolidam as observações, as investigações e as caracterizações realizadas.

**Capítulo I – Conceção sobre Educação e Educador/Professor**

**1 – Educação no Mundo Atual**

A escola é um local de vida. Vida que se manifesta nas dinâmicas da turma, nas relações pessoais, nos percursos de aprendizagem, nas interações que se estabelecem entre os meios familiares das crianças e as práticas escolares… (Neves, 2006:12)

O conceito de educação tem evoluído ao longo dos tempos de acordo com as realidades sociais, culturais e económicas que vão aparecendo na nossa sociedade.

Atualmente a educação é vista como sendo mais universal reconhecendo-se que esta deve ter uma perspetiva multicultural e uma maior aceitação das diferenças. Neste sentido é fulcral preparar as crianças para a cooperação, trabalho em equipa e solidariedade.

Desta forma o educador/professor deve ter um papel crucial na educação.

Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria. Levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo. (Stavenhagen citado por Delors, 1996:249)

Hoje em dia considera-se essencial que a criança seja preparada para uma efetiva prática de cidadania, que experimente e que seja um participante ativo nas suas aprendizagens. Por sua vez o educador/professor deverá ter capacidade de se adaptar às necessidades e ao ritmo de desenvolvimento da criança. Neste sentido considera-se que o educador/professor deve estar capacitado para estimular a curiosidade da criança, a sua atenção, a sua autonomia, o prazer de descobrir. Tudo isto no sentido de construção do seu próprio conhecimento. Segundo Jacques Delors (1996:152), *“os professores têm um papel determinante na formação de atitudes perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.”*

E para Gadotti (2000:8) *“o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”*, assim sendo, penso que não poderá haver uma prática de qualidade na educação se o educador/professor não tiver as capacidades acima referidas.

Durante a minha prática pedagógica em pré-escolar utilizei o MEM (Movimento da Escola Moderna) como modelo pedagógico. Este possibilitou a orientação da minha ação, assim como, realizar um trabalho mais coerente e direcionado para um determinado fim. O modelo acima referido guia-se por determinadas premissas que o tornam único e é com a prática deste modelo que o educador/professor deve ser um promotor da organização participada, um dinamizador da cooperação, um animador cívico e moral e um auditor ativo para a provocação da atitude crítica da criança. Para que tudo isto seja possível, este modelo utiliza os projetos de trabalho como *“instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda…”* (Niza, 2007:127). Não são apenas estes os instrumentos utilizados para os fins acima descritos, mas os projetos são aqueles que melhor representam este modo de trabalho.

Esta tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos, de que Niza fala, remete-me para o conceito de metacognição. O ato de aprender, muito tem sido estudado e observado por diversos autores, são diversas as visões, no entanto existe algo de comum em todas elas, ou seja, a metacognição é o aprender a aprender.

No capítulo VI irei aprofundar mais este assunto, contudo será importante dizer que podemos associar ao ato de aprender várias estratégias que o podem facilitar, uma delas é o trabalho cooperativo, do qual se centra este relatório.

É por estas razões que o educador/professor *“precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.”* (Gadotti, 2000:8)

**2 – A Profissionalidade do Educador de Infância e do Professor de 1º Ciclo**

Educar é provocar a inteligência, é a arte do desafio.

(Augusto Cury, 2003:126)

Com as mudanças que a educação tem sofrido e numa perspetiva futura, o papel do educador de infância e do professor de 1º Ciclo, tem vindo cada vez mais a ser valorizado, contudo mais exigente e, para acompanhar estas mudanças é crucial que este invista na sua formação em prol de melhores práticas educativas adequadas às realidades sociais vivenciadas nos dias de hoje.

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Por sua vez a lei de Bases do Sistema Educativo determina o caráter universal do ensino básico, sendo explícitos nesta Lei, artigo 7º, os objetivos gerais para o 1º ciclo do ensino básico:

* “Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.”
* “Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.”
* “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.”

Tanto o pré-escolar como o 1º ciclo do ensino básico têm princípios orientadores da ação pedagógica que norteiam os profissionais de cada uma das valências referidas. Estes princípios ajudam o educador/professor a organizar o ambiente educativo, a dar uma continuidade educativa ao trabalho desenvolvido e a intencionalizar as suas ações perante um determinado grupo de crianças.

Como já referi anteriormente, pretende-se que as crianças tenham um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Por esse fator é essencial que os educadores/professores conheçam as características individuais de cada criança, tal como é referido nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) (1997:25), *“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades,”* numa perspetiva de dar resposta às necessidades e interesses de cada um. Para além disso é importante reconhecer que a aprendizagem deve ser realizada de forma ativa e significativa, tal como preconiza a Organização Curricular e Programas (2006:23), *“as aprendizagens ativas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar…as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola.”*

O educador/professor deve ainda ter a capacidade de avaliar o processo de aprendizagem e simultaneamente conseguir envolver as crianças do grupo na sua própria avaliação, pois estes devem ter consciência da importância desse momento, uma vez que são sujeitos ativos das suas aprendizagens. Segundo as OCEPE (1997:27) *“A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.”* A Organização Curricular e Programas (2006:25) lembra que, *“A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno.”*

Mais uma vez, todos os pressupostos dados pelas OCEPE e pela OCP, nos direcionam para um caminho que tentei percorrer na PES (Prática de Ensino Supervisionada) de pré-escolar e na de 1º ciclo. Esse caminho foi o da importância que o trabalho cooperativo teve na minha prática pedagógica, nestas duas valências. Na valência de pré-escolar, o trabalho cooperativo já estava implementado na rotina semanal das crianças, como sendo algo habitual no seu dia-a-dia. As crianças tinham a noção do que era trabalhar em grupo, todas elas trabalhavam para um mesmo objetivo, todos os elementos do grupo trabalhavam para o bem de todos. A realização de projetos eram uma constante e permitiam às crianças “treinar” este modo de trabalho, onde, na minha opinião, todos aprendiam a aprender (metacognição). Trabalhar nestes moldes permitiu-me fazer diversas aprendizagens e olhar para a educação de forma diferente, isto é, olhar para a educação de forma mais ampla e mais consciencializada da realidade.

No contexto de 1º ciclo a realidade encontrada foi diferente, os alunos não sabiam como trabalhar em grupo e estavam muito ligados ao trabalho individual como rotina diária. Fazer crescer estas crianças, no sentido de trabalhar em grupo, foi um dos meus objetivos para esta valência. Para mim foi importante dar a conhecer às crianças este modo de trabalho e mais do que isso, fazer-lhes perceber, a importância de trabalhar em grupo cooperativamente, para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Desta forma o educador/professor tem um papel fulcral na formação da personalidade das crianças, na formação de atitudes positivas face ao processo de ensino-aprendizagem e na formação de valores para a vida.

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (OCEPE, 1997:37)

A utilização e a organização do espaço estão inerentes às intenções educativas do educador/professor, que o organiza em função das crianças e das suas necessidades, podendo sempre alterá-lo ao longo do tempo, dependendo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na minha opinião, podemos entender o espaço sala enquanto organização social, ou seja, nela de desenvolvem posturas democráticas que devem ser realçadas. Segundo preconiza Niza (2007:128) *“Este entendimento de uma formação escolar evoluindo por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si) acentua, desde logo, o respeito conferido aos “atores” desse processo social.”* É também neste espaço que se transmitem valores éticos e morais, que se transmitem conhecimentos, que se proporcionam diferentes aprendizagens. Tudo isto é conseguido através de uma organização partilhada por todos os elementos (educador/professor, crianças) que dela fazem parte.

É importante realçar que a relação construtiva com os familiares das crianças permite que esta se sinta melhor perante toda a sua vida escolar. Tendo em conta que as famílias são os principais responsáveis pela educação das crianças, cabe assim ao professor de 1º ciclo, *“Relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.”* (Decreto-Lei nº241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Outro pressuposto para a profissionalidade de educador/professor é a reflexão. Esta deverá ser feita ao longo de todo o ano e, não servirá apenas para planificar ou avaliar, mas também para reformular as suas formas de trabalho, enriquecendo-as numa perspetiva de proporcionar melhores condições de aprendizagem. Tal com afirma Alarcão (2001:6) *“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”*

Durante a minha PES em pré-escolar e 1º ciclo pude evidenciar muito daquilo que foi referenciado anteriormente através das reflexões que eram feitas ao longo da prática, portanto penso que a reflexão é o ponto de partida para uma prática de melhor qualidade.

**Capítulo II – A Instituição Cooperante**

O educador/professor deve ter em consideração, na sua prática, as características organizacionais e culturais que cada contexto educativo possui. Todas essas especificidades estão relacionadas também com o meio social envolvente e com a própria localização geográfica da instituição. Estes fatores foram importantes na minha PES, na medida em que pude pensar em oferecer às crianças determinadas aprendizagens que noutro contexto institucional não poderia proporcionar. Um exemplo disso mesmo, foram os materiais de que dispunha para as aulas de movimento (bolas, colchões, arcos, etc) que permitiram a realização de variadas atividades na minha prática em pré-escolar.

Por outro lado, o facto da instituição cooperante estar incluída num determinado contexto social e geográfico, fez-me experienciar a convivência com diversas pessoas que no fundo personalizam as relações educador/pais. Certamente que noutro contexto iria ter outras vivências. Numa perspetiva de futuro, considero que a experiência que vivi me vai ser valiosa numa próxima prática.

Neste capítulo pretendo caracterizar o contexto educativo onde desenvolvi a minha PES em pré-escolar e 1º ciclo, atribuindo uma maior importância ao trabalho em equipa nestas duas valências.

**1 - Breve Caracterização do Contexto Educativo**

A Instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) é designada por EB1/JI do Bacelo e é uma instituição de caráter público, incluída no agrupamento de escolas nº 4 de Évora, sendo a sua escola sede na Escola EB 2,3 Conde Vilalva.

Localiza-se na freguesia do Bacelo, concelho de Évora, distrito de Évora, na Rua José Santos Luz, 7005-530 Évora.

A instituição tem um *blog* que pode ser consultado por professores, educadores, pais e funcionários desta (http://eb1jibacelo.blogspot.com/) assim como o site da escola sede de agrupamento onde podem ser consultadas informação relativas a esta instituição (http://www.eb23-condevilalva.edu.pt/index.php). Este *blog* aparece como uma forma de todos estarem mais informados daquilo que se passa ao longo do ano na instituição, apresentando projetos, visitas, saídas das crianças, reuniões, ementa da semana, e outros eventos. Este aspeto acaba por aproximar a instituição das famílias. Muitas vezes, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo, os pais quando levavam os seus educandos à sala, comentavam muitas vezes que já tinham visto a ementa, através do *blog*.

A instituição situa-se num meio urbano, contudo a nível geográfico encontra-se afastada da zona histórica da cidade de Évora.

O sítio onde se encontra a instituição é recatado. Grande parte dos pais conhecem-se por morarem nas imediações do local. Estando inserida numa zona residencial, a rua onde se localiza a referida instituição, apresenta pouco movimento automóvel.

Nesta área existem alguns recursos e serviços como: minimercados, mercearias, farmácia, cafés, pastelarias, associações, papelarias, cabeleireiros, clínicas de enfermagem e médicas, entre outros estabelecimentos comerciais e serviços à comunidade.

Todo este acesso a diversos recursos e o facto de a instituição estar inserida num bairro em que existe uma grande proximidade entre vizinhos e conhecidos, parece constituir-se enquanto fator facilitador da criação e desenvolvimento de laços de interação com a comunidade. Estes parecem bastante estreitos, uma vez que, por um lado, os pais gostam de participar em saídas de pequena distância, levar um vizinho de boleia, aproximando mais as crianças dos adultos. Por outro lado, as crianças podem desfrutar desta riqueza de interações, fazendo um percurso escolar mais tranquilo e seguro também.

A densidade populacional, em especial no que respeita a crianças em idade escolar, é considerável, por essa razão é justificável a presença desta instituição escolar além de haver já uma lista de espera, principalmente para entrada na valência de pré-escolar.

O tipo de população que esta instituição educativa abrange são crianças em idade pré-escolar e crianças de 1º ciclo, tendo sido construída de raiz para o presente fim. É frequentada por duzentos e vinte e cinco alunos do 1.º Ciclo e setenta e cinco alunos do Pré-Escolar.

Relativamente ao nível socioeconómico das crianças, podemos considerar que estas pertencem maioritariamente à classe média, com rendimentos estáveis e famílias funcionais e equilibradas de um nível cultural médio a elevado. As famílias demonstram ser empenhadas e participativas, por exemplo, ajudar na confeção dos fatos de carnaval, ler uma história, etc.

A história institucional não é longa, uma vez que, a instituição foi inaugurada a 15 de setembro de 2009 e aparentemente nada se alterou a este nível desde então.

**2 – Caracterização dos Espaços**

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. (Zabalza 1998:120)

A EB1/JI do Bacelo é constituída por dois pisos, o rés-do-chão e o 1º andar. A instituição é composta por dez salas de 1º Ciclo e três de Pré-escolar, uma sala de professores, um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para professores, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, um espaço polivalente, um espaço polivalente para o Pré-Escolar, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, três arrecadações interiores para equipamentos de limpeza, quatro arrecadações exteriores para equipamentos diverso, uma instalação sanitária para deficientes, instalações sanitárias para adultos, instalações sanitárias para alunos junto ao polivalente (figura 1) e dois alpendres cobertos (um na zona do Pré-Escolar e outro na zona do 1º Ciclo). Ainda dispõe de duas zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo), um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol, duas balizas de andebol e duas zonas relvadas em frente às salas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.



**Fig. 1 Instalações sanitárias junto ao polivalente Fig. 2 Hall de entrada da instituição**

A entrada da instituição (figura 2) é um espaço amplo, onde de manhã os pais podem deixar os seus filhos. Este espaço abrange a receção da escola onde os pais podem pagar os almoços dos seus educandos e tratar de outros assuntos burocráticos. Existe um banco de madeira na entrada, onde podemos aguardar algum tempo. Da entrada podemos ver o ginásio destinado ao 1º ciclo e ao fundo a cozinha e refeitório da instituição. Este fator permite que exista um contacto permanente com toda a equipa educativa, pais e crianças. Ainda à entrada podemos encontrar a biblioteca da instituição, do lado esquerdo.

Este espaço poderia ter alguns cadeirões ou até mesmo pufes, talvez uma mesa com algumas revistas do interesse dos pais, ou seja, revistas que abordassem temas relacionados com a educação, bem como *workshops* que se poderiam realizar no espaço da entrada e feiras do livro, tal como aconteceu uma vez durante a minha PES em pré-escolar. Na minha opinião este espaço também tem algumas possibilidades comunitárias. Como se pode ver na figura 2, o *hall* de entrada é bastante amplo o que permitiria a recolha de roupas, ou de matérias escolares para instituições que ajudassem os mais desfavorecidos. Tudo isto para que houvesse uma aproximação dos pais à instituição e comunidade envolvente, promovendo desta forma uma interação mais participativa da parte destes.

O corredor comum (figura 3) que une todas as salas, tanto de pré-escolar como do 1º ciclo, é outro ponto de luz natural, pois de um dos lados todo ele está equipado por janelas que dão para o pátio exterior. É muito bom haver esta luz natural para a instituição, porque se poupa energia elétrica e porque torna os espaços mais aprazíveis, não só para as crianças, mas também para quem lá trabalha. Além disso, este espaço pode ainda comportar uma dimensão social, no sentido de que é neste local que as crianças se encontram antes de irem para o refeitório, interagindo com colegas de outras turmas, no caso do 1º ciclo, de forma mais espontânea. Contudo penso que este corredor, tal como se verifica com o pré-escolar, poderia servir também para expor os trabalhos realizados pelas criança, o que não acontece na valência de 1º ciclo. É importante expor os trabalhos das crianças e criar algo esteticamente apelativo, ou seja, algo com cor, com movimento (mobis), com dinâmica para que estes locais comuns se tornem coloridos e representativos do que se desenvolve com as crianças ao longo do ano e também era uma forma dos pais terem presentes os trabalho feitos pelos seus educandos, havendo uma partilha entre pais e filhos.

A cozinha da instituição (figura 4) é um espaço destinado à confeção da alimentação e preparação de sandes, esta está bem equipada, com mobiliário recente. A cozinha confeciona cerca de quatrocentas refeições (para os alunos da própria escola e para os alunos da escola do Bairro do Frei Aleixo). Apesar das refeições dos alunos da escola do Frei Aleixo serem confecionadas nesta cozinha, os alunos destas duas escolas não se encontram, pois a comida é transportada para a referida escola.

O refeitório também está bem equipado com mesas e cadeiras de diferentes tamanhos adequados a cada valência. Neste espaço já existe uma interação entre os alunos de 1º ciclo na hora do almoço e/ou comemorações, por exemplo, o S. Martinho.





**Fig. 3 Corredor comum Fig. 4 Refeitório e cozinha**

A biblioteca comporta livros de diferentes temáticas que se encontram em várias estantes (conforme a temática), estes estão devidamente etiquetados e identificados conforme as temáticas. As crianças podem escolher os livros que quiserem consultar ou pedir ajuda a um adulto para encontrar um determinado livro. Para além disso a biblioteca funciona também como um espaço onde se podem realizar outras atividades, ou seja, este local permite que as crianças desfrutem da visualização de um filme, fazer desenhos, ler livros, ouvir música, jogar computador e pesquisar na internet. Este espaço pode valorizar muito a relações entre pares que as crianças podem ir criando ao longo do tempo.

Os pátios exteriores, de pré-escolar e de 1º ciclo, estão separadas, portanto as crianças de 1º ciclo não têm contacto direto com as crianças de pré-escolar e vice-versa a não ser no refeitório, em festas e comemorações da instituição. Penso que esta separação acaba por não trazer grandes vantagens às crianças, pois seria mais aliciante para elas poderem estar em contacto com crianças de outras faixas etárias, no sentido de promover aprendizagens mais diversificadas. E por outro lado numa perspetiva em que o “novo” professor/educador, como serei brevemente, tem como obrigação fundir o mais possível estas duas valências, no sentido de minimizar as transições entre ciclos. Tal como afirma Bruner (1996) sobre a problemática do “aprender a aprender” e aprender a viver numa sociedade democrática, *“ajuda-nos a compreender a interligação entre aprender a aprender e aprender a viver numa sociedade democrática ao expressar a sua visão ideal acerca do que os contextos escolares deveriam oferecer às crianças.”*

As zonas de recreio possuem, ambas, instalações lúdicas que permitem trabalhar o desenvolvimento da motricidade. No pré-escolar, o espaço do recreio servia para a realização de alguns jogos (lencinho da botica, toca e congela, *peddy paper* etc.). No 1º ciclo, os professores da AEC (Atividade Enriquecimento Curricular) de atividade física e desportiva é que beneficiavam do espaço para dinamizar atividades ao ar livre.

Ambos os pátios exteriores dispõem de algumas árvores, um canteiro ao comprimento da vedação, cordas e no caso do 1º ciclo, balizas e tabelas de basquete como já foi referido (figuras 5,6 e 7). O chão das zonas das cordas é especialmente concebido para quedas onde as crianças não se magoam com facilidade. Neste espaço as crianças podem correr, pular livremente, subir, descer e trepar. Contudo penso que faltam elementos mais naturais, com que as crianças pudessem contactar, por exemplo, uma caixa de areia. Esta possibilidade traria certamente um conjunto de aprendizagens para as crianças. Principalmente para as de pré-escolar por proporcionar a exploração e descoberta de materiais que podem ainda não ter sido explorados por estas. Tratando-se de um espaço comum, as brincadeiras que ocorrem nesta zona de recreio potenciam, também, a interação entre grupos de crianças diferentes e, consequentemente, a sua socialização.

**

**Fig. 5 Zona de recreio e campo de jogos – 1º ciclo Fig. 6 Zona de recreio e cordas – 1º ciclo**



**Fig. 7 Zona de recreio do pré-escolar**

O edifício é limitado por um muro com aproximadamente dois metros de altura em frente às salas de aula e por uma vedação em rede na parte posterior do mesmo. Possui três entradas distintas: a entrada principal, uma entrada independente para a zona do pré-escolar e uma outra entrada para entrega de mercadorias.

**3 – Trabalho em equipa entre adultos**

No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. (Hohmann & Weikart 1997: 130)

As equipas deverão trabalhar para um objetivo comum sendo indispensável a consciência de que são um grupo e como tal devem funcionar em conjunto, pois só dessa forma será possível o sucesso para atingir as intencionalidades educativas. No entanto, esta cooperação nem sempre é fácil, é necessário que todos os elementos se possam conhecer, se sintam integrados e a fazer parte de um todo como equipa. Embora sendo uma instituição nova, toda a equipa educativa demonstra ser bastante experiente e dedicada.

No que se refere à relação entre os membros da equipa, a prioridade está colocada nos aspetos que dizem respeito à relação educativa com as crianças. A um nível mais pessoal, apesar da maior afinidade com determinadas colegas, a interação existente entre toda a equipa garante o bom funcionamento de toda a instituição. A qualidade e o tipo de interação entre a equipa educativa permitem um ambiente mais propício para uma educação em que as aprendizagens significativas são um ponto fulcral a ter em conta. Como parte integrante desta equipa, durante os meses de duração da Prática de Ensino Supervisionada, não senti dificuldades de relacionamento com nenhum membro da mesma, nem nas duas salas onde intervim nem com o pessoal da cozinha, da receção, biblioteca ou dos serviços gerais, embora em 1º ciclo me tenha dado a conhecer mais e melhor a todos, por me sentir muito mais à vontade, uma vez que já tinha estado na mesma instituição no estágio de pré-escolar.

As reuniões deverão constituir um momento de partilha de conhecimentos, de dúvidas, de ideias e opiniões que enriquecem cada um dos elementos que nela participa e, consequentemente, as crianças e todo o meio institucional. Para além destas reuniões, durante o ano letivo, decorrem alguns encontros temáticos e reuniões para pais/encarregados de educação, nas quais se esclarecem dúvidas ou se trata de alguns temas do seu interesse. Será neste contexto essencial o papel da coordenação, esta é responsável por supervisionar o desempenho da equipa servindo também de veículo de comunicação e orientação.

Quando se trata de ajudar, todos estão dispostos, por exemplo, no refeitório, as próprias educadoras ajudam as auxiliares na distribuição de pratos, na distribuição das sobremesas, etc. Quando é altura de festas existe uma grande entreajuda entre educadoras e professores de 1º ciclo e normalmente as decisões que são tomadas, relativamente às festas, são sempre com a consulta destas duas valências.

Normalmente existe sempre grande troca de informações e ideias informalmente, onde são comparados vários aspetos do dia-a-dia, isto tanto em pré-escolar como em 1º ciclo.

Todos estes aspetos funcionam como um todo para as aprendizagens das crianças, não só na sala de aula, mas também na própria instituição.

**3.1 – Trabalho em equipa entre adultos - Pré-Escolar**

A equipa educativa da sala de jardim-de-infância era composta por uma educadora: Mariana Rodrigues e por uma animadora: Deolinda. Tanto a educadora como a animadora geriam as atividades de prolongamento de forma a não haver repetições, havendo sempre um trabalho conjunto entre as duas. Este trabalho é possível essencialmente pelas informações dadas uma à outra, havendo sempre uma preocupação de continuidade no trabalho que é realizado. Os debates de ideias pelos membros da equipa surgem como elemento favorável ao processo educativo, pois estes permitem obter diferentes perspetivas sobre um mesmo assunto, podendo estas complementar-se e enriquecer-se.

Observei e participei em vários desses momentos em Jardim de Infância, em que os elementos da equipa trocavam as suas ideias, normalmente de índole mais informal, mas todos eles importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho de equipa e para o bem-estar das crianças. Este tipo de conversas com os vários membros da equipa abrangia vários assuntos relacionados com o processo educativo.

Recordo dois desses momentos de partilha informal em contexto de Jardim de Infância, em que trocávamos opiniões acerca dos materiais e formas da prenda do dia do pai e do dia da mãe, assim como seriam as respetivas comemorações. Conjuntamente chegámos a uma conclusão e até experimentámos a viabilidade das decisões tomadas. Foi a partir deste trabalho de equipa que foi possível a realização das prendas para os pais e mães e as respetivas festas comemorativas.

Enquanto estive a realizar o meu estágio, na sala de pré-escolar senti sempre um grande apoio por parte dos elementos da equipa, penso que me adaptei bem, assim como eles se adaptaram à minha presença. Acho também ter conseguido uma participação ativa com as educadora e animadora, participação essa que penso ter sido de qualidade.





**Fig. 8 Atividades relacionadas com o dia do pai**

Os dias anteriores ao dia do pai (figura 8) e ao dia da mãe, foram na minha opinião, demonstrativos da cooperação que existia na equipa educativa, em que o trabalho entre mim, a educadora, a auxiliar e as crianças foi bastante intenso. A proposta da execução de uma moldura, como prenda do dia do pai, partiu de mim. O facto de todas as crianças fazem uma moldura, prende-se essencialmente pela maneira de trabalhar da equipa. As educadoras normalmente reúnem-se decidindo quais as prendas a oferecer, ou seja, as crianças das três salas existentes de pré-escolar fazem as mesmas prendas. Contudo, apesar de normalmente ser assim que acontece, eu propus uma prenda diferente ao que a educadora cooperante achou que seria uma boa ideia. Como já havia pouco tempo de realização das prendas e como já tinha conseguido mudar um pouco o normal funcionamento da equipa (educadoras), não insisti para que cada criança fizesse uma prenda a seu gosto.

A ideia de realizar uma moldura como prenda do dia do pai, teve a meu ver imensas vantagens, uma delas é por exemplo o facto de as crianças terem tido a oportunidade de decorarem a sua moldura como acharam melhor, personalizando-a ao seu gosto, e executando-a tentando ultrapassar todos os desafios que pudessem surgir na sua execução. Outra vantagem, na minha opinião, é o facto de as crianças perceberem que os seus trabalhos podem tornar-se únicos, apesar dos moldes das molduras serem idênticos. Um exemplo disso mesmo, foi o facto de algumas crianças comentarem, ao longo da realização destas, que havia diferentes animais representados nas molduras, tais como, gatos, tigres, leões, cães, etc. Na minha opinião esta constatação feita pelas crianças, revelou algumas aprendizagens destas, ou seja, conseguiram identificar que cada um tem o seu gosto e tem a possibilidade de representá-lo naquilo que realiza.

Especificamente as educadoras reúnem-se todas as sextas-feiras para avaliar e programar a semana seguinte, apesar das auxiliares não participarem desta reunião mais formal, elas são informadas dos seus conteúdos ao longo da semana.

**3.2 – Trabalho em equipa entre adultos - 1º Ciclo**

Apesar de em contexto de sala de aula apenas estar o professor José Manuel Antunes, outras pessoas estão envolvidas no processo ensino/aprendizagem, nomeadamente os professores das outras salas, os professores das AEC, o coordenador da instituição, os professores de apoio e o pessoal auxiliar.

A partilha de ideias com o professor titular da turma e com os restantes docentes era frequente, embora fosse de forma informal, esse debate e partilha de ideias, sugestões, opiniões e propostas foi uma mais-valia para a minha formação enquanto estagiária.

Participei e presenciei muitos desses momentos na sala de professores da instituição, em que os elementos da equipa educativa trocavam as suas ideias. Para além disso, frequentemente trocava algumas ideias com o professor José Manuel Antunes acerca das atividades propostas, comportamentos dos alunos, etc. Apesar disso não existiu um trabalho sistemático de planificação, no entanto quando surgia alguma dúvida ou quando precisava de alguma opinião dirigia-me ao professor cooperante, o qual tentava sempre responder às minhas solicitações no sentido de facilitar a minha intervenção.

Recordo um desses momentos de partilha, em que em conversa com a professora Rosa, dei conta que era uma boa solução fazer a construção de um relógio em tamanho grande (figura 9), em que os ponteiros se pudesse mover facilmente, no sentido das crianças treinarem as horas para uma melhor compreensão desta área de conteúdo. Desta forma, e em conjunto com a referida docente, construi para cada um dos alunos um relógio analógico. Foi a partir deste trabalho conjunto que foi possível a realização deste trabalho. A razão pela qual ter sido eu a construir o relógio, deveu-se ao facto de gostar de deixar, com os alunos (no final do estágio), algo que eles pudessem usufruir e que desenvolvessem algumas competências. Achei que esta seria uma oportunidade para concretizar este meu desejo.



**Fig. 9 Relógio analógico**

Durante o período em que estive presente na sala desempenhei as funções do professor, em cooperação direta com ele, chegando frequentemente a ficar sozinha com o grupo, o que foi muito importante para testar as minhas capacidades.

Toda esta estreita relação com os adultos que trabalhavam no 1º ciclo favoreceu a resposta às necessidades e interesses das crianças, tanto ao nível físico como aos níveis cognitivo, social e emocional.

Fazendo uma síntese e comparação entre o pré-escolar e o 1º ciclo, penso que, nestas duas valências, estive inserida em equipas bastante unidas que se respeitavam mutuamente, que discutiam opiniões e que gostavam de conversar e refletir em conjunto. É de realçar que no pré-escolar houve um acompanhamento mais ativo por parte da educadora cooperante, no que diz respeito ao facto de que esta não se “distanciar” totalmente do grupo de crianças ao contrário do que aconteceu no 1º ciclo. As intervenções, durante a minha prática, da educadora cooperante eram muito mais frequentes e demoradas do que as intervenções que o professor José Manuel fazia na minha prática em 1º ciclo.

**Capítulo III – Os Grupos da Prática de Ensino Supervisionado**

As caracterizações que irei apresentar neste capítulo tiveram como suporte as observações realizadas durante o meu estágio em pré-escolar e em 1º ciclo. Tentarei desta forma, ao longo do capítulo, fundamentar esta análise real e concreta sobre os grupos de criança onde decorreu a minha Prática de Ensino de Supervisionado.

Saber como era cada um dos grupos da prática, quais as suas necessidades, quais os seus interesses e que tipo de interações tinham são as principais temáticas deste capítulo. O objetivo é tentar descrever, explicitar e refletir sobre todas as temáticas acima descritas, tendo em conta as OCEPE, no caso do pré-escolar e as OCP no caso do 1º ciclo, entre outros documentos que me foram úteis também.

Ao longo deste capítulo também evidencio alguns aspetos do trabalho cooperativo que influenciaram as minhas opções pedagógicas.

**1 – Caracterização do grupo de Pré-escolar**

Para melhor compreender e atuar no seio do grupo de crianças com as quais permaneci durante algumas semanas, senti necessidade de entender mais e melhor tudo o que me rodeava, mas para isso a observação por si só não chegava. Conhecer melhor cada criança com quem estava, tal como é evidenciado nas OCEPE “*A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças*” (1997:35), era uma das minhas preocupações. Procurava perceber como e porque é que interagiam de formas diferentes. Desta forma, as primeiras interações com o grupo foram surgindo, assim como as observações mais direcionadas e intencionais. Tendo como objetivo agir de forma positiva e adequada, quer com os materiais, quer com os espaços, quer com as crianças e adultos.

Ao longo da minha PES em pré-escolar, percebi que através do conhecimento das características individuais de cada criança, o educador compreende e apoia melhor esta, podendo exercer melhor o meu trabalho e, sobretudo de uma forma mais eficaz. Segundo Mendonça (1997:29) *“Pela observação empírica da atividade natural e espontânea da criança, a Educadora recolhe elementos fundamentais que a levam a conceber a criança dos três aos seis anos como centrada sobre si própria…”*

O grupo de crianças onde intervim, perfazia um total de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade, portanto considera-se um grupo pouco heterogéneo, neste grupo existiam 13 meninos e 12 meninas, dos quais 15 já frequentavam esta sala do ano anterior e 10 (5 meninas e 5 meninos), ingressaram pela primeira vez. No conjunto das meninas que ingressaram pela primeira vez já todas tinham frequentado outros jardins-de-infância mas, no conjunto dos meninos, existiam 2 que nunca tinham frequentado qualquer estabelecimento de ensino. Destas duas crianças, uma teve uma boa adaptação, sendo carinhoso e respeitador para com os seus colegas, já a outra criança teve uma adaptação inicial muito difícil, mostrando até alguma hostilidade para com os adultos e crianças. Ao falar com a educadora Mariana apercebi-me que os pais desta criança eram demasiado protetores, o que poderá justificar esta má adaptação inicial. Contudo o relacionamento com os adultos como com os colegas da sala foi sempre melhorando. Os meninos que ingressaram pela primeira vez tiveram uma adaptação calma e os meninos que já frequentavam a instituição cumpriram com a sua parte, ajudando os “novatos” a perceberem o funcionamento e organização da sala, quando era hora de distribuição de tarefas ou quando as realizavam, havia sempre uma criança que acabava por “orientar” o colega recém-chegado.

No geral, o grupo de crianças era alegre e falador, todos queriam intervir, contar histórias, novidades, etc. A nível motor todas as crianças pareciam estar bastante bem desenvolvidas, pois no recreio e nas aulas de movimento colocavam as suas aptidões motoras a funcionar sem dificuldades. Eram crianças confiantes e autónomas, cumpriam as rotinas e notava-se que já existiam amizades especiais entre alguns pares.

Este grupo de crianças gostava muito de histórias (figura 10), de cantar e de lengalengas. Nas OCEPE (1997:67) refere-se que, as lengalengas *“ permitem trabalhar ritmos, facilitando a clareza da articulação e podem ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.”* Eram crianças muito ativas, inteligentes e interessadas por tudo o que as rodeava, questionando sempre o que não sabiam revelando uma curiosidade insaciável. Mendonça (1997:29) defende que *“a enorme curiosidade que a criança mantém relativamente ao que a rodeia, da sua vontade natural de entrar em contacto com o meio nos seus jogos onde faz de conta que é, que está, etc.”*



**Fig. 10 Hora do conto**

Na sala preferem a área de trabalho da casinha (figura 11), onde representam cenas vivenciadas no seu dia-a-dia, e a garagem onde montam pistas. Normalmente são mais os meninos que vão para a área da garagem A área de desenho também é muito solicitada pelas crianças, onde fazem as mais variadas representações, desde desenhos animados, animais, carros, histórias, personagens, entre outras.



**Fig.11Brincadeiras na área da casinha**

As necessidades que identifiquei ao longo da minha PES em pré-escolar predem-se com o facto de todos quererem aprender muito sobre os mais variados temas, então penso que a intervenção de projeto foi uma forma de colmatar essa necessidade, tal como afirma Katz et al (1998:99) o projeto visa *“o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (…) permitem integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação.”*

Esta forma de trabalhar possibilita o trabalho em pequenos grupos que é sempre mais rentável.

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhe matérias e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação a aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (Hohmann &Weikart, 1997:375)

Por outro lado, o grupo também necessitava de aprender a controlar-se quando falava, pois falava muito e alto, por isso foi importante relembrar algumas regras imprescindíveis ao bom funcionamento do grupo sempre que achei necessário.

No decorrer das minhas observações e mesmo até na prática pude identificar interesses relativamente aos livros, ao jogo simbólico, área dos jogos de chão onde se faziam as mais variadas construções.Com base nas OCEPE e segundo as observações e interações que realizei, pude identificar algumas competências que as crianças já dominavam e outras que foram adquirindo ao longo do meu estágio nas seguintes áreas curriculares:

* **Área de Formação Pessoal e Social:**

Quando um adulto, da sala, solicitava que as crianças arrumassem as diferentes áreas onde tinham estado durante a manhã ou tarde, as crianças sabiam organizar o espaço de forma a que quando o utilizassem novamente estivesse pronto a ser utilizado.

Diariamente, as crianças utilizavam expressões de saudação com os adultos e com os colegas dizendo: “bom dia”. Algumas crianças, na sua maioria meninas, eram mais afetuosas permitindo mesmo o contacto corporal (beijo e abraço).

Nas tarefas diárias, as crianças colaboravam naturalmente ou quando lhes pedíamos ajuda, por exemplo, a deitar papéis para o papelão, colocarem os pratos na mesa para o lanche, distribuir os leites, dar de comer aos peixes da sala, etc.

Eram crianças bastante autónomas, entreajudando-se umas às outras, por exemplo, a abotoar os bibes, a atar os sapatos, sem que pedissem a ajuda de um adulto.

Nas refeições, as crianças comiam todas sozinhas, todo o tipo de alimentos, incluindo sopa, segundo prato e fruta, utilizando quando necessário garfo e faca.

A resolução de conflitos é feita essencialmente às sextas-feiras, no conselho (figura12). O conselho é um momento em grande grupo, em que se discutem brevemente os acontecimentos registados no diário ao longo da semana. Nesta altura clarificam-se posições, aplaudem-se as pessoas implicadas em juízos positivos, discutem-se os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados). É também a partir deste momento que se constroem regras de convivência e que se construem listas de decisões tomadas em conselho. É a partir do conselho que se organizam as sugestões dadas por todos e agendam-se para a semana seguinte, tal como afirma Niza (2007:138) *“É também no conselho das sextas-feiras que se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente…”*

Ainda voltando um pouco atrás, à resolução de conflitos, diariamente as crianças têm a capacidade de falar com os colegas, sobre os seus problemas, numa tentativa de os resolverem. Para além disso existe um grande respeito pela opinião de cada um e esse foi um ponto que tentei sempre manter bem claro durante a minha prática pedagógica em pré-escolar,



**Fig.12 Conselho 6ª feira**

* **Área da Expressão e Comunicação:**

O grupo já adquiriu muitas habilidades motoras fundamentais (figura13) (expressão motora) como trepar, correr, saltar, rebolar, deslizar, entre outras, sejam estas realizadas livremente ou em aulas de movimento. Pude observar estas habilidades nas aulas de movimento, nas brincadeiras livres no pátio, no acolhimento e também nalguns jogos sugeridos por mim durante o recreio.

Todos têm noção do esquema corporal, sabendo enumerar as diferentes parte do corpo, tendo também a consciência da lateralidade (esquerda e direita), mas neste caso algumas crianças ainda se confundiam, por isso no durante as aulas de movimento tentava remeter, sempre que possível, alguma tarefa para a lateralidade.



**Fig.13 Aulas de movimento – Arcos, bolas, colchões**

As áreas da sala onde foi mais visível o jogo simbólico (expressão dramática) foram: na casinha, na garagem e nos jogos de chão. As meninas preferiam brincar na casinha onde faziam representações das famílias e suas respetivas funções como fazer refeições, dar banho aos bebés, passeá-los, dar-lhe de comer; os meninos por sua vez preferem as construções de quintas nos jogos de chão ou a área da garagem onde fazem corridas de carros, entre outros. Por vezes eu incentivava as meninas a usufruírem da área da garagem, apresentando alguns dos objetos que lá permaneciam, tentando mostrar que talvez aquela área também fosse tão divertida, como a área da casinha.

Seria interessante haver uma dinâmica diferente na área da casinha, construindo uma área do cabeleireiro, mercearia, médico, escriturárias, que poderia mudar todos os meses. Isto por considerar enriquecedor, para as crianças e, com a intenção de dar a conhecer diferentes profissões. Segundo Hohmann & Weikart (1997:176) *“A maneira como arranjamos e equipamos os espaços para as crianças tem um valor de mensagem do tipo “Isto é o que nós somos e aquilo a que damos valor”,* contudo esta ideia acabou por não se realizar, durante o estágio, por terem surgido outras ideias que enriqueceram também uma das áreas de trabalho que existiam na sala.

Relativamente à expressão plástica, todas as crianças exploravam espontaneamente os diferentes materiais disponíveis na sala (figura 14). Conseguiam representar imagens através do desenho e da pintura, como por exemplo, os passeios que realizámos (Oceanário, queijaria, Alto de S. Bento).



**Fig. 14 Pintura com a técnica do berlinde e pintura de esculturas feitas em barro**

A expressão musical fazia parte do nosso dia-a-dia com canção em várias ocasiões da rotina diária, contudo não haviam instrumentos musicais à mão das crianças, o que poderia ter proporcionado outro tipo de aprendizagens. Para além disso o grupo tinha, durante a semana, aula de música com uma professora do *Eborae* (conservatório de música), que durava cerca de 45 minutos e na qual o grupo tinha um contacto mais direto com a música e com alguns instrumentos. Com a professora de música havia uma articulação que permitia que, por exemplo, no dia do pai fosse treinada uma canção que homenageasse a comemoração deste dia, ou mesmo até canções de natal para a respetiva festa da instituição.

No que concerne à linguagem oral, todas as crianças eram capazes de manter um diálogo sem grandes dificuldades, utilizando uma construção frásica complexa, utilizando espontaneamente frases dos mais variados tipos, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Apesar disso, as crianças mais tímidas por vezes necessitavam de ser um pouco mais estimuladas para a conversa e para a partilha das suas vivências oralmente.

Uma menina teve a necessidade de frequentar terapia da fala, pois a criança suprimia a letra inicial das palavras, contudo os progressos foram notórios de dia para dia. Para ajudá-la tentava falar mais vezes com ela, para que esta colocasse em prática o que trabalhava na terapia da fala. Embora não conhecesse o trabalho realizado nas sessões de terapia da fala eu perguntava frequentemente à menina o que tinha feito, e isto ia permitindo que eu a ajudasse, tal como referi anteriormente.

Nas brincadeiras livres as crianças expressavam-se com uma linguagem verbal e não-verbal, através de gestos.

A existência da área da escrita (abordagem à escrita) na sala foi uma mais-valia para as crianças, esta área era muitas vezes procurada por estas. Nesta, podiam escrever no seu caderno, para além disso tinham contacto com caixas com letras e um ficheiro de palavras com imagem. Todas as crianças sabiam escrever o seu nome sem que para isso fossem buscar o cartão do seu nome. Também sabiam escrever a data, contudo escreviam frequentemente números em espelho.

Em relação à leitura e à escrita, duas crianças sabiam ler algumas palavras e mais duas outras crianças sabiam escrever palavras soltas sem estar a copiar. Portanto era um grupo de crianças bastante avançado ao nível da leitura e da escrita.

A nível da matemática, as crianças demonstraram ter capacidade de contar até 30 (dias do mês), aliás um menino sabia os números até 300, pois este escreveu-os no seu caderno. Todos sabiam ler tabelas de dupla entrada, nomeadamente o mapa das presenças e o mapa das atividades. Para além disso, o grupo utilizava o colar de contas com frequência, *polydrons*, blocos lógicos e outros materiais de que a sala dispunha. Durante a minha intervenção, por várias vezes a matemática foi abordada, tanto em histórias, jogos e atividades de caráter mais direcionado, onde o grupo revelou uma competência acentuada participando ativamente.

Em relação à área do conhecimento do mundo, as crianças do grupo demonstraram conhecer os animais e os seus habitats, uma vez que um dos projetos que decorreu foi exatamente sobre os animais. Muitas vezes as crianças traziam pequenos insetos para a sala de modo a visualizarem melhor a sua aparência à lupa. Para além disso levei alguns animais vivos para exploração (coelho, pombo) o que acabou por enriquecer ainda mais as aprendizagens feitas até então. Todo o grupo demonstrou grande recetividade durante as experiências feitas e durante as saída realizadas mostraram grande capacidade de reflexão e observação.

Especificamente o D.P. (5 anos) e o V. (6 anos) foram as crianças que me preocuparam mais, pois precisavam de um acompanhamento diferente, ou seja, apresentavam algumas fragilidades ao nível dos relacionamentos. Para o D.P. planifiquei algumas atividades em pequeno grupo com a intenção de proporcionar-lhe algumas aprendizagens, nomeadamente o “*Subitizing*”, uma vez que esta criança vai para o 1º ciclo no próximo ano e por demonstrar alguma insegurança quando lhe é perguntado algo sobre um determinado assunto. Esta atividade tinha como objetivos principais: desenvolver o sentido de número, identificar padrões de contagem repetitiva e associar padrões de pontos a números. Os cartões com as configurações 5 e 6 era onde o D.P. demorava mais algum tempo a responder, contudo revelou fazer um esforço para conseguir responder, mesmo até contando as bolinhas (o objetivo era que a criança conseguisse dizer o número de bolinhas sem as contar), pareceu-me que o menino começou a sentia-se mais à vontade em responder, revelando alguma rapidez.

Numa outra atividade, em que as crianças fizeram digitinta, tanto o D.P (5 anos) como o V. (6 anos) demonstraram alguma renitência quando tinham que alisar e espalhar a tinta. Apesar de parecerem pouco familiarizados com este tipo de atividade, os dois meninos conseguiram reproduzir algo que lhes agradou e até depois de algum tempo a manusear a tinta com as mãos, demonstravam felicidade e satisfação no que faziam, pois riam, faziam desenhos, apagavam e voltavam a fazer. Mas é de realçar que apesar do D. P. parecer bastante entusiasmado, a determinada altura a criança disse, “Marta, isto suja as mãos”, logo expliquei que não fazia mal e que a sujidade iria sair e mostrei as minhas mãos que também estavam sujas, pareceu-me que esta minha atitude tranquilizou o D.P., contudo não consegui compreender o porquê da preocupação demonstrada pela criança, uma vez que, o menino estava habituado a fazer atividades que envolviam sujar as mãos, nomeadamente barro, pintura, entre outras, tal como me informou a educadora cooperante.

Relativamente a atividades direcionadas para o V. (6 anos), estas foram mais complicadas de realizar, pois a criança só frequentava a instituição da parte da manhã e muitas vezes até não aparecia, o que de certa forma dificultou a minha intervenção mais direcionada, contudo as atividades de grande grupo, nomeadamente as aulas de movimento eram sempre uma mais-valia para esta criança, pois as interações diretas com os colegas eram uma constante e, eram exatamente nestas interações diretas que a criança apresentava mais dificuldades.

**2 – Caracterização do grupo de 1º ciclo**

O grupo constitui a base de todo o trabalho efetuado ao longo do tempo e que inclui as relações sociais que se estabelecem entre os seus intervenientes (crianças, professores). Como afirma Blatchford et al (2003:155) *“We have an inclusive view of group work—and would include what is sometimes called cooperative group work—but see the group basis for classroom learning extending beyond this particular approach.”*

A caracterização e a organização do grupo facilitará a criação de um ambiente seguro e de confiança que estimulará o processo de desenvolvimento individual de cada uma das crianças que o constituem. Na Organização Curricular e Programas (2006:23) *“São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança…o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno.”*

Na minha opinião, o professor deve planificar trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou individual, consoante as características do grupo e da atividade desenvolvida. Na minha prática pedagógica em 1º ciclo, habitualmente os momentos de tomada de decisão em relação ao planeamento do dia ou da semana, os momentos de partilha de acontecimentos ou de trabalhos realizados entre as crianças, acontecem em grande grupo.

Por sua vez o trabalho em pequenos grupos ou a pares favorece um contacto mais próximo entre as crianças e facilita a troca de ideias e a resolução de conflitos, ao contrário do trabalho individual, tal como referem Folque, Costa & Rosa (2011) *“No trabalho sozinho não é possível encontrar soluções para os problemas e compreender conceitos, apreciar as relações entre colegas.”*

Pertencer ao grupo favorece a convivência de valores democráticos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos., tal como preconizam as OCEPE (1997:53) *“A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.”* Cabe ao professor propiciar essa convivência, tendo em conta, também, o grupo como um todo. Penso que a tomada de consciência, por parte do aluno, de que faz parte de um grupo e que o respeito mútuo por todos os elementos desse mesmo grupo é a base para a constituição da vivência democrática, trazendo vantagens para a vida em sociedade. Contudo a cidadania que está implícita neste processo, não é só o cumprimento de regras (direitos e deveres).

Enquanto a cidadania como **estatuto** se refere a questões de direitos e deveres, a **identidade** refere-se a questões de pertença e significado. Enquanto o estatuto tem a ver com o ser-se membro de pleno direito de uma comunidade, a identidade refere-se ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade e enraíza-se em fatores como uma história comum, uma língua, valores, religião, cultura…(Marques, et al., 2010:5)

Desta forma, o professor deve favorecer o desenvolvimento da criança visando uma educação na formação de uma identidade quer ao nível afetivo, cognitivo e social. Ajudando a criança na inserção da comunidade, transmitindo os valores e a cultura que fazem parte desta.

Na minha opinião, as oportunidades de que as crianças possam vir a dispor durante a sua permanência no 1º ciclo irão influenciar o modo como elas se formam a todos os níveis. Assim, é de grande relevância favorecer e estimular a vivência dos valores democráticos, partilha de poder, participação nas decisões tomadas, responsabilização pelo espaço que utilizam, por si próprias e pelos pares e desenvolvimento da noção de justiça e de cooperação. Aprender a respeitar as diferenças irá contribuir para o desenvolvimento da identidade das crianças e do sentido de pertença social e cultural.

Recordo uma situação que levou algum tempo a ser resolvida, neste contexto de transmissão de valores democráticos e participação nas decisões do grupo. Entrou uma menina nova para a turma, poucas semanas depois do começo do ano letivo. Essa vinda veio “mexer” com todo o grupo e até desencadeou algumas reações mais complicadas. Implícita à conjuntura de factos que se foram criando, podemos caminhar em direção a um fator que também se refere às relações sociais – a popularidade. Neste caso a menina nova tinha pouca popularidade e começou a sentir alguns constrangimentos com esse facto, ficando afetada pela opinião dos colegas. Tal como defende George & Hartmann, 1996; Hartup, 1992 e Newcomb &Bagwell, 1995 in Papalia, Olds e Feldman *“A popularidade é a opinião do grupo de pares acerca de uma criança, mas a amizade é uma via com dois sentidos. As amizades mais fortes envolvem um compromisso igualitário.”*, a situação que se criou de inimizade de alguns elementos do grande grupo feminino, em relação à aluna nova, foi tal que a criança em causa não falava quase com ninguém e passava todos os intervalos sozinha perto da porta da sala. Segundo um estudo feito por Furman, 1982 in Papalia, Olds e Feldman (2001) *“As raparigas têm menos interesse em ter muitos amigos do que ter poucos amigos…”*. Embora o estudo acima referido diga que as raparigas não têm grande interesse em ter muitos amigos, no caso específico da menina que entrou de novo, o caso era exatamente o oposto, isto é, ela gostava de ter muitos amigos. No fundo, a nova aluna representava uma ameaça para a coesão de todo o grupo feminino, e isso acabou por condicionar muito a amizade entre os elementos do grupo e a nova aluna. A nova aluna era bonita e tinha algum vestuário que muitas meninas apreciavam, trazia novas ideias e jogos para partilhar o que de certa forma intimidava algumas alunas que pensavam que iriam ficar sem as suas amizades de sempre.

O grupo de crianças onde intervim, perfazia um total de 24 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade, portanto considera-se um grupo pouco heterogéneo no que respeita à idade, pertencendo ao 2º ano de escolaridade. Mas no que concerne às características individuais, podemos considerar que se tratava de um grupo bastante heterogéneo. Neste grupo existem 14 meninos e 10 meninas. Todo o grupo se mantém desde o 1º ano de escolaridade, à exceção de uma aluna que entrou nas primeiras semanas deste ano letivo.

Segundo o Projeto Curricular de Turma, o grupo apresentava na sua maioria alunos pertencentes a um meio económico e social médio, com rendimentos estáveis e famílias funcionais e equilibradas de um nível cultural médio a elevado. As famílias pareciam empenhadas e participativas, pois queriam conhecer e perceber as atividades que os seus educandos realizavam, nomeadamente ao nível da língua portuguesa. Gostavam de participar em atividades, tal como a construção de uma maqueta de uma cidade em que as casas foram feitas pelos alunos em conjunto com os pais.

No geral, o grupo de alunos era efusivo e conversador, todos queriam intervir, contar as suas vivências, histórias, acontecimentos. Ao nível motor, todas as crianças pareciam estar bastante bem desenvolvidas, pois no recreio colocavam as suas aptidões motoras a funcionar sem dificuldades. Na generalidade, eram crianças confiantes e autónomas, cumpriam as rotinas e notava-se que já existiam amizades mais fortes entre alguns pares, principalmente nas meninas que, apesar disso, também era o grupo mais conflituoso.

Este grupo de alunos, gostava muito de histórias e de atividades que envolvessem a expressão plástica (figura 15). Eram crianças muito ativas, inteligentes e interessavam-se sobretudo pela área da língua portuguesa, onde demonstravam ter facilidades, nomeadamente ao nível da leitura. Nos tempos livres (intervalos), os rapazes gostavam de fazer desenhos sobre táticas de jogo (futebol) e jogar à bola e as meninas normalmente traziam brinquedos (*littles pets shop*, bebés, cromos, entre outros) de casa para brincarem nesses tempos.



**Fig. 15 Atividade de expressão plástica em grupo**

Na sala, o comportamento dos alunos era variável, dependendo muito do tipo de atividade que estavam a realizar e do dia da semana em que nos encontrávamos. Por exemplo, a segunda-feira de manhã era um tempo em que os alunos estavam bastante faladores, querendo contar o que se tinham passado no fim de semana, por vezes eu permitia que algumas crianças contassem algo, mas apenas quando era realmente muito importante para a criança em questão. Por um lado, sinto que era uma pena não haver mais tempo para esta partilha de ideias e acontecimentos, mas sempre que era possível e num contexto de alguma atividade tentei colocar esta dinâmica para que os alunos tivessem oportunidade de exprimir ideias, sentimentos, acontecimentos, frustrações e pensamentos. Acabei por não implementar esta rotina à segunda-feira por uma questão de cumprimento de horário, pois esta atividade levaria muito tempo. O trabalho em grupo normalmente também originava mais barulho, mas houve uma evolução positiva nesse aspeto.

Apenas dois alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, contudo ambos ainda estavam a ser avaliados. As minhas planificações tinham sempre em conta este fator.

As necessidades que penso que o grupo apresentava prendiam-se com o facto de haver uma grande necessidade de mostrar os trabalhos realizados (exposição), de haver mais atividades de expressão plástica onde a criatividade poderia fluir naturalmente, sem haver a obrigação de um estereótipo, de haver atividades que englobassem outros materiais para abordagem de conteúdos, nomeadamente na área da matemática e de haver uma rotina de trabalhos em grupos. Estas necessidades que encontrei foram no fundo algumas dificuldades com que me deparei por querer implementar a solução para elas.

Com base na Organização Curricular e Programas, nas Metas de Aprendizagem e segundo as observações e interações, com as crianças, que realizei pude identificar algumas competências e interesses, fazendo uma distinção entre as várias áreas curriculares, nomeadamente:

* **Área da língua portuguesa:**

Relativamente à compreensão e expressão oral, quase todos os alunos foram dominando progressivamente a compreensão de géneros formais e públicos do oral (figura 16), nomeadamente com a leitura em voz alta e com a compreensão dos textos que lhes eram apresentados.



**Fig. 16 Apresentação de um texto à turma - oralmente**

No que respeita às competências do modo escrito, penso que os alunos criaram hábitos de autonomia e leitura, na medida em que iam até à biblioteca e requisitavam um livro, ou quando os próprios alunos traziam livros de casa para serem lidos em contexto de sala de aula e, até mesmo nas próprias atividades que desenvolvi com a turma, isto com vista à fluência cada vez melhor da leitura. Para conseguir que os alunos lessem cada vez melhor, normalmente eu servia de modelo, ou seja, eu lia um texto pela primeira vez, os alunos ficavam atentos à minha leitura e só depois é que os alunos liam. Pode considerar-se que optei, nestes casos, por utilizar um método demonstrativo que está focado na aprendizagem do *saber-fazer*, como opção pedagógica.

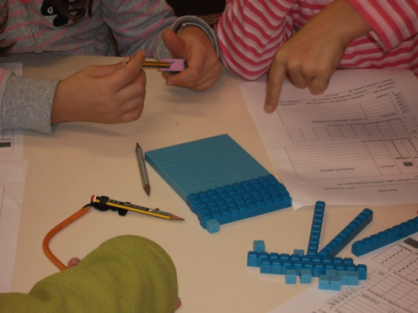
No que concerne ao conhecimento explícito, penso que os alunos desenvolveram a sua consciência linguística desde o 1º ano de escolaridade, sendo que o 2º ano serviu também como consolidação disso mesmo, por outro lado, as crianças, ao conhecerem as regras de utilização do português iriam desenvolver o seu uso de forma mais consolidada através da aprendizagem de novas regras do português padrão.

De uma maneira mais específica, o C. (8 anos) era o aluno que demonstrava ter mais dificuldades na leitura e escrita, talvez porque se trata de uma criança bilingue que ainda apresentava algumas dificuldades nesta área. Contudo ao longo de todo o período demonstrou ter vontade de aprender e evoluiu muito positivamente. A B. J. (7 anos) era a menina que conseguia escrever textos mais completos e complexos, onde retratava a informação de uma forma mais detalhada e organizada, em que os textos já tinham uma boa configuração (introdução, desenvolvimento e conclusão). Por sua vez o D. (7 anos), a M. M. (7anos) e o P. B. (7 anos) também tinham muitas facilidades na língua portuguesa a todos os níveis, tanto na expressão e compreensão oral, escrita e leitura e principalmente conhecimento explícito.

O L. (7 anos) tinha algumas dificuldades na escrita, mas notava-se que era um aluno esforçado que tentava sempre superar as suas dificuldades era uma criança muito insegura, mas ao longo do seu percurso notou-se uma evolução positiva nesse aspeto. Por outro lado o M. (7 anos) era um aluno com grandes dificuldades na escrita, nomeadamente na caligrafia, na grande maioria dos dias não acabava a data nem outros trabalhos que lhe eram incumbidos, a letra deste aluno era demasiado grande e não respeitava a sobreposição das letras em cima das linhas, as próprias letras não se percebiam. Todos os dias estava perto do M., alertando-o para o trabalho que tinha de fazer, pedindo-lhe um pouco mais de atenção, incentivando-o, fazendo-lhe elogios relativos a trabalhos passados, motivando-o perspetivando o seu futuro, enfim tentei como pude ajudar este aluno, contudo os meus esforços revelaram-se pouco produtivos, pois a evolução não foi como eu esperava.

* **Área da matemática**

Tal como nos informa o novo programa de matemática do ensino básico existem duas finalidades fundamentais que devem ser tidas em conta, nomeadamente a aquisição de informação, conhecimento e experiência matemática que permita a capacidade da sua integração em diversos contextos e o desenvolvimento de atitudes positivas perante esta ciência. A matemática era vista, por grande parte dos elementos da turma, como sendo algo que não gostavam de explorar. As irmãs M. (7 anos) e C. (7 anos) eram dois exemplos disso mesmo, trabalhavam sempre na defensiva alegando que não sabiam nem compreendiam, começando sempre por um ponto de partida muito derrotista. Penso que este tipo de atitudes se deve ao facto de haver algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos matemáticos que depois se vão acumulando não deixando os alunos compreender novos conceitos. Uma das finalidades fundamentais do ensino da matemática é *“desenvolver atitudes positivas face à matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.”* (PMEB, s/d:3). Tal como refere o programa de matemática do ensino básico com a frase acima mencionada, desenvolver atitudes positivas face à matemática foi um dos meus objetivos a concretizar na minha prática na PES de 1º ciclo. Para isso tentei dar às crianças que apresentavam mais dificuldades, autoconfiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas e tentei também desenvolver a capacidade, das crianças, de reconhecerem e valorizarem o papel da matemática nas várias situações da sua vida social. Este grande objetivo penso que foi através do trabalho com diferentes materiais, tais como, ábaco horizontal, reta numérica, colar de contas, MAB (Material Multibásico), sólidos geométricos, interligando estes materiais com atividades em grupo que a meu ver proporcionaram uma forte aprendizagem aos alunos e a mim também. Os grupos por sua vez foram construídos a partir da premissa que os mais sabedores da matemática podiam ajudar os menos sabedores desta área. Um exemplo prático disso mesmo foi o desenvolvimento de uma atividade de grupo em que planifiquei o trabalho com o MAB. Em primeiro lugar tentei formar grupos de trabalho heterogéneos, juntando dois alunos com mais dificuldades com dois alunos com mais facilidades, sendo que os alunos com mais facilidade ajudavam os colegas com mais dificuldades. Penso que esta forma de trabalho foi mais proveitosa para todos, estimulando os alunos para as suas próprias aprendizagens. No total eram 4 grupos. Em primeiro lugar fiz uma explicação do que era o MAB e o que ele representava, depois fiz algumas questões a cada um dos grupos, no sentido de relembrar o que era uma unidade, uma dezena e uma centena remetendo sempre para o MAB (figura 17).



**Fig. 17 Trabalho de grupo com MAB**

Embora existissem alunos pouco motivados para esta área de conteúdo, também havia alunos que adoravam atividades matemáticas, era então o caso do A. M. (7 anos), a B. J. (7 anos), o D. (7 anos), o F. (7 anos) e o P. B. (7 anos), estes alunos davam sempre bons exemplos e novas formas de resolução de problemas aplicando as mais variadas estratégias, sendo que essa partilha de informação era uma mais-valia para todo o grupo.

Como grande parte do grupo apresentava algumas dificuldades, direcionei as minhas planificações para atividade diferentes, com diferentes materiais que pudesse despertar nos alunos o gosto pela matemática, tal como preconiza o programa de matemática do ensino básico (s/d:14) *“Os materiais manipuláveis devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.”* O novo programa de matemática para o ensino básico propicia um leque muito alargado de competências, sobre as quais, me dediquei mais afincadamente, entre elas a resolução de problemas, o raciocínio matemático e as diversas representações matemáticas. Estas competências também têm a ver com as capacidades transversais que são mencionadas no currículo.

Considero que a aprendizagem matemática que o aluno faz decorre muito do trabalho e empenho que este dedica a esta área de conteúdo, mas o professor deverá estruturar esse trabalho através das propostas de atividades que vai fazendo, por esta razão a minha intenção pedagógica caminhou nesse sentido. Para que isso fosse possível tentei proporcionar diversos tipos de experiências matemáticas, nomeadamente a resolução de problemas, como já referi, colocando os alunos a fazerem pequenas investigações, fazendo alguns jogos e propondo alguns exercícios de treino de procedimentos. Para além destas tarefas, o ensino-aprendizagem também teve uma componente de comparação de resultados, de discussão de estratégias e de representações matemáticas que tentei proporcionar sempre que me foi possível. Para além de todas estas considerações tentei sempre expor as tarefas da melhor maneira, dando-lhes indicações claras do que era suposto ser feito.

O trabalho cooperativo foi outra opção pedagógica que tomei para tentar motivar os alunos para a matemática. Trabalhar segundo os moldes do trabalho cooperativo permite a partilha de ideias, a discussão das diferentes maneiras de resolver um dado problema e a compreensão de diferentes estratégias de resolução de problemas. Segundo Schoenfeld (1989 citado por Fernandes 1997:564) *“a interação social é a componente central da aprendizagem, a cooperação é inerente à própria atividade matemática e consequentemente o trabalho cooperativo é particularmente relevante nesta disciplina.”* Para além disso o trabalho cooperativo dá confiança às crianças relativamente às suas próprias capacidades, tal como refere Johnson & Johnson, 1990 citado por Fernandes (1997:564) *“Trabalhando cooperativamente os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, além de que os conceitos matemáticos são melhor apreendidos como parte de um processo dinâmico em que os alunos interagem.”*

Os materiais eram outra preocupação que tive sempre em conta, pois considero que no 1º ciclo é essencial haver a manipulação de determinados objetos para facilitar as aprendizagens, como já referi anteriormente. O colar de contas foi um desses instrumentos a que os alunos já tinham acesso desde o 1º ano de escolaridade, dando-lhe uso também este ano.

Apesar de alguns alunos afirmarem que não gostavam de matemática e que até apresentavam algumas fragilidades a este nível, os resultados foram sempre bastante positivos e a prova disso mesmo foi a ficha de avaliação de final de período que demonstrou que os alunos se encontravam a um nível que considero médio-alto e, o facto de cada vez que se falava em matemática não haver aquela interjeição de desânimo ou aquele “torcer de nariz” que habitualmente era mais evidente.

* **Área do estudo do meio**

Relativamente ao estudo do meio os alunos revelaram muito interesse, querendo saber sempre mais e querendo expor as suas experiências/vivências aos colegas. Todas as crianças mostraram ter alguns conhecimentos prévios que serviram como ponto de partida para uma discussão e/ou atividade. Logo na primeira semana de intervenção o M. S. (8 anos) levou uma grande pedra que continha fósseis, aproveitei então a oportunidade para falar sobre o assunto, verificando o que os alunos sabiam acerca disso, apesar de este assunto não ser lecionado neste período. Todo o grupo demonstrou grande recetividade durante as atividades de estudo do meio e as experiências efetuadas e durante a saída realizada (Moinhos do Alto de S. Bento) mostraram grande capacidade de reflexão e observação, fazendo comentários e colocando questões pertinentes.

* **Área da expressão plástica**

Esta área foi bastantes vezes trabalhada, havia sempre um grande entusiasmo por parte de todo o grupo quando se tratava de atividades que envolvessem a expressão plástica. No entanto inicialmente alguns alunos não sabiam sequer o que era a expressão plástica, pois quando utilizei a expressão, alguns alunos pediram esclarecimento relativamente a ela. Por esta razão achei que deveria fazer alguma coisa para colmatar esta lacuna. Sempre que achava oportuno implementava uma atividade de expressão plástica que normalmente era à terça-feira à tarde, entre as 15:45h e as 17:30h aproveitando a hora de expressões e de estudo acompanhado que constava no horário da turma. As atividades que planifiquei para trabalhar esta área de conteúdo tinham sempre uma continuidade relativa a outra área. Relativamente à especificidade dos horários imposto, penso que são mais as desvantagens, pois esta imposição acabou por limitar muito o tempo das atividades planificadas. Apesar disso e uma vez que tinham o consentimento do professor cooperante, muitas vezes não levava o horário à risca, fazendo assim um trabalho mais coeso e continuo.

Como as outras áreas de conteúdo normalmente são consideradas de maior peso, muitas vezes a expressão plástica fica em segundo plano e as horas semanais que deveriam ser dedicadas a estas são largamente reduzidas (5 tempos de 45 minutos para todas as áreas das expressões durante a semana). Para além disso tinha conhecimento que o professor cooperante José Manuel não aborda esta área com frequência e a prova disso mesmo era o facto de a sala não ter quase nada exposto nas suas paredes, por estas razões investi muito nesta área. Segundo a OCP (2006:95) *“ Durante o 1º ciclo, as crianças, deverão desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas.”*

Por outro lado, aprendi que a expressão plástica pode ser um fio condutor, muito sólido, para trabalhar outras áreas, ou seja, partindo de uma pintura ou uma ilustração podemos trabalhar a língua portuguesa, a matemática, etc.

* **Área da expressão musical**

Apesar dos alunos terem uma atividade de enriquecimento curricular de música, esta área foi abordada de uma forma bastante subtil, nomeadamente a percussão corporal, ou seja, palmas (divisão silábica), pulsação (acentuação), ritmo (rimas) e escutar (órgãos dos sentidos). Embora não houvesse uma grande preocupação da minha parte em abordar consistentemente esta área, por saber de antemão que o era feito pela professora de música. Pude ainda, incentivar os alunos para a exploração de danças, canções, através de diálogos sobre as próprias produções do grupo, entre outros, durante o intervalo e até mesmo durante as aulas.

Apesar de não ter abordado esta área curricular conforme abordei outras, penso que poderia ter incentivado um trabalho de miniprojecto sobre instrumentos musicais, onde se fariam pesquisas sobre determinados instrumentos, sobre a história da música e até poderiam ser construídos alguns instrumentos, contudo nunca foi demonstrado interesse pelos alunos, relativamente a este assunto, daí não ter sido realizado, embora tenha sido ainda falado superficialmente em sala de aula.

Por um lado, eu acabei por perder a oportunidade de desenvolver com os alunos um trabalho de projeto que certamente iria enriquecer a minha prática, por outro lado os alunos também saíram prejudicados, por não ter sido realizado o referido projeto. Tal como afirmam Katz et al (1998:145) *“O educador está pessoalmente implicado no projeto. Também para ele o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidade de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.”* Relativamente aos alunos penso que a estratégia acima descrita poderia ter ajudado muito toda a turma, na construção de conhecimento e nas relações uns com os outros, tal como ressaltam os mesmos autores *“O papel do educador incide não apenas nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades.”* (Katz et al,1998:145)

* **Área da expressão dramática**

Tal como a área da expressão musical, a expressão dramática também não foi abordada de forma pouco regular, contudo os alunos tiveram oportunidade de realizar atividades em que estavam implícitos os jogos dramáticos, tal como a apresentação de um texto à turma, por exemplo. A mimica até foi bastante utilizada de uma forma informal, ou seja, os alunos muitas vezes utilizavam o corpo para contar uma situação vivida, ou até para fazerem pequenos jogos comigo em que tinha que adivinhar o quê ou quem estavam a mimar e, inclusivamente fizemos um jogo de mimica em sala de aula em que os alunos tinham que mimar animais. Tal como refere a OCP (2006:82) *“Num jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos (…) as crianças, em interação, irão explorando a dimensão não-verbal…”*

Em conjunto com todo o grupo poderia ter sido feita uma dramatização relativa a algum assunto, mais uma vez teria sido uma forma de aproximação ao grupo e uma ajuda na habituação, por parte dos alunos, do trabalho realizado em cooperação, fazendo uma articulação sólida com as diferentes áreas de conteúdo. De certa forma eu particularmente teria experienciado uma dinâmica que nunca antes experienciei, mas muitas vezes os constrangimentos relativos ao facto de haver um certo número de conteúdos a ser apresentados aos alunos, dificultou a minha planificação e execução nesse sentido.

**Capítulo IV – Conceção da ação educativa**

Neste capítulo irei evidenciar alguns temas que me fizeram refletir profundamente ao longo do meu estágio, promovendo a minha evolução como educadora/professora.

O facto de ter tido a possibilidade de estagiar na mesma instituição em dois contextos diferentes, pré-escolar e 1º ciclo, proporcionou-me uma visão mais ampla sobre determinadas situações que ocorreram ao longo do tempo. Permitiu-me ainda conhecer melhor quer a equipa educativa, quer os próprios espaços, quer as famílias, sempre no sentido da minha evolução enquanto futura profissional da educação.

**1 – Fundamentos da Ação Educativa**

* 1. **– Movimento da Escola Moderna como modelo pedagógico orientador - Pré-escolar**

O MEM propõe-se construir através da ação dos professores que o integram a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. (Niza, 2005)

Como vem referido no anexo 1 do capítulo 2 do Perfil específico do desempenho profissional do educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001) *“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”* Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem orientam a atuação dos docentes da Educação Pré-escolar. Na minha prática pedagógica em pré-escolar, estes foram referenciais importantes, assim como a adoção dos princípios do modelo pedagógico MEM.

O educador organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos que lhe permitem proporcionar às crianças experiências educativas que favoreçam o seu desenvolvimento. Para tal, deverá disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, tendo em atenção o contexto e as experiências de vida de cada criança e organizar o tempo de forma flexível e diversificada, favorecendo o desenvolvimento de uma sensação de segurança que dará a cada criança a confiança necessária a um correto desenvolvimento. Segundo o modelo pedagógico do MEM *“o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo.”* (Niza, 2007:131)

Relativamente à observação, planificação e avaliação, o educador de infância deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, de modo a poder realizar uma planificação adequada às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem e ter em conta os conhecimentos e competências que as crianças já possuem. O educador deverá planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; e avaliar numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No que se refere à relação do educador com as crianças e à sua ação educativa, o educador de infância deve adotar uma postura de relacionamento com as crianças que favoreça a segurança afetiva e que promova a sua autonomia; e promova o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo. O educador deverá também fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; e estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas. Segundo Niza (2007:139) *“Essa organização é dinamizada, por seu turno, por processos de cooperação progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia.”*

Ao desenvolver o currículo, o educador de infância, deverá fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

De acordo com o projeto curricular de sala:

Todo o trabalho desenvolvido com o grupo é posto em prática através do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. O que distingue atualmente o modo como o MEM se afirma na prática educativa é encarar a educação escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática que a vida social impõe. (Rodrigues, 2011)

No modelo pedagógico MEM a partilha e a gestão democrática de todo o ambiente educativo é fulcral para o desenvolvimento da criança. Esta é vista como o ator da sua própria aprendizagem, onde a partilha faz parte da rotina do grupo.

A escola/jardim-de-infância é caracterizada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática tal como refere Niza (2007:127). Para haver um entendimento mais profundo do que o modelo pedagógico que tenho vindo a apresentar, como opção pedagógica que segui na minha prática em pré-escolar, apresento abaixo os princípios pedagógicos e conceções estratégicas que lhe são inerentes:

* Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.
* A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo.
* A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação.
* Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.
* A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.
* As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.
* Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula *“atores”* comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

Para além do que já foi referido existem todo um conjunto de instrumentos de pilotagem, que a sala de pré-escolar tinha, que comprovam a utilização do modelo pedagógico acima descrito, como mapa de atividades, quadro das tarefas, mapa de presenças, mapa do tempo, diário, etc. A sala dispõe também de um conjunto de áreas que favorecem as aprendizagens autónomas e o clima que se vive dentro da sala é de cooperação entre crianças e adultos.

Durante a minha intervenção fiz várias atividades de pequeno e grande grupo, contudo privilegio as de pequeno grupo, por várias razões, a primeira porque acho que a comunicação entre os intervenientes se torna mais clara, a segunda porque a concentração da crianças é mais acentuada, a terceira porque a dedicação do adulto acaba por ser mais personalizada e por último as aprendizagens efetuadas pelas crianças são mais significativas.

Senti algumas dificuldades na aplicação deste modelo pedagógico, pois penso que este é bastante exigente no que respeita às práticas sociais vividas em sala. O momento das comunicações e o conselho de 6ª feira, foram os que tive mais dificuldades a definir, para depois poder colocar em prática corretamente. Depois de refletir um pouco sobre esta problemática, penso que a clareza de ações não foi suficiente da minha parte, ou seja, não consegui transmitir às crianças o objetivo principal de cada um dos momentos atrás referidos. Apesar de pouco ter mudado na rotina das crianças penso que a identificação deste problema já foi um passo importante para mim, numa perspetiva de melhorar futuramente a minha intervenção educativa.

* 1. **– A aprendizagem do saber-saber, saber-fazer e saber ser/estar no 1º ciclo**

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza…o princípio democrático… (M.E., 2006:11)

Como preconiza o anexo 2 do capítulo 2 do Perfil especifico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001) *“O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”* Também a Organização Curricular e Programas do 1º ciclo e as Metas de Aprendizagem norteiam a atuação dos professores. Na minha prática estes foram referenciais importantes em que me apoiei.

O professor de 1º ciclo deve cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, em colaboração com os outros professores. Desenvolve as aprendizagens relativas às áreas de conteúdos curriculares e organiza, desenvolve e avalia todo o processo de ensino com base na análise de cada situação, tendo sempre em conta os conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno.

No que se refere à articulação, o professor de 1º ciclo, terá de fazer a integração de todas as vertentes do currículo, articulando com o pré-escolar e com o 2º ciclo.

Fomentar a organização, a pesquisa, o tratamento e produção de informação deve ser uma constante, promovendo desta forma a autonomia dos alunos. A avaliação é feita tendo em conta as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino. O respeito pelos outros e por outras culturas é um ponto importantíssimo no trabalho do professor que, por sua vez, torna os relacionamentos mais positivos entre colegas e entre adulto-criança, favorecendo um bem-estar afetivo que propicia as aprendizagens.

Neste caso específico, aquando das minhas primeiras observações na sala onde desenvolvi a minha PES em 1º ciclo, conclui que não havia um modelo pedagógico associado à ação educativa, por parte do professor cooperante, contudo havia pequenos apontamentos a alguns modelos. Posso afirmar que a ação educativa se baseava num modelo socioconstrutivista de ensino-aprendizagem, em que os alunos se envolvem colaborativamente em atividades produtivas e com significado. Wells (1999) refere-se a Vygotsky afirmando que a educação deve proporcionar aos alunos: aapropriação dos instrumentos culturais e competências, conhecimentos e valores, para que sejam capazes de participar nas práticas da sociedade e que desenvolvam disposições para agir de forma criativa, responsável, e refletida desenvolvendo o seu potencial e construindo a sua identidade.

Também é importante referenciar que segundo Rogoff, Matusov & White, (s/d), existem três modelos de aprendizagem, um modelo centrado no professor, outro centrado na criança, e o terceiro como comunidade de aprendizagem. Estes autores também afirmam que: *“Nós argumentamos que os três modelos de instrução estimulam a aprendizagem da matéria mas que, nos diversos papeis que eles exercem no processo de instrução, os estudantes também aprendem aspetos variados dos usos da informação.”* (p.234) No estágio que desenvolvi, tentei centrar a minha ação educativa no modelo de comunidade de aprendizagem. Por vezes afastei-me desta minha escolha pedagógica, por não conseguir planificar a melhor atividade que fosse de encontro a esta opção ou porque a própria conjuntura organizacional de tempo e grupo não o permitia.

Recordo algumas atividades que foram realizadas, que demonstrarão melhor este afastamento e aproximação da opção escolhida: o “jogo das silabas” (Anexo 1) apesar de estar apoiado num modelo centrado no professor, os alunos tinham uma participação ativa no desenrolar da atividade que permitia novas aprendizagens. Outra atividade que realizei foi no domínio da matemática. O conteúdo a lecionar poderia suscitar algumas confusões e dúvidas, por essa razão decidi preparar uma atividade lúdica e em grupo para chamar a atenção dos alunos.

Como é referido no Programa de Matemática do Ensino Básico (s/d:2) *“A Matemática não é uma ciência sobre o mundo, natural ou social, no sentido em que o são algumas das ciências, mas sim uma ciência que lida com objetos e relações abstratas”.* Penso que é exatamente por esta razão que muitos dos alunos têm essa dificuldade de compreensão dentro desta área de conteúdo, contudo cabe ao professor mudar isso e o novo programa refeito recentemente veio ajudar nessa tarefa.

O novo programa da matemática está estruturado por quatro grandes temas: números e operações, álgebra, geometria e organização e tratamento de dados.

O trabalho que foi proposto durante essa semana focou-se num dos temas acima referidos: a geometria. Esta começa logo desde o 1º ciclo e alonga-se até aos restantes e tem como ideia principal o desenvolvimento do sentido espacial dos alunos. O trabalho com figuras tridimensionais são um ponto forte a abordar dentro deste tema, como tal planifiquei um trabalho em grupo, em que a cada grupo era dado um número de sólidos geométricos, todos os elementos do grupo deveriam decidir como agrupá-los tendo em conta as suas características.

Os métodos que utilizei foram variados, tentei dar um leque alargado de abordagens aos alunos não limitando as suas aprendizagens. O método expositivo foi utilizado poucas vezes, dependendo dos conteúdos que estavam a ser lecionados. Segundo Ferrão e Rodrigues (s/d:128) este método trás vantagens e desvantagens. Como vantagens penso que permite transmitir uma grande quantidade de informação teórica num curto espaço de tempo e os conteúdos são lecionados segundo uma certa organização. Como desvantagens temos que aparentemente a aprendizagem é realizada, contudo pode não ser assim, a comunicação entre professores e alunos é reduzida, não é contemplado o ritmo de aprendizagem dos alunos e dificulta o processo de avaliação, pois não existe um feedback por parte dos alunos. Por estas razões este método apenas foi utilizado uma, duas ou três vezes. A atividade onde utilizei este método foi para lecionar a tabuada do 2 (Anexo 2), ou seja, a comunicação era feita apenas por mim, no entanto procurei receber um feedback junto dos alunos e tentei ao máximo respeitar o ritmo de trabalho do grupo.

Outro método que utilizei foi o método demonstrativo, este privilegia a aprendizagem do *saber-fazer* e é composto por diversas fases: explicitar, demonstrar, executar e controlar (Ferrão e Rodrigues, s/d: 132). Tal como no método anterior, este também tem vantagens e desvantagens, a principal vantagem deste método é que permite que os alunos fiquem munidos da aprendizagem saber-fazer com grande eficácia, a desvantagem que podemos aqui associar é que os alunos devem ter um conhecimento prévio acerca dos conhecimentos para uma aplicação mais prática. Apliquei este método de trabalho, nomeadamente em atividades de expressão plástica, tal como o desenho de uma árvore de natal com a técnica do giz no leite tal como está explicitado no Anexo 3 deste relatório.

Outro método que utilizei durante a minha intervenção foi o método interrogativo, este consiste em que os alunos são levados a descobrir o assunto que se quer tratar através de questões feitas por parte do professor (Ferrão e Rodrigues, s/d:134). Este método trás as seguintes vantagens: a motivação dos alunos pela descoberta, a sua participação na aprendizagem, respeita o ritmo de trabalho dos alunos, facilita a compreensão e a apreensão dos mesmos. Por sua vez, e como desvantagens, tem o facto da gestão do tempo, uma vez que é imprevisível planificar o tempo de questões e respostas que são dadas.

Por último apliquei o método ativo, este integra os seguintes níveis do saber: *saber-saber, saber-fazer e saber-ser/estar*, neste caso os alunos são participantes ativos e onde o professor abdica de dirigir a ação e passa a ser um moderador pedagógico (Ferrão e Rodrigues, s/d:136). As vantagens associadas a este método prendem-se com o facto de haver uma maior facilidade de receção dos conhecimentos e por haver uma exploração da atividade feita inteiramente pelos alunos. Por outro lado este método implica uma preparação cuidada por parte do professor.

O facto de não haver nenhum modelo pedagógico associado à minha PES em 1º ciclo, pode ter prejudicado a minha ação, no sentido de não haver um princípio orientador que pudesse seguir, por outro lado consegui experimentar diversos modos de atuação que me ajudaram a enriquecer o meu trabalho e que me fortaleceram ao nível da prática pedagógica, pois tive que fazer opções pedagógicas que considerei ser as mais apropriadas.

**2 – Organização do Cenário Educativo**

**2.1 – Organização dos espaços**

**2.1.1 – O Espaço como um Suporte para a Aprendizagem**

O espaço é também um contexto de significações. (Zabalza 1998:121)

Segundo o projeto curricular da sala de pré-escolar onde desenvolvi a minha PES, *“A sala está organizada em diferentes áreas de trabalho que suportam as aprendizagens do grupo. As áreas foram identificadas com a colaboração de todo o grupo para que se habituem, desde cedo, a terem contacto com letras e a moverem-se em ambientes com mensagens identificadoras. As regras de cada área foram discutidas entre todos.”* (Rodrigues, 2011)

Segundo Niza (2007:131) o modelo pedagógico MEM comtempla a divisão da sala em seis áreas básicas de atividades, como já referi anteriormente.

A sala onde realizei a minha PES em pré-escolar tem 8 áreas distintas: área da casinha, garagem, construções, jogos de mesa, expressão plástica, biblioteca, escrita e ciências. Apesar destas áreas estarem mais destacadas, a sala dispõe de outras áreas de que as crianças podem usufruir como o quadro, a costura, a matemática, a pintura, fantoches e o desenho, no fundo estas áreas fundem-se umas nas outras, ou seja, a matemática e o desenho funcionam junto com a área dos jogos de mesa e com a área da escrita, a pintura e a costura estão inseridas na área da expressão plástica.

* **Área da casinha**

Era uma área que recorria à livre expressão e imaginação, onde se reproduziam por imitação os diversos papéis sociais (jogo simbólico), e onde a comunicação tinha grande significado (figura 18). Existiam neste espaço vários tipos de material: roupas de adulto e criança; bonecas; camas; espelho grande na parede; tábua de passar a ferro; ferro; fogão e tachos, pratos e talheres, etc. Esta área está delimitada pelo seu mobiliário, contudo muitas vezes as crianças circulavam pela sala com os materiais que componham esta área. Penso que as temáticas vivenciadas eram bastante variadas, em que o material não as limitava, pois as crianças utilizavam os materiais existentes para recrear outros materiais.





**Fig. 18 Área da casinha**

* **Área da garagem e construções**

Este espaço era frequentado maioritariamente pelos meninos, eram eles quem mais gostava de fazer construções e brincar com os carrinhos e legos, penso que este fator nunca constituiu um problema, pois casualmente as meninas também usufruíam deste espaço. Esta área estava bem organizada, os jogos estavam dentro de caixas assim como as madeiras e carrinhos (figura 19). Considero este aspeto bastante importante, porque as crianças sabiam onde se arrumava as diferentes peças, sendo elas grandes, pequenas, de plástico ou madeira. Era uma área que potenciava muito as atividades matemáticas e o raciocínio lógico, por exemplo, muitas vezes as crianças faziam grupos de peças consoante a sua forma e/ou cor e a própria construção de pistas com curvas e contracurvas propiciavam aprendizagens ao nível do raciocínio lógico. Existia neste espaço: madeira para construções; uma garagem; carrinhos; um tapete; animais.

A diversidade de materiais proporciona a brincadeira em grupo e apreensão de noções matemáticas de tamanho, forma, peso e cor.



**Fig. 19 Área da garagem e construções**

* **Área dos jogos de mesa**

Os jogos de mesa encontravam-se num móvel, ao qual as crianças tinham acesso autonomamente, iam buscar o que queriam e levavam para uma das mesas, depois de jogarem, cada um arrumava novamente no móvel (figura 20).

Existiam diferentes jogos, com diferentes áreas a explorar o que faculta às crianças diferentes experiências e conhecimentos. Alguns dos jogos eram: puzzles, jogos de encaixe, dominós, jogo de memória, jogo da glória.



**Fig. 20 Área dos jogos de mesa**

* **Área da expressão plástica**

Esta área era composta por diversos materiais que estimulavam a expressão livre e a criatividade e onde se realizavam diferentes atividades de expressão plástica (figura 21). Existia nesta área todo o tipo de materiais de desgaste, folhas de vários feitios e tamanhos, lápis de desenho, tesouras, colas, canetas de feltro, rolos para pintura, carimbos em esponja, pincéis, etc. Era neste espaço que se fazia barro/plasticina ou massa de cores.



**Fig. 21 Área da expressão plástica - pintura**

* **Área da biblioteca**

A biblioteca era composta por um móvel de madeira onde os livros estavam divididos por três categorias: enciclopédias, histórias e os nossos livros (figura 22). Grande parte dos livros era escolhida pelas crianças e outros eram escolhidos por mim, por exemplo quando eu levava algum livro para a hora do conto, normalmente deixava na biblioteca da sala por alguns dias, para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar mais e melhor a história e o livro em si. Os livros tinham diferentes ilustrações, formas, tamanhos e tipos de letras de modo a enriquecer a experiência da leitura e do contacto com o livro. O número limite de ocupação deste espaço em simultâneo, é de 4 crianças, uma vez que a sala só disponha de quatro placas para o colo/apoiar os livros.



**Fig. 22 Biblioteca**

* **Área da escrita**

Era uma área vocacionada para o contacto com o mundo da leitura e da escrita. Promovia a familiarização com o código escrito. Pretendia despertar as crianças para a realização de produções escritas e criação de hábitos e estratégias de leitura. Neste espaço existia uma caixa com todo o material de escrita: cadernos individuais; uma caixa com letras recortadas de revistas; lápis de carvão; borracha e folhas A4, imagens, etc (figura 23).



**Fig. 23 Área da escrita**

* **Área do computador**

Era nesta área que estava o computador que tinha um calendário de utilização próprio, ou seja, apenas três crianças de cada vez podiam ocupar esta área e todos os dias crianças diferentes podiam usufruir deste espaço. Muitas crianças da sala gostavam de utilizar esta área daí ter havido uma forte necessidade de organizar um calendário de utilização. Também havia vários CDs áudio e existia *software* educativo adequado à faixa etária das crianças da sala. Neste espaço as crianças tinham contacto com o código informático, podendo escrever, desenhar, jogar, ouvir histórias e pesquisar na internet (figura 24).



**Fig. 24 Área do computador**

* **Área das ciências**

Esta área estava vocacionada para o conhecimento do mundo e para as descobertas científicas, tendo como principal objetivo promover a curiosidade e o desejo de saber. Existia no espaço da ciência uma caixa plástica retangular que continha: uma lupa, um jogo táctil, um conjunto de caixas de cheiros construído com o grupo; uma caixa de música e dois caleidoscópios e um espelho. Para além disso era nesta área que guardávamos todas as experiências feitas e/ou animais que observávamos por um período de tempo. Na semana que levei para a sala dois animais (pombo e coelho) para exploração direta, por parte das crianças, pude enriquecer um pouco esta área (figura 25).



**Fig. 25 Área das ciências – matemática**

Não foi nada fácil intervir nas diversas áreas ao longo do estágio, pois a sala mostrava-se sempre tão rica e tão completa que poucas foram as alterações que consegui fazer, no entanto aquilo que introduzi foi com grande intencionalidade, sempre com a preocupação nas aprendizagens que poderia proporcionar ao grupo.

Para melhor visualizarmos a disposição de cada uma destas áreas, em baixo a planta da sala com respetiva legenda.

18

5

4

3

17

7

6

19

8

16

2

1

9

15

11

10

14

13

12

**Fig. 26 Planta da sala de jardim de infância**

|  |  |
| --- | --- |
| **Legenda:** |  |
| 1. Área da Casinha | 12- Área da pintura |
| 1. Máquina de água | 13- Ecoponto |
| 1. Área do computador | 14- Porta para pequeno pátio |
| 1. Placard das novidades | 15- Lava loiças |
| 1. Mapa das presenças | 16- Área da matemática |
| 1. Biblioteca | 17- Área das ciências |
| 1. Área da escrita | 18- Placard de exposição |
| 1. Jogos de chão | 19- Área do desenho /mesas e cadeiras |
| 1. Área da costura |  |
| 1. Mapa de atividades |  |
| 1. Jogos de mesa |  |

**2.1.2 – A Sala de 1º ciclo**

De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências… (Zabalza 1998:121)

A sala de aula onde fiz a minha PES 1º ciclo era relativamente espaçosa, acolhedora e recetora de luz natural. O chão era de madeira assim como os armários e prateleiras de que disponha do lado esquerdo quando se entrava na sala, estes armários serviam para a arrumação de materiais diversos dos alunos e do professor e as prateleiras auxiliavam a arrumação do leite escolar, dos manuais dos alunos, de dossiês e de outros materiais. Do lado direito encontravam-se duas janelas grandes e uma porta que dava para um pequeno pátio relvado, este pátio não é utilizado pelos alunos, contudo seria um bom espaço para fazer algumas experiências, tais como, sementeiras por exemplo (figura 27).



**Fig. 27 Plano geral da sala de 1º ciclo onde desenvolvi a minha PES**

A sala tinha 12 mesas para os alunos cada mesa com duas cadeiras, existia também uma mesa maior no fundo da sala para trabalhos de expressão plástica e outros, um ecoponto (figura 28) junto a esta mesa, duas mesas mais pequenas para os dois computadores existentes na sala e uma secretária para o professor/a com duas gavetas e uma cadeira um pouco maior que as existentes na sala. A sala estava munida de um quadro interativo no centro da parede em frente, por cima deste encontrava-se um relógio analógico[[1]](#footnote-1). Também tinha um quadro de giz posicionado do lado esquerdo do quadro interativo e, do lado direito encontra-se um grande placard para exposição de trabalhos.



**Fig. 28 Ecoponto da sala**

Penso que talvez uma pequena biblioteca criada no fundo sala junto de uma das prateleiras existentes, seria uma boa aposta para todos os alunos, não só porque poderiam estar ocupados nos tempos de espera, mas também por dar um dinamismo diferente à rotina diária e porque seria uma forma de promover a autonomia nos alunos. As crianças encontram-se num processo de construção da sua identidade e a conquista da autonomia vai ajudar nesse proceso, o espaço pode também ser uma mais-valia, *“espaços abertos e livres para movimento e liberdade para o fazer, coisas para utilizar, oportunidades de contactos com os outros, etc”* (Zabalza, 1998:125)

Os materiais que tínhamos disponíveis na sala não eram em grande quantidade, mas existia alguma variedade, contudo as cartolinas e outros tipos de papel e cartão mais resistentes encontravam-se disponíveis na receção e cada vez que pedíamos material desse tipo, este era contabilizado para controlo.

Quando iniciei a minha intervenção, encontrei uma sala despida de trabalhos expostos. De facto, com tanto espaço que se poderia aproveitar para exposição de trabalhos, incluindo as próprias paredes (não só o placard para esse efeito), era uma pena os alunos não terem esse privilégio, todo o grupo também mostrava muita necessidade de mostrar os seus trabalhos, como já referi no capítulo anterior. Por estas razões decidi mudar isso e nas minhas planificações contemplava sempre, atividades das quais pudéssemos expor algo. Os alunos por sua vez aderiram muito bem a esta prática, ajudando sempre que era preciso na exposição cuidada dos trabalhos. Inclusivamente eram feitas votações com os alunos da turma para decidir-se o local onde deveríamos expor. Normalmente a exposição dos trabalhos dos alunos tinham um título que se encontra logo por cima da dita exposição, identificando o nome da atividade (figura 29).





**Fig. 29 Exposição de vários trabalhos**

Para melhor compreendermos a disposição que a sala tinha, abaixo a planta desta com respetiva legenda.



9

9

9

9

9

7

6

5

4

3

1

2

9

9

9

9

8

9

9

9

**Fig. 30 Planta da sala de 1º ciclo**

|  |
| --- |
| **Legenda:** |
| 1. Armários e prateleiras |
| 1. Mesa de computador |
| 1. Quadro de giz |
| 1. Quadro interativo |
| 1. Placard de exposição |
| 1. Mesa de computador |
| 1. Secretária professor/a |
| 1. Mesa maior para outros trabalhos |
| 1. Mesas e cadeiras (alunos) |

**2.2 – Organização dos Tempos**

**2.2.1 - A Importância da Rotina Diária**

Agarrar o tempo é equivalente a libertarmo-nos do presente. (Piaget 1927 citado por Hohmann & Weikart 1997:767)

Os elementos da rotina diária, desde as atividades pedagógicas do educador com o grupo às situações de por exemplo, tempo recreio, almoço e higiene, devem *“proporcionar um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas.”* (Hohmann & Weikart, 1997:222)

As rotinas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais das crianças. Promovem a sua estabilidade e consistência criando um caráter previsível que faz com que as crianças estejam mais despertas para novas aprendizagens.

Os momentos de rotina contribuem para a própria segurança e autonomia da criança. Ao saber o que a espera em cada parte do dia, fomenta assim, um sentimento de segurança e estabilidade, tal como afirma Niza (2007:139) *“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.”*

Assim sendo, a rotina deverá respeitar as crianças, as suas necessidades, ideias, e pensamentos, encorajando-as a agir num ambiente saudável e feliz, facultando-lhes variadas experiências e aprendizagens enriquecedoras e indispensáveis à felicidade de qualquer ser humano.

Na sala de pré-escolar onde desenvolvi a minha PES, as rotinas eram vividas intensamente pelo grupo, todos os momentos eram pensados para facilitar as aprendizagens das crianças com uma série de experiências ao longo do dia.

Algumas rotinas diárias e semanais estão estabelecidas pelo funcionamento da instituição: a hora do almoço, a hora da saída das educadoras, a hora do recreio e as aulas extracurriculares.

Relativamente à hora do almoço esta acontece entre as 12:00h a as 12:30h, a hora de saída das educadoras acontece às 15:30h, a hora do recreio da manhã é das 10:30h às 11:00h e a aula extracurricular de que a sala dispunha (música), inicialmente era à 5ª feira das 9:35h às 10:20h, posteriormente passou para 3ª feira das 14:45h às 15:30h.

O acolhimento das crianças começa cerca das 08:00h no ginásio do pré-escolar, onde são acolhidas as crianças das três salas de jardim-de-infância. Habitualmente neste espaço, no total, estavam cerca de 45 a 50 crianças. Do grupo onde desenvolvi o meu estágio, habitualmente estavam cerca de 10 crianças, as restantes crianças do grupo chegavam já quando todos estávamos na sala a fazer acolhimento mais individualizado. Sendo que o espaço, do qual estamos a falar, é bastante espaçoso, as crianças aproveitavam para interagir umas com as outras (crianças das três salas), fazendo alguns jogos, corriam, dançavam mesmo sem música, conversavam e por vezes viam um filme.

O tempo de atividade letiva é intercalado entre momentos de grande grupo com os de pequeno grupo e, também, alternando atividades calmas com as mais movimentadas.

A semana está dividida por várias atividades, assim como cada dia, conforme podemos analisar na tabela abaixo:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **2ª Feira** | **3ª Feira** | **4ª Feira** | **5ª Feira** | **6ª Feira** |
| Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento |
| Ilustração das Novidades | Movimento | Saída | Música | Terminar Trabalhos/ Apresentação de Projetos |
| Higiene/Lanche/Recreio | Higiene/Lanche/Recreio | Higiene/Lanche/Recreio | Higiene/Lanche/Recreio | Higiene/Lanche/Recreio |
| Planificação da semana | Atividades/  Projetos | Atividades/  Projetos | Atividades/  Projetos | Arrumar Trabalhos |
| Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| Hora do Conto | Hora da Matemática | Biblioteca | Ciência/  Experiências | Reunião de Avaliação |
| Reflexão do dia/Diário | Reflexão do dia/Diário | Reflexão do dia/Diário | Reflexão do dia/Diário | Leitura do Diário |
| Saída | Saída | Saída | Saída | Saída |

**Tabela 1 - Horário semanal do grupo de pré-escolar**

Esta rotina semanal não é estática, pode sofrer alterações conforme os projetos a desenvolver, em especial, os emergentes do grupo e conforme a calendarização das saídas que nem sempre podem ocorrer à quarta-feira de manhã.

Na minha opinião, os momentos de rotinas ajudam a que as crianças se sintam seguras, contribuindo desta forma para a sua estabilidade afetiva. É de referir ainda que as rotinas funcionam também como um suporte para o educador, permitindo-lhe, dessa forma, gerir melhor o seu tempo. Contudo, terá sempre que existir alguma flexibilidade tendo em conta que para crianças destas idades será impensável a existência de processos muito rígidos. Cada criança tem o seu ritmo próprio e as suas necessidades.

Durante o meu estágio, o momento de acolhimento muitas vezes tornava-se longo e acabava por perder o seu interesse, principalmente às segundas-feiras quando registávamos as novidades. Comecei por observar que as crianças a determinada altura já não ouviam os colegas, não conseguiam estar sentados corretamente o que por vezes incomodava os colegas do lado, então resolvi pensar numa estratégia que alterasse por completo estes acontecimentos. Sabia que era importante para as crianças dizerem a sua novidade, pois era um momento em que elas se sentiam ouvidas por todo o grupo e que era algo que estava implementado na sua rotina semanal. Antes de aplicar qualquer estratégia pensei que seria melhor falar com a educadora cooperante acerca deste assunto, então chegámos à conclusão que talvez seria produtivo para o grupo, experimentar dinamizar esta parte da manhã de segunda-feira. Para não perder mais tempo planifiquei, para a manhã do primeiro dia da semana, a introdução da nova estratégia, esta consistia no seguinte: à medida que as crianças chegavam, marcavam as presenças e inscreviam-se no quadro “Hoje Quero”, por sua vez eu informava-as que em vez de nos sentarmos nas almofadas como é habitual, íamos registar a novidade nas mesas, então as crianças iam buscar uma folha branca, diziam a sua novidade eu registava e elas ilustravam (figura 31).



**Fig. 31 Marcação das presenças e registo e ilustração das novidades.**

A determinada altura o R. (6 anos) questionava-me: “Oh Marta, hoje nós não podemos mostrar? “É que eu queria?”, ao que eu respondi “Hoje vamos mostrar, mas é um pouco mais tarde?”, uns minutos depois o R. voltou a perguntar-me enquanto fazia o seu trabalho “Marta já podemos ir mostrar?”, ao que eu respondi “R. a Marta já te explicou que será mais tarde, é importante aquilo que tens para mostrar?” e o menino respondeu afirmativamente com um abanar de cabeça. A M. (6 anos), o B. C. (6 anos) e a I. F. (6 anos) também me questionaram acerca do facto de hoje mostrarem ou não, eu expliquei “Às vezes é preciso mudar um pouco”, “Vocês às vezes não ficam cansados de estar ali tanto tempo sentados a ouvir os amigos a contar a novidade?, ao que as crianças responderam em coro “Sim”, “Então é por isso que hoje vamos experimentar outra forma de começarmos o nosso dia de segunda-feira, primeiro vamos para as nossas mesas fazer o registo e depois é que vamos mostrar/dizer/escrever”, com esta explicação pareceu-me que as crianças ficaram esclarecidas, pois todas se dirigiram para as mesas fazendo “ehehehehe”. No início da manhã as crianças mostraram alguma surpresa por a manhã estar a começar de forma diferente, por vezes até pareciam um pouco relutantes fazendo expressões faciais de desconfiança, mas pouco tempo depois não me pareceu estarem preocupadas, ou aflitas por não terem a sua rotina habitual e ilustraram as suas novidades com contentamento interagindo uns com os outros, como foi o caso da L. (6 anos) e da B. (5 anos) que falavam: “Qual é a tua novidade L.?” “Hoje não tenho novidade” “E a tua B.?” “A minha é que fui ver a minha mãe ao hospital.”. Normalmente as crianças vão chegando até às 9:45h/10h, o que na sua rotina normal fazia quebrar um pouco o ritmo do registo das novidades, apesar de as crianças também terem chegado até às 10h, a manhã, tornou-se mais dinâmica, pois ninguém teve de esperar por ninguém À medida que as crianças chegavam iam marcando as presenças e sentavam-se logo para eu fazer o registo da ilustração (figura 32), quando a acabavam iam procurando outros trabalhos que não estavam acabados. Os que chegavam mais tarde, não interrompiam nada e começavam logo a dizer a sua novidade sem esperar que outros meninos o dissessem. Numa primeira análise penso que apesar de se ter perdido um momento de reunião de grupo e a troca de experiências que cada um contava, acho que se ganhou dinâmica, fluidez e as trocas de saberes acabaram por não se perder na totalidade, pois nas mesas os pequenos grupos falavam entre si sobre a sua novidade tal como anteriormente já foi referido. Como esta estratégia correu bem e, como a adesão das crianças foi notária pensei continuar com esta dinâmica não só nas manhãs de segunda-feira, mas também noutras manhãs da semana em que a atividade planificada exigesse realização (atividades em que as crianças tenham de construir algo, por exemplo) por parte das crianças.

**2.2.2 – Os Constrangimentos dos Horários**

Dado o tempo ser um conceito abstrato…

(Hohmann e Weikart 1997:766)

Habitualmente a gestão do tempo é pensada pelo adulto, mas é importante deixar claro que essa gestão deve ser progressivamente co-construida pela criança. No fundo, o professor deve utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança e ao mesmo tempo a criança apropriar-se do conceito de tempo e até de rotina, tal como defende Formosinho (2007:70) *“A criança vai, portanto, progressivamente fazendo a sua apropriação da sequência dos tempos de rotina.”*

Na sala onde desenvolvi a minha PES 1º ciclo, algumas rotinas diárias e semanais estavam estabelecidas pelo funcionamento da instituição: a hora do almoço, a hora dos intervalos e a hora das atividades de enriquecimento curricular.

Relativamente à hora do almoço esta acontece entre as 12:30h e as 14:00h, a hora dos intervalos era: o intervalo da manhã é às10:30h às 11:00h, os intervalos da tarde eram das 15:30h às 15:45h e das 16:30h às 16:45h. As atividades de enriquecimento curricular têm horas diferentes dependendo do dia da semana, contudo podemos consultar o horário da turma na tabela abaixo.

O acolhimento dos alunos começa cerca das 7:45h, estes alunos são acolhidos no hall de entrada da instituição, contudo têm livre acesso ao pátio exterior para brincar. Os alunos da turma onde intervim vêm quase todos perto das 9:00h, hora a que começam as aulas.

A semana está dividida pelas várias áreas de conteúdo, assim como o dia em si também o está, como podemos observar na tabela abaixo.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tempos | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
| 9:00h – 9:45h | LP | LP | LP | MAT | LP |
| 09:45h – 10:30h | LP | LP | LP | MAT | LP |
| 10:30h – 11:00h | Intervalo | | | | |
| 11:00h – 11:45h | MAT | EM | MAT | LP | MAT |
| 11:45h – 12:30h | MAT | EMUSICA | MAT | LP | ING |
| 12:30h – 14:00h | Almoço | | | | |
| 14:00h – 14:45h | EM | MAT | EM | EM | EM |
| 14:45 – 15:30h | EM | MAT | EXP | EXP | EXP |
| 15:30h – 15:45h | Intervalo | | | | |
| 15:45h – 16:30h | ING | EXP | AFD | AFD | EXP |
| 16:30h – 16:45h | Intervalo | | | | |
| 16:45h – 17:30h | EMUSICA | AE | ED | AFD | EA |

**Tabela 2 – Horário semanal do grupo de 1º ciclo**

Legenda:

Atividades letivas

LP – Língua portuguesa (10 tempos de 45 minutos)

MAT – Matemática (9 tempos de 45 minutos)

EM – Estudo do Meio (6 tempos de 45 minutos)

EXP – Complementa todas as áreas das expressões (5 tempos de 45 minutos)

Atividades de enriquecimento curricular

AE – Apoio ao Estudo

EM – Ensino da Música

AFD – Atividade Física Desportiva

ING – Inglês

ED – Expressão Dramática

Apesar de haver quase uma “obrigação” de cumprimento do horário acima referido, durante a minha intervenção acabei por não levar à risca os tempos pretendidos para cada uma das áreas curriculares, sendo muito flexível no que concerne a isso. A planificação que era feita tinha sempre em conta este horário, no entanto as atividades, por vezes, estendiam-se por mais tempo, ou porque os alunos demoravam mais a fazer o que era proposto ou porque a atividade em si, assim o carecia.

Portanto posso afirmar que esta rotina semanal não era estática, sofrendo alterações conforme as tarefas a desenvolver, em especial, aquelas que requeriam uma discussão com o grande grupo.

Outros constrangimentos surgiam, estes perturbavam a normal rotina diária, o exemplo disso era o facto de duas funcionárias entre as 9:00h e as 10:30h entrarem na sala repondo o leite escolar em falta, recolhendo as senhas das sandes, assim como, a informação relativa das sandes pretendidas para o dia seguinte. Embora esta movimentação na sala não durasse mais do que 5 minutos era o suficiente para que o grupo turma dispersasse e interrompesse o trabalho a realizar. Por vezes mais de 5 minutos eram gastos só para que os alunos retomassem de novo o trabalho anterior. Por não concordar muito com esta regra de funcionamento da instituição, tentei minimizá-la o mais possível, tentando remeter a atenção e concentração de todo o grupo na atividade que estivessem a desenvolver.

**2.3 – Organização dos grupos**

**2.3.1 – O grupo de pré-escolar**

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo… (M. E., 1997:35)

Durante o dia existem momentos de grande grupo, de pequeno grupo e momentos individuais. Geralmente o grupo organiza-se na sua maioria das vezes em grande ou pequenos grupos, tal como a rotina assim o organiza.

Como tempos de grande grupo encontrava o momento do acolhimento das crianças de manhã no ginásio, onde interagiam com crianças de outras salas, no canto das almofadas quando mostramos/dizemos/escrevemos, no conselho de 2ª e 6ª feira, na reflexão do dia e/ou escrita no diário e quando se contava uma história. A hora do lanche e do almoço também eram momentos de grande grupo. Segundo Niza (2007:137) *“O almoço…constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social.”*

A aula de música também se podia considerar um momento de grande grupo, o grupo está envolvido de modo coletivo, ou seja, era uma atividade de grande grupo com a professora de música.

As aulas de movimento eram um misto de grande com pequeno grupo, dependendo do trabalho que se fazia com as crianças.

Alguns momentos de pequeno grupo que se podiam identificar são os momentos em que as crianças se dividiam quando iam para as diferentes áreas da sala como a casinha, computador, garagem, entre outras, quando iam à casa de banho antes do lanche ou do almoço. Quando as crianças iam à biblioteca, dividiam-se em pequenos grupos para usufruir das atividades lá implementadas e quando realizavam projetos e outras atividades de caráter plástico.

Um momento em que as crianças tinham tempos a pares, pode ser identificado quando faziam jogos de mesa, contudo alguns jogos eram realizados individualmente ou com mais de duas crianças.

**2.3.2 - O grupo de 1º ciclo**

“Experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma…” (OCP 2006:18)

Embora a gestão do grupo não tenha sido fácil, penso que consegui dar resposta a esta componente tão importante no dia-a-dia da turma. Os momentos de transição eram aqueles em que a turma dispersava mais e por vezes era difícil chamá-los à realidade. Apesar disso gostei bastante de trabalhar com o grupo e aprendi imensas estratégias para que esta gestão me fosse mais favorável.

Não havendo uma rotina estabelecida, no que respeita à realização de trabalhos de grupos ou a pares, pensei que seria produtivo implementar pelo menos uma vez por semana um destes tipos de trabalhos, uma vez que o trabalho individual é feito habitualmente. Como me deparei com um grupo de alunos que pouco trabalhava a pares e/ou em grupo, e por ter experimentado uma tarefa em grupo e não ter tido um grande sucesso, decidi que seria prudente da minha parte começar por tentar introduzir primeiramente o trabalho a pares e depois passar então para o trabalho em grupos de mais elementos. Segundo Folque, Costa e Rosa (2011) *“O trabalho de grupo envolve e afeta o ambiente no grupo, nomeadamente, no controlo do seu próprio sucesso, esforço e em atitudes positivas.”* Contrapondo com o trabalho individual *“No trabalho sozinho não é possível encontrar soluções para os problemas e compreender conceitos, apreciar as relações entre colegas.”*

Os trabalhos a pares (figura 32) que planifiquei eram realizados em qualquer uma das áreas curriculares, ou seja, poderiam ser realizados com conteúdos de língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressão plástica, etc. As primeiras reações que os alunos demonstravam incluíam-se numa atitude de trabalho individual, sem que houvesse uma discussão de ideias entre os pares, ou qualquer interação nesse sentido. Após algumas tentativas, os alunos começaram a perceber verdadeiramente o sentido do trabalho de grupo.



**Fig. 32 Trabalho de texto realizado a pares e trabalho de matemática (molduras de 10) realizado a pares**

Os trabalhos em grupos maiores foram abordados um pouco mais tarde. A conceção dos grupos era feita por mim, para que houvesse um equilíbrio de conhecimentos entre os seus elementos. Inicialmente estes grupos trabalhavam a pares, contudo começou-se a sentir uma necessidade de troca de ideias para a fruição de pensamentos e opiniões. Apesar desta abordagem ter tido uma evolução bastante positiva, penso que seria importante dar continuidade a esta estratégia para que a turma ganhasse mais solidez neste tipo de tarefas, as quais, são uma mais valia para o grupo turma.

O que na minha prática pedagógica esteve mais presente foi a importância do grupo para potenciar as aprendizagens em que os conhecimentos prévios das crianças influenciaram bastante toda a dinâmica da prática. Neste sentido caminhamos para as comunidades de aprendizagem onde o trabalho cooperativo é bastante valorizado. Nas comunidades de aprendizagem o grupo é a base dinâmica e propiciadora da aprendizagem. Desta forma e um pouco com base nas comunidades de aprendizagem podemos compreender um pouco aquilo que se passou na minha prática. Apesar disso nem sempre conseguir trabalhar segundo uma comunidade de aprendizagem, utilizando uma pedagogia mais virada para o trabalho individual, principalmente na prática em 1º ciclo.

**2.4 – Reflexão Comparativa entre Pré-escolar e 1º Ciclo**

Na minha opinião, a organização do cenário educativo destas duas valências continua a ser bastante diferente. A começar pelos espaços, podemos verificar que o pré-escolar tem muita liberdade de ação, várias áreas são comtempladas e existe uma grande organização de materiais. Por sua vez o 1º ciclo é muito mais contido nas áreas que contempla, o aspeto geral da sala remete-nos para o ensino tradicional o que nos deixa muito “agarrados” a essa forma de trabalhar. Apesar de ter alterado pouco no espaço de 1º ciclo, aprendi que é importante que este proporcione aos alunos outro tipo de aprendizagens menos dirigidas, tal como acontece com o pré-escolar. Penso que esta nova geração de professores/educadores poderá “matar” esta visão tradicional de espaço – sala de aula. Por outro lado, também verifiquei que existem alguns constrangimentos para que tal aconteça, tais como: espaço reduzido, obrigação de um currículo a lecionar, entre outros. Nesta turma, especificamente, como já referi antes, talvez tivesse sido uma boa aposta o “nascimento” de uma biblioteca para dinamizar mais e melhor os tempos de espera que se faziam sentir, no entanto esta ideia não avançou, talvez por medo de arriscar da minha parte. Os tempos de espera aconteciam essencialmente entre as atividades, e sucediam-se frequentemente porque havia diferentes ritmos de trabalho na sala, o que ocasionava esses tempos de espera.

Apesar destas duas valências terem um horário, pelo qual norteiam a sua rotina, penso que em pré-escolar havia uma flexibilidade e uma liberdade mais acentuada. Em ambas as situações houve um contorno ao horário que se pôde realizar sem que isso prejudicasse a natural rotina das crianças, aliás, como referi anteriormente alterei a rotina das segundas-feiras do pré-escolar. No 1º ciclo a alteração da rotina não foi tão fácil como em pré-escolar, contudo insisti e acabei por implementar uma rotina de planeamento em todas as manhãs. Embora não fossem diretamente os alunos a fazer esse planeamento, o objetivo era que eles tivessem do lado deles a informação das atividades que iriamos desenvolver durante o dia e pudessem questioná-las ou reposicioná-las.

Relativamente à organização do grupo, o pré-escolar permitia uma fluidez de trabalho, do próprio interesse das crianças, da concentração e da motivação que permitia uma maneira de estar diferente. Esta conclusão fundamenta-se muito pelo facto de estar perante uma sala em que o modelo pedagógico era o MEM, que influencia essa fluidez e essa organização específica. A organização do grupo do 1º ciclo apresentava algumas situações mais problemáticas, nomeadamente o facto de ter identificado, após algumas observações e ao longo do meu estágio, que os alunos demonstravam ter grandes dificuldades em trabalhar em pequeno e grande grupo. Conforme já referi anteriormente, tentei colmatar essa lacuna, com a execução de pelo menos uma vez por semana de um trabalho de grupo. Inicialmente foi trabalhado o trabalho a pares e posteriormente o trabalho em grupos maiores, nestas ocasiões eram trabalhadas as várias áreas de conteúdo sem exceção.

Gostaria também de acrescentar que, apesar da instituição em causa ser recente (inauguração 2009) e ter sido construída para o efeito real, não inclui um espaço ao ar livre (recreio) para as duas valências em causa. Na minha opinião, a junção das crianças de pré-escolar e de 1º ciclo, no recreio iria ser uma mais-valia para todos, por minimizar o efeito das transições de um ciclo para o outro. Por outro lado compreendo que a segurança das crianças “chama” mais alto e a necessidade de assegurar o bem-estar das crianças de pré-escolar, principalmente, foi um fator determinante para a execução do edifício da forma como foi concebido.

Apesar das diferenças registadas e das dificuldades e facilidades encontradas nos estágios, penso que as aprendizagens feitas por mim, superaram tudo, deixando-me com mais à vontade para o futuro.

**Capítulo V – Intervenção Educativa: Prática Pedagógica e Aprendizagem**

Neste capítulo irei enumerar alguns temas que me fizeram refletir profundamente ao longo do meu estágio, promovendo a minha evolução como educadora/professora.

Para além disso irei apresentar o projeto desenvolvido na sala de pré-escolar e por fim farei uma referência ao planeamento e à avaliação como sendo um processo imprescindível no ensino-aprendizagem.

As aprendizagens que fiz ao longo da PES em pré-escolar e 1º ciclo tiveram como base a minha prática e a reflexão que dela realizei.

**1 – Processos que sustentaram a ação no contexto**

Os processos investigativos apoiaram o desenvolvimento da minha intervenção. Estes processos permitiram tratar a informação recolhida, regular o desenvolvimento do trabalho e avaliar o trabalho realizado. Especificamente para o pré-escolar utilizei as tabelas de atividades (ponto 1.1 deste capítulo) e o perfil de implementação do MEM (ponto 1.2 deste capítulo) e para o 1º ciclo utilizei as quatro visões de ensino/aprendizagem de Bruner (ponto 1.3 deste capítulo) e os cadernos de formação (ponto 1.4 deste capítulo), embora este último também fosse utilizado em pré-escolar, mas de uma forma mais implícita.

**1.1 – Tabelas de Atividades**

Os quadros de atividades foram um instrumento de reflexão bastante importante na minha formação. Através da sua construção pude rever a minha prática de forma clara. Estes consistem numa tabela de dupla entrada onde fiz o registo das áreas de conteúdos que foram abordadas em cada uma das atividades (Anexo 4). Analisando a tabela abaixo, conseguimos observar quais as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares mais e menos abordadas.

A tabela 3 foi construída no final da minha PES em pré-escolar, como forma de avaliação da minha prática e de a poder melhorar e mudar. Esta tabela é uma junção de várias tabelas que poderão ser consultadas na Anexo 4, ou seja, no fundo poderá chamar-se tabela síntese de atividades.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Áreas de conteúdos | Formação pessoal e social | Conhecimento do mundo | Expressão plástica | Expressão musical e dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Total por área | 58 | 29 | 11 | 7 | 15 | 15 | 15 |

**Tabela 3 – Tabela síntese das áreas de conteúdos abordadas nas atividades desenvolvidas ao longo da PES em pré-escolar**.

Fazendo a interpretação de todas as áreas de conteúdo abordadas durante a minha intervenção em pré-escolar posso concluir que a área da formação pessoal e social foi a mais trabalhada com as crianças, tendo uma incidência de 58 vezes. A área do conhecimento do mundo foi trabalhada 29 vezes pelas crianças durante as atividades que planifiquei. A expressão motora, a matemática e a linguagem oral e escrita foram tratadas 15 vezes cada uma. A área da expressão plástica foi direcionada 11 vezes em atividades e por último a expressão musical e dramática foi laborada 7 vezes durante a minha intervenção.

Com base na análise desta tabela realizada no fim da minha prática de ensino supervisionado em pré-escolar, por exemplo, conclui que não integrei nas atividades a área expressão musical e expressão dramática comparativamente às restantes áreas, facto que me fez repensar a minha prestação e que me fez decidir que era preciso mudar a minha atitude no que respeita a estas duas áreas.

Sabendo que a expressão dramática é uma prática que põe em ação o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética), poderia ter insistido mais nesta prática. Embora não tenha feito muitas atividades direcionadas para esta área de conteúdo, sempre que as crianças iam para a casinha a expressão dramática estava implícita.

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com a outra ou outras crianças em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal.” (OCEPE,1997:59)

Por outro lado a expressão musical permite à criança o contacto com uma outra linguagem. Normalmente, as crianças, estão sempre abertas a ouvir e a fazer música movendo-se ao seu som. A música proporciona aprendizagens sobre si mesmos e sobre os outros. Esta é importante pelo facto de que as crianças a partir da música, transmitem emoções, sentimentos e também é uma forma de marcar datas e/ou situações especiais (aniversário, natal). O facto de não ter abordado muito esta área, deveu-se talvez, ao facto de as crianças já terem uma atividade extracurricular que abrangia esta área em questão, mas de qualquer forma as canções eram uma constante no dia-a-dia das crianças (ida para o refeitório). Segundo as OCEPE (1997:64) *“A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.”*

A área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal estando, portanto, inerente a todas as outras, servindo deste modo para formar crianças e futuramente adultos conscientes, solidários, autónomos e com capacidades para resolver os problemas.

O domínio da Expressão Plástica desenvolveu-se de forma espontânea pelas crianças, quando pediam e/ou registavam no diário alguma atividade de expressão plástica (por exemplo, a realização de um colar de concha), mas também foram abordadas e planificadas por mim ao longo do estágio.

O domínio da Matemática foi trabalhado, pelas crianças, de forma abrangente, estando claramente relacionado com inúmeras vivências destas ao longo do dia (por exemplo contagem dos meninos que faltavam) e com atividades planificadas por mim com intuito de trabalhar este domínio, entre elas formar conjuntos, simetrias, “*subitizing*” e confeção de receitas.

A área do Conhecimento do Mundo esteve presente na referência ao exterior, e na curiosidade deste grupo. Através de oportunidades de exploração de novas situações que foram simultaneamente ocasiões de descoberta do mundo, nomeadamente, a observação de animais reais dentro da sala (coelho, pombo, aranhas, bichos de conta e bichos da seda), a observação da germinação do feijão, entre outras.

A linguagem oral e escrita era uma área para a qual este grupo estava bastante desperto e motivado. Várias atividades foram realidades, como por exemplo, a ilustração das novidades do fim de semana, os registos das atividades, a escrita do nome, o conto de histórias, as rimas, as lengalengas, etc.

A expressão motora era uma constante, para além de ser planificada uma atividade por semana, as crianças “davam asas” ao seu corpo no recreio, brincavam nas cordas, no escorrega, corriam, saltavam, etc.

**1.2 – Perfil de Implementação do MEM**

A utilização do Perfil de ImplementaçãoModelo PedagógicoMEM (Anexo 5) no desenvolvimento do currículoé um instrumento que tem como objetivo principal promover a implementação do modelo. Possibilita a tomada de consciência da ação educativa do educador depois de preenchida a referida grelha. Serve como meio de autoformação, ou seja, considera-se que permite a autoidentificação dos aspetos nos quais o educador está mais próximo ou mais distante do modelo.

Relativamente à sua estrutura, está organizado segundo o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar do MEM, apresentando vários itens, nomeadamente o Cenário Pedagógico, a Organização e gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa, o Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos de Produção de Pesquisa e de Intervenção, os Circuitos de Comunicação, o Trabalho Curricular pelo Grupo/ Animação Cultural e os Princípios Orientadores da Ação Educativa[[2]](#footnote-2).

A utilização desta grelha na Prática de Ensino Supervisionada em pré-escolar serviu de suporte para as minhas reflexões diárias e semanais, ajudando-me a conhecer o modelo de modo mais aprofundado (descrição do modelo no capítulo IV, ponto 1.1), uma vez que exigiu algum trabalho de pesquisa sobre a sua aplicação em contexto. Apesar disso senti algumas dificuldades na sua aplicação, pois penso que é um modelo bastante exigente para o educador.

Quanto ao preenchimento da grelha, utilizei a escala de 1 a 4, tendo sido realizados três momentos de registo ao longo do estágio: um na semana de 30 de maio a 3 de junho, outro na semana de 6 a 9 junho e a última recolha realizou-se de 13 a 17 de junho. Apesar das recolhas não terem acontecido espaçadamente penso que consegui evoluir positivamente em alguns aspetos, divergindo pouco de recolha para recolha.

Em aspeto de balanço posso dizer que relativamente ao cenário educativo, praticamente tudo o que foi anotado na primeira recolha foi também anotado na terceira, uma vez que o contexto comporta quase todos os aspetos deste item, contudo ao nível da área das ciências consegui enriquecer um pouco a área em questão, levando alguns animais, que já referi anteriormente, para exploração.

No que concerne à organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, penso que o que poderia ter alterado era a planificação diária em detrimento da atual planificação semanal, ou seja, em vez das crianças fazerem a planificação semanal no conselho de 2ª feira, fariam uma planificação diária com o suporte do diário da sala. Desta forma as crianças teriam mais autonomia na sua ação em contexto de sala. O que por vezes acontecia era que as crianças, ao longo da semana, esqueciam-se, do que era para fazer em cada dia da semana e várias vezes os adultos tinham que relembra-las das suas atividades, recorrendo à leitura do plano semanal. Apesar de ter refletido sobre esta questão, não houve tempo para modificar este aspeto, por ser algo que demoraria um certo tempo, o qual eu já não possuía.

Em relação ao item do trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, penso que não houve grande evolução da minha parte. Contudo no projeto desenvolvido houve uma pequena evolução no que respeita à promoção da avaliação, ou seja, consegui promover a monitorização e avaliação do processo e o resultado do mesmo serviu de reflexão para o grupo que fez algumas críticas no final da socialização do mesmo.

Os circuitos de comunicação são bastante valorizados pelas crianças, o grupo é bastante ativo, partilha, questiona, comenta no sentido de partilha de diferentes pontos de vista, contudo a promoção de explicitação de ideias poderia ser um ponto de mais trabalho para uma evolução mais significativa. Fazer despertar o espírito crítico, no sentido de avaliação, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um, ficou um pouco esquecido, pelo que deveria ter apostado mais neste item.

No que respeita ao trabalho curricular comparticipado pelo grupo/animação cultural, acho que consegui atingir os objetivos propostos e consegui implementá-los sem grandes dificuldades. Como exemplo disso mesmo o facto de promover visitas de estudo regulares (visita à maternidade), promover também a vinda dos pais à sala para partilharem saberes com o grupo (visita da mãe da C. C.), por promover a comemoração de datas festivas (dia do pai e da mãe) e por considerar que tinha uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho cooperativo.

**1.3 - As quatro visões de ensino/aprendizagem de Bruner**

A minha prática em ensino supervisionado em 1º ciclo, permitiu-me olhar para o ensino aprendizagem conforme tenho vindo a olhar, em que a pedagogia e a psicologia andam de “mãos dadas”, orientando desta forma um pouco a minha conceção e intervenção da ação educativa.

De acordo com Bruner (1996) falar sobre a aprendizagem e o ensino, remete quase sempre para a aplicação de uma teoria na tentativa de resolução de algum problema. Saber como funcionam as mentes das crianças e quais as suas crenças culturais foi sempre um problema que inquietou as pessoas que trabalham diretamente com elas.

Este autor afirma que as interações que mantemos com os outros são influenciadas, muitas das vezes, por teorias intuitivas sobre o modo como funcionam as outras mentes, estas teorias têm o nome de *psicologia cultural*, esta psicologia também procura algumas explicações tal como a forma como a mente da criança aprende.

Bruner (1996) também esclarece que por outro lado temos a *pedagogia cultural* que visa ajudar a criança a conhecer o mundo e a ajudá-la a aprender.

No fundo por muito que que os profissionais da educação queiram inovar as suas práticas e introduzir novas pedagogias, por vezes é difícil substitui-las ou modifica-las, visto que existe uma cultural tradicional muito forte. Portanto é lógico afirmar que alterar qualquer processo de ensino implica uma alteração da psicologia e pedagogia cultural não só do professor mas também do aluno.

Na minha prática, identifiquei o facto de existir uma necessidade de haver uma mudança, principalmente a nível da pedagogia, nomeadamente no modo de abordagem dos conteúdos e na rotina estabelecida, contudo houve vários constrangimentos que me dificultaram bastante a ação no sentido da mudança. Para ser mais específica irei enumerar alguns desses constrangimentos: o facto do professor cooperante remeter sempre para uma abordagem mais tradicional, quer ao nível da matemática com a execução do algoritmo em situações de apresentação de novas estratégias de cálculo, quer ao nível da língua portuguesa com a realização de cópias sempre que se apresentava textos aos alunos. Neste exemplo específico, pode-se afirmar que os alunos devem praticar a escrita o melhor e mais possível, como afirma também o documento orientador da prática do professor – Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (2000:36) – *“Para que os objetivos do currículo de língua portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como…atividades de escrita usando materiais e suportes variados, como recurso a instrumentos que assegurem a correção do produto escrito.”* Contudo é de realçar que apesar de eu concordar com o facto de a cópia ser um exercício que ajuda o aluno na aprendizagem da escrita, no entanto penso que este exercício poderia ser feito em casa como trabalho de casa ou noutra ocasião.

Voltando à pedagogia e psicologia de Bruner, torna-se impreterível conhecer a relação entre as duas temáticas para munir os professores das várias teorias sobre a mente da criança para que as conceções de aluno possam mudar e desta forma mudar também o ensino. Segundo Bruner (1996:76) as pedagogias dizem que as crianças: *“podem ser vistas como teimosas e carecendo de correção; como inocentes e precisando de ser protegidas da sociedade vulgar; como carentes de capacidades passíveis de desenvolvimento apenas através da prática…”*, contudo estas pedagogias têm que ser desconstruídas rapidamente, pois têm vindo a influenciar o modo de ensinar dos professores de uma forma menos própria, ou seja, estas pedagogias têm que se conhecer para que o seu impacto seja compreendido.

Segundo Bruner é importante que as crianças assumam mais responsabilidade no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio saber, pensando no mundo que a rodeia. Outro aspeto importante a realçar é o facto de que as crianças devem compreender que o conhecimento existe em grupo, ou seja, dentro de uma turma todos os elementos possuem conhecimento e podem partilhá-lo com todos. O que no contexto da minha PES em 1º ciclo não foi nada fácil remeter o trabalho de grupo para uma aprendizagem mais valiosa pelo facto dos alunos terem grandes dificuldades em realizá-lo. Por último o conhecimento que se cria em grupo pode ser descoberto por meio do diálogo ou discussão, este é outro ponto a ter em conta quando falamos de inovações e/ou mudanças no ensino.

De acordo com Bruner os modelos das mentes não determinam somente o modo como ensinamos, mas determinam também as relações que existem entre as mentes e as culturas.

* *“As crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer”*(Bruner, 1996:81)

Neste modelo a criança é um aprendiz por imitação, mas para tal a criança tem de conhecer os objetivos implicados na ação, os meios usados para atingir os objetivos e o facto de que a ação a fará atingir esses mesmos objetivos. No fundo, o adulto é um modelo que passa uma habilidade a uma criança, por sua vez a criança pratica a ação repetidamente até conseguir faze-la tal como a faz o adulto. Esta imitação é transmitida de geração em geração atravessando culturalmente séculos e séculos de ensino. Contudo, de acordo com Bruner, a imitação como transmissão de conhecimento não basta para que o conhecimento fique *“retido”*, pois esta não tem a mesma eficácia de quando existe uma combinação entre a prática e a explicação.

* *“As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática. A aquisição do conhecimento proposicional”*(Bruner, 1996:83)

Neste segundo modelo Bruner afirma que: *“o ensino didático baseia-se normalmente na noção de que os alunos devem ser confrontados com factos, princípios e regras de ação que são para aprender, recordar e aplicar.”* No fundo o que o autor diz com esta afirmação é que este ensino didático faz-nos acreditar que o aluno “não sabe”, ou seja, é desprovido de regras ou princípios transmissíveis através da comunicação verbal. Esta didática diz-nos que o aluno adquire conhecimento através de instrumentos, como: livros, mapas, arte, entre outros e com a ajuda de “habilidades mentais”, como: verbal, espacial, numérica, interpessoal, entre outras. Sendo assim, esta será a didática mais usual na pedagogia cultural de hoje, em que o seu principal objetivo é dar ao aluno aquilo que é para aprender utilizando os mesmos padrões para todos.

Esta perspetiva didática vê a mente infantil como inativa, em que a criança é vista somente pelo exterior e não pelo interior, tudo em detrimento de tentar entrar nos pensamentos das crianças.

* *“As crianças enquanto pensadores. O desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo.”* (Bruner, 1996:85)

Esta perspetiva da pedagogia cultural diz-nos que começa a haver uma preocupação em conhecer o processo de aprendizagem da criança, ou seja, começa a existir uma preocupação na forma como a criança pensa e como chega àquilo em que acredita. A criança é vista como um construtor de um *modelo* do mundo. Esta nova visão da pedagogia tende a fomentar a discussão e a colaboração, encoraja a criança a exprimir as suas opiniões para assim entender melhor as mentes das crianças. Todas as mentes humanas são capazes de sustentar as suas ideias, através da discussão e interação. Tanto crianças como adultos têm os seus pontos de vista e opiniões e, cada um é incentivado a ouvir a opinião do outro, mesmo que não concorde com essa mesma opinião. Neste modelo a criança não é uma tábua rasa, mas sim alguém capaz de raciocinar e refletir tirando as suas elações, tanto por si mesma ou através de discussão com os outros. Desta forma podemos afirmar que esta perspetiva não é unicamente centrada na criança, mas também é menos dominadora da mente infantil, ou seja, tenta fortalecer a relação entre o professor e o aluno.

Segundo Bruner (1996) uma recente pesquisa veio enriquecer esta perspetiva, com a ajuda de quatro orientações. A primeira delas fala-nos do modo como as crianças *“veem as mentes”* dos outros. Habitualmente dá-se o nome de *intersubjetividade.*

A segunda orientação remete-nos para o entender das intenções dos outros, ou seja, as suas crenças, promessas, desejos, no fundo as suas teorias da mente.

A terceira orientação está centrada no estudo da *metacognição*, ou seja, aquilo que as crianças pensam sobre a aprendizagem e o pensamento.

A quarta e última orientação ajuda-nos a perceber o modo como as crianças explicam as suas crenças, onde os estudos da *aprendizagem colaborativa* e de solução de problemas são o seu cerne.

Todas estas orientações têm algo em comum, compreender a forma como as crianças organizam a sua própria aprendizagem, a memória, a colocação de hipóteses e o pensamento.

Esta perspetiva recorda-me uma comunidade de aprendizagem, em que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem, tal como preconiza Watkins (2005:51) *”In any collective which operates as a community, all participants are ative, so in a classroom community students are treated as ative agents in collaboration to promote learning.”*

Na minha intervenção, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo, tive a preocupação de direcionar a minha ação para a criação de um ambiente de comunidade de aprendizagem. Em pré-escolar a tarefa tornou-se mais fácil, pois o próprio modelo pedagógico utilizado (MEM) permitia uma intervenção nessa direção. No 1º ciclo nem sempre o consegui, mas a minha intencionalidade pedagógica era tentar ao máximo fazer com que o grupo caminhasse para uma comunidade de aprendizagem. A opção que tomei foi apoiar-me no trabalho cooperativo para realizar esta minha opção.

* *“As crianças enquanto detentoras de conhecimento: A gestão do conhecimento objetivo” (Bruner,1996:90)*

Esta perspetiva defende que o ensino deveria ajudar as crianças a distinguir o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido, ou seja, conhecer a história do conhecimento. Aqueles que atualmente se dedicam a procurar conhecimento, tornam-se tão participantes como aqueles que já desapareceram há muito tempo. Desta forma, podemos afirmar que uma conjetura passada torna-se cada vez mais forte e mais sólida com o passar dos anos. Por essa razão, esta perspetiva defende que o conhecimento dos autores que já não estão vivos pode ser um bom ponto de partida para a interpretação de pensamentos. De acordo com Bruner, esta perspetiva, afirma que as crianças veem o processo como se tratasse de formar uma crença acerca de uma outra crença, ou seja, existe uma razão para crer que aquela crença existe “encaixada” numa primeira crença. Por sua vez, o professor, deverá ajudar a criança a ultrapassar as suas visões do mundo passado.

Apesar de não ter fundamentado as minhas opções das práticas educativas que desenvolvi ao longo da minha intervenção com estas quatro visões de ensino/aprendizagem de Bruner, esta pequena síntese permite-me agora refletir sobre as minhas práticas de um modo diferente, até porque nesta altura já houve um distanciamento de toda a ação que ajuda a analisar melhor a minha ação e postura durante o meu estágio. Penso que me preocupei em conhecer o processo de aprendizagem da criança, nomeadamente ao nível das suas necessidade, tentei fomentar as discussões e as colaborações entre os alunos com a execução de trabalhos a pares/grupo e na prática de debates acerca dos mais variados assuntos, no sentido destes exprimirem as suas opiniões, ou seja parti sempre do pressuposto que os alunos não eram uma tábua rasa, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios para orientar a vivência em sala de aula e tendo em conta esses conhecimentos para a planificação. Por estas razões penso que as minhas opções se enquadram na visão de Bruner: *“As crianças enquanto pensadores. O desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo.”* (Bruner, 1996:85) acima referida.

Por outro lado esta reflexão irá ajudar-me de futuro a orientar mais e melhor a minha ação, estando alerta para indicadores mais específicos que norteiem a minha ação.

**1.4 - Caderno de Formação Como Base de Reflexão**

Os cadernos de formação são registos escritos que utilizei no decurso da minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar e 1º ciclo. Estes registos reproduzem com exatidão e clareza aquilo que acontecia, contendo não só uma componente descritiva, mas também uma componente interpretativa, na qual analisava o que acontecia, fazendo uma avaliação do trabalho realizado e perspetivando algumas melhorias para o futuro. Os registos apresentam, de forma articulada e integrada três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva que normalmente eram proferidas nos referidos registos.

**Exemplo de um excerto de uma reflexão – PES 1º ciclo semana de 11 a 14 de outubro de 2011**

Todos queriam trabalhar, ajudar o colega, nitidamente as crianças estavam contentes com as atividades, foi algo que os encheu de orgulho, várias crianças perguntaram quando é que expúnhamos os trabalhos, aliás todo o dia foi de grande ansiedade, pois logo de manhã informei as crianças do que se ia passar da parte da tarde, e a ansiedade que foram demonstrando durante todo o dia foi “saudável”, pois as crianças conseguiam trabalhar nas outras áreas de conteúdo, muito mais interessadas e a um ritmo de trabalho muito mais intenso. Segundo a OCP (2006:89) “*A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista*”. Esta afirmação mostra claramente o que as crianças viveram durante a tarde de hoje, até eu estava entusiasmada e satisfeita com os resultados que ia tendo no imediato.

🙤🞄🙦

Os registos eram feitos semanalmente davam-me uma visão mais detalhada do que tinha sido o trabalho e quais os pontos fracos e fortes (atividades, opções, reações da parte das crianças e minhas também, etc). Esta visão do trabalho tornou-se cada vez mais positiva e cheia de significado, com ela pude fazer uma grande evolução para uma prática intencional com mais confiança e sentido, tal como afirmam Lopes e Pereira (2004:111) *“A importância adquirida pelos escritos de trabalho, na mudança do trabalho e na formação para o trabalho, tem origem nas transformações no conteúdo e nas formas do trabalho…”* Através dos registos pude fazer a avaliação das atividades e da minha ação com as crianças. Estas reflexões são e devem ser usadas como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da nossa própria formação, uma vez que, desta forma podemos melhorar o nosso desempenho como profissionais. Neste contexto e tal como afirmam Lopes e Pereira (2004:110) *“O objetivo que nos assiste reside em explicitar e aprofundar as contribuições dos escritos de trabalho na formação de professores, nomeadamente, na que se centra em processos de investigação-ação com vista à construção de novas identidades da e na escola.”* No fundo os registos que são feitos dão materialidade à prática, permitindo mais tarde uma consulta, onde se podem encontrar escritos que já estavam esquecidos. Por outro lado as reflexões permitem uma organização e estruturação do trabalho e fortalecem também o conhecimento profissional que podemos tirar delas, tal como é dito por Lopes (1999) em Lopes e Pereira (2004:110).

As planificações semanais dão um plano geral de como está organizada a nossa intenção de ação educativa e as planificações diárias servem para orientar pormenorizadamente a nossa ação, podendo ser consultadas sempre que for necessário. Ambas foram uma mais-valia para a minha aprendizagem, serviram de orientação em muitos momentos e permitiram que refletisse sobre a minha intervenção sempre que as fazia e/ou completava, no sentido de melhorar a minha prestação na sala onde intervim. O trabalho que se faz em contexto de sala de aula está inserido muitas vezes na dimensão do *saber-fazer*, contudo este tem que ser incorporado numa verbalização que se torna imprescindível tal como ressalta Boutet (1995b) citado por Lopes e Pereira (2004:111), ou seja, o *saber-fazer* sem uma verbalização por trás não é suficiente para uma aprendizagem. Daniellou e Garrigou (1995) citado por Lopes e Pereira (2004:111) dizem *“No trabalho real, estarem em causa saberes em ato ou conhecimentos não conscientes em que a memória das sensações do corpo tem pelo menos um papel tão importante como os saberes simbolizados.”* tentando justificar a importância que os escritos têm para a nossa formação. Para além disso Bakhtine (1977) citado por Lopes e Pereira (2004:111) afirma que *“qualquer discurso é uma resposta e refere-se à existência prévia de um discurso próprio a certos domínios, discurso a que qualquer individuo nele inserido pode recorrer para se exprimir.”* Por estas razões as reflexões e planificações se tornam tão importantes na nossa aprendizagem como futuros profissionais da educação. Será então relevante deixar claro qual a importância da escrita e quais as suas vantagens, para melhor se perceber o impacto que as reflexões e planificações feitas tiveram durante a minha intervenção. *“A escrita pode desempenhar na construção de identidades profissionais um papel específico dadas as suas características particulares”* tal como conclui Carole Malapert (1994) citado por Lopes e Pereira (2004:112). Apontam-se como vantagens: *“a escrita sobre as sessões favorece a passagem de uma sessão a outra evitando a amnésia, viabilizando a dimensão sentido, estruturando os debates, enfim, tornando o trabalho objeto de pensamento, dando-lhe existência, consistência…”* Lopes e Pereira (2004:112).

**2 - Projeto na PES pré-escolar - “As Plantas”**

Os projetos surgem através de conversas informais com as crianças e de questões colocadas por estas. Aos educadores compete saber aproveitar todas as situações e todas as conversas realizadas com as crianças de modo a conseguir impulsionar novos projetos na sala.

Os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A característica fundamental de antecipação do processo de atividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada (…) (Niza, 2007:133)

Alguns modelos curriculares, como o do MEM, dão destaque à aprendizagem pela descoberta, realizada a partir dos interesses e dúvidas das crianças. Estes modelos veem a criança como construtora da sua aprendizagem e defendem que ela é um sujeito ativo e com iniciativas e, que aprende em cooperação com os outros.

Os conhecimentos que as crianças possuem são a base do projeto, sendo por isso o centro da aprendizagem. Para que essa aprendizagem seja significante tem de existir interesse por parte das crianças e orientação por parte do educador. Uma vez motivadas e interessadas em determinado tema ou acontecimento, as crianças, estão mais dispostas para aprender e mais libertas para escolherem e realizarem atividades de uma forma independente.

O surgimento de um projeto deve sempre corresponder a uma iniciativa das crianças, centrando-se nos seus interesses ou aparecendo através de uma situação emergente que suscite o seu interesse. Para o educador perceber o que é realmente mais importante e interessante para as suas crianças deverá observá-las, estando atento às suas ações, às brincadeiras que realizam, às suas conversas, aos acontecimentos imprevistos e a momentos que possam apresentar potencialidades educativas. (Katz et al 1998:99)

Num primeiro ponto devemos pensar no “porquê” de um projeto, quais são as suas necessidades, depois no “para quê”, ou seja, qual a finalidade. Posteriormente devemos pensar no “como” disponibilizamos os meios e os recursos necessários (Katz, 1998). Um projeto não pode ser feito ao acaso, deve ter intenções, deve proporcionar aprendizagens às crianças nas várias áreas e domínios.

Os projetos podem ter uma natureza de intervenção, através do qual as crianças pretendem alterar o contexto – *“queremos mudar”*; pode ser um projeto de realização, a partir do qual as crianças querem fazer algo – *“queremos fazer”*); ou um projeto de investigação, através do qual as crianças procuram respostas de determinados fenómenos ou acontecimentos – *“queremos saber”*). O projeto desenvolvido na minha PES de pré-escolar “As Plantas”, inseriu-se no *“ queremos saber*”, sendo assim um projeto de investigação, as crianças manifestaram interesse em saber mais sobre as plantas, tendo tido uma pergunta como ponto de partida – “As plantas são seres vivos?”

**A primeira fase - definição do problema** surgiu numa conversa entre a I. D. (6 anos) e a D. (6 anos), a D. dizia: “O M. deixou cair a lupa para cima da minhoca”, e a I., “pois foi, eu vi, ele magoou a minhoca e não se pode porque é um ser vivo, não é Marta?”, eu expliquei que magoar a minhoca é o mesmo que nos magoarmos a nós tal como as plantas, pois estas também são seres vivos, logo de seguida a Daniela disse: “As plantas não são seres vivos!”, parte das crianças dizia que eram seres vivos e outra parte dizia que não eram, eu expliquei que as plantas eram seres vivos. As crianças ficaram curiosas, por isso achei que era o momento oportuno para perguntar se alguém queria pesquisar e aprender mais coisas sobre plantas, a I. D. (6 anos), a D. (6 anos), a M. I. G. (6 anos), e a I.F. (6 anos) colocaram de imediato o dedo no ar, então eu propus que na quarta-feira à tarde aproveitássemos a ida à biblioteca para começarmos a pesquisar sobre as plantas, ao que as crianças concordaram imediatamente.

**A segunda fase - planificação e lançamento do trabalho.** Na manhã antes de irmos à biblioteca, sugeri às crianças que nos reuníssemos para fazermos um plano em que ficava estabelecido o que já sabíamos sobre as plantas, o que gostávamos ainda de saber e quem é que fazia o quê, como e quando. Peguei numa folha grande e dividi em três onde escrevi as perguntas chave para um projeto: o que sabemos? o que queremos saber? como vamos saber? Então ficou decidido que a R. ficava responsável por perguntar aos pais sobre o crescimento das raízes, a D. e a I. D. ficavam responsáveis por pesquisar em livros, a I. F. pela pesquisa na internet e a I. G., ficava responsável pela concretização do livro. Tudo isto foi decidido pelas crianças, nessa manhã ficou logo decidido que a apresentação do projeto iria ser na biblioteca com a ajuda de fantoches tal como a I. D. ambicionava.

**A terceira fase - execução,** dividiu-se por diversas atividades que surgiram como respostas às questões das crianças. Durante a pesquisa na biblioteca, as crianças pesquisaram afincadamente sobre o tema do projeto, eu estava com elas dando o apoio necessário, a R. dizia à bibliotecária “Precisamos de livros sobre plantas”, a I. D. dizia “Precisamos de saber muitas coisas sobre as plantas”, quando já estavam a folhear os livros a R. pedia “Marta lê lá esta parte e esta”, e eu lia o que a criança pedia, por sua vez a I. mostrava imagens do livro e perguntava “O que é isto Marta”. Apesar de a R. não ter a responsabilidade de fazer a pesquisa nos livros, esta menina interessou-se por este trabalho, participando também.

A D. que também pesquisava, perguntava “Como é que se chama esta planta?” Eu ia lendo e tentando responder às solicitações das crianças, a determinada altura a D. diz “Olha Marta, a experiência que fizemos” ao que eu respondi “Pois é, e ainda te lembras do nome da flor que utilizámos na nossa experiência?” e a menina disse “Sim, chama-se cravo, aqui o cravo também ficou vermelho” e eu disse “Pois ficou vermelho e porque é que ficou vermelho, ainda te lembras?” e a D. respondeu “Porque a água tinha corante e a planta bebeu a água e ficou vermelha”. Nós tínhamos já realizado uma experiência com cravos e esta acabou por ser aproveitada para complementar uma das perguntas que surgiram: Como é que as plantas bebem água? As plantas são raparigas ou rapazes? Como é que as raízes crescem? Existem plantas venenosas? Como é constituída a planta?

As três meninas, demostraram entusiasma pelo tema e pelos próprios livros, para além de fazerem associações com o que tínhamos falado na semana anterior. A apropriação de conceitos e saberes e a aprendizagem partilhada que estas três meninas fizeram durante a sua pesquisa foi bastante rica, nesta situação existiu uma relação de interdependência entre o pequeno grupo, ou seja, todos os elementos do grupo estavam unidos na pesquisa para saber mais sobre as plantas.

A realização do livro foi inteiramente decidida pelo pequeno grupo, eu apenas ajudei na organização e montagem do mesmo. As ilustrações e as frases que foram escritas no computador pela I. G., foram recortadas e coladas pelos elementos do grupo. Em relação aos fantoches, este foram feitos com dobragem de papel (sugestão minha), por ser uma forma diferente de fantoche que não existia na sala, que as crianças gostaram da ideia e ajustaram-na à sua realidade, colocando-lhe, boca, rosetas, cabelo, entre outros.

**A quarta fase - Avaliação/divulgação.** O dia da socialização foi negociado entre todos, através de sugestões minhas e pelos elementos do grupo. O facto de as crianças saberem que naquele dia iria acontecer a socialização de um projeto tornou a ida à biblioteca mais empolgante e os intervenientes acabaram por transparecer algum nervosismo, revelando responsabilidade sobre a apresentação “pública” do seu trabalho. Foi o caso da R. pouco antes de irmos para a biblioteca me dizia baixinho “Marta, tou um cadinho nervosa por ir apresentar o projeto.”.

Durante a apresentação (figura 33) as intervenientes do projeto disseram o que sabiam acerca das plantas, seguindo a sequência que o livro apresentava. Demonstraram saber as informações todas e na altura das perguntas dos colegas, estas revelaram que sabiam muito mais do que estava no livro, o que me deixou bastante contente. No fundo o trabalho de pesquisa foi bastante produtivo e naquele momento tornou-se um complemento à aprendizagem de todas aquelas crianças que estavam a assistir à apresentação.

****Já durante a semana que antecedia a socialização do projeto, perguntei ao pequeno grupo de meninas se se importavam de partilhar os seus conhecimentos com os colegas das restantes salas, ao que obtive uma resposta afirmativa, então propus que fizéssemos um convite às outras duas salas para irem assistir à socialização do projeto das plantas. Esta etapa do projeto foi inteiramente sugerida por mim, o grupo aderiu à proposta com entusiasmo e responsabilidade, demonstrando também orgulho na sua produção. A socialização do projeto para as outras salas, fez-se no polivalente do pré-escolar (espaço maior), em que as outras salas tiveram oportunidade de questionar também as realizadoras do projeto acerca do tema.

**Fig. 33 Socialização do projeto “As Plantas”**

**3 - Planificação e Avaliação na Prática de Ensino Supervisionado**

Uma das principias finalidades da educação é a de favorecer o pleno desenvolvimento das crianças criando as condições necessárias para que essa mesma finalidade seja alcançada. A definição destas condições poderá estar dependente do modelo curricular escolhido ou dos objetivos traçados, pelo ministério da educação, pela instituição e pelo educador. Através da avaliação é possível determinar até que ponto esses objetivos estão ou não a ser atingidos. A avaliação fornece-nos indicadores acerca dos conhecimentos, das capacidades, do envolvimento e dos interesses das crianças e só através dela é possível ir de encontro às necessidades do grupo e de cada uma delas.

**3.1 – Planificação e Avaliação em Cooperação**

Com a educadora cooperante as planificações eram discutidas à sexta-feira à tarde, acerca do planeamento da semana seguinte e as avaliações eram feitas normalmente no final de cada dia.

Foi através da observação e conversação com as crianças que, muitas vezes, detetei propostas emergentes, quer em termos de necessidades, quer em termos de interesses. Por exemplo, verifiquei que a área dos jogos de mesa era pouco escolhida pelas crianças, pelo que planeámos a construção de um novo jogo (figura 34) de mesa para acrescentar instrumentos novos nessa mesma área.



**Fig. 34 “Jogo do Oceanário”**

A planificação das atividades era realizada com intencionalidade educativa, tendo em conta as diversas áreas e domínios curriculares e a sua articulação, bem como a previsão de propostas emergentes ou alterações que pudessem ocorrer. É por esta razão que a planificação diária se tornou um instrumento essencial que me apoiava e orientava.

A observação revelou-se imprescindível neste processo, sendo fundamental para conhecer cada criança e o grupo, isto é as suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo esta a base do planeamento e da avaliação.

Todo o planeamento do processo e dos resultados a atingir pode ser partilhado com as crianças, o que supõe que o educador não é a única e principal fonte de saber, mas um mediador na procura de novos conhecimentos que vai também apoiando o seu registo e sistematização.” (Katz, 1998:104)

A planificação/avaliação acontecia naturalmente todos os dias, a começar pelo momento de acolhimento, onde nos juntávamos para dialogar sobre aquilo que nos tinha acontecido, o que tínhamos visto, onde tínhamos ido, etc. As crianças verbalizavam o que queriam ir fazer: desenhar, pintar, fazer um jogo, etc. A partir dos interesses manifestados e/ou das nossas sugestões, surgiam as atividades e projetos. No final da manhã, o grupo voltava a reunir-se para a comunicação das aprendizagens e coisas descobertas, mostravam-se os trabalhos e falava-se deles, e dialogávamos sobre os trabalhos nas áreas ajudando o grupo a tomar consciência do trabalho realizado e do que ainda tinha ficado por fazer. Para além dos momentos habituais de avaliação/planificação, existia ainda o conselho de 2ª feira, onde planificávamos as atividades de toda a semana (figura 35), este era feito em grande grupo e onde consultávamos o diário da semana anterior para relembrarmos as atividades que tinham ficado por acabar. Um outro momento de planificação/avaliação era a reunião de conselho, à sexta-feira, em que se lia o diário do grupo, discutindo-se de cabeça fria os acontecimentos positivos e negativos que tinham surgido durante a semana. No fundo este instrumento faz um balanço da vida semanal do grupo, o que proporciona o debate e a clarificação de valores morais e sociais. A princípio tive alguma dificuldade em adaptar-me à realização do conselho de 6ª feira, porque todas as crianças queriam falar, dar a sua opinião, o que a certa altura se tornava confuso para mim e também para eles. Durante a minha PES tentei melhorar a minha prestação, neste momento, falando com a educadora cooperante no sentido de esta me orientar para uma estratégia que resultasse.

O Diário foi um instrumento de registo utilizado ao longo da semana e analisado à sexta-feira, no conselho de 6ª feira. Tratava-se de uma folha de dimensões variáveis, constituída por quatro colunas. As duas primeiras possuíam os títulos de “gostei” e “não gostei” servindo para recolha de juízos positivos ou negativos das crianças e da educadora acerca de situações mais significativas ao longo da semana. A terceira coluna intitulava-se “fizemos” e destinava-se a registar as realizações mais importantes. A quarta coluna destinava-se ao registo de sugestões de atividades ou projetos que querem realizar “Queremos fazer” (figura 35).



**Fig. 35 Configuração do diário e plano da semana (conselho de 2ª feira)**

**Exemplo de um excerto de uma reflexão – PES pré-escolar semana de 30 de maio a 6 de junho de 2011**

Durante o tempo que a menina esteve a coser eu fui observando-a de longe, por várias vezes, os colegas passaram por ela espreitando o que a menina estava a fazer, até alguns tropeçaram nos pés da cadeira onde estava sentada e nada lhe tirou a atenção do seu trabalho, eu tirei-lhe algumas fotos e nada a distraiu. A concentração, a energia, a persistência, a precisão e a sua postura, foram alguns indicadores, utilizados na escala de envolvimento da criança, que foram evidentes durante esta minha observação. O conceito de envolvimento é considerado uma qualidade da atividade humana ou uma medida dessa qualidade, que se caracteriza pela motivação, fascinação e pela intensidade da experiência e que se reconhece pela concentração e persistência. Czikszentmihayli e Laevers citados por Bertram e Pascal (2009:128) afirmam que “*uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura*”. Entende-se portanto que o envolvimento é necessário à aprendizagem. Mas segundo Vygotsky, citado por Bertram e Pascal (2009:128) para que a criança se envolva nas atividades, é necessário que “*funcione na zona de desenvolvimento proximal*”, ou seja, as atividades não devem ser nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis. De facto esta atividade teve um grande impacto para a menina, pois o esforço e concentração que dedicou a este trabalho foi também recompensado com um elogio por parte da educadora que a agradou ao ponto desta querer escrever no diário “Gostei que a Mariana dissesse que o meu trabalho estava lindo”. No fundo, o reconhecimento pelo seu trabalho foi crucial, em termos de autoestima, para esta criança. Toda esta situação me fez ver que as crianças precisam que o educador esteja atento ao esforço e dedicação que colocam nas tarefas de modo a poder apoiá-las na sua formação pessoal. Contudo também é importante reconhecer que o educador não necessita de estar constantemente a elogiar todos os trabalhos feitos pelas crianças (figura 36).



**Fig. 36 L. na área da costura, muito envolvida na atividade**

No mapa de presenças (figura 37) as crianças marcavam com um sinal a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruzava com a coluna do respetivo dia do mês. A assiduidade das crianças ajudava-as a tomar consciência do tempo a partir de vivências e ritmos temporais. A análise deste mapa permitia trabalhar várias áreas de conteúdo entre elas a área da formação pessoal e social e o domínio da matemática.



**Fig. 37 Mapa das presenças**

O mapa das tarefas tinha como objetivo responsabilizar os elementos do grupo pelas tarefas a realizar, promovendo uma comunidade onde todos contribuem para o bem comum. No início da semana “o menino da semana” pega na caixa com os cartões pequenos (fotografias tipo passe plastificadas e com fita velcro), e chama cada colega pelo nome para que ele escolha uma tarefa pela qual ficará responsável durante a semana. Durante a semana as crianças vão avaliando o colega oralmente, à medidas dos acontecimentos: se limpou corretamente o quadro, se as almofadas estão bem arrumadas, etc. Este instrumento de pilotagem está intimamente ligado ao trabalho cooperativo onde o todo grupo é responsável para atingir um determinado fim.

O mapa do tempo era um quadro com os dias do mês (calendário), em que todos os dias o “menino da semana” registava o tempo. Quando estava bom tempo, normalmente as crianças desenhavam um sol, quando estava a chover colocavam uma nuvem cinzenta. A escolha do tipo de representação era feita conforme a criança desejava e normalmente antes de fazer o registo, a criança, espreitava à janela para ter uma noção visual do estado do tempo.

O mapa das atividades (figura 38) era um quadro grande que estava dividido entre as diferentes áreas da sala e os nomes das crianças. Antes da criança poder usufruir de qualquer área deveria marcar o local que escolheria. No fundo este instrumento regulava as idas frequentes ou não para uma determinada área, dando uma visão da área mais e menos utilizada pelas crianças.



**Fig. 38 Mapa das atividades**

Ao planear e avaliar as atividades tive em conta alguns documentos de referência como as Orientações Curriculares, e as Metas de Aprendizagem. Estes documentos dispõem de vários princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. São uma referência comum para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente letiva. Obviamente que todo o processo educativo e as tomadas de decisões eram feitos cooperativamente com as crianças.

Procurei não descurar o Projeto Curricular da Sala, assumindo-o como um documento estruturante da prática educativa em contínuo ajuste às eventuais necessidades (propostas de atividades e projetos) emergentes.

Segundo o MEM, a avaliação é um sistema que deve estar integrado no processo de desenvolvimento da educação, dai a relevância da regulação formativa, na qual as crianças estão envolvidas mediante o balanço em conselho. O processo avaliativo é cooperado, onde se destacam os seguintes informantes da regulação formativa: a interação das crianças entre educadora, a observação e a utilização de registos coletivos e individuais de produção, as comunicações, o acompanhamento dos processos de produção, os registos no diário do grupo, o balanço/ reflexão em conselho e a participação regular dos pais em atividades da sala, tal como refere Niza (2007:140) *“A consideração de tais informantes permites uma verdadeira avaliação cooperada integrada na ação e nas aprendizagens.”*

Tal como defende o MEM:

A valorização social dos saberes e dos produtos reconstruídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes (estudos, projetos, inquéritos, habilidades) e produções, multiplicando o seu alcance através da difusão (próxima e distante), da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa (ensinando aos outros, por exemplo). É necessário, para tal, que se montem circuitos estáveis de produção e distribuição dos escritos, ou da divulgação dos estudos e projetos (em curtas apresentações diárias ou em painéis ou conferências), ou ainda a mostra indispensável das construções, das tapeçarias, das pinturas e desenhos, de peças de teatro, de instrumentos musicais, etc. (Niza, 2007:129)

**3.2 – Planificação e Avaliação no 1º ciclo**

Embora tenho implementado uma intenção de planeamento cooperativo, na rotina matinal do grupo de 1º ciclo onde intervim, grande parte deste era feito por mim, por vezes o professor cooperante dava uma ideia ou uma opinião acerca do que se poderia fazer em determinado conteúdo, no entanto grande parte da planificação era executada por mim. A planificação semanal era feita na semana anterior, deixando algum tempo para a preparação de materiais precisos para o desenvolvimento das atividades.

O planeamento da minha intervenção em 1º ciclo foi realizado com intencionalidade, através do levantamento das necessidades dos alunos, dos conteúdos programáticos que deveriam ser lecionados e das sugestões dadas pelas crianças.

Tal como em pré-escolar a observação revelou-se indispensável neste processo, sendo essencial para conhecer cada criança e o grupo, isto é as suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo esta um grande apoio para o planeamento e avaliação.

Tentei valorizar as produções das crianças, utilizando as paredes como expositores permanentes das suas produções, onde todos se reviam nas suas obras de desenho, pintura ou texto. Esta realidade remete-nos para o trabalho cooperativo onde a participação de todos e de cada um individualmente é importante para a aprendizagem e a metacognição.

Ao planear e avaliar as atividades tive em conta, alguns documentos de referência como a Organização Curricular e Programas, as Metas de Aprendizagem e os novos programas de matemática e língua portuguesa. Estes documentos apoiam o professor nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Tal como refere a Organização Curricular e Programas:

A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra. (OCP, 2006:25)

Neste contexto a planificação era feita tendo em conta vários e distintos aspetos como o grupo de crianças, as rotinas diárias na qual se inserem o tempo de recreio e as atividades extracurriculares em que o grupo estava inserido, neste caso o apoio ao estudo, ensino da música, atividade física desportiva, inglês e a expressão dramática.

Tendo e conta o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante, tive a preocupação de dar continuidade ao trabalho que estava a ser realizado. Procurei não negligenciar o Projeto Curricular de Turma, assumindo-o como um documento estruturante da prática educativa.

Para além disso durante o planeamento houve sempre a tentativa de abranger as várias áreas de conteúdo, promovendo a interdisciplinaridade sempre que era possível.

Apesar de estar inserida num ambiente mais tradicional, pensei que seria uma boa prática fazer uma pequena planificação com os próprios alunos, para além da planificação que já referi. Começou por ser uma rotina matinal o facto de eu dizer oralmente o que pensava fazer para aquele dia específico. Esta decisão foi tomada porque a determinada altura os alunos perguntavam o que iriam fazer durante o dia, então achei que seria uma forma de planificar com eles o facto de dizer oralmente o que iriamos fazer. Passadas algumas semanas, os alunos já não prescindiam dessa informação e tudo o que ficava por fazer eles diziam, oralmente, que deveria ser feito durante o próximo dia e/ou semana. Nesta altura a participação dos alunos neste momento de planificação era uma constante. Por sua vez esta participação levou a uma forma de avaliação por parte dos alunos que identificavam todas aquelas atividades que não tinham ainda iniciado ou que estavam por acabar. Este fator foi importante, pois à partida, no dia seguinte, os alunos já sabiam que algures durante esse dia iriam acabar e/ou começar as atividades em falta. Toda esta prática tinha a intencionalidade da cooperação. Este planeamento partilhado permitia uma envolvência, dos alunos, mais marcada na tomada de decisões.

Relativamente ao tipo de atividades que constavam na minha planificação e também algumas sugestões dadas pelos alunos, tentei oferecer um leque alargado de práticas que promovessem a aprendizagem dos alunos.

A OCP defende que:

Os programas propostos para o 1º ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar…constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (OCP, 2006:23)

O levantamento das necessidades dos alunos, e o feedback que recebi destes eram tidos em conta durante o planeamento. Apesar da avaliação caber sobretudo a mim, no final do dia os alunos e, quando assim o era possível, os alunos tinham a oportunidade de fazer uma pequena retrospetiva do que tinha sido feito e aprendido. O que os alunos listavam oralmente servia de ponto de partida para novas atividades, pois eu conseguia ter uma perceção mais rápida das dificuldades/facilidades dos alunos.

Por outro lado eram feitas fichas avaliativas mensais de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, as quais não eram cotadas, mas que tinham um caráter avaliativo. A partir dessas fichas de avaliação eu recolhia mais informações sobre quais as atividades e conteúdos que tinha de incluir nas minhas planificações. No final do1º período todos os alunos da turma fizeram uma ficha de avaliação final com um caracter avaliativo quantitativo, em que os resultados foram bastante satisfatórios, mostrando que todo o grupo se enquadra no nível de conhecimentos médio-alto.

**Capítulo VI – Aprender em Cooperação: Práticas em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

It should be clear that there is more to group work than sitting students in groups and asking them to work together. (Blatchford et al, 2003:155)

O facto de ter estagiado em grupos tão diferentes do ponto de vista do trabalho em grupo, permitiu que refletisse sobre esta dinâmica. As diferenças são substanciais e é por esse fator que vou começar este capítulo, expondo as principais diferenças do trabalho cooperativo em pré-escolar e 1º ciclo.

Também falarei da importância que o trabalho de grupo tem na aprendizagem das crianças, sendo este uma estratégia uma estratégia metacognitiva para o desenvolvimento da aprendizagem.

**1 – O trabalho cooperativo - As principais diferenças entre pré-escolar e 1º ciclo**

Sabe-se que as interações sociais têm uma grande importância no desenvolvimento cognitivo das crianças. Esta ideia aplica-se a todas as áreas de conteúdo e a todos os ciclos de escolaridade, por revelar-se uma mais-valia pedagógica. Tal como refere Fernandes (1997:563) *“A perspetiva piagetiana da cognição humana enquanto construção individual e a perspetiva vygotskiana da cognição humana enquanto construção sociocultural, marcaram o desenvolvimento nesta área.”*

Por outro lado a aprendizagem é vista como um processo dinâmico de comportamentos sociais partilhados, onde estão implícitas as interações sociais.

Na minha PES em pré-escolar e em 1º ciclo foram, grandes as diferenças encontradas. Ao nível do pré-escolar havia uma predisposição natural para o trabalho em grupo. Aliás o próprio modelo pedagógico que foi utilizado direcionava a minha prática para essa vertente. Segundo o Niza (2007:127) é em *“comunidade cultural formativa, que se reconstituem (…) os objetos de cultura, os saberes, e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem).”*

Os diferentes momentos da rotina diária também são prova de que o trabalho em grupo é vivido de forma diferente, onde se constroem saberes científicos e culturais, tal como afirma Niza (2007:127) *“É também nesse sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra.”*

Alguns momentos da rotina, como por exemplo, o conselho de 6ª feira onde se discutiam, em grande grupo, juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados, por exemplo “Não, não foi nada assim” ou “Tu é que empurras-te a D.”), onde se clarificavam as posições tomadas, etc., permite-nos averiguar as vantagens do trabalho em grupo. No fundo este instrumento e esta ação permitia uma tomada de consciência das realizações significativas para o grupo e a avaliação das responsabilidades de cada um.

Outro momento importante na rotina do grupo eram os projetos realizados. Estes deixam bem claro a maneira positiva, como as crianças podem aprender (ver exemplo no capítulo V ponto 2 do presente relatório). Tal como indica Katz et al (1998:101) *“…a participação do grupo decorre da concertação dos projetos de cada criança que ganha sentido no projeto coletivo e no processo cooperativo em que cada criança contribui para a aprendizagem do grupo.”*

Ao contrário do pré-escolar, no 1º ciclo, o grupo de crianças não estava familiarizado com o trabalho de grupo, como forma de aprendizagem. Neste contexto não havia nenhum modelo pedagógico especifico que orientasse a ação pedagógica nesse sentido. Por outro lado, a própria prática do professor cooperante não incluía o trabalho de grupo como sendo uma rotina semanal habitual. Outro fator que também poderia estar por detrás do facto do grupo de crianças não conhecer as potencialidades do trabalho de grupo, era o facto de que provavelmente no pré-escolar, não teria sido trabalhado este modo de ação. Contudo não poderei dizer com certeza que este fator seja válido ou não.

Também no 1º ciclo não havia o hábito de trabalhar em projetos, ao contrário do pré-escolar, como já referi anteriormente. Uma vez que as próprias crianças não estavam habituadas a trabalhar em grupo, muito mais difícil seria o incremento do trabalho de projeto, uma vez que este se sustenta, exatamente, no trabalho cooperativo entre colegas.

Apesar de achar que os contextos onde fiz a minha formação (PES pré-escolar e 1º ciclo), são bastante diferentes e com particularidades específicas, penso que o trabalho cooperativo deve ser uma constante, por isso acho que o contexto de pré-escolar onde desenvolvi a minha PES, era muito mais rico as nível das aprendizagens feitas pelas próprias crianças. E foi por essa mesma razão que decidi mudar a rotina semanal do grupo de 1º ciclo, incluindo um trabalho de grupo pelo menos uma vez por semana.

Como me deparei com um grupo de alunos que pouco trabalhava a pares e/ou em grupo, e por ter experimentado uma tarefa em grupo e não ter tido um grande sucesso, decidi que seria prudente da minha parte começar por tentar introduzir primeiramente o trabalho a pares. Após algumas tentativas, os alunos começaram a perceber verdadeiramente o sentido do trabalho de grupo. Mais tarde introduzi, então, o trabalho em grupos maiores que 2 elementos (Anexo 6).

Depois de observar e interagir com as crianças, no sentido de ouvir um pouco as suas opiniões acerca dos trabalhos em grupo, conclui que todos ficavam mais entusiasmados pela partilha, pela entreajuda que começou a nascer e pelo respeito que se desenvolveu, pela opinião dos outros. Portanto posso considerar que neste momento especifico e neste contexto pude realizar uma prática pedagógica que vai de encontro às opções pedagógicas que tenho vindo a tomar.

Tal realidade e intenção remete-me para o modelo de comunidade de aprendizagem que tanto foi trabalhado no decorrer da minha PES em pré-escolar. Considero que a sala onde intervim é um modelo de comunidade de aprendizagem, onde todos estão ligados a todos, ou seja, onde existe uma relação de interdependência no grupo.

Numa visita ao Oceanário (na PES em pré-escolar), deparei-me com várias situações que me levaram a pensar sobre o grupo, como uma comunidade de aprendizagem. Durante a visita, os meninos mostraram-se interessados e atentos, sendo os tubarões os mais admirados de todos. O J. (6 anos) falava alto e dizia, “Olha ele vem ai, ele vem ai”, o B. A. (5 anos) exclamava “São dois, lá ao fundo há outro”, a B. (5 anos) estava embevecida a olhar pelo vidro, já noutro espaço a R. (5 anos) perguntava, “como é que se chama?” (apontando para uma ave), o D. R. (6 anos) respondeu “é um papagaio-do-mar”. Este tipo de comentários eram uma constante, havia um ambiente de ajuda entre os meninos, uns sabiam umas coisas porque já lá tinham estado, outros meninos sabiam outras coisas e desta forma havia uma partilha de informações bastante rica. Neste caso existia um clima de aprendizagem autónoma em que as crianças não dependiam do adulto para aprender, esta situação fez-me lembrar as comunidades de aprendizagem, onde as aprendizagens cooperativas contribuem para as aprendizagens individuais. Por essa razão é que afirmo que o ambiente educativo onde estava inserida era o de uma comunidade de aprendizagem.

Contudo não foram só as evidências atrás relatadas que me alertaram para o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem, também os instrumentos utilizados em sala me despertaram para essa realidade. O conselho de 6ª feira, como já referi anteriormente e o conselho de 2ª feira, traduziam-se como processos avaliativos que ajudavam as crianças no seu processo de aprendizagem autónoma, em que a gestão cooperada entre a criança e o adulto era uma constante.

O principal enfoque de uma comunidade de aprendizagem é a aprendizagem em conjunto e aprender sobre os processos de produção do conhecimento, ou seja, trabalhar em conjunto é um meio de aprendizagem. Tal como afirma Watkins (2005:51) *“In classrooms where a sense of community is built, students are ative agents and more engaged. In any collective which operates as a community, all participants are ative, so in a classroom community students are treated as ative agents in collaboration to promote learning.”*

**2 - Trabalho cooperativo como estratégia metacognitiva para o desenvolvimento da aprendizagem**

Para melhor compreendermos este ponto é necessário fazer uma pequena abordagem sobre em que consiste o trabalho cooperativo. O trabalho cooperativo traduz-se no facto de um grupo de crianças trabalhar com um mesmo objetivo, atingindo assim um produto final, tal como declara Dees citado por Fernandes, (1997:564):

Quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo.

Na minha opinião, quando o trabalho cooperativo é recriado em contexto de sala de aula, os alunos trabalham em conjunto num determinado problema. Desta forma existe um ambiente propício para descobertas mútuas, feedback recíproco e num partilhar de ideias.

Por outro lado é importante saber também, para que serve o trabalho cooperativo. O trabalho cooperativo oferece aos alunos a possibilidade de discussão de diferentes maneiras de resolver um problema e pode também facilitar a compreensão de diferentes estratégias para a resolução de problemas.

Como expõe Fernandes (1997) o trabalho cooperativo facilita a resolução de problemas que podiam estar além das possibilidades de cada um dos alunos trabalhando individualmente.

Por último é importante referir também, que neste tipo de trabalho, os alunos/crianças, tendem a estar mais intimamente motivados para estudar matemática, uma vez que, estes adquirem mais confiança nas suas capacidades individuais, tal como refere Fernandes (1997). No decorrer da minha PES em 1º ciclo, este fator veio a verificar-se, uma vez que o grupo era pouco motivado para a matemática e com o aparecimento de vários trabalhos de grupo, nesta área de conteúdo, os alunos demonstravam uma atitude mais positiva.

O trabalho cooperativo assenta em vários aspetos, um deles, o aspeto social que é defendido por vários autores. Vygotsky citado por Fernandes (1997:565) defende que o desenvolvimento social das crianças se divide em dois processos, o primeiro deles, o interpsicológico e o segundo o intrapsicológico e para salientar as interações entre estes dois processos de desenvolvimento “caracterizou as modificações comportamentais em termos de mudanças”, dai ter criado o termo *Zona de Desenvolvimento Proximal*, desta forma podemos afirmar que:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se assim ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. A zona de desenvolvimento proximal é, pois um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (Fernandes, 1997:565).

O outro aspeto em que assenta o trabalho cooperativo são os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Estes dois conceitos têm uma relação entre si e podem ser vistos na já referida *Zona de Desenvolvimento Proximal. “O trabalho cooperativo é uma oportunidade de trazer os conceitos espontâneos para a sala de aula.”* (Fernandes, 1997:566) Contudo estes precisam de *“ser explicitados e há necessidade de fazerem-se conexões com os conceitos científicos.”* (Idem)

Na minha opinião o professor deve estar preparado para incentivar os alunos a trazer os conceitos espontâneos para dentro da sala e a partir deles fazer a ponte para os conceitos científicos consolidando desta forma os conteúdos. Desta forma existe uma intencionalidade educativa específica que será uma mais-valia para os alunos que têm uma aprendizagem mais significativa, mas também dá ao professor o desafio de se ir sempre melhorando enquanto profissional da educação.

Depois de falar na importância das comunidades de aprendizagem, depois de falar do aluno como um pensador e de referir o trabalho cooperativo como uma estratégia eficaz na aprendizagem, é essencial remeter toda esta reflexão para um conceito também muito importante para a educação. A *metacognição[[3]](#footnote-3)* é uma conceção que tem vindo a ser estudado por vários autores que têm opiniões diferentes sobre o que é na realidade este conceito.

Segundo Valente, Salema, Morais & Cruz (1989) citado por Ribeiro (2003:110) a metacognição pode influenciar várias áreas fundamentais da aprendizagem, tais como, *“na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de “aprender a aprender”.”*

Parece-me que a metacognição deverá ser desenvolvida o mais cedo possível, no sentido de influenciar positivamente a aprendizagem das diferentes áreas de conteúdos, tal como afirmam os autores acima referidos. E é nesta perspetiva que olho agora para a educação e para a ação que os educadores/professores devem tomar. Tal como defende Ribeiro (2003:110) *“Assim, é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender.”*

Já Weinert (1987) citado por Ribeiro (2003:113) explica que a metacognição integra a tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle consciente dos mesmos, assim sendo, este autor refere os principais atributos do pensamento metacognitivo, sendo eles: o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos, a tomada de consciências desses processos e o seu controle.

Todas as opiniões existentes e visões que se defendem, em torno do conceito de metacognição, levam-nos em direção à sua contribuição positiva para a aprendizagem.

Em jeito de síntese e segundo Ribeiro (2003:115), considera-se importante mencionar qual a importância da metacognição sobre a aprendizagem. Então as principais vantagens que se podem apresentar são: a autoapreciação e autocontrole cognitivos como formas de pensamento, que permite à criança ter um papel ativo no desenvolvimento do seu próprio conhecimento. A abertura de novas perspetivas para o estudo das diferenças individuais da criança. E por último a metacognição como motor do próprio desenvolvimento.

Na minha opinião e segundo a minha experiência a metacognição pode, então, ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem: aprender a aprender, o que por vezes tem sido pouco observado na escola.

**Reflexões finais**

Ao chegar ao fim de mais esta etapa, cabe-me agora fazer um balanço daquilo que foi o meu percurso na PES, sinto que sou uma pessoa diferente, mais competente e sem sombra de dúvida mais apta para desempenhar a função para a qual me tenho vindo a preparar – ser educadora de infância e professora do 1º ciclo.

Com o decorrer do tempo e com a convivência com as crianças, posso dizer que as inseguranças se foram dissipando. Obviamente que o trabalho reflexivo semanal, os comentários e sugestões da Dra. Assunção Folque e da Dra. Conceição Leal da Costa, assim como a educadora de pré-escolar e o professor de 1º ciclo, foram cruciais para a minha evolução.

As reflexões foram sem dúvida um valioso instrumento, com elas analisei as minhas planificações, corrigi a minha postura e intervenção em sala, permitiram-me rever e intensificar a minha relação com as crianças melhorando a capacidade de comunicar, tornando-se assim mais fácil responder às suas necessidades e também às minhas.

Através desta prática, tomei consciência que, efetivamente, as dificuldades, as dúvidas e o questionamento constante, fazem parte da profissão do educador e do professor, é com base na procura da melhor atitude, que vamos aperfeiçoando o nosso modo de atuar, de ser, estar e pensar.

Sabendo que era importante contemplar o máximo de áreas de conteúdo, as minhas planificações, ao longo da prática (PES pré-escolar e 1º ciclo), foram guiadas nesse sentido, tentando promover aprendizagens significativas, onde o trabalho cooperativo era o cerne do trabalho em sala. No pré-escolar como algo integrado na rotina diária das crianças e, no 1º ciclo, como sendo um grande objetivo a atingir.

As principais dificuldades com que me confrontei, tanto em pré-escolar como em 1º ciclo, foram a gestão do grupo e do tempo. Em pré-escolar por uns motivos e em 1º ciclo por outros. Em 1º ciclo ainda senti uma outra dificuldade, que lentamente fui conseguindo colmatar, mas que ainda estava muito por fazer – inserir o trabalho de grupo como uma rotina habitual, fazendo sempre perceber, às crianças, a importância do mesmo.

Por vezes as opções pedagógicas nem sempre eram as melhores, pois os resultados da ação mostravam isso mesmo, contudo sempre considerei que um estágio desta natureza remetia para a experimentação. Muitas vezes apoie-me nesta minha premissa para explorar diferentes tipos de atividades e de modos de atuar, no sentido de efetivar as minhas escolhas.

Chegar a determinadas opções pedagógicas não foi um caminho fácil e considero que no futuro até poderei fazer diferentes escolhas das atuais, contudo atualmente acredito em determinadas pedagogias por as ter experienciado.

Concluo assim que só uma educação de qualidade, nos primeiros anos das crianças, poderá assumir-se como estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida, sendo motor de cidadania e alicerce da vida social, emocional e intelectual, enfim, um todo integrado e dinâmico para todas as crianças.

Este estágio permitiu-me abrir horizontes, foram meses de intenso trabalho nos quais tentei aperfeiçoar sempre mais e melhor a minha forma de estar e agir, saí dele com a consciência do dever cumprido.

Termino esta conclusão acerca do que foi o meu estágio, manifestando mais uma vez uma profunda gratidão pelo fantástico acolhimento que me foi dispensado por todos na instituição, assim como a todos os professores da Universidade de Évora que me acompanharam neste meu longo percurso.

**Bibliografia**

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, *1*, 20-30

Antunes, J., M. (2012) *Projeto Curricular da sala 2 da EB/JI do Bacelo*. Évora

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, (39), 153-172.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70

Caeiro, M. (2012). *Dossiê de Prática de Ensino Supervisionado – 1º ciclo*. Universidade de Évora

Caeiro, M. (2011). *Dossiê de Prática de Ensino Supervisionado – Pré-escolar*. Universidade de Évora

Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pregaminho

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez editora

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, *4*(XV), 563-572.

Ferrão, L., & Rodrigues, M. (s/d). *Formação Pedagógica de Formadores*. (s/l) Lidel técnica

Folque, A., Costa, C., L., & Rosa, A. (2011). *Pequeno Grupo/Individua -l Grande grupo*. Pedagogia de Educação de Infância dos 3 aos 12 anos. Materiais de Apoio. Universidade de Évora

Gadotti, M. (2000). *Perspetivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Gordon, W. (1999). *Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education* (:335)

Homann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação

Lopes, A. & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-ação. *Educação, Sociedade e Cultura*, (22), 109-132.

Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2010). *Relatório – Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para o 1º, 2º e 3º ciclos.* LisboaME:DGIDC

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e Programas – Ensino Básico 1º ciclo*. (5ª ed.) Mem Martins: Editorial Ministério da Educação

Ministério da Educação (2000). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Coleções horizontes da Didática. Porto: Edições Asa.

Neves, M., C., (2006). *Da Vida na Escola – Histórias com crianças dentro*. Porto: ASA Editores

Niza, S., (2005). *Educação como uma Estrutura Democrática Participada*, Contributos Teóricos – O Modelo do MEM. Recuperado em 11 de março de 2012, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. in J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (123:142). Porto: Porto Editora

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R., (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal

Ribeiro, C., (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Critica*, (16), 109-116

Rodrigues, M., (2011). *Projeto Curricular da Sala C da EB1/JI do Bacelo*, Évora

Rogoff, B., Matusov, E., White, C., (s/d) Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizes*.* In Olson &Torrance, *Educação e desenvolvimento Humano*, Porto Alegre: Artmed, 322-344

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

Zabalza, M., (1998). *Didática da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didática. Rio Tinto: Edições ASA

**Legislação**

DL nº 241/2001, de 30 de agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

DL nº 5/97 de 10 de fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequencia da Lei bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)

DL n.º 240/2001 de 30 de agosto (Aprova os perfis gerais de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

**Sites consultados**

Ministério da educação, *Metas de aprendizagem* – DGIDC. Consultado no dia 12/03/2012, Disponível em: www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

Dicionário da Língua Portuguesa On-Line, Consultado no dia 13/03/2012, Disponível em: www.priberam.pt

Currículo e Programas Educação para a Cidadania, DGIDC. Consultado no dia 09/03/2012, Disponível em: www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania

Movimento da escola Moderna, Consultado no dia 11/03/2012, Disponível em: www.movimentoescolamoderna.pt

**Anexos**

**Anexo 1**

Excerto da Planificação Diária (1º ciclo) de dia 06/10/2011 (Jogo das silabas)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB  *2011/2012*  ***Planificação diária Cooperada*** |  | **Dia**: 06/10/2011  **Horas: 09:00h às 12:30h**    **Visto:\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
|  |

|  |
| --- |
| Nome: Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro |

**Instituição:**

Denominação: Escola Básica do Bairro do Bacelo

Professor(a) Cooperante: José Manuel Antunes

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

Consolidação da sílaba – terminologia (monossílaba, dissílabo, trissílabo e polissílabo).

**2. Principais Objetivos De Natureza Curricular:**

Jogo das sílabas:

* Consolidação da representação da segmentação silábica.

**3. Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos:**

11:45h – Depois de todas as crianças passarem para o caderno diário o que ficou registado no quadro, passarei para o “jogo das sílabas”. Este jogo consiste em que os alunos escrevam o seu nome numa tira de papel (distribuída por mim) e que o separem por sílabas, posteriormente os alunos deverão recortar o papel, isolando as sílabas de cada um dos nomes. Seguidamente os recortes serão baralhados (por mim) e entregues às crianças aleatoriamente para que estas descubram outras palavras, no final iremos registar no quadro as novas palavras descobertas pelas crianças.

**Anexo 2**

Excerto da Planificação Diária (1º ciclo) de dia 25/11/2011 (Tabuada do 2)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB  *2011/2012*  ***Planificação diária Cooperada*** |  | **Dia**: 25/11/2011  **Horas: 09:00h às 11:45h**    **Visto:\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
|  |

|  |
| --- |
| Nome: Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro |

**Instituição:**

Denominação: Escola Básica do Bairro do Bacelo

Professor(a) Cooperante: José Manuel Antunes

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

Dar a conhecer aos alunos que em matemática podemos representar quantidades por meio de uma adição ou de uma multiplicação e que a multiplicação são adições sucessivas.

**2. Principais Objetivos De Natureza Curricular:**

A multiplicação – tabuada do 2:

* Compreender a multiplicação no sentido aditivo
* Usar o sinal de X na representação horizontal do cálculo
* Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por 2

**3. Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos:**

9:00h – Iremos começar o dia com a habitual rotina diária, ou seja, o menino responsável da semana distribui os cadernos diários, e as crianças deverão começar a escrever a data, nome completo e alfabeto maiúsculo e minúsculo. Vou escrever a data no quadro de giz, durante a distribuição dos cadernos, perguntarei a um dos alunos que dia do mês será. Enquanto as crianças acabam de fazer a data vou dizendo oralmente qual a planificação feita para o dia de hoje.

9:20h – Irei começar por pedir à criança responsável da semana que distribua uma ficha (feita por mim) de introdução à multiplicação, explicarei às crianças a multiplicação como adições sucessivas com recurso às imagens da ficha, completando espaços em branco que esta contém. Depois desta primeira abordagem bastante simples, pedirei novamente, à criança responsável da semana que distribua outra ficha que farei em conjunto com as crianças (sobre a multiplicação, já com a representação horizontal). No final darei uma ficha da tabuada do 2 para as crianças levarem como TPC (trabalho para casa).

Depois pedirei à criança responsável da semana que distribua os cadernos diários de matemática para que possamos fazer uma atividade que represente os conjuntos de dois a dois de forma a formar a multiplicação. Para isso pedirei que as crianças peguem num lápis de cor e façam dois quadrados da mesma cor e, escrevam à frente 1x2=2, tal como no exemplo:

Exemplo:

Exemplo:

 1x2=2

2x2=4

3x2=6

E assim sucessivamente até ao 12. Esta atividade também vai sendo feita por mim no quadro de giz.

**Anexo 3**

Excerto da Planificação Diária (1º ciclo) de dia 29/11/2011 (Exp. plástica – Giz no leite)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB  *2011/2012*  ***Planificação diária Cooperada*** |  | **Dia**: 29/11/2011  **Horas: 09:00h às 17:30h**    **Visto:\_\_\_\_\_\_\_\_** |
|  |

|  |
| --- |
| Nome: Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro |

**Instituição:**

Denominação: Escola Básica do Bairro do Bacelo

Professor(a) Cooperante: José Manuel Antunes

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

Comparação de chuva de ideias, pré e pós leitura. Ajudar o aluno a aprender a ouvir – leitura do texto “O Menino que nasceu em dezembro” em CD áudio.

Sensibilizar os alunos para as regras da convivência social e a importância que isso tem para o nosso dia a dia.

**2. Principais Objetivos De Natureza Curricular:**

Desenho com giz no leite em cartolina preta – “A minha árvore de natal”

* Explorar as possibilidades técnicas de giz, utilizando suportes de tamanhos diferentes.

**3. Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos:**

16:45h – Pretendo distribuir um pedaço de cartolina preta A5 a cada aluno, depois distribuirei pequenos recipientes para que possa colocar o leite, de seguida distribuirei giz de várias cores por cada grupo de duas crianças, depois farei uma breve explicação acerca da técnica a utilizar e lançarei o tema em que as crianças deverão desenhar – “A minha árvore de natal”.

**Anexo 4**

Tabelas de Atividades das Semanas de Estágio em Pré-escolar

Semana de 14 a 18 de março de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Área de conteúdos** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Leitura de um livro – “Pê de Pai” |  |  |  |  |  |  | X |
| Início da realização do postal alusivo ao Dia do Pai |  |  | X |  |  |  | X |
| Início da prenda para o dia do pai |  |  |  |  |  |  |  |
| Aula de Movimento – Salto em Altura |  |  |  |  | X |  |  |
| Contagem de mensagens agrupadas por cores |  |  |  |  |  | X |  |
| Conclusão do postal (Ilustração) e da prenda (decoração) para o dia do pai |  |  | X |  |  |  |  |
| Visita dos pais à instituição e realização de atividades | X |  |  |  | X |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **1** |  | **2** |  | **2** | **1** | **2** |

Semana de 4 a 8 de abril de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Área de conteúdos** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Observação, à lupa, das minhocas |  | X |  |  |  |  |  |
| Ida à biblioteca | X |  |  |  |  |  |  |
| Construção de um cestinho de Páscoa |  |  | X |  |  |  |  |
| Visita da mãe da Catarina (5:4) à sala | X |  |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **2** | **1** | **1** |  |  |  |  |

Semana de 11 a 15 de abril de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Leitura do diário da Sala | X |  |  |  |  |  |  |
| Aprendizagem acerca da época festiva (Páscoa) |  | X |  |  |  |  |  |
| Aula de Movimento – Colchões |  |  |  |  | X |  |  |
| Leitura de um livro – “A Flor Rosalina” |  |  |  |  |  |  | X |
| Observar e tratar das sementeiras |  | X |  |  |  |  |  |
| As atividades nas áreas | X | X |  |  |  |  | X |
| A organização dos trabalhos | X |  |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **3** | **3** |  |  | **1** |  | **2** |

Semana de 25 a 29 de abril de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Novidades | X |  |  |  |  |  |  |
| Início da realização do cartão e prenda do dia da Mãe |  |  | X |  |  |  |  |
| Aula de Movimento – Gincana |  |  |  |  | X |  |  |
| Leitura de um livro – “Coração de mãe” | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de uma quadra alusiva ao dia da mãe |  |  |  |  |  |  | X |
| Finalização da prenda e cartão do dia da mãe |  |  | X |  |  |  |  |
| Visita ao Oceanário de Lisboa |  | X |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **2** | **1** | **2** |  | **1** |  | **1** |

Semana de 2 a 6 de maio de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Registo da poesia feita pelas crianças |  |  |  |  |  |  | X |
| Visita das mães à instituição e realização de atividades | X |  |  |  | X |  |  |
| Concelho de 2ª e 6ª Feira | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de movimento – Bolas |  |  |  |  | X |  |  |
| Recreação de Situações – Jogo Simbólico |  |  |  | X |  |  |  |
| Registo da visita ao Oceanário |  |  |  |  |  |  | X |
| Realização do cartaz alusivo à visita ao Oceanário – Organização espacial |  |  |  |  |  | X |  |
| Experiencia com flores (Cravos) |  | X |  |  |  |  |  |
| Ida à biblioteca |  |  |  |  |  |  | X |
| Realização de ilustrações | X | X | X |  |  |  |  |
| Observação do resultado da Experiencia com flores (Cravos) | X | X |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **4** | **3** | **1** | **1** | **2** | **1** | **3** |

Semana de 9 a 13 de maio de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Leitura de um livro – “A que sabe a lua?” |  |  |  |  |  |  | X |
| Observação e Registo do resultado da Experiencia com flores (Cravos) |  | X |  |  |  |  |  |
| Aula de movimento – Exercícios com para-quedas |  |  | X |  |  | X |  |
| Leitura de um livro – “A Casa da Mosca Fosca” |  |  |  |  |  | X | X |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Experiência com Sementes |  | X |  |  |  |  |  |
| Jogo das Cores |  | X |  |  |  |  |  |
| Ida à biblioteca |  | X |  |  |  |  |  |
| Acolhimento - Desenvolver relações de bem-estar e autoestima | X |  |  |  |  |  |  |
| Digitinta |  |  | X |  |  |  |  |
| Culinária |  |  |  |  |  | X |  |
| Registo da Culinária |  |  |  |  |  | X |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **2** | **4** | **2** |  |  | **4** | **2** |

Semana de 16 a 20 de maio de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Acolhimento - Favorecer um contexto relacional de bem-estar | X |  |  |  |  |  |  |
| Conselho de 2ª feira | X |  |  |  |  |  |  |
| Massa de cores |  |  | X |  |  |  |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de Movimento – Jogos |  |  |  | X | X |  |  |
| Visualização e realização de Pictógrafos |  |  | X |  |  |  |  |
| Acolhimento - Desenvolver relações de bem-estar e autoestima | X |  |  |  |  |  |  |
| Observação e registo do resultado da experiência das Sementes |  | X |  |  |  |  |  |
| Leitura de um livro – “Quero Dormir, Carneiros Traquinas” |  | X |  |  |  |  |  |
| Reabertura do projeto dos bebés |  | X |  |  |  |  | X |
| Visita à maternidade |  | X |  |  |  |  |  |
| Observação da armadilha noturna |  | X |  |  |  |  |  |
| Conselho de 6ª feira | X |  |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **5** | **5** | **2** | **1** | **1** |  | **1** |

Semana de 23 a 27 de maio de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Acolhimento - Favorecer um contexto relacional de bem-estar, através do registo das novidades | X |  |  |  |  |  |  |
| Observação da armadilha noturna (pela 2ª vez) |  | X |  |  |  |  |  |
| Análise do quadro das tarefas com auxílio de software específico (2simple) |  |  |  |  |  | X |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de movimento – Bolas |  |  |  | X | X |  |  |
| Observação de um animal – Coelho |  | X |  |  |  |  |  |
| *Subitizing* |  |  |  |  |  | X |  |
| Acolhimento - Incentivar as crianças para a inserção na sociedade | X |  |  |  |  |  |  |
| Saída à “Quinta do Feijoeiro” | X | X |  |  |  |  |  |
| Biblioteca |  | X |  |  |  |  |  |
| Acolhimento - Promover a parceria entre a comunidade educativa e a família | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de um livro - “Um Bicho Estranho” | X |  |  |  |  |  |  |
| Jogo da Imagens | X |  |  |  |  | X |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Lengalenga - “Ó Maria Cotovia” | X |  |  |  |  |  | X |
| Conselho de 6ª feira | X |  |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **10** | **4** |  | **1** | **1** | **3** | **1** |

Semana de 30 de maio a 3 de junho de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Acolhimento - Favorecer um contexto relacional de bem-estar, através do registo das novidades | X |  |  |  |  |  |  |
| Conselho de 2ª Feira | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de um livro - “Burro” | X |  |  |  |  |  |  |
| Recreio – Jogo “Jaula” |  |  |  |  | X |  |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de Movimento | X |  |  | X | X | X | X |
| Construções 3D |  |  |  |  |  | X |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Lengalengas/canções/jogos |  |  |  | X |  |  | X |
| Leitura de um livro - “O Bicharoco que era Oco” |  |  |  | X |  |  |  |
| Acolhimento - Incentivar as crianças para um começo de dia mais produtivo | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de um livro - “Orelhas de Borboletas” | X | X |  |  |  |  |  |
| Observação de um animal – Pombo |  | X |  |  |  |  |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Conselho de 6ª feira | X |  |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **10** | **2** |  | **3** | **2** | **2** | **2** |

Semana de 6 a 10 de Junho de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Acolhimento - Favorecer um contexto relacional de bem-estar, através do registo das novidades | X |  |  |  |  |  |  |
| Conselho de 2ª Feira | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de um Livro - “Os sete cabritos” | X |  |  |  |  |  |  |
| Recreio – Jogo “urso dorminhoco” |  |  |  |  | X |  |  |
| Acolhimento - Desenvolver uma comunicação aberta para o estabelecimento de relações de confiança e de bem-estar entre as crianças e eu | X |  |  |  |  |  |  |
| Continuação da elaboração do projeto das plantas | X | X |  |  |  |  |  |
| Canção – “Era uma vez uma velha…” |  |  |  | X |  |  |  |
| Simetrias com tintas |  |  | X |  |  | X |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Medições da régua | X |  |  |  |  | X |  |
| Visita à “Queijaria Cachopas” |  | X |  |  |  |  |  |
| Acolhimento – Mostrar/dizer/escrever | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de movimento – Exercícios com para-quedas |  |  |  |  | X |  |  |
| Leitura de um livro - “Quem é o meu tesouro?” |  |  |  |  |  |  | X |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **8** | **2** | **1** | **1** | **2** | **2** | **1** |

Semana de 13 a 17 de junho de 2011

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Atividades/Áreas de Conteúdo** | Formação pessoal e social | Conhecimento do Mundo | Expressão plástica | Expressão Musical e Dramática | Expressão motora | Matemática | Linguagem oral e escrita |
| Acolhimento - Favorecer um contexto relacional de bem-estar, através do registo das novidades | X |  |  |  |  |  |  |
| Conselho de 2ª Feira | X |  |  |  |  |  |  |
| Leitura de um livro - “O incrível rapaz que comia livros” | X |  |  |  |  |  |  |
| Recreio – Jogo “Corrente” |  |  |  |  | X |  |  |
| Acolhimento - Desenvolver uma comunicação aberta para o estabelecimento de relações de confiança e de bem-estar entre as crianças e eu | X |  |  |  |  |  |  |
| Aula de movimento – Jogos |  |  |  |  | X |  |  |
| Simetrias com espelho |  |  |  |  |  | X |  |
| Acolhimento - Desenvolver a rapidez e a organização do grupo em si | X |  |  |  |  |  |  |
| Saída aos moinhos do Alto de S. Bento | X | X |  |  |  |  |  |
| Socialização do projeto das plantas | X | X |  |  |  |  |  |
| Acolhimento - Desenvolver uma comunicação aberta para o estabelecimento de relações de confiança e de bem-estar entre as crianças e eu | X |  |  |  |  |  |  |
| Confeção de queijos |  | X |  |  |  |  |  |
| Convite para Socialização do projeto das plantas aos meninos da sala amarela e vermelha | X |  |  |  |  |  |  |
| Jogos - “As esponjas” e pedypaper | X |  |  |  | X | X |  |
| Socialização do projeto das plantas com outras salas | X | X |  |  |  |  |  |
| **Total das Áreas de Conteúdo abordadas** | **11** | **4** |  |  | **3** | **2** |  |

**Anexo 5**

Perfil de Implementação do MEM

|  |
| --- |
| **PERFIL DE UTILIZAÇÃO**  **Registo de uma opção entre 1 e 4, sendo que:**  1 – Ainda não utilizo 3 – Utilizo com frequência  2 – Utilizo às vezes 4 – Utilizo sempre |
| **1ª** Recolha | **2ª** Recolha | **3ª** Recolha |
| CENÁRIO PEDAGÓGICO |  |  |  |
| **Áreas de Trabalho** |  |  |  |
| Biblioteca / centro de documentação | 4 | 4 | 4 |
| Oficina de escrita e reprodução | 4 | 4 | 4 |
| Laboratório de ciências e matemática | 4 | 4 | 4 |
| Oficina de construções e carpintaria | 4 | 4 | 4 |
| Ateliê de artes plásticas | 4 | 4 | 4 |
| Área de dramatização | 4 | 4 | 4 |
| Área Polivalente | 4 | 4 | 4 |
| **Rotina diária e semanal** |  |  |  |
| Acolhimento em conselho e planificação | 4 | 4 | 4 |
| Tempo de atividades e Projetos | 4 | 4 | 4 |
| Comunicações | 1 | 2 | 2 |
| Trabalho curricular comparticipado pelo grupo /Animação cultural | 4 | 4 | 4 |
| Avaliação em Conselho | 4 | 4 | 4 |
| **Instrumentos de Pilotagem** |  |  |  |
| Diário | 4 | 4 | 4 |
| Mapa de atividades | 2 | 3 | 3 |
| Mapa de presenças | 4 | 4 | 4 |
| Mapa de tarefas | 4 | 4 | 4 |
| Inventários | 4 | 4 | 4 |
| Lista de projetos | 1 | 1 | 1 |
| Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” - | 4 | 4 | 4 |
| Plano do dia | 1 | 1 | 1 |

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

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

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO | **1ª** Recolha | **2ª** Recolha | **3ª** Recolha |
| **Comunicações de trabalho** |  |  |  |
| Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência. | 2 | 2 | 3 |
| Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos | 4 | 4 | 4 |
| **Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:** |  |  |  |
| 1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados | 3 | 4 | 4 |
| 2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos. | 4 | 4 | 4 |
| 3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um. | 2 | 2 | 2 |
| 4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação. | 2 | 2 | 2 |

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

**Anexo 6**

Excerto da Planificação Diária (1º ciclo) de dia 30/11/2011 (Trabalho grupo – MAB)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB  *2011/2012*  ***Planificação diária Cooperada*** |  | **Dia**: 30/11/2011  **Horas: 09:00h às 15:30h**    **Visto:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
|  |

|  |
| --- |
| Nome: Marta Cristina da Silva Pereira Caeiro |

**Instituição:**

Denominação: Escola Básica do Bairro do Bacelo

Professor(a) Cooperante: José Manuel Antunes

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

Sensibilizar os alunos para diferentes representações de números. A importância do trabalho em grupo. Sensibilizar os alunos para a votação e o consenso a partir da assembleia feita à sexta-feira com o professor cooperante.

**2. Principais Objetivos De Natureza Curricular:**

Trabalho de grupo – Representação de números através do MAB – Ficha de trabalho conjunta. Resolução das fichas de trabalho do manual de matemática (pág. 40 e 41).

* Ler e representar números até 200
* Compor e decompor números

**3. Planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos:**

11:00h – Para trabalhar o MAB, pretendo formar grupos de 4 alunos cada para que em conjunto possam explorar este material tão rico. Em primeiro lugar farei uma explicação do que é o MAB e o que ele representa, depois farei algumas questões a cada grupo sobre o que é uma dezena, uma unidade e uma centena, remetendo sempre para o MAB e neste caso pedirei ao grupo que me apresente a representação no dito material didático. De seguida distribuirei uma ficha por cada elemento do grupo, contudo esta ficha será feita em conjunto, incentivando o trabalho de grupo. Posteriormente passarão para a resolução das fichas de trabalho do manual de matemática (pág. 40 e 41), mas agora individualmente.

1. O facto de o relógio não ter pilha não ajudou muito aquando a abordagem das horas. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ver Anexo 5 [↑](#footnote-ref-2)
3. Reflexão sobre a função cognitiva (www.priberam.pt) [↑](#footnote-ref-3)