



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

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

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos

Carina Tatiana Cabo Salgado Neto

Orientadora:

Doutora Maria Assunção Folque

Co-Orientadora:

Doutora Olga Maria Santos de Magalhães

março de 2013

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

Relatório de Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos

Carina Tatiana Cabo Salgado Neto

Orientadora:

Doutora Maria Assunção Folque

Co-Orientadora:

Doutora Olga Maria dos Santos Magalhães

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha avó materna que faleceu no ano passado, mas que apesar da sua doença, nunca deixou de me apoiar, de acreditar em mim e das minhas capacidades. Em segundo, agradeço aos meus pais por me terem dado uma boa educação, de me terem inculcido a importância da responsabilidade, do esforço e do trabalho, por me terem transmitido que devemos lutar pelos nossos sonhos e objetivos. Obrigada por terem acreditado na minha formação, por me terem dado a oportunidade de frequentar o Ensino Superior e por todo o apoio que conseguiram dar ao longo desta fase. Quero ainda agradecer à minha avó paterna por me ter transmitido ao longo da vida a importância da determinação, porque sem ela não teria conseguido ultrapassar alguns obstáculos ocorridos na prática.

Agradeço ao meu namorado pelo apoio que me deu, por me ter ouvido e ajudado sempre que precisei, ou seja, em lidar com as minhas inseguranças e incertezas e pela sua compreensão de cada vez que deixei de lhe dar a minha atenção para me poder dedicar inteiramente ao trabalho.

Gostaria de agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação ao longo do meu percurso académico e, em especial, à Dr.^a Maria Assunção Folque e à Dr.^a Olga Maria dos Santos Magalhães, que me orientaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada bem como na realização do atual relatório.

Queria ainda agradecer à Educadora Cooperante e à Professora Cooperante que me receberam nas suas salas e que contribuíram para minha evolução enquanto profissional.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos

Resumo

O atual relatório reflete o percurso de aprendizagem feito ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nele é patenteada uma reflexão relativamente à prática de ação educativa desenvolvida no Pré-Escolar numa Instituição Privada de Solidariedade Social e no 1.º Ciclo numa Escola Pública, tendo por base o modo como foi feita a integração das quatro dimensões patentes no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo.

O relatório é composto por três partes centrais, constando a primeira numa fundamentação teórica sobre a aprendizagem da Matemática nos primeiros anos, mais concretamente nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, com base em referências teóricas e através de atividades desenvolvidas nos contextos, que servirão de referência à reflexão que será feita ao longo de todo o relatório.

Palavras-chave: Pré-Escolar; 1.º Ciclo; aprendizagem da Matemática; primeiros anos.

Teaching Practice in Pre-School and Primary School: Mathematics learning in the early years

Abstract

The current report reflects the learning path taken along the Teaching Practice in Pre-school and Primary School.

Here there is patented a reflection regarding the practice of Educational activity developed in Pre-School, in a Private Institution of Social Solidarity and in Primary School in a Public School based on how it was done the integration of four dimensions patents in the Profile of the Professional Performance of Pre-School and Primary School teachers.

This report consists of three main parts, the first one consists of a theoretically substantiated Mathematics learning in the early years, more specifically in the contexts of Pre-School and Primary School based on theoretical references and activities developed in the contexts that serve as reference the reflection that will be made throughout the whole report.

Keywords: Pre-school; Primary School; Mathematics learning; early years.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	vii
Introdução	1
A. A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos – nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo	4
B. Caraterização das instituições	14
1. <u>Contexto de Pré-Escolar</u>	15
2. <u>Contexto de 1.º Ciclo</u>	18
C. Conceção da ação educativa do Educador e do Professor	25
3. <u>Conhecimento da caraterização do grupo</u>	25
3.1. <u>No Pré-Escolar</u>	26
3.2. <u>No 1.º Ciclo</u>	36
4. <u>Fundamentos da ação educativa</u>	50
4.1. <u>Princípios e processos que suportaram a ação na prática no Pré-Escolar</u>	51
4.2. <u>Princípios e processos que suportaram a ação na prática no 1.º Ciclo</u>	55
4.3. <u>Os contextos – Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico</u>	60
5. <u>Organização do cenário educativo no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo</u>	62
5.1. <u>Organização do grupo e as suas rotinas</u>	63
5.2. <u>Organização do espaço e dos materiais</u>	79
5.3. <u>Organização do planeamento e da avaliação</u>	90
5.4. <u>Interações com parceiros educativos</u>	95
5.5. <u>Metodologia do trabalho por projeto</u>	101
Reflexão final	115
Referências Bibliográficas	120
Apêndices	127

Índice de Figuras

Figura 1. Crianças a ouvir a história "Os Ovos Misteriosos"	28
Figuras 2 e 3. Crianças com Blocos Lógicos	31
Figura 4. Alunas com MAB	45
Figura 5. Planta da Sala do Pré-Escolar	80
Figura 6. As mesas do centro da sala	82
Figura 7. "Oficina das letras"	84
Figura 8. Disposição das mesas da sala em forma de "E"	85
Figura 9. Planta da Sala do 1.º Ciclo	86
Figura 10. Armário com o material para a área da Matemática	88
Figura 11. Armários e prateleiras de arrumação de materiais	88
Figura 12. Participação das mães no projeto "Teatro do Nabo Gigante"	98
Figura 13. Visita ao Teatro Garcia de Resende	100
Figura 14. Visita ao Lagar do Azeite	100
Figura 15. Esquema das fases do projeto "Teatro do Nabo Gigante"	103
Figura 16. Apresentação do projeto "Teatro do Nabo Gigante"	107
Figura 17. Esquema das fases do projeto "O nosso corpo"	108
Figura 18. Exposição do projeto "O nosso corpo"	113

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1: Rotinas (diárias e semanais) da Sala do Pré-Escolar	64
Tabela n.º 2: Horário da turma do 1.º Ciclo	69
Tabela n.º 3: Rotinas (diárias e semanais) da turma do 1.º Ciclo.....	71

Introdução

No presente relatório está patente uma reflexão sobre a Observação Participante e a Intervenção efetuadas nos contextos de Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Pré-Escolar e da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

Relativamente ao contexto da PES do Pré-Escolar, os tempos de Observação Participante e de Intervenção foram realizados numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), na Sala Verde. Nesta sala fui recebida pela Educadora Cooperante e por um grupo de 24 crianças. Em relação ao contexto do 1.º Ciclo, ocorreu numa escola da rede pública, na sala CA32A. Nesta fui acolhida pela Professora Cooperante e por um grupo de 21 crianças (inicialmente) do 3.º ano e duas (inicialmente) do 2.º ano. Contudo, só fiz intervenção com os alunos do 3.º ano (decisão tomada com o consentimento da orientadora da PES), uma vez que os alunos do 2.º ano estavam em minoria ficando à responsabilidade da professora cooperante.

Nestes contextos tinha como objetivos desenvolver uma ação tendo por base os critérios presentes no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) e no Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dec-Lei n.º 241/2001 de 30 agosto de 2001). Desenvolvi a minha intervenção tentando ter em conta as seguintes quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que presume uma mobilização e integração de conhecimentos científicos, bem como o desenvolvimento das competências dos alunos na promoção da sua aprendizagem tendo por base o desenvolvimento e a integração do currículo, e também a organização do ambiente educativo e dos processos de observação, planificação e avaliação num contexto de uma escola inclusiva, e para além disso, também supõe a aprendizagem e aquisição de competências nas áreas curriculares e nas áreas de expressões artísticas e físico-motora (integração no currículo); dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Em relação à primeira dimensão havia objetivos a serem cumpridos, como o desenvolvimento da minha ação com base na responsabilidade e empenhamento no

trabalho e compromissos resultantes de uma postura ética e deontológica presentes no quadro da profissionalidade de um educador/professor, de modo a que assumisse uma dimensão cívica e formativa das minhas funções. Relativamente à segunda dimensão a minha ação deveria ser desenvolvida por forma a proporcionar a criação de um ambiente de bem-estar e de segurança, de modo a promover a aprendizagem, tendo por base um bom relacionamento com os alunos e os restantes elementos educativos. Para além disso, deveria ainda ser desenvolvida integralmente de modo a promover as competências e aprendizagens dos alunos nas áreas curriculares, por forma a conseguir dar resposta aos seus interesses e necessidades enquanto grupo e indivíduo, tendo por base e dando valor às suas conceções prévias. Também era pretendido que na prática educativa se promovesse a autonomia dos alunos nas aprendizagens, o seu envolvimento em processos de avaliação, planificação e tomada de decisões, por forma a que tivessem consciência do seu processo de formação bem como uma participação ativa em sala. Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade era importante saber e trabalhar em cooperação com os diversos participantes no processo educativo, bem como conhecer e tentar participar na implementação dos projetos educativo e curricular. Por último, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, houve a necessidade de desenvolver a prática com base em processos de investigação e de reflexão, de modo, a ter em conta os processos de auto e heterorregulação.

Neste relatório apresenta-se uma análise e reflexão sobre a minha prática nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, tendo por base as dimensões e os seus objetivos mencionados anteriormente e também tendo em conta as reflexões realizadas ao longo da intervenção, fundamentadas na observação direta e no trabalho desenvolvido e/ou na análise dos projetos educativo e curricular. Em todos os factos nele discutidos será dado um especial enfoque à aprendizagem da Matemática nos primeiros anos de vida, ou seja, nos contextos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Contudo, acho pertinente explicar o porquê da escolha desta temática, pois esta encontra-se presente no nosso quotidiano e, não só, a Matemática é uma disciplina transdisciplinar e por isso, uma das minhas intencionalidades foi desenvolver nos alunos o gosto pela Matemática, e que tentassem deixar de a ver como algo difícil, mas sim como algo interessante e fundamental no nosso dia-a-dia. Para além disso, alguns dos problemas que as crianças normalmente têm ao nível da Matemática é no desenvolvimento do raciocínio matemático, bem como na resolução de problemas, pois para algumas crianças pode tratar-se simplesmente de

um exercício e para outras de um problema, pois nem todas as crianças têm as mesmas capacidades.

Neste sentido, os conteúdos do relatório encontram-se organizados em três partes centrais:

- **A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos – nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo** onde falo da Matemática e da aprendizagem desta nos primeiros anos, ou seja, nos contextos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo tendo por base algumas referências teóricas, fazendo assim um ponto de ligação entre a teoria e a prática.
- **Caraterização das instituições** tendo em conta a minha intervenção nas instituições e as suas diretrizes, bem como os seus espaços.
- **Conceção da ação educativa do Educador e do Professor** onde abordo a caraterização do grupo, fundamentos da ação educativa e organização do cenário educativo de ambos os contextos.

Por fim, faço uma **reflexão final** onde reflito sobre a minha prática, as dificuldades sentidas e o modo como foram sendo ultrapassadas, analisando também as aprendizagens feitas sobre a Matemática nos dois contextos. Aqui também irei incluir projeções para o futuro.

A. A aprendizagem da Matemática nos primeiros anos – nos contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo

Antes de falar concretamente da aprendizagem da Matemática realizada pelas crianças quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo, penso ser fundamental abordar um pouco sobre o que é a Matemática tendo por base as Finalidades do ensino da Matemática e os objetivos gerais presentes no Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (2007), as Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar (NCTM) (1991) e sobre o que consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997).

Deste modo, a Matemática é definida segundo Ponte et al. (2007) como uma área de saber com algumas especificidades diferentes de outras ciências.

é uma das ciências mais antigas e é igualmente das mais antigas disciplinas escolares, tendo sempre ocupado, ao longo dos tempos, um lugar de relevo no currículo. A Matemática não é uma ciência sobre o mundo, natural ou social, no sentido em que o são algumas das outras ciências, mas sim uma ciência que lida com objetos e relações abstratas (p. 2).

Para além de ser uma ciência que também é possível perceber como “uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação” (Ponte et al., 2007, p. 2) do mundo, pois esta é uma ferramenta que nos permite atuar sobre ele, por forma, a tentar resolver os problemas com que nos deparamos e também de conseguir conjecturar e de conferir os resultados da nossa ação (Ponte et al., 2007). Todavia, esta perspetiva pode muitas das vezes ser associada a nível escolar a uma disciplina difícil onde só está presente o certo ou o errado e, que por isso é necessário praticar muitas vezes os exercícios. No entanto, Bransford et al. (2000, citado por Jesus & Serrazina, 2005) “refere que em contraste com a opinião dos que acreditam que a Matemática se limita a técnicas de cálculo, os matemáticos as vêem como simples ferramentas na verdadeira essência do que é Matemática” (p. 5). Para além deste autor, também Pólya (2003, referido pelas autoras acima, 2005) defende que

a experiência matemática do aluno pode ser similar à dos profissionais desta área, conferindo uma atenção particular ao raciocínio do tipo indutivo, associando-o à aprendizagem a partir da experiência, sem, contudo, desvalorizar o ensino do raciocínio

dedutivo. Para Pólya, os dois tipos de raciocínio são complementares e, por isso, devem ser ensinados em paralelo (p. 5).

Esta afirmação é importante porque a criança, para aprender Matemática, tem que experimentar, ou seja, é dando oportunidades às crianças para explorarem esta área que elas vão conseguir aprender. Contudo também é necessário que haja uma complementaridade com o raciocínio dedutivo para que a criança possa tirar particularidades do que aprendeu por meio do raciocínio indutivo. Deste modo, a Matemática é desde muito cedo uma componente muito importante para as crianças, pois ajuda-as a desenvolver o seu raciocínio lógico, nas suas brincadeiras preparando-as para a atual sociedade.

Porém, de acordo com as NCTM (1991) existem pressupostos relativamente à Matemática: “*saber Matemática é fazer Matemática*” (p. 8); e mudanças no “*fazer matemática*” (p. 8). No primeiro pressuposto, existem três carizes da Matemática que estão implícitas nas *Normas*. Portanto, de acordo com o documento referido anteriormente (1991)

Em primeiro lugar, *saber matemática é fazer matemática*. Uma pessoa recolhe, descobre ou cria conhecimento no decurso de alguma actividade com finalidade. Este processo activo distingue-se do simples dominar dos conceitos e dos processos. (...) o ensino deve privilegiar permanentemente o *fazer* e não o *saber que* (p. 8).

Esta afirmação é pertinente uma vez que nos indica que é mais importante sabermos fazer matemática através de experiências, da descoberta em que haja um objetivo ou mesmo através de situações do quotidiano, do que simplesmente saber dominar os conceitos ou processos matemáticos, pois por vezes podemos ter o conhecimento mas não saber aplicá-los. Contudo, tais conceitos e processos são fundamentais, pois é necessário que as crianças tenham conhecimento destes para poderem utilizá-los em alguma atividade, ou seja, devemos proporcionar às crianças atividades que permitam a sua exploração e experimentação, por forma a aplicar os conhecimentos para fazer Matemática e para saberem defender a forma como resolvem os problemas.

No segundo pressuposto, há alguns aspetos referentes ao *fazer matemática* que foram sofrendo alterações na última década. Tais mudanças devem-se ao facto do aparecimento da tecnologia quantitativa, que invadiu praticamente todas as disciplinas (NCTM, 1991). Deste modo, de acordo com o documento anterior (1991) “(...) as

mudanças na tecnologia e o alargamento das áreas em que a matemática se aplica resultaram em crescimento e mudanças da própria matemática.” (p. 9), pois as novas tecnologias (computadores e calculadoras) vieram facilitar um pouco a aprendizagem da Matemática.

Para além destes pressupostos que devem ser levados em conta quando ensinamos Matemática a crianças, também é fundamental compreender o pensamento matemático nos primeiros anos, tendo em conta a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Piaget (n.d.) procurou através da sua teoria explicar o processo pelo qual ocorre o progresso das funções cognitivas da inteligência. Por esse motivo, usou como recursos a observação e entrevistas clínicas, que permitiram diferenciar os vários estádios de tal processo, evidenciando a evolução das estruturas mentais, em que o último estádio se caracteriza pelo pensamento abstrato (Gravina & Santarosa, 1998). Deste modo, para melhor entender o processo de evolução das estruturas cognitivas, Piaget (n.d.) destacou três estádios: estádio pré-operatório; estádio das operações concretas e estádio das operações formais. Segundo este psicólogo (n.d., referido por Gravina & Santarosa, 1998), as crianças no primeiro estádio apoiam-se em ações sensório-motoras usando objetos para poderem construir as primeiras representações lógico-matemáticas e é também “através de exercícios de repetição espontânea” (A aprendizagem da matemática numa perspectiva Construtivista, para. 9) que conseguem atingir o domínio e a conceptualização da ação. No segundo surge as operações, ou seja, as crianças já agem através do pensamento; porém, ainda dependem dos objetos concretos para que as ações se tornem em conceitos. No terceiro estádio, as crianças já usam objetos abstratos, ou seja, já não dependem dos objetos concretos ou das ações concretas, pois desenvolvem o pensamento abstrato.

Deste modo, pode-se dizer que

as primeiras aprendizagens são importantes do ponto de vista cognitivo, porque podem ajudar a criança a desenvolver realmente as suas potencialidades, mas são extremamente relevantes do ponto de vista afectivo, pois são elas que vão fazer a criança ter, ou não, uma boa relação com a escola e com os saberes e competências que ela pretende transmitir (César, 1996, p. 19).

Um outro aspeto a ter em conta no processo de aprendizagem das crianças é que estas primeiras aprendizagens não devem destruir o que há de espontâneo nas crianças, e sim,

a transmissão da sensação de que são valorizadas, da ajuda no seu processo de socialização, da transformação de um indivíduo mais autónomo nas aprendizagens que faz e da contribuição para o desenvolvimento positivo da sua autoestima (César, 1996). Assim, as aprendizagens devem ser significativas para as crianças e esse aspeto na Matemática pressupõe que o destaque esteja no sentido do número e também no significado das operações e não no cálculo (Serrazina, 1996). “Para tal, tais aprendizagens devem desenvolver nos alunos um conjunto de competências relacionadas com conteúdos, capacidades e atitudes, contribuindo assim para a criação de cidadãos dotados de literacia matemática adequada às suas necessidades pessoais e profissionais (Mamede, Cadeia, Ferreira & Vieira, 2012, p. 210).

Para além do que tem vindo a ser falado, o educador/professor deve aprender a dar valor e a ter em conta os conhecimentos prévios que as crianças possam ter, tendo sido um aspeto que tive em conta ao longo da prática, pois de acordo com Bruner (1996) a criança não é vista como um mero recipiente vazio, pelo contrário, os educadores/professores têm consciência de que a criança não é ignorante e que é capaz de raciocinar e refletir tanto por si mesma como através da discussão com os outros. Portanto, a criança é vista como alguém que é capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento, e de corrigir as suas ideias e conceções através da reflexão.

Deste modo, pode-se inferir que as crianças já são detentoras de conhecimento antes de entrar para a escola, pois segundo Baroody & Wilkins (1999, citados por Jesus & Serrazina, 2005) as crianças são “confrontadas com múltiplas experiências muito simples do dia-a-dia. Na sua curiosidade natural, procuram o sentido do mundo ao seu redor. Perante um problema importante para elas, inventam espontaneamente as suas próprias estratégias e procuram activamente um processo para o solucionar” (p. 4). Portanto, mesmo antes de serem confrontadas com atividades da matemática, por forma a desenvolver competências, atitudes e aprendizagem nas crianças, no seu dia-a-dia já adotam formas para conseguirem resolver problemas do seu quotidiano.

A afirmação anterior vai muito ao encontro do que está patente nas OCEPE (1997), “As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras (...)” (p. 73). Para além disso, no 1.º Ciclo tive em atenção o ano curricular onde realizei a minha prática (3.º ano) adaptando os objetivos gerais do ensino da Matemática presentes no PMEB (2007), ou seja, através das atividades proporcionadas tentei que os alunos

realizassem uma aprendizagem através da Matemática. Desta forma irei apresentar, um a um, os objetivos gerais referidos neste programa. No entanto, é importante referir que estes estão intimamente interligados, não havendo uma hierarquia entre si (Ponte et al., 2007).

No 1.º objetivo, os alunos têm que ser capazes de “*conhecer os factos e procedimentos básicos da Matemática*” (p. 4), de modo a efetuarem tanto os algoritmos das operações estudadas como os procedimentos e o uso de materiais adequados. De acordo com Ponte et al. (2007) “estas capacidades são da ordem do “saber” e do “saber-fazer” e não devem ser vistas apenas como fins em si mesmos, mas sobretudo como meios para apoiar a compreensão da Matemática por parte dos alunos (...).” (p. 4), portanto é importante que os alunos tenham conhecimentos sobre as operações, os passos a efetuarem para posteriormente aplicarem e explicarem, ou seja, fazer Matemática. Este objetivo foi trabalhado na minha prática quando aprendemos o algoritmo das operações da adição, subtração e multiplicação, em que foi necessário fornecer os meios para que os alunos os pudessem compreender e se apoiar, para depois aplicarem tais conhecimentos. Para além disso, como será visível mais adiante, os alunos puderam manusear materiais para efetuarem os algoritmos das operações.

No 2.º objetivo, os alunos têm que ser capazes de “desenvolver uma *compreensão da Matemática*” (p. 4), isto é, do “saber porquê” que deve ir seguido após cada situação de aprendizagem, ou seja, que houvesse uma “compreensão das ideias matemáticas por parte dos alunos” (p. 4) e que essa fosse pesquisada na altura da sua aprendizagem e não somente em situações seguintes (Ponte et al., 2007), ou seja, tentei que os alunos me explicassem após a cada aprendizagem o que entenderam do que haviam aprendido, por forma a perceber se os alunos tinham conseguido compreender ou não essas aprendizagens.

No 3.º objetivo, é pretendido que os alunos consigam “lidar com ideias matemáticas em diversas *representações*” (p. 4), ou seja, que fossem capazes de conhecer e entender as diversas formas de representação e que as utilizassem em diferentes momentos, bem como a seleção da representação mais adequada à resolução de um exercício ou problema, tendo sido um objetivo trabalhado quando estudámos o gráfico de barras, o pictograma e a tabela de frequências, em que os alunos tinham que ser capazes de interpretar cada um deles e saber usá-los em diferentes atividades.

Nos 4.º e 5.º objetivos, os alunos têm que ser capazes “de *comunicar* as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento

matemático” (p. 5) e “raciocinar matematicamente usando os conceitos, representações e procedimentos matemáticos” (p. 5), isto é, tentei que os alunos conseguissem explicar a sua compreensão matemática, os processos e o seu raciocínio matemático, utilizando vocabulário adequado recorrendo a exemplos próprios. Estes objetivos foram trabalhados através da resolução de problemas, dos algoritmos das operações e das diversas representações e, no fim debatíamos em grande grupo sobre os resultados.

No 6.º objetivo é pretendido que os alunos consigam “*resolver problemas*” (p. 5), ou seja, a resolução de problemas permite que os alunos consolidem, aumentem e aprofundem os seus conhecimentos matemáticos (Ponte et al., 2007), tendo sido um aspeto que foi evidente na intervenção, pois surgiu uma situação em que alguns alunos inventaram problemas, os quais foram resolvidos e debatidos enquanto turma, por forma a dar autonomia aos alunos na Matemática e também de valorizar os seus conhecimentos. Para além destes factos, os problemas eram baseados em situações do quotidiano dos alunos e em conhecimentos matemáticos já adquiridos. Neste objetivo, os alunos também puderam ter consciência que podem existir diferentes raciocínios e estratégias para se chegar a uma mesma solução, pois na resolução de um problema eu expliquei e resolvi de uma forma e a professora cooperante doutra, mas obtivemos o mesmo resultado, só que usámos estratégias diferentes. Todavia é importante que sejam os próprios alunos a fazer essa retrospeção.

No 7.º objetivo, os alunos têm que ser “capazes de *estabelecer conexões* entre diferentes conceitos e relações matemáticas e também entre estes e situações não matemáticas” (p. 6), isto é, tentei que conseguissem estabelecer ligações entre as aprendizagens já realizadas com as que iam fazendo em cada momento, mas que também conseguissem fazer tais ligações com outros contextos não matemáticos, como por exemplo, o caso da relação existente entre a Matemática e as outras áreas curriculares.

No 8.º objetivo, os alunos têm que conseguir “fazer Matemática de modo autónomo” (p. 6), ou seja, é importante que sejam capazes de resolver exercícios, problemas e atividades matemáticas de forma autónoma. Portanto, este foi um objetivo que trabalhei ao longo da prática, pois através do trabalho individual os alunos puderam perceber quais eram as suas dificuldades, sendo depois capazes de as expor em grande grupo e também de criar as suas próprias estratégias e conjeturas tendo em conta os conhecimentos aprendidos.

Por último, no 9.º objetivo, os alunos têm que ser “capazes de *apreciar a Matemática*” (p. 6), isto é, de conseguir “desenvolver uma predisposição para usar a Matemática em contexto escolar e não escolar, apreciar os seus aspetos estéticos, desenvolver uma visão adequada à natureza desta ciência e uma perspetiva positiva sobre o seu papel e utilização.” (p. 6), tendo sido este último objetivo um dos principais pretendidos em obter durante a prática, isto é, que os alunos se apercebessem da importância da Matemática no nosso quotidiano e que a vissem como sendo algo positivo, interessante e também desafiante e, não como algo negativo e difícil.

É importante dar também ênfase aos cinco objetivos gerais (para todos os alunos) referidos nas NCTM (1991), uma vez que vão ao encontro dos objetivos gerais presentes no PMEB (2007): “(1) que aprendam a dar valor à matemática, (2) que adquiram confiança na sua capacidade de fazer matemática”, (3) que se tornem aptos a resolver problemas matemáticos, (4) que aprendam a comunicar matematicamente, e (5) que aprendam a raciocinar matematicamente” (pp. 6-7). No primeiro objetivo, pretende-se que os alunos compreendam o papel que a Matemática tem desenvolvido na “formação” da sociedade. Também se pretende que estes compreendam qual a relação da Matemática em determinadas áreas do saber. No objetivo seguinte, a Matemática tem como finalidade mostrar aos alunos que todos somos capazes de aprendê-la, fazendo com que estes se tornem mais confiantes relativamente a essas mesmas capacidades. No terceiro objetivo, os alunos devem ser capazes de resolver problemas matemáticos, por forma a se tornarem cidadãos produtivos, mas para isso tem-se que ir criando a capacidade de formular problemas, pois a resolução destes ajuda-nos à sua formulação. No objetivo posterior, é importante saber ler a Matemática e, para além disso, os alunos devem ser capazes de fundamentar as suas ideias na forma como resolvem determinados exercícios. No quinto e último objetivo, é muito importante saber raciocinar nos dias de hoje, uma vez que, na resolução de problemas é mais valorizado o raciocínio quando correto do que o resultado.

Segundo Gonçalves (2008) “existem várias razões para se aprender Matemática: a sua utilização para a resolução de problemas no dia a dia; a contribuição para o desenvolvimento cognitivo dos alunos; o facto da Matemática constituir” (p. 2) de acordo com Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999, p. 17) referidos por Gonçalves (2008) “um património cultural da humanidade e um modo de pensar [pelo que] a sua apropriação é um direito de todos” (p. 2). Por este motivo, é fundamental que a

aprendizagem da Matemática esteja ao alcance de todas as crianças, independentemente da sua faixa etária.

Deste modo, durante a minha prática proporcionei atividades de Matemática, que tinham como finalidade trabalhar no Pré-Escolar os objetivos das OCEPE (1997) no domínio da matemática, de modo a que as crianças adquirissem as competências trabalhadas e que também enriquecessem a sua aprendizagem na Matemática. Para além destas, através de uma experiência do domínio das ciências pude também trabalhar conceitos matemáticos, que falarei mais detalhadamente assim como das atividades realizadas, no subponto “3.1. No Pré-Escolar”, mais concretamente nas “Competências e experiências das crianças”.

No 1.º Ciclo, a Matemática era trabalhada todos os dias, daí ter conseguido trabalhar e desenvolver os objetivos gerais anteriormente referidos. Contudo, senti a necessidade de fazer atividades mais específicas sobre determinados tópicos, o que nem sempre foi fácil, devido ao tempo limitado que nos era imposto num horário que foi previamente estabelecido pelo Agrupamento.

Estas atividades tinham como objetivos trabalhar os descritores de desempenho de determinado objetivo geral, por forma a ajudar a detetar as competências dos alunos e apoiá-los nas suas dificuldades, mas também de promover o trabalho cooperativo, de entreajuda, de partilha e de interações, não só entre os alunos mas também entre estagiária e alunos. Para além destes objetivos, pretendia que através das atividades propostas, os alunos vissem a Matemática como algo interessante e até divertido e não como uma obrigação, pois se adotassem esta mentalidade seria uma mais-valia para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades nesta área e também ao refletirem sobre as respetivas, iria estar presente a metacognição “(...) no desenvolvimento pelo aluno de modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento” (Ribeiro, 2003, p. 109).

Para além destes factos, acho pertinente a seguinte afirmação sobre a matemática (para além do que já tem vindo a ser abordado) mencionada por Baroody (2010) na qual diz que

(...) A matemática implica um conjunto altamente estruturado de informação repleta de relações. A investigação cognitiva mais recente mostra que a aprendizagem consistente da matemática envolve construir activamente uma compreensão destas relações. Mostra

também que estimular essa aprendizagem implica construí-la a partir do conhecimento que as crianças já possuem (...) (p. 371).

Ou seja, é importante que as atividades façam sentido para as crianças, para além de que, a aprendizagem é mais enriquecedora e mais facilitada se a sua construção partir de conhecimentos prévios que estas possam ter sobre determinado tópico matemático. Deste modo, tentei desenvolver atividades tendo em conta os conhecimentos das crianças, os materiais didáticos ou métodos pedagógicos mais apropriados. Porém, irei falar mais detalhadamente das atividades propostas, bem como das competências adquiridas pelos alunos no subponto “3.2. No 1.º Ciclo”, mais concretamente nas “Competências e experiências dos alunos” e também no subponto “Organização do grupo e das suas rotinas”.

A natureza e o tipo de atividades matemáticas propostas às crianças nos primeiros anos de aprendizagem são fundamentais para que haja um desenvolvimento de uma boa compreensão da Matemática (Gonçalves, 2008). Tal ideia vai ao encontro do que afirma Serrazina (2007, p. 7, citada por Gonçalves, 2008)

É hoje aceite por todos que um bom desenvolvimento das capacidades matemáticas se inicia nos primeiros anos e que as aprendizagens matemáticas futuras estão intimamente relacionadas com a qualidade das experiências iniciais em Matemática. Através de experiências do dia-a-dia, os alunos desenvolvem de modo informal e gradualmente muitas das ideias matemáticas relativas a números, padrões, quantidades, formas, tamanhos, etc. (p. 3).

Para que haja aprendizagem da Matemática nos primeiros anos é fundamental o papel do educador/professor, ou seja, que crie um ambiente adequado de aprendizagem e para falar sobre a matemática, pois segundo Wood, Merkel & Uerkwitz (1996) “(...) as crianças aprendem melhor se estiverem em situações que lhes permitam interagir com outros no sentido de partilhar e comunicar as suas ideias acerca da matemática.” (p. 39), ou seja, o educador/professor deve criar situações que permitam às crianças explicarem os seus pensamentos e também as suas estratégias aquando da resolução de uma atividade, exercício ou problema, havendo assim uma aprendizagem cooperativa, sendo também um dos pressupostos das comunidades de aprendizagem (CA) que tentei seguir na prática, pois possibilitei aos alunos que partilhassem as suas respostas e conhecimentos, porque era uma forma de promover a interação social e também ao interagirem uns com os outros iriam estar a enriquecer ativamente o seu conhecimento

matemático. Porém, este facto não foi tão notório no Pré-Escolar, mas quando realizei as atividades de Matemática em pequeno grupo e ao questionar as crianças fez com que estas partilhassem os seus conhecimentos com os seus colegas, havendo diálogo e partilha. Portanto, tanto num contexto como noutro tentei criar um clima de confiança, ou seja, que as crianças sentissem que as suas ideias eram respeitadas pelos colegas, pois segundo Cobb, Yackel, Wood & Wheatley (1988) citados pelos autores acima referidos (1996) as crianças “precisam de saber que podem exprimir as suas ideias aos outros sem medo de ser ridicularizadas ou ficar envergonhadas mesmo que cometam um erro.” (p. 41), por isso é fundamental que os educadores/professores consigam transmitir às crianças que conseguem entender que o que elas dizem faz sentido para as respetivas e que saibamos dar valor às suas ideias e tê-las em conta, pois é importante que cada criança se sinta como um elemento essencial na sala e que sintam que as suas ideias também são importantes para a partilha. Deste modo, pode-se inferir que todos estes aspetos mencionados são fundamentais para que haja uma aprendizagem rica na Matemática. Todavia, quero ainda referir que em muitas das atividades desenvolvidas em e sobre a Matemática, as crianças sabiam ouvir e respeitar o colega que estivesse a explicar o seu raciocínio e depois em conjunto é que decidíamos se concordávamos ou não, explicitando sempre o porquê, pois segundo Wood et al. (1996) as crianças devem usar vocabulário simples como “concordo” ou “não concordo” em vez de “estás errado”. Isto é feito no sentido de que elas compreendam que são apenas as ideias de alguém que estão em questão e não o seu valor como pessoa” (p. 42). Contudo, este último facto foi mais visível no contexto do 1.º Ciclo, em que os alunos eram capazes de explicar o porquê de não concordarem com a resposta do colega (se fosse esse o caso) e este era capaz de ouvir e entender a opinião do colega.

Outra das minhas finalidades era de criar tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, ambientes e atividades de aprendizagem que fossem capazes de desafiar a curiosidade dos alunos e o seu interesse, pois de acordo com o Ministério da Educação (1990, p. 128, mencionado por Veia, 1996) “só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade” (p. 20).

B. Caraterização das instituições

A Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar decorreu numa IPSS, enquanto a prática no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar numa escola de rede pública.

A primeira instituição referida foi fundada em 1917, enquanto a segunda é bem mais recente, uma vez que foi inaugurada em 2012.

Ao ter em conta que ambos os contextos são instituições incluídas numa comunidade, pode-se dizer que relativamente à relação com a comunidade envolvente, a IPSS (de acordo com o Projecto Educativo (2011/2014)) mantém parceria essencialmente com entidades como a Instituição de Solidariedade e Segurança Social, Câmara Municipal de Évora, Universidade de Évora, EPRAL, Centro de Saúde de Évora, CERCIDIANA, entre outras. Por sua vez a instituição pública tem parceria com algumas entidades, nomeadamente com a Junta de Freguesia, Comunidade local, Convento do Espinheiro, Comunidade familiar, Câmara Municipal de Évora, entre outras. Além destas parcerias e, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012), o Agrupamento tem também parceria com “CERCIDIANA, APPACDM, CENDREV, Universidade de Évora, Centro de Saúde, Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus, Escola Segura, Universidade Sénior e Fundação Eugénio de Almeida” (p. 47). No que respeita à relação com a família, havia em ambas as instituições uma preocupação de integrar/envolver os encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos e também na vida da instituição, havendo assim uma boa cooperação entre pais e instituições.

1. Contexto de Pré-Escolar

Tratando-se de uma IPSS e de acordo com o Projecto Educativo da instituição (2011/2014), esta acolhe as valências de Creche e Jardim de Infância. Porém, para além dos conhecimentos adquiridos e fornecidos no projeto educativo também realizei uma entrevista à Diretora Pedagógica da instituição para confirmar certos dados aí presentes.

Esta instituição, de acordo com o Projecto Educativo (2011/2014) é ajudada financeiramente pelo “Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Évora e Ministério da Educação” (p. 14).

Desde o início da sua fundação, em 1917, até ao momento os Estatutos da instituição “têm sofrido alterações consoante a legislação em vigor” (p. 14). Portanto, após a sua fundação e de acordo com o Projecto Educativo (2011/2014), a instituição era denominada nos seus Estatutos como “Creche e Lactário”, onde recebia “crianças carenciadas em regime internato, apoiava famílias em situação precária, e fornecia leite e derivados a recém-nascidos e crianças doentes.” (p. 14). Porém, em 1969 como os Estatutos mudaram, o nome da instituição também foi alterado, mantendo-se a denominação até à atualidade.

No Projecto Educativo da instituição (2011/2014) está presente um Quadro de Funcionários que, acordo com a atual Diretora Pedagógica ainda se mantém, ou seja, uma Diretora de Estabelecimento, uma Diretora Pedagógica, sete educadoras na valência de Creche e oito em Jardim-de-Infância, 14 ajudantes de ação educativa na valência de Creche e oito em Jardim de Infância, duas funcionárias na secretaria, três cozinheiras, quatro ajudantes de cozinha, duas empregadas de refeitório e por último 10 empregadas auxiliares.

Relativamente à caracterização do espaço físico da instituição pode-se dizer que esta era composta por uma área coberta constituída por 15 salas (sete salas de Creche e oito de Jardim de Infância) onde cada sala tinha à sua disposição instalações sanitárias, estando algumas anexadas às salas e outras mais distantes. De acordo com o Projecto Educativo da instituição (2011/2014) e do que observei tinham

uma Secretaria, dois Gabinetes, uma Sala de Educadoras, uma Sala de Funcionárias, uma Sala de Apoio Educativo, duas Camaratas, um Ginásio, uma Cozinha, um Refeitório, seis Salas de acolhimento, uma Capela, vinte Casas de banho, dois Fraldários, duas Copas, três Despensas e uma Lavandaria (p. 15).

Todas as salas encontravam-se equipadas com materiais de acordo com as necessidades e idades das crianças como pude também observar durante a minha prática. Para além dos espaços referidos, também havia uma biblioteca no 1.º andar da instituição, estando anexada a uma sala dos cinco anos.

Outro facto pertinente são as rotinas organizativas da instituição. Por exemplo, no refeitório, as refeições para a Creche (salas dos dois anos) e para as salas dos três e quatro anos do Pré-Escolar eram servidas no mesmo horário, porém tinham horários diferenciados das crianças das salas dos cinco anos do Pré-Escolar, uma vez que o espaço não tinha condições para abranger todas as crianças da Creche e do Pré-Escolar. Deste modo, as refeições na hora de almoço para as crianças de dois anos da Creche e de três e quatro anos do Pré-Escolar ocorriam entre as 11h e as 11h 30 min., e para as crianças dos cinco anos entre as 12h 00 min. e as 12h 30 min. (sendo por vezes prolongado, quando havia necessidade). Contudo, os bebés e as crianças de um ano almoçavam nas suas próprias salas. É importante referir que o mesmo acontecia com as refeições da hora do lanche. Ao ter em conta este modo de organização, o contacto entre as crianças da Creche e do Pré-Escolar na hora das refeições era um pouco limitado. Porém, as crianças da Creche e do Pré-Escolar tiveram outros momentos em que lhes permitiram estabelecer contacto, nomeadamente na hora do recreio na parte da tarde.

Relativamente aos espaços interiores mencionados posso dizer que os que tive uma participação mais dominante foram: a sala onde fiz a intervenção; a camarata pertencente à sala onde fiz a intervenção, pois as crianças dormiam neste espaço e eu ajudava a auxiliar a preparar as crianças para irem dormir e também em outros momentos de atividades; a casa de banho anexada à sala onde fiz a prática, nos momentos da higiene das crianças; o refeitório, na hora de almoço e na hora do lanche pois eu ajudava a auxiliar e a educadora cooperante; o ginásio quando assisti a algumas aulas de Expressão Motora ou quando ia buscar as crianças que estavam nesta aula; e a biblioteca quando contei a história “O Nabo Gigante” (ver excerto da reflexão n.º 9 no Apêndice I, p. 128), e a dramatização através de fantoches da história “Os Ovos Misteriosos” para as crianças onde fiz a prática e também para a Sala das Flores onde estava uma colega do Mestrado do Pré-Escolar a estagiar.

Além da zona coberta, o edifício também tinha uma área descoberta. Relativamente, a estes espaços tive mais contacto com o Quintal, tendo sido este mais na hora do recreio quando cantava, dançava, jogava com as crianças e, para além disso,

as crianças também tinham contacto com este espaço quando faziam Expressão Motora com a professora desta expressão.

Deste modo, penso que os espaços da instituição estavam bem organizados, havendo na minha opinião algumas salas de dimensões muito pequenas, pois os espaços são muito importantes porque permitem às crianças interagirem umas com as outras, tal como os adultos com as crianças e vice-versa, de fazerem aprendizagens, pois segundo Malaguzzi (1997, p. 40, citado por Lino, 2007)

A escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitectura, à sua conceptualização e utilização dos espaços formas e funções (...) Isto é, a educação deve de ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante (...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem (p. 104).

Relativamente ao trabalho desenvolvido entre as educadoras, pude observar ao longo da intervenção que existia um trabalho cooperativo, e também uma vez por semana reuniam-se e partilhavam conhecimentos e outros assuntos pertinentes das suas salas, havendo assim uma cooperação de equipa. Contudo, nunca participei numa dessas reuniões, só tendo conhecimento destas e do que abordavam através do que a educadora comentava comigo, no entanto penso que teria sido enriquecedor ter assistido, pois poderia saber como eram realizadas estas reuniões. Para além disso e de acordo com o Plano Anual de Actividades (2011/2012), as educadoras tinham reuniões semanais com a Diretora Pedagógica e uma reunião mensal de direcção na última sexta-feira de cada mês.

Quanto ao trabalho entre o corpo docente com o corpo não docente também existia um bom trabalho e um ambiente de parceria e de ajuda.

Em relação ao trabalho cooperativo com a família e a comunidade, pude observar que este era frequente nesta instituição, pois os pais das crianças bem como outros seus familiares sempre que possível colaboravam e estavam dispostos a ajudar no que fosse necessário para a instituição, como por exemplo, visitas de estudo e não só, e

por sua vez, a instituição sempre que possível também tentava ajudar os pais, ouvindo-os e apoiando-os.

Posso concluir que tentei ter uma participação nesta instituição, como está evidenciada nos espaços que tive mais contacto e também sempre que surgia uma situação ao nível da instituição em que era preciso algum apoio.

2. Contexto de 1.º Ciclo

Antes de descrever os espaços da instituição, senti necessidade de fazer referência à sua inauguração a 17 de setembro de 2012, a qual estive presente. O facto de poder ter tido a oportunidade de estar presente na inauguração e abertura desta nova escola, foi importante porque permitiu observar os procedimentos realizados nestes momentos e, não só, foi uma oportunidade única que tive. Para além disso, este também foi um dos factos referidos por mim numa das minhas reflexões semanais, pois na inauguração da escola estiveram

presentes figuras da comunidade e também familiares dos educandos da respetiva escola. Deste modo, foi possível ver o quão importante é a participação da família e da comunidade neste tipo de eventos, uma vez que as famílias têm cada vez mais uma participação ativa nas escolas. (excerto da reflexão n.º 1, 17/09/12-21/09/12)

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012) a instituição onde fiz a intervenção “ (...) foi concebida para acolher os níveis de ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo.” (p. 12).

Logo no início do ano letivo 2012/2013 tudo era novo tanto para as crianças, como para os docentes e também para os assistentes operacionais. Portanto, esta escola tornou-se uma novidade principalmente para os alunos que vieram da antiga escola, pois esta nova instituição era de maiores dimensões, tinha novos espaços, novos materiais didáticos e novos materiais nos espaços exteriores.

Relativamente à caracterização do espaço físico da instituição pode-se dizer que esta era composta por uma área coberta constituída por 11 salas (três salas para o Pré-Escolar e oito para o 1.º Ciclo) onde cada sala tinha à sua disposição instalações sanitárias anexas (sendo uma para as meninas e outra para os meninos) e as salas do 1.º

Ciclo dispunham de um espaço comum entre si. De acordo, com o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012) e com o que observei

Na área coberta o espaço escolar apresenta (...), 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 e dois alpendres cobertos (um na zona do Pré-Escolar e outro na zona do 1.º Ciclo) (pp. 12-13).

Contudo acho importante referir, que o espaço polivalente para o Pré-Escolar possuía também uma instalação sanitária (Regimento Interno da instituição, n.d.). No 1.º Ciclo, junto ao espaço polivalente existiam duas instalações sanitárias, sendo uma destinada para as meninas e a outra para os meninos. Para além disso, as instalações sanitárias para os adultos encontravam-se junto da sala dos professores, da instalação sanitária para deficientes, do gabinete de coordenação, do gabinete de trabalho para professores e do gabinete médico, das quais uma se destinava às senhoras e a outra aos senhores.

Outro facto pertinente são as rotinas organizativas da instituição que limitavam um pouco o contacto entre as crianças do 1.º Ciclo e as do Pré-Escolar, pois por se tratar de uma Escola Integrada, parecia que tal contacto seria mais facilitado. Por exemplo, no refeitório, as refeições para o 1.º Ciclo e para o Pré-Escolar eram servidas com horários um pouco diferenciados, uma vez que o espaço não tinha condições para abranger todas as crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Deste modo, as refeições para o Pré-Escolar ocorriam entre as 12h e as 12h 30 min., e para o 1.º Ciclo entre as 12h 30 min. e as 13h 30 min. (sendo por vezes prolongado, quando havia necessidade). Desta forma, à medida que o espaço ia ficando disponibilizado, um assistente operacional ia chamando as turmas para o almoço, ou seja, à medida que as crianças do Pré-Escolar iam saindo deste espaço vinham as crianças das turmas do 1.º e do 2.º anos e, assim sucessivamente até chegar à turma do 4.º ano. Ao ter em conta este modo de organização, o contacto entre as crianças do Pré-Escolar e as do 1.º Ciclo na hora das refeições era um pouco limitado. Porém, as crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo tiveram outros momentos em

que lhes permitiram estabelecer contacto, nomeadamente no piquenique no Dia da Alimentação, na Festa do Dia de S. Martinho, na Biblioteca Escolar aquando das visitas de pessoas importantes (escritor António Mota, o representante do projeto Slow Food e representantes e chefes do Convento do Espinheiro) à escola e na Festa de Natal.

Relativamente aos espaços interiores mencionados posso dizer que os que tive mais contacto foram: a sala de aula onde fiz a intervenção; a sala dos professores, onde os professores se reuniam nas horas de intervalo para um momento de pausa e quando necessário para falar de dúvidas ou de assuntos da instituição; o refeitório, na hora de almoço pois eu e as minhas colegas (que também fizeram intervenção nesta instituição) ajudávamos as assistentes operacionais e as docentes nas refeições. Porém, os espaços que não tive um contacto tão frequente foram: o espaço polivalente, tendo estado mais presente quando foi realizada as apresentações das atividades de Natal da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Atividade Física Desportiva (AFD), contudo não utilizei muito este espaço no momento das Expressões pois as atividades de Expressão e Educação Físico-Motora realizadas destinavam-se mais para o espaço exterior e, para além disso, este espaço costumava estar ocupado no tempo das Expressões pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular de AFD; a arrecadação interior do equipamento desportivo, tendo só ido quando fomos buscar o material necessário para as atividades de Expressão e Educação Físico-Motora; o alpendre coberto aquando da realização do jogo do Mata no bloco de Expressões e no dia da celebração do Dia de S. Martinho; e Biblioteca Escolar, na qual estivemos no dia da visita do escritor António Mota à instituição, do oferecimento de livros à instituição pelo estabelecimento do Convento do Espinheiro através de um projeto em parceria com Slow Food e na Festa de Natal. Contudo, este último espaço começou a ser frequentado pelos alunos uma vez por semana, o que se tornava um constrangimento, pois os alunos só podiam ir no dia estabelecido no horário, ou seja, às quintas-feiras (normalmente na hora do Apoio ao Estudo com a professora cooperante), não podendo ir quando pretendiam, pois aquando da realização do trabalho de projeto houve a necessidade de ir à biblioteca para a realização de pesquisas de livros para procurar informações sobre os conteúdos a pesquisar, só que no entanto surgiram restrições de natureza organizacional tornando impossível ir no dia que estávamos a realizar o projeto. Portanto, houve a criação de horários impostos, para que existisse uma articulação com outros docentes. Contudo, quando os alunos iam à biblioteca da escola no dia estipulado podiam requisitar livros para levarem para casa, incentivando deste modo o gosto e interesse

pela leitura. Para além disso, este espaço apesar de estar equipado com alguns livros de cariz documental tinha também uma diversidade de materiais, nomeadamente audiovisuais e informáticos, com os quais as crianças sempre que lhes era possibilitado podiam realizar atividades livres, de modo, a poderem usufruir deste espaço e materiais. É importante referir que a Biblioteca Escolar desta instituição passou a estar integrada na rede de Bibliotecas Escolares.

Para além da Biblioteca Escolar, o espaço polivalente também só podia ser frequentado pelos alunos nas AEC ou quando o professor titular o utilizava para a realização das Expressões e, por último, o refeitório só era utilizado pelos alunos na hora do almoço.

Além da zona coberta, o edifício também tinha uma área descoberta, que de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012) é constituída por

duas zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1.º Ciclo), um campo de jogos com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol e duas zonas relvadas em frente às salas do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo (p. 13).

Em relação a estes espaços exteriores, posso dizer que os que tive mais contacto foi a zona de recreio do 1.º Ciclo e o campo de jogos, onde estive presente em alguns intervalos, na festa do Dia de S. Martinho (Magusto) que decorreu neste espaço e no tempo das Expressões, aquando da realização da Expressão e Educação Físico-Motora. Contudo, os alunos tinham acesso a estes espaços na altura dos intervalos e do almoço, só sendo limitado o seu acesso nos dias de chuva.

De um modo geral e segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012) e da reflexão que faço sobre a instituição, pode-se dizer que esta apresentava uma boa iluminação natural, pois possuía muitas janelas, o que permitia a “entrada” da luz natural, pois segundo Lino (2007) “(...) grandes janelas, portas e paredes em vidro que criam uma osmose entre o espaço interior e o exterior e entre os vários espaços interiores.” (p. 106), o que facilitava a comunicação e a interação entre os intervenientes da comunidade escolar.

Como já referido anteriormente, mas agora de uma forma mais concreta e sistematizada, o espaço polivalente, o espaço exterior da escola (campo de jogos) eram usados nas AEC.

O alpendre coberto do 1.º Ciclo era usado para as Expressões e também quando necessário para Atividade de Enriquecimento Curricular de AFD.

No que concerne aos recursos humanos (pessoal docente), a instituição era composta por nove docentes titulares (três educadoras e seis professoras), distribuídas pelas valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Das parcerias mencionadas no ponto “Caraterização das instituições” pude observar o contacto de algumas destas com a instituição, nomeadamente o Convento do Espinheiro, a Comunidade local, Junta de Freguesia, APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) e Comunidade familiar, que penso que foi muito enriquecedor tanto para a instituição como para as crianças, pois segundo Morgado (1999)

Num caminho de progressiva autonomia das escolas, a sua *ligação com a comunidade* envolvente assume uma dimensão importante no seu próprio funcionamento. Esta ligação poderá contemplar aspectos diferenciados como a disponibilidade de recursos, espaços e experiências de estudo e aprendizagem exteriores à escola mas de importância pedagógica óbvia como acréscimo de motivação nos alunos, diversificação de experiências, diversificação de materiais, etc.” (p. 75).

Quanto ao trabalho em equipa desenvolvido entre os docentes posso dizer que era bom, trabalhavam em cooperação, pois pude observar que partilhavam fichas de trabalho, conhecimentos didáticos a fim de se ajudarem mutuamente e também saliento a realização de reuniões de grupo ano, que no caso da professora cooperante se realizava noutra instituição pertencente ao mesmo Agrupamento, uma vez que na instituição onde realizei a prática apenas existia uma turma de 3.º ano. Destas reuniões resultava um planeamento mensal e também abordavam assuntos relacionados com o respetivo ano. Nunca tive oportunidade de participar numa destas reuniões, pois penso que é algo que é interno, ou seja, da instituição/agrupamento, mas a professora cooperante informava-me de algumas decisões tomadas aquando da planificação semanal em cooperação. Para além destas reuniões, existia na instituição as reuniões de departamento e de escola que ocorriam mensalmente, mas caso existisse alguma atividade festiva em que fosse necessário tomar decisões faziam outra reunião.

Para além disso, o trabalho com o restante corpo docente, nomeadamente com as docentes do Projeto de Fénix e das AEC também era bom e de cooperação.

Quanto ao trabalho entre o corpo docente com o corpo não docente também existia um bom trabalho e um bom ambiente de parceria e de ajuda.

Quanto ao trabalho com a família e a comunidade pude observar ao longo da intervenção que havia um trabalho cooperativo, pois os pais das crianças mostravam-se interessados com o bem-estar dos seus educandos, com os assuntos da instituição e sempre que possível os pais e ou outros familiares colaboravam e estavam dispostos a ajudar no que fosse necessário para ajudar a instituição, como por exemplo, na colaboração das visitas de estudo ou saídas à comunidade local e não só. Por sua vez, a instituição, mais concretamente a coordenadora da respetiva sempre que possível ouvia as preocupações que os pais pudessem ter em relação à instituição e ao conforto dos seus educandos na respetiva e dentro do possível a escola tentava ajudá-los e dar respostas às suas questões.

Após ter falado sobre a caracterização de ambas as instituições, acho pertinente estabelecer uma relação entre alguns aspetos referentes à organização quer do Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo, tendo por base alguns obstáculos e oportunidades que estes trouxeram para o desenvolvimento da ação educativa.

Em ambos os contextos existiam rotinas organizacionais. No entanto, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo algumas das rotinas estabelecidas pela instituição e a separação das duas valências existentes reduziam as possibilidades de contacto entre as crianças tanto de uma valência como de outra. Porém, penso que o contacto das diferentes valências entre as crianças quer de uma instituição quer de outra podia ter sido mais proporcionado, porque havia crianças que tinham irmãos na valência diferente da sua, por exemplo, na instituição da rede pública poderia haver alturas em que as crianças do Jardim de Infância pudessem interagir e/ou partilhar o mesmo espaço exterior com as crianças do 1.º Ciclo.

Contudo, ao ter em conta a citação de Malaguzzi (1997) referida no ponto da “1. Contexto de Pré-Escolar”, posso ainda refletir que no 1.º Ciclo houve oportunidades de as crianças tanto de uma como de outra valência de se encontrarem, em espaços da instituição, como na Biblioteca Escolar e na zona de recreio. Porém, a arquitetura dos espaços não é suficiente para que possamos promover tais encontros, pois é decisivo o modo como atuamos sobre o espaço e o modo como o vivenciamos. Este é um aspeto que tentarei no futuro ter mais em conta.

Em relação às oportunidades e obstáculos dos espaços, considero que no Pré-Escolar, nomeadamente no que respeita à camarata pertencente à sala onde fiz a minha

intervenção, houve alguns obstáculos, porque por vezes teria sido mais útil fazer algum jogo neste espaço (por ser mais amplo que a sala), mas nem sempre era possível porque por vezes decorriam neste espaço aulas de dança com crianças de outras salas, por isso tinha que haver uma boa gestão do tempo. No 1.º Ciclo só houve mais constrangimentos no acesso à Biblioteca Escolar e ao espaço polivalente, mas por vezes o responsável da Biblioteca Escolar deixava os alunos frequentar esta quando não estavam muitas crianças. Contudo, em relação aos outros espaços não senti muitos obstáculos, pelo contrário senti que houve mais oportunidades.

Quanto ao trabalho realizado entre educadoras e entre professoras, posso refletir que havia um bom trabalho de equipa em ambos os contextos, porém o trabalho da docente era mais limitado que o da educadora porque tinha que cumprir um programa e estava limitada por um horário imposto pelo Agrupamento. Todavia, na minha prática consegui adaptar o horário para que existissem situações que contribuíssem para a autonomia, a aprendizagem e também para que conseguisse ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos.

Relativamente à relação entre a família e as instituições, senti que foi no Pré-Escolar que esta foi mais facilitadora, ou seja, os pais entravam dentro da sala, havendo um contacto diário com a educadora, a auxiliar e comigo (durante a intervenção), ao contrário do 1.º Ciclo que só entravam na escola, salvo algumas exceções, como por exemplo, quando alguns alunos fizeram anos e quando queriam dar alguma informação à professora cooperante.

C. Conceção da ação educativa do Educador e do Professor

3. Conhecimento da caracterização do grupo

Neste ponto ao abordar cada grupo estarei a dar importância ao educador/professor conhecer de forma aprofundada os grupos de crianças com os quais trabalha sistematicamente, visto que cada criança tem características próprias, pois segundo António Gedeão (n.d.) referido no documento “Temas Estruturantes da Didática das Ciências” (2012), “Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais” (p. 2). Através desta passagem pode-se inferir que não existem duas coisas iguais, o que nos remete para o facto de não haver duas crianças iguais e com o mesmo conhecimento, tendo sido necessário desenvolver uma intervenção em que tivesse em conta a diferenciação pedagógica, isto é, que conseguisse arranjar estratégias e metodologias de aprendizagem, de modo a dar resposta aos interesses, necessidades e competências de cada criança, pois segundo Niza (2012)

Diferenciação, quer dizer, no contexto escolar, que os professores terão de seleccionar métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às necessidades desses alunos – e de cada um deles –, para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo (p. 329).

Para além disso, o educador/professor também deverá ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, muitos dos quais são de senso-comum, isto é, partir do que elas já sabem (teoria sócio construtivista), pois também é importante que a criança sinta que os seus conhecimentos são valorizados.

Para além destes aspetos, ainda irei apresentar neste ponto algumas características dos grupos com os quais desenvolvi a intervenção, incluindo alguns interesses, necessidades, competências e experiências das crianças que influenciaram a minha ação educativa, ou seja, as minhas opções.

3.1. No Pré-Escolar

Constituição do grupo

O grupo de 24 crianças era muito equilibrado em termos de faixa etária, pois as suas idades estavam compreendidas entre os três e quatro anos, porém quanto ao género havia 15 meninas e nove meninos, não sendo por isso um grupo tão equilibrado em termos de género. Para além disso, era um grupo muito ativo e irrequieto, o que é normal nestas idades, mas por vezes dificultava um pouco o meu trabalho no que respeitava às propostas de atividades em grande grupo, por exemplo, aquando da leitura de histórias ou quando contávamos as novidades do dia.

A maioria das crianças (75%) já tinha frequentado a instituição no ano anterior, o que possibilitou que elas se conhecessem muito bem e que acolhessem as outras crianças e, não só, contribuiu para que estivessem bem adaptadas às rotinas da instituição e também da sala. Apesar de já se conhecerem bem quando iniciei a minha prática, apercebi-me que ainda existiam algumas dificuldades em respeitar o outro.

Interesses e necessidades

Este grupo de crianças ao apresentarem as características acima referidas, fez com que me apercebesse também que por vezes tinha alguma dificuldade em as envolver e as interessar por algumas propostas, pois quando estávamos em grande grupo durante algum tempo começavam a ficar irrequietos e pouco atentos. Mesmo quando começaram a interiorizar o Mapa de Atividades algumas crianças, como por exemplo, o S. (3:6), o R. (4:1), M.G. (4:4), não conseguiam levar do início ao fim uma atividade em que estivessem envolvidos. Contudo, foi algo que tentei ter em conta e contribuir para que houvesse um melhoramento a esse nível, pois apercebi-me que por vezes necessitavam mais da atenção por parte do adulto, de se sentirem acarinhadas e por vezes ao terem certos tipos de comportamento para chamar a atenção (do adulto), fez-me ver que precisava de estar mais com essas crianças, isto é, quando estavam numa atividade tentava estar ao pé delas, conversar sobre o que estavam a fazer, a encorajar e notei que aquelas crianças que não levavam uma atividade, por exemplo de desenho, até ao fim começaram a ter melhorias.

Todavia, também tive dificuldades em conseguir captar a atenção da maioria do grupo, isso por vezes, também aconteceu porque havia crianças a chegar mais tarde à

sala e os pais queriam falar com a educadora cooperante, e tal situação acabou por se tornar um pouco desestabilizadora, porém tentei arranjar estratégias para conseguir “prender” a atenção do grupo. Deste modo, tentei fazer uma alternância entre as estratégias porque notei que, por exemplo, no momento da partilha das novidades, quando uma das crianças era a primeira a contar a sua novidade e quando se chegava à terceira criança, as duas primeiras começavam a ficar desatentas e isso por vezes desestabilizava o grupo, então foi necessário arranjar algumas estratégias a este nível. A introdução do Quadro das novidades, jogos para contar as novidades e o seu registo, são alguns dos exemplos adotados. Assim, ao adotar esta técnica de alternância de estratégias fez com que a rotina não fosse tão monótona e sim mais dinamizada e que tais estratégias/propostas fossem significativas para as crianças, mas houve pelo menos duas situações em que usei a estratégia do fator surpresa, por exemplo, na hora do conto de uma história, as crianças passado um bocado começavam a ficar desatentas, então uma vez resolvi fantasiar-me de uma personagem, ou seja, de avó e o facto é que esta resultou no sentido que as crianças ficaram atentas à história do início ao fim (ver excerto da reflexão n.º 8 no Apêndice II, p. 129).

Para além do que tenho vindo a falar, quero ainda mencionar que observei outras necessidades, sendo uma destas ao nível da higiene. Outra necessidade que por vezes observei era o de quererem estar acompanhadas por um adulto, ou seja, algumas crianças, como a M.T. (3:8), M.L. (3:11), gostavam que estivesse um adulto por perto quando estavam a fazer um desenho ou uma pintura para que pudessem falar sobre o que estavam fazendo e isso aconteceu algumas vezes comigo pois falávamos sobre o que estavam a fazer. Por último, reparei que queriam fazer determinadas tarefas que o adulto fazia, nomeadamente dar as chupetas na hora da sesta, levar os babetes para o cesto na hora das refeições, necessidades, estas, que ao longo da minha prática fui dando oportunidades às crianças de as fazer, pois também era uma forma de irem adquirindo autonomia e responsabilidade.

Relativamente, aos interesses identificados (tendo por base a observação e conversas com as crianças ao longo da intervenção), pude observar que quando implementei o Mapa de Atividades as crianças escolhiam mais as áreas/atividades da pintura, do desenho, do recorte e colagem, sendo que a modelagem e a área da casinha também eram muitas vezes escolhidas.

Para além destes interesses, pude ainda verificar que as crianças gostavam das dramatizações de histórias, pois aquando da leitura da história “O Nabo Gigante”

pediram-me para fazer o teatro da respetiva e, não só, também quando li e dramatizei com fantoches a história de “Os Ovos Misteriosos”, as crianças ficaram entusiasmadas e estiveram atentas à leitura desta, como é visível na figura 1, pois estas situações foram significativas para as crianças e, para além disso, no final da história as crianças puderam mexer e utilizar os fantoches, como é visível no excerto da reflexão n.º 7

Após ter finalizado a história mostrei os fantoches às crianças para que estas pudessem ver mais de perto e tocar nestes. Depois perguntei qual tinham sido os animais que mais tinham gostado, e a maior parte disse que tinha gostado do papagaio e do crocodilo (...).” (26/03/12-30/03/12)



Figura 1. Crianças a ouvir a história "Os Ovos Misteriosos".

Ainda reparei que na parte da tarde depois da atividade cultural coletiva as crianças escolhiam mais os jogos ou brincavam e manuseavam os bonecos e faziam um pouco o “faz de conta” ou iam até à biblioteca para ver livros, mostrando um interesse pela leitura e, por vezes, até me pediam para ler para elas. Contudo, não foi só nesta situação que me apercebi que as crianças começavam a ter interesse pela leitura e de certa forma pela escrita, pois quando saímos à comunidade com o objetivo de encontrar sítios que tivessem letras, estas mostraram interesse e entusiasmo em encontrar letras e para além disso este momento foi importante, como se pode verificar no excerto da reflexão n.º 6 (ver no Apêndice III, p. 130).

Por último, e como referi um pouco no parágrafo anterior observei que algumas crianças, como a M.R. (4:1) tinham interesse em escrever principalmente o seu nome, mas também outras crianças, como a M.L. (3:11) e o D.D. (4:0) também já iam mostrando interesse em escrever.

Competências e experiências das crianças

Relativamente às competências das crianças, pude ir observando ao longo da prática se as crianças já eram detentoras de determinadas competências e se conseguiam atingir as competências que pretendia em cada planificação diária. Para além disso, também tive em conta as OCEPE (1997) para identificar as competências das crianças nos vários domínios.

A educadora cooperante no projecto curricular de grupo (2011/2012) refere que as crianças já eram capazes de se expressarem bem oralmente, que colocavam questões e que já eram capazes de contar e explicar determinados acontecimentos. Deste modo, apesar de ter observado tais competências no decorrer da minha intervenção, notei que havia crianças que se expressavam melhor do que outras e quando questionadas devido a algum conflito havia crianças que ficavam por respostas do género “*Não sei.*”, como foi o caso do S. (3:6), enquanto outras já conseguiam se justificar e explicar-se usando frases compostas, como era o caso da M.R. (4:1), pois segundo Pires (1994) “Cada indivíduo é único e diferente dos demais.” (p. 29), afirmação com a qual concordo, uma vez que cada criança é única, ou seja, as crianças são diferentes entre si. Para além destas situações, também observei que as crianças quando estavam na biblioteca sentavam-se nas almofadas e depois uma delas, por exemplo, a L. (3:8) contava a história às outras crianças a partir de um livro ilustrado. Nestes casos está patente o **domínio da linguagem oral** que faz parte da Área da Expressão e Comunicação.

Ao nível do **domínio da abordagem escrita**, portanto da área anterior, observei que algumas crianças já eram capazes de identificar a primeira letra do seu nome, bem como as das outras crianças, por exemplo, quando li a história sobre as letras e quando fiz o jogo das letras (ver excerto da reflexão n.º 4 no Apêndice IV, p. 131), mas também conseguiam identificar a posição correta de um livro. Algumas crianças conseguiam prestar atenção a uma história, porém outras nem tanto porque havia sempre algumas que eram mais inquietas e que desestabilizavam um pouco o grupo, o que me leva a inferir que este momento deveria ter acontecido em pequeno grupo. Ainda dentro desta área temos o **domínio da matemática** no qual proporcionei algumas atividades por forma a trabalhar a aprendizagem da Matemática neste contexto. Tendo por base os objetivos das OCEPE (1997) para observar as competências para este domínio e para as crianças de três e quatro anos, realizámos uma atividade em pequeno grupo na qual explorámos os objetos que eram grandes e pequenos, comparando-os por forma a saber

qual era o grande e qual era o pequeno, o que me permitiu detetar que as crianças conseguiam distinguir objetos grandes de pequenos, ou seja, eram detentoras de tal competência. Porém, não foi só através desta atividade que explorámos estes conceitos, através da leitura de uma história “O Rato e o Leão” também permitiu a exploração e distinção de tais concepções, sendo um dos objetivos da planificação do dia 10/04/12 “Fomentar a diferença entre os conceitos grande e pequeno (área da Expressão e Comunicação – Matemática).” e, para além disso, nesta situação também está evidente a relação da matemática com o código escrito.

Para além desta competência explorei outras como o agrupar elementos de acordo com a mesma característica; a classificação atendendo a um critério (tamanho/forma/função); a formação de conjuntos simples; a realização de atividades de ordenação simples; o reconhecimento das principais figuras geométricas e o juntamento de partes de uma figura para fazer um todo através de duas atividades de matemática onde se utilizou os blocos lógicos no qual tinham que agrupar as figuras ou por cores ou por espessura ou por tamanho formando assim conjuntos simples. Através destas atividades pude observar que as crianças foram capazes de as realizar, mostrando serem detentoras de tais competências (as quais irei dar um exemplo mais adiante), pois no excerto da planificação do dia 03/05/12 (Apêndice V, p. 132), aquando da sugestão da atividade pude verificar que as crianças ao agruparem os blocos por cores, conseguiram identificar as cores primárias.

Para além destas competências, na primeira atividade de matemática com os blocos lógicos as crianças identificaram as principais figuras geométricas e classificaram-nas e ordenaram-nas quanto ao tamanho, espessura, forma e cor e formaram um todo ao juntar duas figuras geométricas, por exemplo, um triângulo com um quadrado originou uma casa. Um pequeno excerto da reflexão n.º 9 comprova uma parte do que foi referido

Então, de seguida mostrei um triângulo grosso e um triângulo fino e perguntei “*Qual é o triângulo grosso?*” o J. (3:10), a M.O. (3:9) e a C. (3:10) “*É esse.*” apontando com o dedo, e eu disse “*Muito bem. Então quer dizer que o outro triângulo é?*” e a M.O. (3:9) disse “*Fino.*”. (16/04/12-20/04/12)

No final das atividades deixei que as crianças manuseassem os blocos lógicos e que trabalhassem um pouco a sua criatividade, como é observável nas figuras 2 e 3. Na figura 2 (à esquerda) é visível o D.D. (4:0) a fazer um “boneco anjo” usando os blocos

lógicos e na figura 3 (à direita) é perceptível o boneco que a M.R. (4:1) o A. (3:10) e a M.L. (3:11) fizeram usando os blocos lógicos.



Figuras 2 e 3. Crianças com Blocos Lógicos.

A competência “Nomear objetos iguais/diferentes” foi trabalhada na atividade “O que é?” apesar do objetivo principal não ter sido este, mas as crianças conseguiram identificar objetos iguais e também distinguiram objetos diferentes pois ao dizerem para que serviam cada objeto já estavam a diferenciá-los.

A competência “Fazer correspondência” foi trabalhada e verificada na atividade onde se explorou a noção do número, pois as crianças conseguiam corresponder o número à quantidade de animais que desenhavam.

Quanto à competência de completar puzzles, pude observar que as crianças o faziam frequentemente quando escolhiam a área dos jogos, por vezes tinham dificuldade em encontrar as peças, mas depois de explorarem um pouco, conseguiam, por exemplo, completar um puzzle de seis peças.

A competência “Ter noção de à frente/atrás” era muitas vezes trabalhada quando íamos em comboio para o refeitório, por exemplo, quando a educadora cooperante dizia que ela ia à frente e que eu ia atrás, ou vice-versa, isto permitia que as crianças fossem tendo a noção destes conceitos, e observei que muitas das crianças já a tinham, porque nos jogos diziam “*Ficas atrás de mim*”.

A competência de “Identificar quantidades iguais” foi trabalhada no jogo das cadeiras, pois perguntava às crianças quantos meninos havia e quantas cadeiras havia e, inicialmente o número de cadeiras e de meninos era igual, mas com o decorrer do jogo ficava sempre mais meninos do que cadeiras, por exemplo, existia duas cadeiras para três meninos, havendo também aqui a noção do que há a mais e do que há a menos. Um exemplo que comprova o que foi aqui referido é o excerto da reflexão n.º 8

(...) fiz o jogo das cadeiras onde pude trabalhar a matemática, porque contámos o número de cadeiras e o número de meninos e à medida que tirávamos as cadeiras voltávamos a contar o número de cadeiras e de meninos e eu perguntava “*Então o que é que há mais? Cadeiras ou meninos?*” e as crianças respondiam. (10/04/12-13/04/12)

Por último, consegui também trabalhar a competência “Contar até cinco de forma intencional” apesar de observar que algumas das crianças já conseguiam contar pelo menos até 20. A questão da contagem dos números foi trabalhada através de duas histórias, “Os Ovos Misteriosos” e “O Nabo Gigante”: onde na primeira contaram-se os ovos até ao número cinco e na segunda os animais até ao número seis. Para além destas histórias, li um poema sobre a Páscoa onde contámos o número de estrofes e o número de versos, como comprova o excerto da reflexão n.º 7 “(...) mostrei-lhes o poema sobre a Páscoa e falei com eles como era constituído o poema e em conjunto contámos o número de versos e o número de estrofes, trabalhando assim também a matemática.” (de 26/03/12-30/03/12). Tanto nas histórias como no poema estava a relacionar a matemática com o português, ou seja, a matemática também está presente nesta área como em tantas outras.

Para além das competências detetadas através das atividades referidas, pude ainda observar que algumas crianças, como a P. (4:0) e a M.G. (4:4), já tinham a noção do tempo, pois quando marcavam a sua presença podiam não saber exatamente o dia da semana, mas quando apontava para o dia, estas já sabiam responder e também já sabiam que ao sábado e ao domingo não iam à escola.

Relativamente ao **domínio da expressão plástica** da área anteriormente referida, observei que com o decorrer do tempo, no recorte e colagem as crianças foram adquirindo a competência de recortar e colar imagens e através da modelagem as crianças foram adquirindo a competência de moldar materiais, como a plasticina. Houve uma altura, quase no início da minha prática, em que desenhava numa folha uma figura geométrica para verificar se as crianças conseguiam colar respeitando aquele espaço delimitado, houve crianças que conseguiram outras nem tanto, para além disso, as crianças já sabiam identificar os diversos materiais usados no desenho, na pintura e no recorte e colagem.

Para além de já conseguirem identificar as cores primárias (estando relacionado com o domínio da matemática), pude ainda observar que algumas crianças também já conseguiam identificar algumas cores secundárias, nomeadamente o roxo e o cinzento.

Quanto ao recorte verifiquei que as crianças já o conseguiam fazer, no entanto na realização do nosso projeto, observei que já apresentavam mais dificuldades, precisando da minha ajuda, pois tinham que respeitar uma linha. Por último, observei que algumas crianças começavam a desenhar com um determinado intuito, mas depois quando finalizavam o desenho era visível que tinha havido uma alteração dessa intenção. Outras desenhavam o rosto com todos os pormenores, o tronco e as pernas, mas depois colocavam os braços na cabeça, não tendo ainda a percepção completa da figura humana, enquanto outras crianças não chegavam a desenhar o tronco, desenhando logo as pernas, contudo havia outras que já possuíam a percepção da figura humana. Porém, havia uma criança, a L.P. (4:0), que fazia a simetria da figura humana.

Em relação aos **domínios da expressão musical e motora** pertencentes ainda à área anterior, só pude observar durante as atividades em recreio onde cantava canções com as crianças e no qual pude observar que na sua maioria as crianças conseguiram atingir as competências de escutar, cantar e imitar os gestos, de memorizar partes da música ou a música toda, acontecendo o mesmo com a reprodução destas. Para além destes momentos, também assistia à aula de música, uma vez que esta era dada na sala, o que também ajudou a detetar tais competências.

Nas atividades de recreio também fazia jogos onde abordava a expressão motora no qual pretendia que as crianças adquirissem competências como o cumprimento das regras do jogo, o que por vezes nem sempre conseguiam cumprir, também pretendia que fossem capazes de seguir os comandos verbais, competência que observei estar adquirida.

Na intervenção fui observando e também através de conversas estabelecidas com as crianças que estas já possuíam a competência de dizer a cidade onde moravam, que sabiam o nome dos pais bem como dos avós, tios e primos, e que sabiam qual era o seu género, porém havia uma ou outra criança que confundia um pouco a questão do género, por exemplo, *“Ela já não é meu amigo.”* quando na verdade se tratava de um menino ou *“Era uma vez uma menina chamada Ivo.”*, portanto por vezes ainda demonstravam dificuldades em associar o género a um nome ou até à própria pessoa. Quanto ao conhecimento das partes do corpo, esta competência já estava adquirida e até o pude comprovar através de um jogo espontâneo onde explorámos as diferentes partes do corpo. As crianças já conseguiam identificar e nomear os seus colegas e algumas delas já eram capazes de dizer quem é que estava a faltar. Portanto ao longo deste

parágrafo falei de competências da área da Formação Pessoal e Social mais concretamente do **domínio do conhecimento em si**.

Em relação ao **domínio da autonomia** pertencente à área mencionada anteriormente, observei que no início da prática as crianças não tinham tanta autonomia ao lavar as mãos, mas ao longo desta tentei que isso fosse mudando, tanto que quando acabavam uma pintura eu dizia-lhes que podiam ir à casa de banho lavar as mãos e com o tempo elas próprias quando acabavam esta atividade iam autonomamente lavá-las. Para além deste facto, também trabalhei a autonomia no sentido de irem à casa de banho sozinhas, competência que conseguiram adquirir e que já tinham um pouco quando comecei a intervenção. Para além destas competências, as crianças já tinham outras tais como comer e beber sozinhas usando a colher e o copo. Ao longo da prática fui também tentando que fossem as próprias crianças a arrumar os materiais que usavam nas diferentes áreas /atividades, para além de que as próprias começaram com o tempo a ajudar a encostar as mesas e arrumar as cadeiras de modo a que pudessem se sentar nas almofadas.

Ainda dentro da área anterior mas agora referente ao **domínio da relação com os outros**, pude verificar que as crianças já conseguiam aceitar a ausência dos seus pais, e para além disso, quando brincavam na área da casinha, observei (sempre que possível) que dialogavam com os seus pares enquanto brincavam, assim como nas outras áreas, por vezes algumas crianças não conseguiam partilhar o mesmo espaço de brincadeira havendo por vezes conflitos e normalmente conseguiam compreender as consequências dos seus atos. Ao longo da prática proporcionei momentos em que as crianças conseguiam colaborar em atividades de pares ou de grupo e isso notou-se nas áreas/atividades do Mapa de Atividades, bem como em outros tipos de atividades. Quanto à partilha de objetos ou materiais com outras crianças nem sempre acontecia pois havia sempre conflitos porque duas crianças queriam o mesmo objeto, pois nesta idade ainda estão na fase do egocentrismo e segundo Piaget (n.d., mencionado por Pádua, 2009)

(...) dizer que uma criança é egocêntrica não quer dizer que ela se comporte como estivesse totalmente centrada nela, significa que ela tem dificuldades de perceber o ponto de vista do outro. Em outras palavras ela percebe o ponto de vista do outro a partir do seu próprio ponto de vista (p. 31).

Ou seja, nesta fase é importante e necessário que o adulto intervenha como mediador de situações conflituosas entre as crianças. Outra competência que observei é que algumas crianças já eram capazes de pedir ajuda quando sentiam dificuldade e isso foi mais notório no início quando introduzi o Mapa de Atividades. Porém, só mais tarde é que começaram a pedir ajuda a uma ou mais crianças que já sabiam marcar e escolher sozinhas as áreas/atividades, o que segundo Vygotsky (n.d., referido por Seifert, 2010) trata-se da “*zona de desenvolvimento próximo (ZDP)*.” (p. 37), que de acordo com Rogoff & Wertsch (1984, mencionados por Seifert, 2010) é “o nível ao qual uma criança acha um problema demasiado difícil para o resolver sozinha, sendo no entanto capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais competente” (p. 37). Portanto, quando as crianças não conseguiam resolver aquele problema pediam a minha ajuda ou de outra criança e assim já eram capazes de o resolver, porém essa dificuldade na maioria das crianças foi desaparecendo.

Na área do Conhecimento do Mundo mais concretamente no **domínio dos meios e culturas**, observei que as crianças já eram capazes de reconhecer as diferentes áreas da sala. Quanto à integração das rotinas diárias as crianças já as tinham e também as conheciam, contudo fiz pequenas alterações na rotina, nomeadamente introduzi o acolhimento em conselho onde as crianças podiam partilhar as suas novidades, o Mapa de Atividades, por vezes, também consegui fazer as comunicações e o conselho de 6.^a F bem como a planificação diária e semanal que as crianças foram integrando progressivamente e, para além disso, algumas crianças também já compreendiam e sabiam os diferentes papéis exercidos pelas pessoas. Ainda dentro desta área mas agora relativamente ao **domínio das ciências**, e daquilo que fui observando as crianças eram capazes de identificar as características de diferentes animais, e com a realização da atividade com uma mãe sobre o nosso projeto algumas das crianças já conseguiam distinguir o que era vegetal do que era animal e já conseguiam distinguir o que era quente de frio, e por último também conseguiam identificar alguns frutos nomeadamente à hora do almoço e numa experiência que realizámos.

Quanto às experiências, pude observar ao longo da minha prática que era um grupo que gostava de explorar materiais fossem eles novos ou não, como foi o caso do uso e manuseamento da faca de plástico para cortar as frutas para fazermos a salada de fruta e, não só, puderam também experimentar a cortar fruta. Mas, pude também verificar que gostavam de experimentar coisas novas, por exemplo, gostaram muito da experiência sobre a “flutuação”, pois permitiu que as crianças experimentassem e

explorassem tal atividade colocando a maçã e/ou a batata na água, e observar os seus comportamentos e, para além disso possibilitou que trabalhasse e enriquecesse a aprendizagem da Matemática destas crianças, pois puderam compreender os conceitos de pesado e leve, isto é, o que ficava em cima na água e o que ficava em baixo da água, ou seja, as crianças associavam o leve ao que ficava em cima da água e o pesado o que ia ao fundo, portanto debaixo de água. Um exemplo que corrobora o que foi mencionado é o excerto da reflexão n.º 7 (Apêndice VI, p. 133). Contudo, para além desta experiência, a saída à rua na exploração de letras referida nos “Interesses e necessidades” também constituiu uma nova experiência para as crianças porque para além de poderem estar em contacto com a comunidade também puderam trabalhar a abordagem à escrita.

3.2. No 1.º Ciclo

Constituição do grupo

O grupo pertencente à turma do 3.º ano onde fiz a intervenção era constituído por 21 alunos, contudo inicialmente a turma era constituída por 23 só que ao longo da prática duas alunas foram transferidas, uma para outra escola do mesmo agrupamento e outra para outro agrupamento, por motivos de mudança de residência. Deste total de alunos, 12 são do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Para além destes factos, é importante salientar que destes 21 alunos, um aluno, o J., estava ao nível do 2.º ano sendo que os restantes 20 alunos estavam a frequentar o 3.º ano.

A maioria dos alunos faziam parte da turma desde o 1.º ano de escolaridade, exceto dois alunos, a R. e o G.S.: a primeira foi transferida de outra escola sendo posteriormente integrada nesta turma no ano letivo passado e o G.S. que já frequentava o 1.º Ciclo há quatro anos, no entanto, chumbou no 2.º ano e daí ter sido transferido para uma turma de 2.º ano (na altura).

De um modo geral, os alunos eram assíduos, pontuais e já tinham as regras da sala de aula interiorizadas, porém nos momentos de grande grupo, por vezes, nem todos conseguiam respeitar sempre as regras. Para além disso, também já tinham adquirido os aspetos relacionados com a cidadania e o convívio com o outro, pois conseguiam partilhar entre si o material, as opiniões e os conhecimentos e também sabiam fazer

críticas construtivas aquando da apresentação de trabalhos, o que permitia aceitarem as opiniões uns dos outros, pois tais críticas poderiam vir a ser úteis no futuro. Portanto, pode-se concluir que se tratava de um grupo onde estava patente a cooperação, pois segundo Watkins (2004) no texto “Classrooms as learning communities”, numa comunidade de aprendizagem é importante a aprendizagem em conjunto onde é possível a construção de conhecimentos, bem como dos seus processos. Por este motivo, foi mais fácil desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo, pois acredito na importância da partilha de conhecimentos por forma a contribuir para a construção do conhecimento em conjunto com o outro, como defendia o autor acima referido (2004). Por trabalho cooperativo entende-se, segundo Niza (2012) “*que cada qual só pode alcançar os seus objetivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, e só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus*” (p. 528). Portanto, pode-se pressupor que existem objetivos para um grupo e que todos deverão trabalhar em conjunto, pois todos dependem de si mesmos e do outro para os conseguir atingir.

Ao longo da prática também pude observar de que se tratava de um grupo muito interessado em aprender, autónomo e que tinha facilidade em adaptar-se a novas situações e a novos métodos/técnicas de trabalho, como foi o caso do ditado em banda.

Interesses e necessidades

No que diz respeito às necessidades, seis alunos precisavam mais de apoio do que outros ao nível do Português e da Matemática, tendo sido encaminhados para o Projeto Fénix logo no início do ano letivo, decisão que foi tomada pela professora cooperante. Tendo-se verificado uma evolução nos alunos, dois deixaram de receber este apoio, mas os outros quatro achámos melhor (professora cooperante e eu, e depois a professora cooperante com a professora do Projeto Fénix) que era necessário mantê-los ainda no Projeto, pois a B. e a A.R. apesar de terem apresentado melhorias na área do Português ainda apresentavam dificuldades na escrita e na oralidade e, quanto à Matemática apesar de terem começado a conseguir acompanhar bem a restante turma achou-se que deveriam continuar a ter este tipo de apoio porque estava ajudá-las a evoluir. Quanto ao G.S. e ao T. também continuaram a precisar de frequentar o Projeto Fénix, pois apresentavam dificuldades tanto a Português como a Matemática, a Português era mais ao nível da escrita e da interpretação das questões e a Matemática

estavam um pouco melhor, mas apresentavam algumas dificuldades na resolução de problemas, entre outros domínios que foram sendo trabalhados. Estas informações foram baseadas nas observações que fui fazendo ao longo da prática, quando estes alunos estavam presentes na sala de aula, uma vez que quando tinham Projeto Fénix se ausentavam. Para além disso, por vezes tinha um *feedback* da professora do Projeto Fénix e também trabalhava-se em parceria, pois antes de os alunos irem para o Projeto falava com a professora sobre o que iríamos trabalhar naquele dia e assim sucessivamente ao longo da intervenção e, sempre que tinha fichas de trabalho disponibilizava-as.

O restante grupo também apresentava algumas dificuldades ao nível do Português e da Matemática, mas mais a Matemática nomeadamente na resolução de problemas, nas unidades de tempo, na identificação das centenas, dezenas e unidades mais próximas, bem como o milhar mais próximo, e em algumas estratégias usadas nas operações, mas com o tempo essas pequenas dificuldades foram sendo superadas, havendo uma pequena minoria que precisava mais de um apoio individualizado como o caso da J., S., e C.A. No entanto, pude detetar logo no início da intervenção que os alunos apresentavam algumas dificuldades aquando da resolução individual de exercícios de revisão sobre a multiplicação e a divisão, mais concretamente em conseguir aplicar os conceitos de terça parte e metade, e isso foi refletido por mim no excerto da reflexão n.º 3 (Apêndice VII, p. 134). Portanto, apesar de ter verificado que os alunos eram capazes de identificar estes conteúdos, ou seja, sabiam o que era a terça-parte e a metade, tinham mais dificuldade em associar esses termos à fração correspondente e quando tinham que resolver os exercícios tendo em conta estes conceitos, apresentaram dificuldades em passar da teoria para a prática. Nesta situação dei apoio individualizado aos alunos que estavam com mais dificuldades.

Relativamente ao Português, as dificuldades incidiam mais em identificarem a estrutura de um texto narrativo, o que foi um aspeto trabalhado em grande grupo e quando necessário individualmente; também apresentavam algumas dificuldades na escrita e na leitura e por vezes na interpretação das questões. Porém, era uma pequena minoria que apresentava ter esta última dificuldade, tendo sido mais notório na J., B. e no D. Quanto à escrita eram notórios alguns erros ortográficos presentes nas cópias que faziam como trabalho de casa dos conteúdos do conhecimento explícito da língua ou até da área de Estudo do Meio, sendo uma necessidade evidente no geral. Relativamente à leitura, no geral a turma teve uma melhoria, por fim, já faziam leituras mais expressivas

e com pausas, de modo a respeitarem os sinais de pontuação, porém ainda havia uma minoria que apresentava dificuldades nomeadamente no ritmo da leitura e na expressividade.

Ao nível do Estudo do Meio mostravam ter mais dificuldades em perceber alguns termos científicos, nomeadamente na parte do corpo humano, mas com a realização do projeto isso veio ajudá-los a ultrapassar algumas dessas dificuldades.

É importante referir que tratava todos os alunos de igual forma, mesmo os que tinham Projeto Fénix e incorporei-os na turma sempre de igual modo como os restantes, nunca fazendo distinção, pois apesar de cada criança ser única, não fazia distinção entre os alunos que tinham mais ou menos dificuldades de aprendizagem e valorizei sempre os conhecimentos dos alunos, apesar de reconhecer algumas das suas dificuldades e isso foi importante porque os alunos puderam confiar em mim e sempre que tinham dúvidas iam ao meu encontro ou eu ao deles.

Relativamente às áreas curriculares e atividades de interesse identificadas (tendo por base a observação e conversas com os alunos ao longo da prática), pude verificar que em relação às primeiras as opiniões dividiam-se, sendo que a maior parte preferia o Português (11 alunos), depois o Estudo do Meio (cinco alunos) e por fim a Matemática (quatro alunos). Talvez a grande maioria preferisse o Português, visto que tinham maior facilidade nesta área, no entanto, penso que no decorrer do estágio os alunos começaram a “ver” a Matemática com “outros olhos” e mostravam-se mais entusiasmados com esta do que propriamente com o Português, como foi o caso da M.B., C.C., I. e do D.M.

Alguns elementos pertencentes ao grupo que mostrava ter mais interesse pelo Português, tinham um vocabulário adequado, tendo facilidade em se exprimir, tanto por escrito como oralmente e isso foi notório quando criámos o espaço da “Oficina das letras” (nome escolhido pelos alunos) em que os alunos escreveram textos e desses foi escolhido um. Como para tal foi necessário fazer a sua leitura para a turma, permiti-me ter uma noção do tipo de vocabulário usado e da forma como os alunos se expressavam através da escrita. O grupo que preferia o Estudo do Meio revelava uma predileção pelos conteúdos ligados ao seu corpo, mostrando-se entusiasmados com o estudo do corpo humano e como tal, a informação foi organizada e estudada usando diversos recursos, como o uso do quadro interativo, de um manequim, de apontamentos no caderno de casa e também surgiu deste interesse o nosso projeto, o que permitiu fazer pesquisas e, para colmatar as aprendizagens, o uso de fichas de trabalho. Contudo, os alunos também mostraram algum interesse em relação ao conteúdo sobre a naturalidade

e nacionalidade, pois sugeriram a elaboração de um miniprojecto sobre os brasões à sua escolha. Por último, no outro grupo que preferia a Matemática eram evidentes alunos com uma grande facilidade de cálculo mental, para além de terem uma facilidade na resolução de problemas e também no algoritmo das operações aprendidas, através de diferentes estratégias e do uso de materiais didáticos.

Quanto às Expressões, o grupo no geral mostrava principal interesse na Expressão e Educação Plástica, mostrando-se entusiasmados em atividades de recorte, colagem e desenho, bem como o manuseamento de diversos materiais. Na Expressão e Educação Físico-Motora e, tendo em conta as atividades que conseguimos realizar, observei que mostravam um maior interesse e entusiasmo em jogos de equipa. No caso da Expressão e Educação Dramática, os alunos gostavam muito de dramatizar histórias presentes no manual de Português mostrando ainda um maior entusiasmo aquando da dramatização das histórias elaboradas por eles mesmos. Por último, na Expressão e Educação Musical, mostravam um especial interesse pelas canções da atualidade, ou seja, que faziam parte do seu quotidiano. Nesta área propus-lhes que cantássemos uma canção sobre o Dia da Alimentação, de modo a trabalhar o ritmo e a melodia; a identificação de diferentes tipos de sons e também canções alusivas ao Natal. Para além disso, trabalhámos uma lengalenga onde explorámos as duas expressões, ou seja, as Expressões e Educação Musical e Dramática, pois trabalhámos o controlo vocal ao mudarmos progressivamente a intensidade com que dizíamos a lengalenga, a articulação das palavras, os sons agudos e graves e também trabalhámos partes do corpo, por forma a nos expressarmos. Devo dizer que esta atividade interessou muito o grupo.

Competências e experiências dos alunos

Quanto às competências dos alunos nas diferentes áreas curriculares, passo a falar delas tendo por base as metas curriculares nas áreas de Português e Matemática, e quanto à área curricular de Estudo do Meio falarei das competências tendo em conta os descritores de desempenho trabalhados ao longo da minha prática, pois segundo Morgado (1999) para conseguir

(...) identificar as competências de cada aluno, parece-nos importante que estas sejam consideradas numa dupla vertente: por um lado, os *produtos* observáveis ou comportamentos demonstrativos de determinadas competências e, por outro lado, os

processos pelos quais cada aluno se organiza e funciona nas diferentes situações do processo ensino/aprendizagem (p. 28).

Contudo apesar de achar importante a diferenciação pedagógica irei falar das competências dos alunos das áreas curriculares numa forma geral, podendo num ou outro caso falar de algum aluno em específico (se achar pertinente). Para além destes factos, também recorri a este instrumento para me ajudar na caracterização mais específica do grupo, de modo a promover e a desenvolver determinada meta através de atividades e de experiências, por forma a que os alunos conseguissem atingi-la, não numa forma repentina, mas sim progressiva, uma vez que as metas é algo que não é estagnada, mas que os alunos vão adquirindo ao longo de um determinado período, uma vez que cada aluno é único tendo o seu próprio ritmo de aprendizagem.

Posto isto, na área curricular de **Português** e tendo em conta as Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do 3.º ano (2012) e por sua vez os vários domínios, os alunos ao nível do domínio Oralidade não apresentavam muita dificuldade em identificar a informação que era essencial e a grande maioria conseguia pedir para que esclarecesse melhor o que tinha acabado de ouvir, pois através da escuta da história “A bruxa Rabuja e a sua vassoura automotora” pude observar tais descritores. Os alunos no geral conseguiam usar as palavras usando um tom de voz que era audível, com uma boa articulação e ritmo adequados, conseguiram mobilizar algum vocabulário mais variado através de algumas atividades. Por fim, os alunos no geral conseguiam adaptar o discurso às diferentes situações de comunicação e explicar e informar acontecimentos, contudo só alguns alunos conseguiam recontar, contar e descrever. Aquando do conto das novidades do fim de semana foi possível notar que a maioria conseguia fazer um pequeno discurso onde explicava o que fez, os locais em que esteve e, até houve duas alunas, a C.A. e a B., que quiseram trazer de casa um projeto elaborado por elas, para partilharem com a turma e, por último os alunos conseguiam justificar as suas opiniões. Ao nível do domínio da Leitura e Escrita, observei através de um exercício da consciência fonológica que os alunos conseguiam distinguir o som das sílabas *ce*, *ci*, *ca*, *cu* nas palavras estudadas e tal como as suas regras ortográficas, ou seja, conseguiam distinguir o fonema /s/ em palavras com *ce* e *ci* e o fonema /k/ em palavras com *ca* ou *cu*. Para além disso, ainda explorámos outro tipo de exercício de consciência fonológica, como se pode verificar no excerto da planificação do dia 20/11/12, onde expliquei primeiramente que teriam

numa palavra duas letras a cores e que terão que alterá-las de modo a descobrirem as palavras do texto. Contudo irei dar um exemplo (**poram**ão (coração)), por forma a ajudar os alunos a compreender melhor o exercício. (...) Depois iremos fazer a correção em grande grupo.

Deste modo, pude verificar que no geral os alunos conseguiram fazer este exercício e até houve um aluno, o R., que partilhou com os colegas uma estratégia para conseguir descobrir mais facilmente as palavras. Pude também observar que no geral os alunos conseguiam ler corretamente as palavras presentes nos textos com uma velocidade normal de leitura, havendo algumas alunas, a A.M. e A.R., que tinham alguma dificuldade em ler de forma fluente as palavras dos textos. Para além disso, dos textos trabalhados observei que no geral os alunos os conseguiam ler, apresentando só mais dificuldade na expressividade, embora alguns alunos se destacaram mais pela positiva, como foi o caso do G.A., R., L., D., M. Os alunos ainda conseguiam reconhecer o significado de novas palavras estando relacionadas com temas do quotidiano, das áreas do interesse dos alunos e também relativo a outra área curricular, como o caso do Estudo do Meio, através de textos lidos na área do Português, havendo interdisciplinaridade. Também conseguiam identificar o tema ou o assunto do texto, algo que trabalhámos ao longo da minha intervenção e, alguns alunos demonstraram ter mais facilidade em resumir em poucas palavras o essencial do texto do que outros, para além de sublinharem no texto as palavras desconhecidas para eles e, por vezes conseguiam deduzir o seu significado tendo em conta o contexto, indo depois confirmar no dicionário. Para além disso, os alunos no geral conseguiam compreender e escrever corretamente o plural dos nomes terminados em *-ão* e os nomes ou adjetivos que terminavam em consoante. Numa atividade de ditado, o ditado em banda, os alunos puderam aperceber-se dos seus próprios erros ortográficos. Contudo, observei que no geral o grupo conseguia identificar e utilizar o hífen, bem como os sinais auxiliares da escrita e os sinais de pontuação. Observei também que usavam vocabulário adequado, havendo alguns alunos que apresentavam por vezes mais dificuldades. Foi ainda possível verificar que os alunos escreviam textos narrativos tendo em conta a sua estrutura e constituintes, redigindo assim textos usando corretamente a coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. Para além disso, também foram capazes de escrever cartas respeitando a sua estrutura.

No domínio da Educação Literária, os alunos trabalharam obras do escritor António Mota, nomeadamente “Se tu visses o que eu vi” e “O Galo da Velha Luciana”, para além de que alguns alunos tinham obras deste autor.

Antes de qualquer leitura oral dos textos trabalhados ao longo da prática, os alunos praticavam primeiramente a leitura silenciosa, até porque era algo que já estavam habituados e também foi algo que o docente Doutor Ricardo Mira nos transmitiu na unidade curricular da Língua Materna e, como tal, após lerem silenciosamente liam, à vez, em voz alta para a turma e por vezes liamos textos em pequenos grupos ou a pares. Os alunos, no geral também conseguiam identificar as rimas presentes num poema. Para além deste facto, antes da leitura fazíamos a previsão do assunto do texto, tendo em conta o título do mesmo e, depois da leitura confrontávamos com o que tinha sido dito, o que me permitiu observar que no geral os alunos conseguiam prever o assunto e depois comparar com o que tinha sido falado. Também conseguiam no geral identificar as personagens principais e secundárias e quando solicitado também conseguiam propor outros títulos para os textos. Por último, a maioria também conseguia responder oralmente e por escrito às questões do texto.

Relativamente ao último domínio, ou seja, à Gramática, observei que os alunos no geral conseguiam classificar as palavras quanto ao número de sílabas e distinguir a sílaba tónica da átona, pois fizemos exercícios por escrito e oralmente que permitiu identificar estas competências. Para além disso, os alunos conseguiam identificar nomes comuns, próprios e coletivos, sendo estes últimos mais trabalhados em conjunto e a pares. Também conseguiam substituir os nomes pelos pronomes pessoais, contudo alguns alunos ainda apresentavam dúvidas e dificuldades neste descritor. Os alunos no geral conseguiam formar nomes no plural em *-ão, -m, -al, -el, -ol, -ul, -il* (acentuado) e *-il* (não acentuado), e adjetivos terminados em *-ão* e também conseguiam formar os nomes e adjetivos terminados em *-ão* no feminino. Observei ainda que os alunos no geral conseguiam identificar os diferentes tipos de frase. Por último, foi possível observar que os alunos conseguiam identificar as relações de significado entre palavras sinónimas e antónimas.

No caso da **Matemática** e de acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática do 1.º Ciclo e do 3.º ano (2012) pude observar que os alunos já iam conseguindo aplicar os termos de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e relacioná-los com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quántuplo, os quais sabiam que os primeiros correspondiam à divisão e os segundos à multiplicação, ou seja, apresentavam

competências ao nível do subdomínio Divisão inteira. Para além disso, também conseguiram resolver problemas em que se aplicasse a situação de partilha equitativa, pois para ajudar os alunos recorreremos a exemplos do nosso dia-a-dia o que foi importante, porque a partir deles os alunos perceberam melhor este tipo de problemas.

Os alunos no domínio Números e Operações e dentro do subdomínio Números naturais, foi possível observar durante a Observação Participante que os alunos conseguiam utilizar corretamente os numerais ordinais até ao «centésimo». No subdomínio Sistema de numeração decimal, observei ao longo da prática que os alunos sabiam que mil unidades designavam um milhar e também eram capazes de reconhecer que um milhar é igual a cem dezenas e dez centenas e assim sucessivamente. No entanto, notei que havia pelo menos dois alunos que tinham mais dificuldades, o T. e o G.S., mas que com o desenrolar do tempo tais dificuldades foram superadas. Para além disso, no geral conseguiam representar qualquer número até ao milhar e identificar o valor posicional dos respetivos algarismos fazendo a sua leitura de várias formas, nomeadamente por classes e por ordens. No início alguns alunos mostraram ter dificuldades em compreender algumas das formas de efetuar a leitura, principalmente a leitura por ordens, como foi o caso da S., mas que com apoio conseguiu superar essa dificuldade. Os alunos também conseguiam no geral identificar o milhar mais próximo, a centena, a dezena e a unidade mais próximas, porém foi um descritor onde verifiquei que os alunos tiveram mais dificuldades, como foi o caso de três alunas em que tive que explicar novamente as estratégias (ver excerto da reflexão n.º 8, Apêndice VIII, p. 135). Por último, os alunos conseguiam no geral fazer a decomposição decimal de números decimais até ao milhar. Em relação ao subdomínio Adição e subtração, observei que os alunos conseguiam adicionar dois números utilizando o algoritmo da adição e da subtração, porém no algoritmo da subtração por decomposição alguns alunos tiveram mais dificuldades. Porém, interpretámos primeiramente a estratégia presente no manual, contudo para que a respetiva se tornasse mais compreensível para os alunos utilizámos o material Multibásico (MAB) (ver excerto da reflexão n.º 13 no Apêndice IX, p. 136). Esta estratégia foi muito importante porque permitiu que os alunos pudessem perceber melhor cada passo ao mesmo tempo que tinham a oportunidade de estar a visualizar os processos. Após este momento, fomos aprender então o algoritmo por decomposição aplicando os conhecimentos adquiridos com o MAB. Contudo, quando pedi que realizassem as operações do algoritmo da subtração por decomposição presentes no quadro de giz, notei que alguns alunos estavam a ter dificuldades, o que era

compreensível, uma vez que era a primeira vez que estavam a trabalhar o algoritmo da subtração por decomposição. Deste modo, quando pedi a uma das alunas, a J., para ir resolver uma das operações ao quadro, pude detetar as suas dificuldades e, por isso, a aluna usou o MAB para conseguir perceber melhor como se resolveria depois o algoritmo. Todavia, não foi só esta aluna que demonstrou ter mais dificuldades, por isso, usei a mesma técnica com a M.B. e a R., as quais manusearem o MAB (figura 4), para depois conseguirem realizar o algoritmo da subtração por decomposição. Porém, senti que poderia ter alargado a estratégia usada a todos os alunos, ou seja, poderia ter distribuído por todos os alunos o MAB para que o pudessem usar/explorar para assim puderem resolver posteriormente a operação.



Figura 4. Alunas com MAB.

Para além destes descritores, os alunos também conseguiam resolver problemas em que era necessário juntar, acrescentar ou retirar, pois houve uma semana em que os próprios alunos inventaram diariamente um problema, para posterior resolução, em que tinham que juntar ou retirar.

Para além disso, proporcionei uma atividade que estava relacionada com o algoritmo da adição com transporte, em que primeiramente expliquei detalhadamente cada passo, como se pode verificar no excerto da reflexão n.º 6 (Apêndice X, p. 137). Posso inferir, que os alunos com o tempo foram adquirindo a competência de calcular o algoritmo da adição com transporte, ou seja, adicionar dois números naturais. Relativamente ao subdomínio Multiplificação, posso dizer que os alunos na última semana de aulas começaram a memorizar a tabuada do 7, através da propriedade comutativa e através do uso do material *Cuisenaire*, o que permitiu que trabalhassem/encontrassem várias formas de representar o produto e isso, do que observei, facilitou a memorização desta tabuada. Para além deste descritor, os alunos compreendiam que o produto de um número por 10, 100, 1000 se obtinha acrescentando

o respectivo número de zeros que a representação decimal desse número. No geral, os alunos conseguiam efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo, o que permitia trabalhar as tabuadas. Para além disso, conseguiam realizar a multiplicação de um número de um algarismo por um número de dois algarismos, através da decomposição dos números e recorrendo ao modelo retangular, o que facilitou a compreensão por parte dos alunos e que depois ao passarmos para a posição vertical observei que os alunos tiveram facilidade e compreenderam esta estratégia, e para além disso, trabalhámos a questão de que as unidades ficam debaixo de unidades, dezenas debaixo de dezenas e assim por diante e, que tínhamos que calcular o produto começando sempre pelas unidades. Para além disso, também trabalhámos o algoritmo da multiplicação, que os alunos no geral perceberam e conseguiram calcular, não demonstrando ter muitas dificuldades, uma vez que já tínhamos trabalhado uma estratégia que facilitou a sua compreensão. Por último, os alunos conseguiam resolver problemas usando a multiplicação no sentido aditivo.

Acho também importante referir que os alunos estavam à vontade com a reta numérica usando por vezes para o caso da subtração. Por fim, pude também verificar que os alunos conseguiam usar estratégias de cálculo mental, quer mentalmente, quer por escrito, para as operações aprendidas usando as suas propriedades (Ponte et al., 2007).

Quanto ao domínio da Geometria e Medida e ao subdomínio Medida, os alunos conseguiam compreender e relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento, nomeadamente o *cm* e o *m*, porém logo no início alguns alunos tinham dificuldade em passar de *cm* para *m* e vice-versa e, isso foi um pouco notório aquando da realização de “Tarefas sobre o Comprimento”, em que numas das atividades tinham que medir a altura dos colegas e depois quando tinham que registar na folha mostraram ter dificuldades em passar do *cm* para o *m*, mas com algum apoio meu e de outros colegas, esses alunos conseguiram perceber um pouco melhor como se fazia. Para além disso, os alunos no geral conseguiam identificar num relógio analógico as horas e os minutos. A maioria dos alunos conseguia ainda escrever a medida do tempo apresentada num relógio com ponteiros, ou seja, as horas e os minutos e, aqueles que apresentaram mais dificuldades no início também começaram a conseguir ler as horas e os minutos no relógio analógico. Por último, através de exercícios e de resolução de problemas pude verificar que os alunos no geral conseguiam adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas e minutos. Relativamente ao domínio Organização e tratamento de

dados e ao subdomínio Representação e tratamento de dados, os alunos conseguiam resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequências, diagramas de Venn e Carroll ou gráficos de barras e pictograma, bem como a construção e representação de uma forma adequada das tabelas, dos gráficos e diagramas referidos, envolvendo a organização de dados por categorias, e para além disso, conseguiam formular questões, utilizando quer as tabelas quer os gráficos.

Apesar de não constar nas metas curriculares, consegui também observar que os alunos no geral conseguiam explicar e justificar os resultados matemáticos a que chegaram usando vocabulário próprio e, também conseguiam representar as ideias matemáticas de diversas formas, assim como discutir os resultados, os processos e as ideias matemáticas. Porém, havia alunos que tinham mais dificuldade, como era o caso da A.R. do G.S. e do T.

Nesta área curricular foram propostas várias tarefas e atividades (em que algumas já foram mencionadas) que permitiram enriquecer as aprendizagens da Matemática por parte dos alunos, uma vez que o tema deste relatório está relacionado com a Matemática. Porém, irei ainda referir neste subponto uma atividade que permitiu relacionar dois tópicos de dois domínios pertencentes a esta área curricular.

Deste modo, realizei atividades de Matemática em que revimos em conjunto o diagrama de Carroll, tendo primeiramente perguntado aos alunos o que é que sabiam/recordavam sobre este diagrama, por forma a ter em conta os seus conhecimentos. Posteriormente, e após termos explorado este tipo de diagrama, pedi que sugerissem alguns exemplos, como é visível no excerto da planificação do dia 18/10/12 “Depois pedirei aos alunos que deem outros exemplos em que possam usar/aplicar o diagrama de Carroll.”, e os alunos gostaram da ideia. Tendo em conta o exemplo de uma tarefa apresentada, os próprios alunos definiram os dados e os critérios que iriam usar. Portanto, relacionaram o diagrama de Carroll, sendo um tópico do domínio da Organização e tratamento de dados com um tópico do domínio Geometria e Medida mais concretamente com o subdomínio “Geometria”, portanto neste houve uma conexão dentro da própria Matemática.

Relativamente ao **Estudo do Meio**, e tendo por base a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (OCPEB) (2004), pude observar que os alunos no geral não apresentaram muitas dificuldades nesta área, contudo apesar de constituir um interesse do grupo, verifiquei que tiveram mais dificuldades no conteúdo “O meu corpo”, mas com a realização do projeto, tais dúvidas foram dissipando. Ainda nesta

área, os alunos puderam realizar e apresentar um trabalho em pequeno grupo sobre a história de brasões à sua escolha, o que permitiu observar quais eram as competências dos alunos neste tópico. Relativamente, a este facto, os alunos e eu também pudemos contar com a ajuda e colaboração dos pais, assim como para a elaboração das suas árvores genealógicas e dos momentos mais importantes das suas vidas, as quais apresentaram posteriormente na sala num momento de grande grupo.

Em relação ao passado familiar mais longínquo, notei que os alunos tinham facilidade em assinalar no mapa os distritos.

No caso das **Expressões** os alunos apresentavam competências quer no recorte, havendo um ou outro aluno com mais dificuldade, como era o caso do G.S. e do D.M., quer no desenho, colagem, manuseamento de diferentes materiais (Expressão e Educação Plástica). Apresentavam respeito pelas regras de jogos, conseguiam passar a bola a um colega, rematar, intercetar ou esquivar-se do ataque e equilibrar uma bola (Expressão e Educação Físico-Motora); conseguiam no geral identificar e acompanhar o ritmo e a melodia de uma canção, distinguir entre o som agudo e grave, diferentes tipos de sons isolados, intensidade da voz e conseguiam cantar canções e a lengalenga respeitando o seu ritmo (Expressão e Educação Musical); a grande maioria conseguia movimentar-se livremente pela sala, fazer dramatizações usando partes do corpo para se exprimirem, gestos e movimentos, como foi o caso do jogo da mímica, das dramatizações de histórias e da lengalenga trabalhada e, também conseguiam dramatizar com expressividade (Expressão e Educação Dramática) (OCPEB, 2004). Porém, quando trabalhámos a lengalenga “Lagarto pintado” houve uma situação que me levou a refletir (ver excerto da reflexão n.º 4 no Apêndice XI, p. 138).

Outra informação importante é que o aluno do 2.º ano, o J., também participou nas Expressões juntamente com os seus colegas e também pude observar que tinha conseguido atingir as competências acima referidas, tal como os seus colegas, e apresentava muita habilidade na Expressão e Educação Plástica.

Por fim, aquando da planificação em grande grupo do Mapa do tempo (iniciativa dos alunos) e da sua realização trabalhámos diferentes áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica), onde observei que os alunos possuíam as competências essenciais para a sua realização.

Em relação às experiências, pude observar ao longo da minha prática que era um grupo que gostava muito de explorar materiais fossem eles novos ou não, mas que também gostavam de experimentar coisas novas, por exemplo, gostaram muito da

experiência com a água em três recipientes (um com água quente, outro com água morna e outro com água gelada) e tinham que identificar as diferentes sensações que sentiam ao colocar uma mão na água quente e a outra na água gelada e, depois o que sentiam quando colocavam ambas as mãos na água morna. Também gostaram da experiência dos movimentos respiratórios em que podiam experimentar e observar os nossos movimentos respiratórios, ou seja, puderam visualizar o que acontece aos nossos pulmões quando o ar entra e sai destes.

Para além disso, também trabalhámos uma nova técnica de fazer ditado (já referida), o que foi uma novidade e também uma experiência para os alunos, pois estes desconheciam este tipo de feitura de ditado, como pode ser visível no excerto da reflexão n.º 7 (Apêndice XII, p. 139), e para além disso no final pude observar que tinham gostado desta novidade.

Quanto ao manuseamento dos materiais, verifiquei que os alunos gostavam muito quando as atividades permitiam o uso de material, como foi o caso do MAB, das barras de *Cuisenaire*, da fita métrica, da régua, dos pincéis e do manequim do corpo humano.

Após ter abordado os factos acima referidos, reflito que tentei ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como a identificação das competências e das experiências ao longo da minha intervenção, pois é importante que as crianças possam aprender coisas novas, que sejam inovadoras, descobridoras, ativas, pois segundo Piaget (n.d.)

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (para. 2).

Este pensamento deste autor, que tanto contribuiu para a psicologia, pode servir tanto para as crianças como para nós futuras profissionais da educação, como para os educadores/professores.

Contudo, no que diz respeito aos interesses das crianças, foi mais fácil conseguir dar-lhes respostas ao nível do Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo. Enquanto no Pré-Escolar

as crianças estavam na grande parte do tempo em atividades, sendo algumas do Mapa de Atividades, à sua escolha, no 1.º Ciclo a maioria das atividades desenvolvidas eram mais direcionadas para o grande grupo ou mesmo em pequeno grupo, não tendo havido por isso propostas de atividades individualizadas e, quando havia, estas estavam relacionadas com o programa que por vezes podiam ir ao encontro dos seus interesses.

4. Fundamentos da ação educativa

Numa ação educativa são importantes as práticas que ocorrem numa sala quer de Pré-Escolar quer de 1.º Ciclo, sendo que na maioria dos casos a conceção de ensino e aprendizagem escolhida, tem que ter em conta as crianças, pois estas já são portadoras de conhecimentos, têm as suas necessidades e interesses. Para além disso, a forma como são vistas e também o modo em que acreditamos no que pode acontecer durante a aprendizagem, vai ajudar a demarcar o papel quer do educador/professor quer da criança, bem como dos métodos adotados e das interações que se estabelecem, pois acredito na importância da partilha de conhecimentos e de experiências. Tal conceção de ensino e aprendizagem pode estar ou não auxiliada por um modelo curricular.

No contexto Pré-Escolar a educadora começou a implementar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Como tal, tentei entender pela prática da educadora cooperante e de pesquisas documentais (rotinas, instrumentos de pilotagem, registos e a relação mantida com as crianças) quais os princípios e os processos que caracterizavam a sua ação educativa. Todavia, no 1.º Ciclo em que desenvolvi a minha prática não era evidente um modelo curricular em particular, embora a professora cooperante usasse alguns princípios e instrumentos do MEM. Também neste contexto tentei ao longo da minha intervenção perceber quais eram esses princípios e instrumentos e quais os processos que suportavam a ação no contexto.

O modelo curricular adotado permitiu que as crianças fossem tomando mais consciência da importância da partilha, da rotina e que se tornassem mais autónomas. Tal como no Pré-Escolar, também no 1.º Ciclo procurei continuar o trabalho da professora. Em ambos os contextos tentei basear-me nos pressupostos das Comunidades de Aprendizagem uma vez que o MEM é um modelo que se insere nas CA.

Uma Comunidade de Aprendizagem implica uma atividade social onde se aprende uns com os outros, ou seja, em cooperação, tratando-se deste modo de um modelo sócio construtivista que leva a uma mudança de participação (Watkins, 2004).

De seguida, irei fazer uma breve reflexão sobre os princípios e processos que foram o suporte da minha ação educativa, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, mencionando sempre que necessário os factos em que estes se aproximaram das bases de uma CA.

4.1. Princípios e processos que suportaram a ação na prática no Pré-Escolar

É fundamental seguir um fio condutor, ou seja, uma linha orientadora que nos permita adotar e ajustar a nossa ação educativa com qualidade e direcionada para as necessidades do grupo.

Deste modo, uma metodologia deve ter em conta um conjunto de fatores que podem afetar a ação pedagógica, assim como o espaço educativo, as necessidades do grupo, o próprio grupo, entre outras.

Ao acreditar que as crianças são providas de conhecimento e que é através da partilha que aprendemos uns com os outros, bem como com o convívio enquanto grupo, ou seja, que é através desta forma de vida onde existe igualdade e um ambiente democrático, que me levou a escolher um único modelo curricular que se baseasse nestes princípios.

O modelo curricular seguido na intervenção foi o MEM, e este segundo Niza (2007) “(...) assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 125).

Portanto, o MEM é um modelo que valoriza as crianças, pois estas têm voz ativa, ou seja, podem expressar-se livremente. Para além disso, tem em conta os interesses e necessidades das crianças e estas têm liberdade para escolher as áreas/atividades que lhes interessa. Neste modelo, as suas experiências também são valorizadas, bem como a partilha de conhecimentos, de ideias e opiniões, ou seja, é um modelo em que é através da partilha, do planeamento, da negociação, da avaliação e do diálogo que se caminha para um desenvolvimento da educação. Para além disso, este modelo tem também como objetivo o desenvolvimento da autonomia das crianças, do conhecimento do mundo e de si mesmas, ou seja, o desenvolvimento das crianças.

Ainda segundo Folque (1999)

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo com um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade (p. 5).

Para além disso, para quem adota este modelo e considera o contexto onde se insere “(...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p. 127), em que é através deste espaço de iniciação às práticas que

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2007, p. 127).

Perante todos os factos mencionados, não podia deixar de referir os princípios que tentei ter por base, sendo estes os sete princípios orientadores da ação educativa do MEM, sendo também estes uma imagem da ação educativa de quem segue este modelo e espero que neste relatório esteja patente estes mesmos princípios, de modo, a suportar a minha ação e as minhas opções, como também a organização do espaço educativo e da organização do grupo e as suas rotinas, que irei falar no ponto “Organização do cenário educativo no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo”.

Os sete princípios de estruturação da ação educativa, segundo Niza (2007):

- 1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.*
- 2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo.*
- 3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.*
- 4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.*
- 5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.*
- 6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.*

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos* (pp. 128-130).

O primeiro princípio consta numa “estratégia isomórfica de formação democrática orientadora do desenvolvimento educativo.” (Niza, 2007, p. 128), ou seja, tentei promover um clima favorável aos processos de desenvolvimento social e também pessoal, tendo em conta o trabalho diferenciado de ensino e aprendizagem.

Em relação, ao segundo princípio que consiste na “negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento (...).” (Niza, 2007, p. 128), procurei que as negociações democráticas fossem feitas em conjunto, isto é, por ambas as partes (eu e crianças), o que foi um princípio em que senti algumas dificuldades porque, devido provavelmente à idade das crianças, nem sempre consegui ter um *feedback* por parte destas, só o conseguindo implementar aquando da realização do nosso projeto, quando tínhamos que decidir quem ficaria com a personagem “rato” da história “O Nabo Gigante” e como poderíamos fazer o “nabo” também da respetiva história. Para que estes momentos também se pudessem tornar praticamente constantes, acreditei na importância da alternância entre os momentos de trabalho em grande grupo, trabalho a pares, trabalho individual e em pequeno grupo. Porém, dei importância ao trabalho em grande grupo no sentido do trabalho em cooperação e da partilha de saberes e produções elaboradas pelas crianças como forma de enriquecer a aprendizagem, para que tomassem consciência da importância e da participação que cada um tem para a aprendizagem do grupo e vice-versa.

O terceiro princípio consiste nos “actos de planeamento das actividades e dos projectos à sua realização e avaliação cooperadas.” (Niza, 2007, p. 128), portanto tentei implementar este princípio que também foi um dos processos de suporte da minha ação no contexto, pois planificava com as crianças às segundas-feiras, de modo, a saber quais eram os seus interesses e que atividades gostariam de desenvolver, mas nem sempre foi uma tarefa fácil, pois não conseguia “prender” a sua atenção, no entanto a partir do dia 30 de abril comecei a conseguir a planear a semana com as crianças usando como registo de pilotagem um quadro com as colunas “queremos” e “fizemos” e no final de cada semana durante o conselho de 6.^a F analisávamos esse quadro para saber o que conseguimos fazer ou não, ficando assim para a semana seguinte. Para além de planificar com as crianças também houve momentos de partilha de conhecimentos, onde a criança ajudava a outra, mas para além disso, quando conseguia fazer o momento das

comunicações (outros dos processos da minha ação educativa), as crianças que estavam a partilhar eram ativas mas as outras também o eram porque colocavam questões ou críticas. Nestes momentos, também realizávamos a avaliação do trabalho das crianças o que permitia refletir sobre a evolução destas. Porém, não realizava a avaliação só através das comunicações mas também o fazia através da observação o que implicava um empenhamento diário da minha parte, assim como uma reflexão.

O quarto princípio “o acto didáctico cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber (...)” (Niza, 2007, p. 129), e deste modo, tive em conta os conhecimentos que as crianças já possuíam, sendo estes resultantes da sua vida quotidiana, ou seja, fora da instituição e, por isso, tentei adaptar tais conhecimentos com as atividades relacionadas com as áreas do saber, por forma, a que estas fossem significativas para as crianças para que elas pudessem aprender os respetivos conteúdos.

O quinto princípio é também um dos pressupostos da CA, na medida em que a aprendizagem é feita em conjunto, bem como os processos acima referidos (negociação e comunicações), pois permite que a aprendizagem feita em grande grupo, em que cada elemento deste é responsável pelo progresso do outro bem como os seus processos sejam o pilar de uma CA, portanto uma comunidade de aprendizagem significa uma atividade social onde se aprende uns com outros, ou seja, em cooperação. Contudo, ao longo da minha prática também proporcionei em algumas ocasiões a realização de trabalhos a pares e em pequenos grupos.

O sexto está interligado com os princípios anteriores, porém neste consegui envolver as crianças na comunidade envolvente, na qual através da observação direta exploraram sítios que tivessem letras e também quando fomos conhecer o Teatro Garcia de Resende.

Por último, o sétimo princípio, supõe que “para além das formas de partilha e de intervenção já evocadas, os alunos pedem aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projectos (...)” (Niza, 2007, p. 130), porém na minha prática no contexto não foram as crianças que pediram a colaboração dos pais para a realização do projeto, mas sim eu, o qual consegui obter adesão de duas mães, que foram à sala partilhar os seus conhecimentos sobre conceitos que as crianças queriam saber.

Assente ainda neste modelo curricular, aparecem os instrumentos de pilotagem usados pelo Movimento da Escola Moderna, que estavam presentes na sala e que foram

muito úteis para os momentos de registo: Mapa das presenças; Mapa do tempo; Mapa de Atividades; e Quadro das novidades. Só consegui introduzir estes instrumentos de pilotagem, porque tive que ir inserindo aos poucos cada um deles, para que as crianças tivessem tempo para se adaptarem a cada um.

Portanto, pode-se inferir que ao longo deste subponto existe uma pedagogia por cooperação onde todas as crianças fazem parte da sua aprendizagem, sendo indivíduos ativos na respetiva aprendizagem, bem como em cooperação na descoberta de si mesmo em interação com as outras crianças e também com os adultos.

4.2. Princípios e processos que suportaram a ação na prática no 1.º Ciclo

Princípios usados na prática

Ao longo da minha intervenção, tentei ter em conta alguns princípios do MEM, como os seus pressupostos tentando também ir ao encontro dos pressupostos presentes nas CA.

Do que tive oportunidade de observar, a professora cooperante defendia o princípio da democracia dentro da sala de aula, dando voz aos alunos para tomarem decisões. Contudo, em conversa com a professora cooperante, já no final do estágio fiquei a saber que por vezes realizava assembleias em conselho. Este último ponto, não desenvolvi diretamente ao longo da prática, ou seja, não nos juntávamos em conselho (uma vez que normalmente faz-se à sexta-feira no final do dia, e neste dia à tarde não ia ao estágio), mas sempre que havia algum conflito ou algum problema que estivesse incomodar os alunos, nós parámos o trabalho que estivéssemos a fazer e falávamos sobre esses problemas ou conflitos, de modo a chegarmos a um consenso.

Porém tentei dar continuidade ao trabalho da docente e procurei desenvolver uma intervenção em que tivesse em conta as conceções prévias dos alunos sobre determinado assunto, tentando dar sempre valor a tais conceções e partir destas para abordar os conteúdos que tivessem sendo trabalhados. Todavia, ao partir das ideias prévias dos alunos e depois ao fornecer o conhecimento científico dos conteúdos permitiu que construíssem um novo conhecimento, havendo deste modo ligações. Mas para se poder criar tais ligações era fundamental conhecer os alunos, saber ouvi-los, pois segundo Vieira (2000)

O acto de escutar é uma das chaves de sucesso do bom relacionamento humano. Ao contrário do que se possa pensar, escutar implica um papel bastante activo na comunicação. Quem escuta entrega-se ao outro com o objectivo de descodificar aquilo que está a ser transmitido (p. 15).

E, para além disso, saber identificar os seus interesses, motivações e necessidades. Deste modo, posso afirmar que tentei que a sala de aula se tornasse num espaço aberto, onde pudéssemos partilhar conhecimentos, dúvidas, preocupações, de modo a promover o diálogo, pois muitas vezes a partir deste era possível aprender. Em algumas situações, usávamos o diálogo para abordar determinados conteúdos ou temas, partindo (por vezes) dos conhecimentos prévios dos alunos.

Para além disso, na semana em que comemorámos o Dia de S. Martinho saliento que foi um dos alunos, o G.A., que quis contar a “Lenda de S. Martinho”, pois quando lhes disse que íamos falar sobre esta, apercebi-me que esse aluno já a conhecia bem e como tal deixei que fosse ele a fazê-lo, portanto mais uma vez tive em atenção aquilo que o aluno já conhecia indo ao encontro dos conhecimentos que alguns alunos também já possuíam.

Em algumas das vezes, as nossas conversas sobre determinado assunto surgiam, por exemplo, a partir da leitura e análise de textos na área curricular de Português, como é o caso do texto que explorámos “O que está dentro do escuro”. A partir deste texto falámos sobre os nossos medos, do que imaginamos quando está escuro, o que se tornou numa conversa interessante, porque houve uma partilha tanto da parte dos alunos como da minha e, isso fez com que houvesse um momento de afetividade, momentos de escuta e de respeito pelos colegas e também de aprendizagem permitindo, deste modo, que houvesse interações positivas, pois segundo Paula & Faria (2010)

(...) a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo de aprendizagem (Afetividade na Aprendizagem, para. 10).

Tive em conta dois princípios presentes no MEM quando tentei que o espaço sala de aula fosse um ambiente aberto, sendo eles “*Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação*” (Niza, 2007, p. 128) e “*A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo*” (Niza, 2007, p. 128), em que no primeiro tentei

promover um clima favorável aos processos de desenvolvimento social e também pessoal.

No segundo princípio, as negociações democráticas eram feitas em conjunto, isto é, por ambas as partes (eu e alunos e alunos entre si) o que permitiu que houvesse um respeito entre nós ao longo do processo ensino e aprendizagem. Para que estes momentos também se pudessem tornar praticamente constantes, acreditei na importância da alternância entre os momentos de trabalho em grande grupo, trabalho a pares, trabalho individual e em pequeno grupo. Porém, dei mais importância ao trabalho em grande grupo no sentido do trabalho em cooperação e da partilha de saberes e produções elaboradas pelos alunos como forma de enriquecer a aprendizagem, para que tomassem consciência da importância e da participação que cada um tem para a aprendizagem do grupo e vice-versa. Neste ponto é visível um dos pressupostos da CA, na medida em que a aprendizagem em conjunto, bem como dos processos de negociação e diálogo permite que a aprendizagem em grande grupo, no qual cada elemento do grupo é responsável pelo progresso do outro bem como os seus processos sejam o pilar de uma CA. Contudo, ao longo da minha prática também proporcionei em algumas ocasiões a realização de trabalhos a pares, em pequeno grupo e por fim até em trio (como sugestão dos alunos), os quais depois discutíamos em grande grupo. Adotei esta estratégia, pois segundo Fernandes (1997),

Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas. Sabemos também que os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (p. 564).

Os momentos em que houve partilha e diálogo foram importantes, na medida em que existiram momentos de avaliação partilhada, nos quais colocava questões aos alunos de modo a suportar as suas aprendizagens, sendo necessário por vezes colocar “andaimes”, pois segundo Vygotsky (n.d., citado por Papalia et al., 2001) “*Andaime* é o suporte temporário que os pais, professores ou outros adultos fornecem a uma criança para desempenhar uma tarefa até ela a fazer sozinha” (p. 36). Portanto, ao colocá-los pretendia que os alunos conseguissem ultrapassar as suas dificuldades e a trabalhar em conjunto.

Porém, falarei mais detalhadamente da organização dos momentos de trabalho em grande grupo, individual, a pares e em pequeno grupo no subponto da “5.1. Organização do grupo e as suas rotinas”.

Além destes princípios, também tentei ter sempre em atenção alguns dos princípios referidos por Morgado (1999)

- 1- *Respeito e valorização das diferenças individuais* bem como da individualização dos próprios ritmos de aprendizagem;
(...)
- 5- Promoção da *autonomia*, da *iniciativa individual* e da *participação* nas responsabilidades da escola;
- 6- *Valorização das aquisições e das produções* dos alunos;
(...)
- 8- Assunção de *expectativas positivas* face ao desempenho dos alunos e ao seu próprio desempenho (p. 46).

Estes princípios são importantes para que haja uma boa evolução na aprendizagem dos alunos, de modo a ter em conta a sua individualidade, os seus ritmos de aprendizagem e para que os alunos se sintam motivados, para além da importância que o nosso *feedback* tem para os alunos aquando da realização de trabalhos e conquistas.

Processos que suportaram a ação na prática

Quantos aos processos que suportaram a ação no contexto fiquei a saber em conversa com a professora cooperante que usava alguns instrumentos do MEM, não me explicitando quais, usava a metodologia de projeto e o método analítico de trabalho. Porém não pude observar alguns destes processos, uma vez que, nas semanas de Observação Participante ainda havia alguma desorganização a nível da instituição, o que de certo modo influenciou o funcionamento das aulas e, para além disso, nas primeiras semanas estas foram mais calmas ao nível da matéria pois baseou-se mais em revisões. Contudo, ainda consegui observar a professora cooperante falar sobre a nacionalidade e naturalidade havendo uma dinâmica boa entre professora-alunos, para além de que, a professora dava oportunidade aos alunos de falarem sempre que solicitavam. Para além destes factos, também pude observar o trabalho através da metodologia de projeto, pois

a professora cooperante estava responsável pelo projeto da análise de obras do autor António Mota, contando com a minha colaboração.

Deste modo, ao longo da minha intervenção fui tentando implementar processos que têm por base o suporte da minha ação no contexto, tais como a participação dos alunos no planeamento, pois achei pertinente que os alunos começassem os seus dias de trabalho tendo noção do modo como este iria se desenrolar ao longo do dia. Perante este facto, sugeri à professora cooperante a ideia de elaborarmos o plano do dia no início do dia, para que os alunos assim ficassem a par do que ia ser trabalhado ao longo deste e, para além disso, também iam tomando consciência do seu processo de aprendizagem, o que permitia que os alunos se sentissem mais autónomos e seguros. Esta proposta foi aceite pela docente e, como tal, passámos a escrever todos os dias o plano do dia. Como instrumentos usei o computador da sala e o quadro interativo, por forma a que todos os alunos pudessem acompanhar o plano à medida que este era escrito, para que posteriormente os alunos o pudessem copiar para os seus cadernos diários. Deste modo, quando finalizávamos alguma atividade, por vezes, perguntava-lhes o que é que constava a seguir no nosso plano do dia, sendo os próprios alunos a dizerem o que iríamos trabalhar de seguida, mas também algumas vezes tinham que ir ao caderno diário, servindo este como um recurso. Porém, quando não conseguíamos cumprir algum ponto do nosso plano do dia, os alunos começaram a ter a noção de que iria passar para o dia seguinte. Para além do planeamento, também houve alturas em que avaleiei com os alunos os seus trabalhos, aquando da sua apresentação e também através do diálogo, porém penso que estes tipos de avaliação não eram suficientes para que os alunos pudessem ter uma noção global das aprendizagens realizadas no decorrer do dia, para além de que não existia um ponto de ligação com o planeamento. Por isso, começámos a avaliar o trabalho desenvolvido no dia seguinte, tendo por base o plano do dia, ou seja, antes de passarmos à escrita do plano do dia, íamos avaliar e ver o que tínhamos conseguido trabalhar no dia anterior, e caso não tivesse sido cumprido alguma atividade essa iria-se manter (como mencionei anteriormente); o que passou a fazer parte da rotina diária dos alunos.

Para além destes processos, começámos a usar o mapa do tempo, tendo em conta os interesses dos alunos e, também era uma forma de registo e de os alunos terem noção dos diferentes estados do tempo (meteorologia), sendo ainda um contributo para trabalhar a responsabilidade, e para além disso, tornou-se num quadro comparativo, pois

os alunos comparavam o estado do tempo na parte da manhã com o da parte da tarde e com o dos outros dias.

À segunda-feira, os alunos partilhavam as suas novidades do fim de semana, por forma a ouvirem-se uns aos outros, pois por vezes surgiam novidades que eram importantes serem debatidas em grande grupo.

Apesar de não haver um mapa de tarefas, os alunos já tinham autonomia nesse aspeto, sabiam quem era o responsável do dia e que este tinha determinadas tarefas a desempenhar e, com o tempo também surgiu o responsável pelo mapa do tempo sendo responsável por assinalar no mapa o estado do tempo. Para além disso, também era importante que os alunos tivessem consciência do seu comportamento ao longo do dia, por isso cada um tinha um mapa do comportamento. Por fim, também começou a fazer parte da sala o mapa de registo do leite, para que os alunos se responsabilizassem e assinalassem no mapa sempre que bebiam o leite fornecido pela escola.

Infelizmente não introduzi o Diário de turma, inicialmente porque estava preocupada com a aprendizagem dos alunos e também em conseguir cumprir o programa, mas já quase no fim da intervenção apercebi-me de que este instrumento tinha sido fundamental para a resolução de conflitos e como auxílio do planeamento e avaliação, mas nesta altura surgiram outras prioridades como o projeto e as atividades de Natal.

Em conclusão, ao longo destes processos pode-se inferir mais uma vez a presença de uma pedagogia por cooperação, onde todos os alunos contribuíam e faziam parte da sua aprendizagem, sendo também indivíduos ativos na respetiva, bem como em cooperação na descoberta de si mesmo em interação com os seus colegas e também com os adultos.

4.3. Os contextos – Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após ter falado separadamente dos princípios e processos que suportaram a minha prática no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, achei pertinente apresentar quais foram as linhas da minha intervenção, de modo global, que me ajudaram a aproximar-me do referencial das Comunidades de Aprendizagem.

Uma vez que tentei seguir o modelo das CA, via as crianças como seres detentoras de conhecimentos e competências para construírem o seu próprio conhecimento, e por vezes conseguiam ter consciência dele (Bruner, 1996). Por este

motivo, tentei conhecer e dar respostas às necessidades e interesses das crianças, partindo das suas ideias prévias para abordar novos assuntos e conteúdos.

Em ambos os contextos consegui aproximar-me das crianças, porém senti que essa proximidade se deu mais facilmente no 1.º Ciclo, talvez por ter havido uma maior empatia entre mim e os alunos. Todavia, no 1.º Ciclo foi mais difícil conseguir atender aos interesses de cada aluno, ao contrário do que aconteceu no Pré-Escolar, mas isto não impede e nem quer dizer que não seja possível detetar os interesses dos alunos, pois através do diálogo (tanto na sala, como em conversas informais nos intervalos ou à hora de almoço) e da participação ativa dos alunos nas aulas, também me permitiu conhecer mais a fundo o grupo, valorizar os seus conhecimentos, partir das suas ideias prévias para que pudéssemos construir em conjunto novas aprendizagens, tentando responder às suas necessidades e interesses. Pelas razões apresentadas, não há motivos para que no 1.º Ciclo não se conheça o grupo e cada um dos alunos e nem para que não se tenha em conta os interesses e necessidades da turma.

Quanto aos processos de negociação houve um ambiente de abertura ao diálogo, tendo sido um aspeto importante em ambos os contextos, no entanto, no 1.º Ciclo este aspeto foi mais marcante e facilitado, pois quando trabalhávamos em grande grupo criou-se um ambiente propício para a negociação, que fez com que os alunos tomassem decisões, havendo também o debate e a partilha dos resultados, construindo assim em conjunto a aprendizagem.

Desta forma, tentei envolver as crianças em processos de negociação, bem como na tomada de decisões que são pressupostos fundamentais do MEM e também de uma CA, uma vez que, segundo Watkins (2004) estas são essenciais para que haja uma partilha entre o aluno e o professor. Numa CA, os alunos são agentes ativos que ajudam a aprender e que em conjunto com o professor planificam e avaliam, tomam decisões em conjunto, existindo assim um maior envolvimento. Portanto não é só o professor que ensina, pois os alunos também podem ensinar e todos aprendem havendo assim uma responsabilidade partilhada. Numa sala que funciona como CA é importante saber como é que as responsabilidades, o poder e o controle (avaliação) são distribuídas. Todos são responsáveis pelas decisões tomadas, sendo que as responsabilidades são distribuídas e que todos contribuem com o seu saber para o saber de todos evitando-se assim incentivos externos (Watkins, 2004).

No Pré-Escolar, criei um ambiente de negociação através da implementação da metodologia de projeto e do momento das comunicações (quando se fazia) que permitia também que houvesse momentos de partilha.

Tendo em conta um dos princípios já aqui referidos, posso afirmar que em ambos os contextos tentei envolver as crianças na planificação e na avaliação. No Pré-Escolar apesar de ter sido um pouco difícil de implementar a planificação, as crianças tiveram uma participação mais ativa nesta do que os alunos do 1.º Ciclo. Contudo, os alunos propuseram a realização de determinados trabalhos, os quais foram tidos em conta na planificação.

Quanto à avaliação penso que esta foi mais marcante e ativa no 1.º Ciclo, pois foi mais fácil de avaliar as suas aprendizagens e isso também facilitou a tomada de consciência por parte dos alunos do progresso da sua aprendizagem.

5. Organização do cenário educativo no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo

Relativamente a este ponto são importantes as conexões entre o espaço, os materiais, o tempo e o trabalho de equipa e como isso influencia e se relaciona com a organização do grupo, para além do modo como se organiza o planeamento e a avaliação. Segundo Forneiro (1998) pode-se perceber o ambiente como sendo uma estrutura com quatro dimensões (física, funcional, temporal e relacional) evidentemente determinadas, mas que estão inter-relacionadas entre si. Deste modo, a dimensão física refere-se ao aspeto material do ambiente, bem como a sua organização; a dimensão funcional relaciona-se com a forma como se utiliza os espaços e o tipo de atividade à qual se destinam; a dimensão temporal refere-se à organização do tempo; e a dimensão relacional refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula.

Porém, o espaço não é estático, pois ele só existe na inter-relação entre os elementos que constituem as quatro dimensões anteriores, ou seja, ele somente subsiste por causa da interação entre os elementos e, por esse motivo, cada indivíduo o entende de forma diferente.

Deste modo, irei apresentar neste ponto uma reflexão sobre o modo como estava organizado o espaço, a minha ação no espaço, o ensino e aprendizagem proporcionado pela organização do mesmo, a autonomia das crianças e as suas oportunidades de exploração do espaço nos contextos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, tendo por base as

dimensões faladas anteriormente (relacional, funcional e física). Para além disso, também abordarei a organização do tempo (dimensão temporal) em ambos os contextos.

Ainda dentro deste ponto será abordado a importância e as interações com a família e a comunidade e a metodologia do trabalho por projeto usada em ambos os contextos.

5.1. Organização do grupo e as suas rotinas

Neste subponto irei incidir na dimensão temporal referida por Forneiro (1998) relativamente ao ambiente educativo, estabelecendo também uma articulação com a organização do grupo e, sempre que seja pertinente, com as restantes dimensões referidas pelo autor acima (1998).

Deste modo, a organização do tempo, tal como a organização do espaço e dos materiais, também é fundamental para a aprendizagem, autonomia e orientação dos alunos tendo em conta as rotinas.

De acordo com Zabalza (1998, p. 174, citado no Projecto Curricular, 2011/2012)

As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida escolar, vão se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (p. 38).

Portanto, é sobre as rotinas (diárias e semanais) existentes em ambos os contextos de intervenção que irei falar/refletir, tendo por base as possíveis alterações que consegui fazer em relação a estas, à autonomia das mesmas, à organização do grupo nos diferentes momentos que dela faziam parte e também o papel que desempenhei em cada um dos contextos.

No **Pré-Escolar** a educadora cooperante já havia estabelecido uma rotina diária, que acabava também por ser uma rotina semanal, e que constava no projecto curricular de grupo (2011/2012). Em conjunto com a educadora cooperante decidimos ir ao longo da minha prática adaptando e alterando um pouco a rotina diária e semanal, tendo em conta a distribuição das actividades no tempo segundo o modelo curricular do MEM, pois segundo Niza (2007)

A organização do dia desenrola-se, portanto, em nove momentos distintos:

1. Acolhimento
2. Planificação em Acolhimento
3. Actividades e projectos
4. Pausa
5. Comunicação (de aprendizagens feitas)
6. Almoço
7. Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)
8. Actividade cultural colectiva
9. Balanço em conselho (pp. 135-136).

Assim sendo, as diferentes atividades da sala começaram a distribuir-se (sempre que possível) ao longo do dia e da semana da seguinte forma:

Tabela n.º 1: Rotinas (diárias e semanais) da Sala do Pré-Escolar

Horas Dias	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
08:40-09:00	Acolhimento (recepção das crianças)	Acolhimento (recepção das crianças)	Acolhimento (recepção das crianças)	Acolhimento (recepção das crianças)	Acolhimento (recepção das crianças)
09:00-09:30	Acolhimento em conselho; Planificação em conjunto do dia e da semana	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho; Marcação do tempo	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho
10:00-10:30	Aula de Música	Atividades e projetos	Aula de Expressão Motora /Atividades e projetos; Higiene	Atividades e projetos	Atividades e projetos
10:30-10:50	Pausa; Marcação do tempo	Pausa/Marcação do tempo; Comunicações		Pausa/Marcação do tempo; Comunicações	Pausa/Marcação do tempo; Conselho de 6.ª F
10:50-11:00	Higiene	Higiene		Higiene	Higiene
11:00-11:30	ALMOÇO				
11:45-12:00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12:00-14:15	SESTA				
14:30-15:00	Higiene; Arrumar as camas das crianças; Marcação das presenças				
15:00-15:20	LANCHE				
15:20-15:45	Quintal/atividades de projeto				
15:45-16:15	Higiene	Higiene	Higiene	Aula de Dança/Atividades; Higiene	Higiene
16:15-17:00	Atividades culturais e coletivas	Atividades culturais e coletivas	Atividades culturais e coletivas	Atividades culturais e coletivas	Atividades culturais e coletivas
17:00-18:00	Despedida/Trabalhos orientados pela Auxiliar de Educação				

Na tabela n.º 1 já está evidenciado as alterações que fui fazendo nas rotinas tendo em conta o modelo do MEM. Deste modo, é possível observar na tabela n.º 1, que às segundas-feiras por volta das 9h até às 9h 30 min. comecei a fazer o acolhimento em conselho e planificação do dia e da semana, e mais para o final da PES, também

planificávamos tendo em conta o nosso projeto, depois ajustava este dia com a aula de música que decorria das 10h até às 10h 30 min. Após esta aula, como tínhamos algum tempo disponível, e uma vez que estávamos em grande grupo começámos a fazer a marcação do tempo, quando o Mapa do Tempo surgiu na sala.

Às terças, quartas, quintas e sextas-feiras começava as manhãs com o acolhimento em conselho (das 9h às 9h 30min.). Neste as crianças partilhavam as suas novidades e, para além disso, introduzi o planeamento das atividades e projetos, onde inicialmente incidia no Mapa de Atividades e, depois também nos miniprojectos que iam surgindo, como o do dia do pai, da Páscoa, do dia da mãe e do canteiro, e por fim, também no nosso projeto do teatro sobre “O Nabo Gigante”. Às terças e quintas-feiras de manhã, também tentei implementar o momento das Comunicações, tendo conseguido realizá-lo algumas vezes. Por último, nas sextas-feiras de manhã tentei realizar o momento do Conselho de 6.^a F, o que nem sempre foi fácil de fazer, mas consegui realizar algumas vezes. Na parte da tarde, depois da hora da sesta e depois da higiene, as crianças marcavam as presenças no Mapa das Presenças. Outra alteração na rotina foi a implementação de atividades de recreio: cantávamos músicas, fazíamos jogos tradicionais, isto às terças, quartas e quintas-feiras. Ainda na parte da tarde implementei aos poucos atividades culturais coletivas, onde fazíamos atividades, por exemplo, relacionadas com a matemática, o conto de histórias e por fim começámos a fazer o projeto tendo também em conta os interesses das crianças. No entanto, é ainda importante referir que às quintas-feiras à tarde nem todas as crianças tinham aula de dança (pois esta não era financiada pela instituição, tendo sido da iniciativa dos pais), e por isso fazia com esse grupo de crianças algumas atividades, como jogos, culinária (salada de frutas e gelatina), entre outras. Um tempo que nunca consegui implementar foi o balanço em conselho porque as crianças começavam a ficar “irrequietas” e queriam ir brincar ou na área da casinha ou com jogos ou até mesmo ver livros ou porque, simplesmente, era a altura dos pais ou avós começarem a ir buscar as crianças à instituição.

Tal como a educadora ajustava a sua rotina diária às aulas de atividades extracurriculares, eu também tive estas em conta para poder ir implementando a rotina segundo o MEM.

Por fim, as rotinas permitem que as crianças encarem os diversos momentos que as constituem como marcos sempre presentes durante um dia, à mesma hora, para progressivamente irem adquirindo a noção temporal. Para além disso, as rotinas são

momentos estáveis, onde as crianças aprendem a prever o seu dia-a-dia sentindo-se mais tranquilas no Jardim de Infância. Porém, observei que estes aspetos só começaram a ser mais visíveis quando as crianças já iam interiorizando a presença e a importância do Mapa de Atividades na sala, assim como de outros instrumentos de pilotagem, ou seja, notei que as crianças aos poucos iam prevendo o seu dia, tendo sido um aspeto muito positivo.

Para além dos factos que têm vindo a ser abordados, também é importante referir que a organização do tempo, ou seja, que a rotina diária promovia a organização do grupo, isto é, a alternância entre momentos de trabalho em grande grupo, individual, a pares e em pequeno grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Deste modo, posso inferir que durante a minha prática tentei ter em conta a organização do grupo de formas diversificadas, havendo momentos em que se trabalhasse em grande grupo, outros em pequeno grupo mas também a pares e individualmente. Esta maneira de gerir permitia um maior grau de interação entre as crianças e entre adultos e crianças, de modo, a criar situações de aprendizagem imprescindíveis ao nível do conhecimento e respeito pelo outro. Por outro lado, estas diferentes maneiras de organizar o grupo de crianças, tendo em conta as rotinas, traziam consigo intencionalidades educativas específicas que as justificam.

O tempo de grande grupo foi o tipo de trabalho que mais se destacou ao longo da minha prática, ou seja, nos momentos de acolhimento em conselho, na planificação diária e semanal, nas comunicações, no conselho de 6.^a F (realizados na parte da manhã), nas atividades culturais coletivas (realizadas na parte da tarde depois da higiene e de terem estado no recreio), quando se tratava da leitura de uma história, na planificação do projeto e na higiene. Porém, como nem sempre estavam presentes todas as crianças em alguns destes momentos, por vezes, acabavam por ser tempos em pequeno grupo.

Ao organizar as atividades de grande grupo acabava por ter uma certa finalidade educativa, pois pretendia incentivar o espírito de grupo, a cooperação e a partilha. Todavia, ao permitir uma interação mais rica e diversificada pelo contacto com um maior número de crianças reunido, tem como contrapartida alguns aspetos menos positivos, como o facto de nem todas as crianças terem oportunidades de participar tão ativamente, quer pelas suas próprias características quer pela personalidade das outras crianças, e não só, por vezes para mim era mais difícil de “controlar” o grupo e prestar

atenção a todas as crianças devido também à idade destas e ao número excessivo de crianças.

Também foi possível trabalhar em pequenos grupos, tendo sido o caso das atividades culturais coletivas, por exemplo, nas atividades com os blocos lógicos no domínio da matemática, do recreio (na parte da tarde) e das pesquisas feitas pelas crianças no projeto e mesmo quando escolhiam as atividades do Mapa de Atividades. Este tipo de trabalho tornava-se um bom recurso para colmatar as dificuldades que pudessem advir dos aspetos menos positivos acima referidos, e segundo Malaguzzi (2001, referido por Lino, 2007) “O trabalho em pequeno grupo possibilita o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo.” (p. 113), o que permitia, deste modo, que estivesse mais disponível para apoiar mais individualizadamente cada criança reconhecendo com mais facilidade as suas dificuldades e as suas necessidades e conseqüentemente transformando o ensino e aprendizagem num processo mais significativo para cada criança. Desta forma, também estava a privilegiar um ensino e aprendizagem com base na diferenciação pedagógica porque, de acordo com as OCEPE (1997) “A progressão e a diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram (...)” (p. 87).

Para além destes dois tipos de trabalho de grupo, naturalmente fui tentando proporcionar momentos de trabalho a pares, onde as crianças pudessem trabalhar em cooperação e negociar para resolver determinado problema, apesar de nas planificações não ter explicitado este tipo de trabalho em grupo, pois ele foi surgindo naturalmente na sala, por exemplo, quando faziam construções a pares com os legos ou mesmo nas atividades culturais coletivas onde trabalhámos a matemática, pois como não havia blocos lógicos para todas as crianças presentes na mesa, houve crianças que se juntaram e trabalharam a pares e através de um trabalho cooperativo fizeram aprendizagens matemáticas e foram chegando a conclusões, pois de certa forma, tornava-se mais fácil para duas crianças concordarem em partilhar um objeto do que quando estavam envolvidas em grande grupo. Para além disso, existiu uma entreajuda, no qual permitia à criança aprender, descentrar-se de si mesma apercebendo-se da importância de ajudar o outro. Para reforçar um pouco mais esta ideia Niza (2007) refere que

É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam, e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (p. 127).

Por último, mas não menos importante, também tentei proporcionar trabalhos individuais, visto que é através deste tipo de trabalho que a criança consegue exprimir os seus desconfortos, as suas inseguranças, os seus desejos, as suas experiências, enfim a sua individualidade como marca pessoal. Para além de que, através do trabalho individual também podemos realizar a avaliação do trabalho. Os momentos de trabalho individual que proporcionei, por exemplo, foram quando as crianças estavam a realizar os seus adereços para o teatro, ou quando estavam a fazer um desenho ou uma pintura (no momento das atividades e projeto na parte da manhã) e falávamos sobre ele, o que de certa forma, dava para avaliar as competências das crianças, entre outros momentos que foram surgindo.

É importante referir que os trabalhos em pequeno grupo e a pares também facilitaram a compreensão das atividades de matemática neste contexto.

Quanto à minha ação nas diversas situações da rotina e na organização do grupo, posso dizer que nos momentos realizados em grande grupo (acolhimento em conselho, planificação diária e semanal, comunicações, conselho de 6.^a F) foi de tentar sugerir propostas, assim como ouvir as das crianças, tentar que as crianças conseguissem explicitar e/ou dizer tais propostas, mediar o diálogo entre o grupo, trabalhar a negociação e interagir com as crianças, de modo que elas sentissem que tinha gosto em estar com elas, em partilhar aqueles momentos com elas. Todavia, no início senti algumas dificuldades em gerir o momento da partilha das novidades (acolhimento em conselho), em colocar questões de modo a tornar aquele momento mais dinâmico, mas sinto que com o decorrer da intervenção fui conseguindo aos poucos superar essa dificuldade. Como já referi anteriormente, nem sempre foi fácil gerir o grupo nos momentos de grande grupo, mas para mim fazia mais sentido conquistá-lo através do respeito e do interesse que demonstrava por cada criança, bem como das propostas que lhes sugeria (tendo em conta os seus interesses), sendo uma estratégia que resultou pela positiva.

Tendo em conta estas características do educador é também importante que nós, futuras educadoras/professoras nos consciencializemos que cada criança é única, e que

ao estar inserida num grupo vai demonstrar a sua individualidade através dos seus atos, da sua maneira de ser e estar, do seu trabalho e das suas escolhas, o que por vezes origina muitas situações conflituosas. O adulto desempenha um papel de mediador desses mesmos conflitos, tendo sempre em consideração as características individuais de cada criança.

Portanto, quando existia algum tipo de conflito, em momentos de pequeno grupo ou a pares, gerado à volta de um objeto ou de um brinquedo trazido por alguma criança, tentava ser o adulto que mediava esse conflito, de modo a que a criança ou as crianças implicadas se consciencializassem das suas atitudes e das limitações existentes, por forma a possibilitar um descentramento de si própria e também uma valorização da individualidade do outro. Por isso, esta mediação passa pela negociação com as crianças, em ouvi-las, pois segundo Filliozat (2001) “a criança vê o mundo pelos seus próprios olhos. Evitemos julgar as suas reacções. Começemos a ouvir. Por procurar identificar o que ela está a viver, a forma como associa as coisas, aquilo que sente e aquilo que diz.” (p. 32). É importante referir que quando não era eu a mediadora dos conflitos, a educadora cooperante desempenhava esse papel, havendo também uma cooperação de equipa.

No **1.º Ciclo** observei que a autonomia do tempo era mais restrita, havendo um horário estabelecido pelo Agrupamento. Tendo em conta a tabela n.º 2, pode-se inferir que tratava-se de uma rotina diária que por sua vez acabava por ser a rotina semanal dos alunos e também da professora cooperante e a minha, enquanto fiz a intervenção.

Tabela n.º 2: Horário da turma do 1.º Ciclo

Horas Dias	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
09:00-09:45 09:45-10:30	LP	LP	MAT	LP	LP
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-11:45 11:45-12.30	MAT	MAT	EM	MAT	EM
			AFD		Exp. Plástica
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:45 14:45-15:30	EM	EM	LP	ING	MAT
		Exp.		EM	
15:30-15:45	INTERVALO				
15:45-16:30	ING	EM	Exp.	Exp.	AFD
16:30-16:45	INTERVALO				
16:45-17:30	ING	EM	AE	AE	AFD

Ao analisar a tabela n.º 2 pode-se concluir que as atividades letivas iniciavam às 9h e terminavam às 15h 30 min., à exceção da quarta e quinta-feira que terminavam às

16h 30 min., sendo que o período das 15h 45 min. até às 17h 30 min. era destinado às AEC (Inglês, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Apoio ao Estudo), expeto à quarta-feira em que a AFD decorria no período das 11h 45 min às 12h 30 min. Quanto à distribuição do tempo pelas diferentes áreas curriculares também é observável na tabela n.º 2, que existiam dez tempos de 45 min. de Português e de Matemática, seis tempos de 45 min. de Estudo do Meio e quatro tempos de 45 min. de Expressões. Porém, também é possível verificar que existem áreas curriculares (Português e Matemática) sombreadas, o que indica os tempos e os dias em que havia o Projeto Fénix.

Tendo em conta o horário, por vezes era um pouco complicado não o seguir “à regra”, pois o seu incumprimento iria afetar o trabalho da professora do Projeto Fénix, e por isso a rotina não era muito flexível. Deste modo, a ordem pela qual foi desenvolvido o trabalho nas áreas curriculares não se distanciou muito do horário que foi instituído.

No início da minha prática pude observar que já existiam rotinas que tentei ter em conta e manter, mas também acrescentei outras. A professora cooperante nos anos anteriores nem sempre seguia à risca o horário estabelecido, havendo uma flexibilidade. Porém, este ano essa flexibilidade já não foi tão possível pelo motivo apresentado no parágrafo anterior, mais concretamente à quarta e à sexta-feira, em que só tinham Projeto Fénix numa área curricular. No entanto, nos restantes dias se achasse mais conveniente começar por uma área diferente daquela que estava estabelecida no horário, já se tornava mais possível. Para além disso, à quinta-feira era o dia em que poderia haver a continuação/seguimento de algumas atividades, isto é, se começássemos uma atividade a Português e achasse importante dar continuidade a esta na hora da Matemática, assim o fazíamos, sendo posteriormente compensada a hora da Matemática numa das horas de Português. Para além de um horário existente, havia outras rotinas que se cumpriam todos os dias e, portanto todas as semanas, salvo raras exceções, que se podem resumir da seguinte maneira:

Tabela n.º 3: Rotinas (diárias e semanais) da turma do 1.º Ciclo

Horas Dias	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
09:00-09:45 09:45-10:30	Hora das novidades – diálogo sobre o fim de semana. Avaliação do trabalho realizado na aula anterior. Escrita da data e do plano do dia. Registo dos almoços e do tempo. Atividades na área curricular.	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior. Escrita da data e do plano do dia. Registo dos almoços e do tempo. Atividades na área curricular.	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior. Escrita da data e do plano do dia. Registo dos almoços e do tempo. Atividades na área curricular.	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior. Escrita da data e do plano do dia. Registo dos almoços e do tempo. Atividades na área curricular.	Avaliação do trabalho realizado na aula anterior. Escrita da data e do plano do dia. Registo dos almoços e do tempo. Atividades na área curricular.
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-11:45 11:45-12:30	Atividades na área curricular.	Atividades na área curricular.	Atividades na área curricular. AEC	Atividades na área curricular.	Atividades na área curricular. Atividades na expressão plástica
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-14:45 14:45-15:30	Atividades na área curricular. Registo do tempo.	Atividades na área curricular. Atividades das diferentes expressões. Registo do tempo.	Atividades na área curricular.	AEC Atividades na área curricular.	Atividades na área curricular. Registo do tempo.
15:30-15:45	INTERVALO				
15:45-16:30	AEC	AEC	Registo do tempo. Atividades das diferentes expressões.	Registo do tempo. Atividades das diferentes expressões.	AEC
16:30-16:45	INTERVALO				
16:45-17:30	AEC	AEC	AE	AE (Atividades na Biblioteca Escolar)	AEC

Como se pode observar na tabela n.º 3, todas as segundas-feiras de manhã havia um diálogo sobre as novidades do fim de semana. Este momento em grande grupo permitia trabalhar a “comunicação e expressão oral”, para além de que, os alunos partilhavam com os seus colegas e também com a professora cooperante e comigo os acontecimentos das suas vidas no fim de semana, restringindo-se apenas àqueles que os mais tinham marcado. Contudo, no início os alunos não eram capazes de sintetizar os momentos do fim de semana, ou seja, faziam uma espécie de relato de todo o fim de semana em vez de uma conversa sucinta, mas por vezes quando os alunos faziam a partilha e os seus colegas se interessavam por algum assunto, estabelecia-se aí um diálogo. Durante este momento, ou seja, durante a conversa também eu partilhava com eles as novidades do meu fim de semana, assim como a professora cooperante. Penso que este facto, também é importante porque permite que estabeleçamos uma relação de proximidade com os alunos e que estes também sintam que gostamos de partilhar com

eles as nossas vivências. Para além disso, tanto a professora cooperante como eu tínhamos um papel ativo e mediador, pois por vezes era necessário incentivar os alunos a participarem no diálogo. Este também era um momento que me permitia saber informações acerca dos alunos e dos seus parentes, uma vez que o contacto com os pais era reduzido.

Os alunos que estavam no Projeto Fénix nem sempre participavam neste momento de partilha das novidades, o que me deixava descontente. Mas sempre que queriam partilhar algo com os colegas, em outros momentos, eu deixava.

Para além deste momento, é possível observar na rotina semanal que antes de passarmos para as atividades das áreas curriculares (da parte da manhã), fazíamos primeiramente a avaliação do trabalho realizado no dia anterior tendo em conta o plano do dia desse dia e, posteriormente é que passávamos para a elaboração e escrita do plano do dia. Deste modo, é possível já verificar uma ligação entre o planeamento e a avaliação, como já foi referido no subponto “4.2. Princípios e processos que suportaram a ação na prática no 1.º Ciclo”.

Como se pode verificar, estes dois momentos referidos e pertencentes à rotina dos alunos eram feitos em grande grupo.

Também fazia parte da rotina dos alunos, o registo dos almoços (momento em grande grupo), numa grelha que seria posteriormente entregue pelo responsável do dia a uma assistente operacional. Para além deste registo, também começou a fazer parte da rotina dos alunos, o registo do tempo (pelo responsável do mapa), quer na parte da manhã, quer na parte da tarde, pois os alunos quiseram elaborar um mapa do tempo em que se pudesse registar o estado do tempo na parte da manhã e na parte da tarde, sendo que de manhã fazia-se o registo logo após ao plano do dia, ou seja, antes das atividades das diferentes áreas curriculares e de tarde fazia-se por vezes antes ou depois das atividades. É importante referir que não havia qualquer interferência por parte do adulto neste registo.

Normalmente, quer no intervalo da manhã quer no primeiro intervalo da tarde, alguns alunos bebiam leite que lhes era fornecido pela escola e cujo consumo também era registado num mapa (já referido no subponto “4.2. Princípios e processos que suportaram a ação na prática no 1.º Ciclo”). Inicialmente havia dois responsáveis por este registo, mas verificámos que não era fácil, uma vez que os colegas não retiravam os pacotes de leite sempre na mesma altura ou, quando retiravam, esqueciam-se de comunicar aos colegas responsáveis pelo registo. Então, para dar resposta a esta

dificuldade eu e a professora cooperante achámos que a solução era afixar este mapa no placar junto à entrada e que cada aluno se responsabilizasse pelo registo, ou seja, cada vez que retiravam o pacote de leite assinalavam no respetivo.

Estes momentos de registo eram feitos individualmente, porém a rotina também permitia momentos de trabalho a pares e em pequenos grupos. Até ao momento já foram referidos momentos em que se trabalhou em grande grupo e individualmente.

Durante as atividades relacionadas com as diferentes áreas curriculares e de acordo com as várias propostas sugeridas aos alunos no decorrer destas, permitiu que trabalhassem a pares, individualmente, em grande grupo ou em pequenos grupos, podendo estes ocorrer na parte da manhã como na parte da tarde, tendo em conta a planificação semanal.

Portanto, o trabalho em grande grupo foi o mais adotado porque permitia a partilha de conhecimentos, de dúvidas e o diálogo (como já referido na rotina), mas também corrigíamos em conjunto atividades e exercícios relacionados com as áreas curriculares, o que permitia a reflexão e discussão sobre as respetivas, como é visível no excerto da reflexão n.º 6 (Apêndice XIII, p. 140). Para além disso, a apresentação de trabalhos também possibilitava a reflexão e o debate, bem como o planeamento e a avaliação, pois segundo Alexander et al. (1992) cit. por Dean (2000) sendo referido por Morgado (1999) “o trabalho em grupo disponibiliza recursos para utilização partilhada e estimulada, através da interação entre alunos e entre professores e alunos, o desenvolvimento social dos alunos (...)” (p. 69).

Ao organizar as atividades de grande grupo acabava por ter uma certa finalidade educativa, pois pretendia incentivar o espírito de grupo, para além do que já tem vindo a ser mencionado. Todavia, ao permitir uma interação mais rica e diversificada entre todos os alunos, tinha como contrapartida alguns aspetos menos positivos, como o facto de nem todos os alunos terem oportunidades de participar tão ativamente, quer pelas suas próprias características que pela personalidade dos outros alunos, mas tentava incentivar a participação dos alunos menos ativos, pois todos somos possuidores de conhecimentos que podem ser enriquecedores para o grupo.

Este tipo de trabalho, também permitiu enriquecer a aprendizagem da Matemática dos alunos neste contexto, através do uso do MAB quando abordámos em conjunto as unidades, dezenas, centenas e o milhar. O que permitiu ajudar os alunos a compreenderem melhor as seguintes questões: que uma dezena é a mesma coisa que dez unidades; que uma centena é a mesma coisa que cem unidades e dez dezenas; que um

milhar é mesma coisa que mil unidades, cem dezenas e dez centenas. Para além disso, explorámos mais uma vez a Matemática em grande grupo, onde partilhámos conhecimentos e dúvidas, tendo sido um momento importante de aprendizagem para os alunos e também para mim, pois permitiu que houvesse interações entre alunos-professora.

Assim sendo, também houve muitos momentos em que os alunos trabalharam individualmente, por exemplo, na realização das questões das fichas de trabalho das diferentes áreas curriculares ou das questões de interpretação de texto na área do Português ou na realização do algoritmo das operações da adição, subtração e multiplicação, pois isso também permitia-lhes detetar onde tinham mais dificuldades, as suas inseguranças, as suas dúvidas e quando necessário o colega do lado ajudava esse aluno ou aluna que estivesse com mais dificuldades na resolução de uma atividade, de modo a esclarecê-las ou eu mesma desempenhava essa tarefa, para além de também ser uma forma de eu poder avaliar as competências dos alunos, pois segundo Marchesi & Martín (1998, citado por Morgado, 2004) “Os espaços de trabalho de natureza individual permitem também ao aluno proceder a reajustamentos nas suas competências através de mecanismos de auto-regulação, apoios individuais do professor, sendo também necessários no âmbito da avaliação” (p. 71). Contudo, segundo Morgado (1999) “A utilização excessiva do trabalho individual, (...) que os alunos não beneficiem dos aspetos positivos presentes na realização de trabalho cooperativo (...)” (p. 51). Porém, quando os alunos finalizavam o trabalho individual, esse mesmo ia ser debatido em grande grupo, ou seja, um dos alunos poderia responder a uma das questões ou ir ao quadro resolver um dos exercícios, por exemplo uma operação, mas depois em conjunto íamos ver se concordávamos ou não com a resposta ou com o resultado apresentado e, caso não concordássemos, explicávamos o porquê, de modo a haver a partilha de conhecimentos e o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Para além destes dois tipos de trabalho, naturalmente fui tentando proporcionar momentos de trabalho a pares, onde os alunos pudessem trabalhar em cooperação e a negociar para resolver determinada atividade ou tarefa. Este tipo de trabalho surgiu em atividades das diferentes áreas curriculares, como é possível verificar no exemplo apresentado no excerto da reflexão n.º 9 (Apêndice XIV, p. 141).

Para além desse exemplo, na área da Matemática também trabalharam quer a pares quer em trio (tendo sido sugestão dos alunos), de modo, a tornar a aprendizagem da Matemática mais dinâmica e ativa. Portanto, a atividade que permitiu promover este

momento de trabalho foi quando explorámos a tabuada do 7, porém havia planeado a sua exploração e aprendizagem através do uso do MAB, mas no momento achei que os alunos deveriam ter contacto com outros materiais didáticos, por isso usámos o *Cuisenaire*, deste modo, distribui por cada par/trio uma mala que continha as barras do *Cuisenaire*. Depois, foi pertinente explorarmos primeiro as barras que constituíam este material, “ou seja, uma valia dez, a que estava a seguir valia nove e assim sucessivamente.” (excerto da reflexão n.º 13, 10/12/12-14/12/12). Portanto, através do manuseamento deste material, os alunos acharam o produto para cada operação da multiplicação da tabuada do 7 e representaram-no, isto é, ao usarem as barras do *Cuisenaire* conseguiram achar “as diferentes maneiras de representar o resultado e assim sucessivamente.” (excerto da reflexão n.º 13, 10/12/12-14/12/12), as quais fomos escrevendo, para termos a noção de quantas maneiras é possível representar um número. Para além disso, esta atividade também permitiu que os alunos interagissem a pares/trio, de modo a partilharem ideias, de cooperarem uns com os outros para depois puderem partilhar as suas descobertas com os restantes grupos. Portanto, é possível inferir que também acabámos por trabalhar em grande grupo, pois cada par/trio partilhou com os restantes e comigo as suas descobertas, às quais fui dando o meu *feedback* e fazê-los ver que existem diversas formas de representar um número.

Por último, e não menos importante, também tentei proporcionar momentos em trabalho de pequeno grupo, o que foi possível, por exemplo, nas pesquisas feitas em livros para a elaboração do projeto, no trabalho sobre os brasões (iniciativa dos alunos), quer de freguesias quer de concelhos ou distritos, na realização escrita de uma história para posterior dramatização, em dramatizações de histórias e lengalenga e no jogo da mímica.

Para além das atividades acima mencionadas, os alunos ainda tiveram a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos na Matemática para resolver as “Tarefas sobre o Comprimento”. Primeiramente achei pertinente que analisássemos em grande grupo a ficha onde estavam patentes as cinco atividades, que as tarefas sobre o comprimento formavam. Posteriormente, os alunos agruparam-se em grupos de quatro elementos, originando cinco grupos e, por isso atribuímos números a cada grupo para depois no fim ser mais fácil saber quais os resultados obtidos por cada um. Deste modo, tive aqui um papel importante de mediadora, porque disse-lhes que era importante estabelecer uma ordem de realização de cada atividade, ou seja, o primeiro grupo iria começar pela primeira atividade, o segundo grupo pela segunda e assim sucessivamente,

e quando terminavam avançam para a atividade seguinte. Enquanto os alunos trabalhavam em pequeno grupo em cada atividade, eu ia circulando pela sala e, sempre que necessário apoiava algum grupo, o que permitia estabelecer interações entre professora-alunos. Porém, a atividade onde tive que auxiliar mais foi na segunda, tendo dado sugestões de como poderiam marcar a altura do colega para posteriormente a medirem usando a fita métrica, para além disso, também ensinei mais uma vez como podiam ver o valor da altura neste instrumento de medição. Todavia, o segundo grupo foi o primeiro a que dei este apoio e, como tal, os elementos deste sempre que se apercebiam que os restantes grupos estavam com algumas dificuldades disponibilizavam-se de imediato a ajudar. O que foi uma atitude digna e também uma forma de cooperarem comigo, pois ao estarem a ajudar os seus colegas permitiu que desse apoio aos outros grupos.

É importante referir que depois em grande grupo falámos sobre as conclusões a que tínhamos chegado sobre as “Tarefas sobre o Comprimento”, como é visível no excerto da reflexão n.º 9 (Apêndice XV, p. 142). Para além destas, também falámos das dificuldades que os alunos sentiram durante a realização de cada atividade.

Esta tarefa permitiu que os alunos explorassem o espaço, que se deslocassem nele, que se ajudassem, que trabalhassem cooperativamente, que partilhassem ideias e opiniões. Para além disso, também desempenhei um papel de mediadora durante a realização de cada atividade e na discussão dos resultados, uma vez que, em grande grupo chegámos à conclusão da importância da existência de uma medida padrão. Além disso, senti que esta estratégia de abordagem de conteúdos da matemática a partir de tarefas tornou mais enriquecedor a aprendizagem da Matemática.

Deste modo e tendo em conta o que o autor Morgado (1999) afirma “Este modo de organização oferece a melhor oportunidade para a organização de *trabalho cooperativo*, promove a *troca de conhecimentos* e o *confronto de estratégias* utilizadas, facilitando a aprendizagem em conjunto. Requer, no entanto, preparação cuidada e um apoio importante.” (p. 53), ou seja, muitas das vezes eu orientava-os para os objetivos pretendidos e depois os alunos nos seus grupos é que tomavam as decisões em conjunto.

Portanto, tanto no trabalho a pares como no trabalho em pequeno grupo, os alunos ao trabalharem em conjunto estavam a fazê-lo para atingir um determinado objetivo, pois segundo Dees (1990, referido por Fernandes, 1997),

quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo 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 objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo (p. 564).

Contudo, para que houvesse uma boa organização do grupo no tempo também era importante uma boa ação mediadora por parte da professora cooperante e da minha nas diversas situações. Por isso, tentei ter em conta o perfil do educador/professor apresentado por Niza (2007) já referido no contexto do Pré-Escolar, bem como a individualidade de cada aluno.

Daí também a importância do trabalho em pequeno grupo ou a pares, pois ajudam-nos a ouvir o aluno, a auxiliá-lo na mediação dos conflitos ou problemas disciplinares, mas o debate sobre os conflitos ou problemas disciplinares em grande grupo é que permitia que os alunos se consciencializassem melhor dos seus atos e a ouvir a minha opinião, a da professora e a dos colegas, quando era o caso.

Para além do que foi referido, eu e a professora cooperante também desempenhávamos outras funções nos vários momentos do dia, como ajudar os alunos na resolução de alguma atividade ou exercício, para além disso, também esclarecia as dúvidas existentes, ou seja, o meu papel era dar apoio aos alunos, quer em trabalho a pares, quer em pequenos grupos, quer individualmente dando-lhes sugestões acerca de possíveis caminhos e tendo também em atenção as estratégias de resolução adotadas. Também ia circulando pela sala, para que tal apoio fosse possível e quando necessitavam de algum material eu ou a professora cooperante fornecíamos-lhe, ou mesmo os alunos iam buscar.

Portanto, é possível inferir que mais uma vez a organização do grupo em vários momentos do dia, foi muito enriquecedor e ajudou a aprendizagem da Matemática por parte dos alunos.

Todavia, ao trabalhar as áreas curriculares do Português e do Estudo do Meio também estive a trabalhar a área da Matemática, nos diferentes momentos da rotina, uma vez que esta estava patente nestas áreas curriculares, pois a Matemática é interdisciplinar. Deste modo, passo a referir alguns exemplos em que a Matemática esteve visível nestas áreas, e das quais trabalhámos quer individualmente, quer a pares, quer em pequeno grupo ou em grande grupo.

Estudo do Meio

Quando estudámos a naturalidade, mais concretamente os distritos que fazem parte de Portugal continental, a Matemática esteve presente, pois ficámos a saber que Portugal continental tem 18 distritos, ou seja, sem esta não era possível sabermos o total de distritos existentes no nosso país (ao nível continental). Tal como aconteceu quando estudámos as Regiões Autónomas que formam Portugal e quando estudámos as ilhas que constituem cada uma destas regiões, chegando à conclusão que o arquipélago dos Açores tem nove ilhas e que o arquipélago da Madeira é formado por duas ilhas e por dois ilhéus. Portanto, mais uma vez a Matemática esteve aqui presente através do número.

Por último, quando os alunos construíram as suas árvores genealógicas e elaboraram as linhas do tempo, a Matemática esteve mais uma vez presente, uma vez que analisámos datas e chegámos a algumas conclusões, como o facto de terem nascido (a grande parte) no mesmo ano.

Português

Quando analisámos os textos do manual, a Matemática também esteve presente, por exemplo, quando contámos os parágrafos existentes ou quando pretendíamos saber quantas personagens principais e secundárias existiam. Para além disso, a Matemática voltou a estar patente quando estudámos a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e, também aquando do estudo do texto instrucional, mais concretamente na elaboração de uma receita, pois era importante saber a quantidade de cada ingrediente, bem como conhecer as diferentes medidas, para poder ser feita a respetiva.

Estudo do Meio e Português

Juntei estas duas áreas curriculares, porque a Matemática esteve presente em ambas quando pretendíamos ordenar cronologicamente os acontecimentos, ou de um texto ou das regras dos primeiros socorros.

Pode-se inferir que a Matemática é uma área fundamental, pois para além de fazer parte do nosso quotidiano também está presente nas outras áreas curriculares. Por isso, é importante que os alunos se apercebam desse facto, desde cedo, pois é possível

relacionar as diferentes áreas, não só a Matemática com o Português e o Estudo do Meio e vice-versa, como o Português com o Estudo do Meio e vice-versa e estas três áreas com as Expressões e vice-versa. Como tal, pude verificar que os alunos se aperceberam desta interdisciplinaridade aquando da realização do projeto e de outras atividades realizadas ao longo do período.

5.2. Organização do espaço e dos materiais

A sala do Pré-Escolar ficava localizada no r/c da instituição, sendo na minha opinião espaçosa, com boa iluminação natural e artificial, acolhedora, arejada, sendo bem equipada a nível de mobiliário e de material pedagógico, e também tinha um ar condicionado (2) e um extintor que se encontrava junto da porta de saída de emergência (11). Nesta sala era possível observar a existência de duas portas, uma delas que dava para a camarata (7), onde as crianças dormiam a sesta, e outra que dava acesso à casa de banho (22). Esta sala era refletida pela decoreação da respetiva, não sendo esta feita propriamente pelo trabalho das crianças, mas sim por imagens de desenhos pintados nas paredes, o que pode ser um aspeto menos positivo, porque as crianças não podiam ver as suas produções expostas e podiam sentir que estas não eram valorizadas. Comecei a colocar nas paredes da camarata algumas das produções das crianças que podiam observar que o seu trabalho era valorizado, e também aos pais, pois podiam ver o trabalho dos seus educandos. Outras produções, como a da pintura e do recorte e colagem eram seguradas por molas num fio de nylon, com o objetivo de secarem e, também permitia que as crianças pudessem visualizar os seus trabalhos e partilhá-los com os seus colegas, bem como falar sobre eles com os respetivos, como pude observar em alguns momentos.

Os placares (8) existentes na sala, não estavam ao alcance das crianças. Nestes estavam afixados papéis importantes, como o projeto curricular de grupo, a planificação semanal, o projeto educativo da instituição e outros documentos. Contudo, penso que estes também podiam ter sido destinados às produções das crianças, mas tais placares eram de dimensões reduzidas. Este será um aspeto que terei em conta futuramente, ou seja, irei recorrer aos placares para afixar as produções das crianças.

Para além dos factos referidos, as salas de atividades devem estar bem organizadas, pois segundo Almeida (1987, citada por Leandro, 2008) “*para que as crianças todos os dias possam escolher o que querem fazer*” (p. 3). Para além disso, a

forma como se organiza a sala em áreas é determinante para o tipo de materiais e atividades que oferecem (Leandro, 2008). O essencial é que todos os materiais sejam verdadeiros, pois segundo Niza (1996, p. 148) referido no pelo autor anterior (2008) “*os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais*. Sobretudo, procura-se evitar o estereótipo infantilizante das miniaturas ou dos instrumentos artificialmente construídos para o público infantil” (p. 3).

Portanto, quanto à organização do espaço no Pré-Escolar, posso dizer que encontrei uma sala organizada em áreas (ver figura 5), mas que não estavam identificadas (tendo sido uma tarefa que fiz em conjunto com as crianças), sendo cada uma delas dirigida para um determinado fim, dando oportunidade às crianças de escolherem as diferenciadas atividades.

Contudo, achei pertinente realizar a planta da sala, para uma melhor visualização desta:

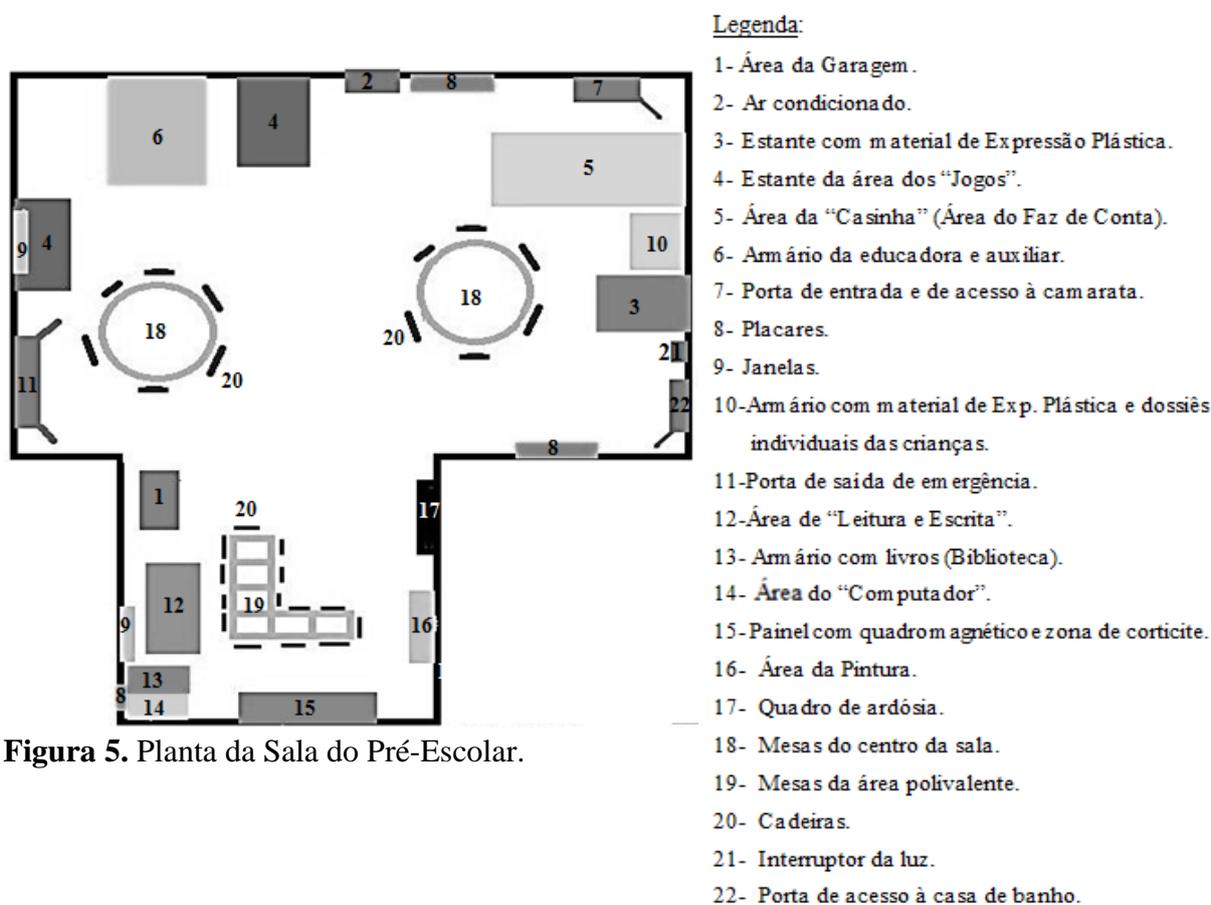


Figura 5. Planta da Sala do Pré-Escolar.

Deste modo, a sala estava organizada por áreas, sendo estas: a área da Expressão Plástica que insere também a área da “pintura”; área da “Leitura e Escrita” e Biblioteca; área do “Computador”; área polivalente; área da garagem; área da “Casinha” cuja

denominação no MEM é a área do faz de conta; e área dos jogos. Tanto estas áreas como os materiais existentes nelas permitiam às crianças ter um fácil acesso a estas, para além de que possibilitavam o desenvolvimento de aprendizagens nas várias áreas existentes nas OCEPE (1997). Relativamente aos materiais disponibilizados nestas áreas, posso inferir que estes estavam colocados de maneira a que as crianças conseguissem facilmente alcançá-los, o que permitiu ir trabalhando a autonomia das crianças, aspeto que observei que foi evoluindo ao longo da intervenção, para além de que, os materiais existentes na sala eram adequados tendo em conta a faixa etária das crianças. Embora não existisse na sala uma área da matemática, os materiais existentes na sala proporcionavam às crianças um vasto conjunto de experiências, por exemplo, ao nível da área da Matemática, por forma, a enriquecer a aprendizagem desta, pois havia a disponibilização de materiais, como por exemplo, os blocos lógicos, colares de contas e jogos de correspondência entre o número e a imagem. Para além destes, também tinham acesso a outros materiais, como por exemplo, os jogos, puzzles, canetas de feltro e lápis de cera.

De um modo geral, as crianças conseguiam deslocar-se facilmente pela sala e entre as diversas áreas presentes nesta. Para além disso, o espaço permitia alguma mobilidade, não sendo estático, pois podia-se deslocar-se as mesas presentes da área polivalente para nos juntarmos em grande grupo na zona das almofadas ou mediante as necessidades colocadas por outras atividades em grande grupo.

Procurei intervir no espaço e sempre que necessário e possível fazer alterações, de modo a ter em conta as necessidades das crianças. Deste modo, enquanto as crianças estavam nas diversas áreas, eu tentava circular por estas. Porém, nem sempre conseguia circular por todas as áreas pedindo apoio à auxiliar, pois assim conseguíamos prestar um melhor auxílio quando solicitado pelas crianças ou também ajudá-las a enriquecer as diversas situações que poderiam estar a vivenciar em dado momento, por exemplo, fazê-las pensar (através de questões) sobre o que estavam a fazer ou dando sugestões, estando mais uma vez presente a zona de desenvolvimento próximo da teoria de Vygotsky.

Desta forma, ao introduzir na sala o Mapa de Atividades já estava a implementar alterações no espaço, contudo em conjunto com as crianças fizemos etiquetas e decorámo-las de acordo com cada área, para que assim cada uma destas pudesse ficar identificada.

A área da expressão plástica foi umas das que fiz mais intervenção, na medida que esta integrava a área da pintura (16), para além das atividades de recorte e colagem, modelagem e desenho. Deste modo, foi necessário delinear espaços para que as diversas atividades que constituíam esta área pudessem decorrer na sala. Então, no centro da sala e junto à porta de saída de emergência (11) existia uma mesa com seis cadeiras onde as crianças começaram a realizar o recorte e colagem, para além de realizarem também trabalhos em pequeno grupo ou individualmente. Ainda no centro da sala era possível observar a existência de outra mesa também com seis cadeiras (apesar na figura 6 só aparecer cinco) onde as crianças começaram a frequentar esta para fazerem desenhos, uma vez que já usavam esta para esta atividade e, também para realizarem trabalhos em pequeno grupo ou individualmente. Apesar de nunca termos denominado como a área da Expressão Plástica, era nesta zona que se encontrava a maior parte dos materiais de expressão plástica, como por exemplo, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão, canetas de feltro, tesouras, plasticina, colas, folhas A₄, folhas A₃, entre outros. Todavia a modelagem não era feita nesta zona, por falta de espaço, mas era realizada numa mesa da área polivalente, que colocava ao pé da mesa onde as crianças realizavam a atividade de recorte e colagem.

Contudo, a área da pintura apesar de estar integrada nesta área, tinha um espaço já predefinido na sala, daí termos a identificado através de uma etiqueta.



Figura 6. As mesas do centro da sala.

A área dos jogos era uma das áreas mais enriquecidas a nível de materiais. Nesta estavam disponíveis puzzles, materiais para trabalhar a matemática, como os blocos lógicos, colar de contas, ábaco, entre outros. Portanto, esta área era a que mais condições disponibilizava para a exploração do domínio da matemática, porém estas tinham que ser realizadas numa das mesas do centro da sala, porque a área dos jogos era

apenas constituída por duas estantes contendo materiais. Deste modo, e como já foi um pouco referido anteriormente, pudemos explorar as figuras geométricas atendendo a alguns conceitos, através do uso dos blocos lógicos, uma vez que, observei que as crianças brincavam muito com este material e daí ter sugerido a realização de atividades que envolvesse ao mesmo tempo a exploração deste e a aprendizagem da Matemática. Para além destes factos, a exploração dos jogos permitia o desenvolvimento da motricidade, da imaginação e também da criatividade das crianças.

Por último, quero ainda referir as regras de funcionamento na sala do Pré-Escolar, pois estas eram importantes para que as crianças se fossem tornando mais responsáveis e autónomas. Deste modo, as regras de funcionamento quer dos espaços quer dos materiais foi um aspeto que fui trabalhando ao longo da prática, e que as crianças aos poucos foram interiorizando, principalmente após a introdução do Mapa de Atividades e isso possibilitou que fossem sendo crianças mais autónomas e responsáveis.

Verifica-se então que tive em conta a organização do espaço e dos materiais, pois eram importantes que estes contribuíssem para a aprendizagem das crianças e que estas fossem autónomas.

Em conclusão à organização do espaço e dos materiais e segundo Oliveira-Formosinho & Andrade (2011), é importante que o espaço se torne num lugar de habitação, de encontro, de abrigo e de acolhimento e também de aprendizagem porque permite que as crianças tenham acesso a instrumentos culturais. O espaço como lugar de abrigo e de encontro é um espaço pedagógico onde incorpora intencionalidades diversas como

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturais. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável e transparente (p. 11).

No **1.º Ciclo** a organização da sala não era feita por áreas mas sim por uma área única, da qual se destacava a disposição das mesas. Inicialmente a sala apresentava-se carenciada de autenticidade, de cor e sem vida, uma vez que a instituição era nova. Mas, tal situação foi sendo revertida ao longo da intervenção, com a colaboração da

professora cooperante e principalmente dos alunos, pois foi com as suas produções que íamos decorando a sala.

Algumas das colaborações para a criação de um espaço que revelasse a personalidade do grupo que o ocupava, de modo a que os alunos se sentissem confortáveis e se sentissem como se estivessem em “casa”, ou seja, de acordo com citação de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) e que se desenvolvesse também um sentimento de pertença ao mesmo, isto é, num espaço pedagógico onde estivesse incorporado intencionalidades diversas como as referidas na organização do espaço no Pré-Escolar. Tais contributos foram: os trabalhos de pintura do arco-íris; os trabalhos de grupo sobre os brasões, no qual os alunos reuniram as informações fundamentais efetuadas através de pesquisa; as árvores genealógicas dos alunos; o mapa do tempo; gráfico de barras quer de uma atividade de matemática, quer do projeto “O nosso corpo”; trabalhos sobre nomes coletivos, sinónimos e antónimos; o projeto “O nosso corpo” elaborado por todos; os enfeites de Natal elaborados pelos alunos; e os trabalhos realizados pelos alunos na AEC de Inglês. Para além disso, também introduzimos uma área na sala, mais concretamente num dos placares, intitulada pelos alunos “Oficina das letras” (figura 7) onde colocávamos os textos escritos pelos alunos, de modo, a dar valor aos trabalhos dos respetivos e também foi uma forma de trabalhar a democracia, ou seja, a tomada de decisões, pois através dos votos os alunos votavam nos textos que mais tinham gostado, ganhando o que tivesse mais votos.

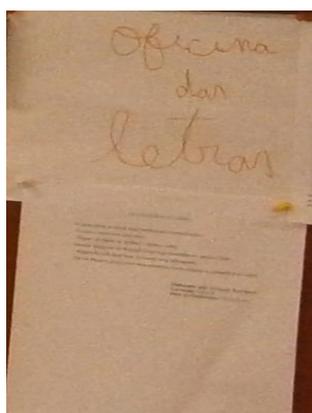


Figura 7. "Oficina das letras".

Em relação à organização do espaço da sala, esta apresentava inicialmente uma organização de mesas em fila e com a qual trabalhei muito pouco tempo, pois em conversa com a professora cooperante, esta preferia a disposição das mesas em forma de “E” (figura 8), e assim mudou-se a disposição das respetivas e, foi com a qual trabalhei

mais tempo durante a prática. Esta disposição foi um pouco ao encontro dos pressupostos pelos quais tentei orientar-me ao longo da minha intervenção pedagógica. Porém, ainda sugeri à professora cooperante mudar a respetiva disposição das mesas para a formação em “U”, mas chegou-se à conclusão que não era possível porque os alunos que ficassem de frente para as janelas iriam ficar encadeados com o sol que refletia de manhã nas janelas, pois os estores existentes nas respetivas não eram suficientes para impedir a entrada dos raios solares. De facto, a disposição adotada pela professora cooperante (que desconhecia) foi adequada para a criação de um ambiente em que houvesse uma partilha de conhecimentos, cooperação e alternância entre o trabalho em grande grupo, pequeno grupo, individual e a pares. Para além disso, esta formação também permitiu o desenvolvimento da interação, do trabalho e entreajuda entre os alunos e entre professora e alunos. No entanto, com esta organização, os alunos que estavam na fila lateral tinham alguma dificuldade em visualizar o quadro interativo quando se explicava algum exercício ou quando explorávamos/analísávamos imagens, entre outros, porque tanto eu como os alunos que iam ao quadro interativo tínhamos a tendência de ficar de costas para aquela fila. Porém, foi algo que tentei ter em conta ao longo da prática e comecei a colocar-me no outro lado do quadro ficando de frente para aquela fila e de lado para os que estavam de frente e, assim todos conseguiam visualizar o que estava a ser estudado no quadro interativo. Também tinham alguma dificuldade em visualizar o quadro de giz porque estavam um pouco longe do respetivo e isso não facilitou que, por vezes, conseguissem ver o que estava escrito neste.



Figura 8. Disposição das mesas da sala em forma de "E".

A figura 8, para além de nos fornecer uma imagem de como era a organização das mesas, também achei pertinente colocar a planta da sala (figura 9), para se ter uma visão global e melhor de como era o espaço-sala.

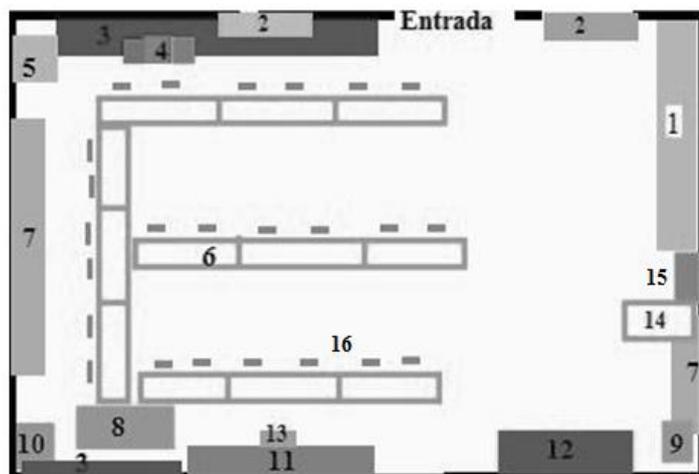


Figura 9. Planta da Sala do 1.º Ciclo.

Legenda:

- 1- Armários (na parede) com arrumação para materiais e também com prateleiras de arrumação.
- 2- Ar-condicionado.
- 3- Placares.
- 4- Caixotes de reciclagem.
- 5- Armário com material da área da Matemática.
- 6- Secretárias dos alunos.
- 7- Janelas.
- 8- Secretária da professora.
- 9- Secretária com o aquário dos peixes.
- 10- Secretária com o computador.
- 11- Quadro interativo.
- 12- Quadro de giz.
- 13- Retroprojetor.
- 14- Secretária que a docente usou durante a minha prática.
- 15- Caixotes de arrumos de materiais.
- 16- Cadeiras.

Dentro da sala de aula havia uma variação da organização do espaço mediante as atividades desenvolvidas, ou seja, não era algo que era estático; o que nos permite concluir, que o modo como nós vivenciamos o espaço pode alterar aquilo que ele nos pode dar. Cada vez que lhes propunha a realização de um trabalho em pequenos grupos ou até em grande grupo, os alunos deslocavam-se pela sala para mudarem de lugares e quando necessário mudava-se a organização das mesas. Normalmente mudava-se mais a exposição das respetivas quando eram trabalhos em grande grupo, como foi o caso da apresentação do projeto. Os alunos tinham liberdade para se deslocarem dentro da sala de aula, mas como regra (que já estava presente na sala) perguntavam antes de se levantarem se podiam ir deitar fora as aparas que tinham no depósito do apara-lápis ou se podiam ir buscar algum material de que necessitavam ou para ajudar algum colega na realização de uma atividade, por vezes, já nem pediam porque sabiam que os deixava desde que não fossem todos ao mesmo tempo, ou seja, que esperassem o seu colega sentar-se no seu lugar para depois poder ir, o que permitiu criar uma maior autonomia e um sentido organizativo nos alunos. O quadro interativo (11) era muitas vezes usado

para projetar as páginas dos manuais presentes num CD para que todos pudéssemos acompanhar o trabalho que estava a ser feito e também foi usado mais pelos alunos do que por mim na resolução de algum exercício, pois confesso que preferia escrever no quadro de giz (12) para explicar alguma matéria em que era preciso acompanhar os passos um a um, como foi o caso da área curricular de Matemática, mas este também foi muitas vezes utilizado pelos alunos para a realização de exercícios, uma vez que, os enunciados destes estavam projetados no quadro interativo, sendo um apoio para o aluno aquando da resolução dos respetivos. Uma das secretárias presentes na figura 9 é a secretária da professora cooperante (8) que durante a minha intervenção passou a ser habitualmente usada por mim e, quando necessário pelos alunos, pois quando necessitavam de usar o computador da sala (10) para a realização de trabalhos ou mais recentemente para pesquisas, acabavam por usar a mesa da docente como recurso. Neste computador pesquisámos imagens e canções de Natal aquando da realização dos enfeites decorativos da época natalícia e no tempo das Expressões. Contudo, isso só começou a ser possível no final da prática, pois só tivemos acesso à Internet duas ou três semanas antes de o período terminar.

Na figura 9, para além do que já foi referido também é observável, mais uma vez, a disposição das mesas/secretárias (6), bem como das cadeiras (16) ocupadas pelos alunos. Nestas mesas estava presente, uma divisória – prateleira – onde os alunos colocavam e deixavam os manuais escolares, os cadernos de fichas, os cadernos diários e as capas da escola, sendo esta divisão muito útil para os alunos, porque sempre que precisavam de um dos manuais ou dos cadernos de fichas, estes estavam logo acessíveis. Para além das secretárias, surge o armário com os materiais para trabalhar a área da Matemática (5) (figura 10), como as barras de *Cuisenaire*, esquadro, transferidor, entre outros e, junto a este estavam os caixotes de reciclagem (4), pois na sala trabalhava-se a importância da reciclagem, algo que já a professora cooperante vinha trabalhando com o grupo. Junto da porta da entrada da sala estavam armários e prateleiras (1) (figura 11) incorporados na parede, o que permitia uma melhor arrumação dos materiais. Nos armários estavam presentes vários tipos de materiais, como caixas com borrachas e lápis, caixas de giz, colares de contas, entre outros. Nas prateleiras estavam outros tipos de material, como por exemplo, os toalhetes para poderem ir à casa de banho (medida tomada pela instituição, para que não houvesse desperdício de papel), uma resma de papel a ser usada para imprimir fichas de trabalhos ou fichas com a matéria, as embalagens com pacotes de leite, entre outros. Deste modo,

sempre que os alunos necessitavam de um destes materiais, estes podiam deslocar-se até a esta zona da sala e tirar o material de que necessitavam, e como tal, na hora do lanche, os alunos tinham fácil acesso ao leite da escola. É importante referir que os materiais mais usados pelos alunos encontravam-se nos armários de baixo e nas prateleiras. Assim, esta organização e acessibilidade dos materiais era uma mais-valia para a autonomia dos alunos, e também era uma forma de os alunos não terem que andar diariamente com as mochilas carregadas. Porém, se houvesse algum material que os alunos não conseguissem aceder, eu ajudava e dava ao responsável do dia, para que este pudesse distribuir pelos colegas, como foi o caso das réguas para a realização do mapa do tempo.

As regras de funcionamento já foram um pouco referidas, mas é ainda importante referir que após a utilização dos materiais, os alunos arrumava-os nos seus devidos lugares, o que mostrava mais uma vez a autonomia dos alunos.



Figura 10. Armário com o material para a área da Matemática.



Figura 11. Armários e prateleiras de arrumação de materiais.

Junto aos armários (figura 11) havia caixotes, sendo que um destes era destinado para as cartolinas e os outros para o material de desperdício. Em relação ao primeiro, sempre que realizavam um trabalho em que necessitassem de uma cartolina, os alunos

podiam deslocar-se pela sala até a esse caixote e escolher aquela que mais gostavam ou que melhor se adequava ao trabalho a ser realizado.

Em conclusão à organização do espaço e segundo Oliveira-Formosinho (2007, 2008, referido por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) com o qual concordo, quando diz que

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p. 11).

Relativamente aos recursos materiais considero que estes também são importantes para a aprendizagem dos alunos, pois estes proporcionavam a estes um vasto conjunto de experiências, principalmente ao nível da área da Matemática, com a disponibilização de materiais como o MAB, as barras de *Cuisenaire* e de outros materiais manipuláveis como o relógio analógico, entre outros.

Portanto, pode-se inferir que os materiais são essenciais, cuja função principal é promover a aprendizagem, mas que esta seja feita tendo em conta o “bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 111) dos alunos.

Contudo, o professor também tem um papel importante na organização do espaço, pois é na sua organização que se reflete as suas intenções pedagógicas, pois segundo Zabalza (1987, p. 124, citado por Vieira, 2012)

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui por si só, uma mensagem curricular, reflecte o nosso modelo educativo (...) e reflecte directa e indirectamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (p. 14).

Na minha prática, tive em conta a organização do espaço e dos materiais, pois eram importantes que estes contribuíssem para a aprendizagem dos alunos e para a sua autonomia. Porém, ao planear trabalhos em pequeno grupo, tinha em conta esta dimensão e, como tal, as alterações que fossem necessárias a realizar foram refletidas.

Portanto, ao longo da minha intervenção procurei atuar sobre este tipo de organização tendo em conta alguns objetivos: a exploração de materiais e o enriquecimento da aprendizagem; promover a partilha e a interação entre os elementos

do grupo; continuar a promover a autonomia dos alunos e conseguir dar resposta às suas necessidades e interesses.

Contudo nada disto também teria sido possível se não tivesse em conta a importância da participação dos alunos na organização do espaço e dos materiais, pois de acordo com Morgado (1999, referido por Morgado, 2004)

(...) parece interessante que, desde o princípio, os alunos participem e cooperem na gestão e organização do espaço da sala de aula, o que promoverá um maior envolvimento face a um espaço percebido como seu com reflexos potencialmente positivos na sua atitude face à escola (p. 95).

5.3. Organização do planeamento e da avaliação

Neste subponto, irei refletir sobre a maneira como decorreu o planeamento e a avaliação em ambos os contextos de intervenção.

Deste modo, é importante não esquecer que tanto o planeamento como a avaliação fazem parte da gestão do currículo, pois segundo Roldão (citada por Vasconcelos, 2000) referido por Santos (2002/2003) diz que “a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar” (p. 15). Portanto, o educador/professor poderá adaptar o currículo segundo a sua prática profissional pedagógica, segundo o conhecimento que tem acerca do seu grupo de crianças, tendo também em conta a instituição onde está a intervir, bem como a comunidade envolvente.

Porém, é pertinente inferir que os comportamentos e os processos são feitos por meio de decisões que se realizam pela observação, pelo planeamento e avaliação e que acabam por estar interligados.

Por esta razão, na minha intervenção, adotei primeiramente a Observação Participante, pois foi a partir desta que comecei a conhecer as crianças; algumas das suas necessidades, porém, só quando comecei a intervir é que foi mais fácil detetar os seus interesses, suas necessidades, competências e dificuldades. Deste modo, as informações que fui recolhendo ao longo da prática foram necessárias para me ajudar a refletir, e também para o momento de realizar as planificações semanais e diárias. Para além destes factos, a observação não só foi fundamental no planeamento como também

no momento da avaliação. Todavia, no Pré-Escolar, esta por vezes, acabava por não ir muito ao encontro dos objetivos que constavam nas planificações diárias, pois para além de ter em conta estes e de observá-los, numa sala com crianças está sempre a acontecer coisas novas e por isso acabava também por avaliar esses momentos, para além das reações das crianças face às propostas sugeridas, como se relacionavam com os seus parceiros, como manuseavam e se relacionavam com os materiais, entre outros. Apesar de no 1.º Ciclo ter avaliado estas últimas reações, a avaliação era feita tendo em conta os descritores de desempenho curriculares. Eram alguns destes indicadores, como a observação e avaliação que tinha em atenção para realizar as reflexões semanais (Apêndice XVI, p. 143) relativamente à prática efetuada. Por vezes, neste tipo de registos questionava-me em relação à minha intervenção, às estratégias adotadas, se as propostas teriam sido as mais adequadas e se tinham corrido bem ou não, entre outros assuntos que foram sendo pertinentes na altura refletir.

Deste modo, irei agora explicitar mais informações como se concretizava o planeamento e avaliação nos contextos em que fiz a intervenção, tendo em conta os espaços e intervenientes envolvidos, os constrangimentos sentidos aquando da definição dos objetivos curriculares e os instrumentos usados no planeamento e na avaliação, bem como a minha intencionalidade ao usá-los.

Planeamento

Em ambos os contextos, realizava planificações diárias e semanais com projeção no tempo (ver exemplares nos Apêndices XVII, p.147 e XVIII, p. 154). Nas primeiras constavam os grandes sentidos do dia, sendo também contemplados os objetivos curriculares a serem atingidos, as propostas de trabalho, os interesses e as necessidades das crianças. Nestas planificações constavam os recursos (humanos e materiais) previstos e fundamentais para a execução das atividades, e como tal também estava presente a avaliação. Para além disso, ao elaborar estas planificações tentava inserir atividades relacionadas com o tema do relatório (área da matemática) e também com as restantes áreas do currículo. Nas planificações semanais estavam presentes as atividades a serem realizadas, bem como a sua distribuição ao longo do tempo. Porém, no 1.º Ciclo houve um constrangimento no sentido de haver a necessidade de conseguir articular o meu trabalho com o trabalho da professora do Projeto Fénix. Todavia e apesar deste

constrangimento, penso que consegui estabelecer uma boa articulação e interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares.

No Pré-Escolar, deparei-me inicialmente com algumas dificuldades ao nível da planificação, pois era a primeira vez que o estava a fazer e, talvez por isso, não tivesse a perceção de que as atividades não tinham que depender somente de mim. Este facto assustava-me um pouco, mas quando me apercebi (com a ajuda da educadora cooperante e da orientadora da PES) de que as crianças podiam fazer parte do momento do planeamento, pois ao ter em conta os seus interesses e as suas necessidades, estes passariam a constituir o suporte principal do planeamento. Desta forma, as envolvi no planeamento através do uso do quadro “queremos” e “fizemos” onde havia uma negociação entre mim e as crianças, o que de certo modo estava a trabalhar a aprendizagem em cooperação. Assim, através do planeamento em conjunto com as crianças podia detetar os seus interesses e sempre que se tornou possível as suas propostas emergentes, para além das propostas da educadora (ver planificação semanal cooperada no Apêndice XIX, p. 155). No 1.º Ciclo, senti que era mais limitada a planificação em cooperação com os alunos, devido aos constrangimentos colocados pela imposição de cumprir um programa e do tempo limitado. Porém ainda consegui envolver os alunos na planificação do projeto “O nosso corpo”, o que foi muito enriquecedor e importante para as suas aprendizagens. Mas aquando da realização das planificações semanais (feitas em cooperação com a professora cooperante) e diárias tentei ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos.

Como já deu para perceber, no 1.º Ciclo não havia tanta autonomia na gestão do currículo, como havia no Pré-Escolar. Para além disso, em ambos os contextos tentei incluir nas planificações atividades que proporcionassem momentos de aprendizagem na Matemática.

Avaliação

Ao nível do Pré-Escolar, tive em conta os informantes da regulação formativa presentes no modelo do MEM, pois segundo Niza (2007) a avaliação faz parte do próprio processo de desenvolvimento da educação e daí ser dada uma grande importância à função reguladora formativa. Deste modo, a avaliação era realizada em interação com as crianças, em alguns momentos do dia. Para além deste tipo de

avaliação, também apliquei a observação, como já foi referido logo no início do subponto.

Relativamente à avaliação dos interesses das crianças, o uso do Mapa de Atividades foi essencial, pois este é um mapa diário de avaliação/planificação, o que permitia saber quais eram as áreas/atividades mais escolhidas assim como as menos escolhidas pelas crianças. Deste modo, pude detetar mais facilmente quais eram os seus interesses e questioná-las porque é que escolhiam mais determinada área/atividade do que outras, de modo a incentivá-las a explorarem as outras áreas/atividades.

Quanto à avaliação das competências e das dificuldades, esta possibilitou verificar se as crianças tinham feito aprendizagens na Matemática, quer através das atividades propostas quer em situações do dia-a-dia, assim como nas outras áreas. Relativamente à avaliação das produções, das visitas e das pesquisas, estas eram feitas através da conversa com as crianças e do seu registo quer coletivo quer individual. Porém, também através das comunicações era possível realizar a avaliação, pois as crianças partilhavam com os colegas e comigo as suas produções sendo capazes (aos poucos) de explicar o que tinham desenhado ou pintado ou o que tinham feito nas outras áreas/atividades, o que mostrou ser um modo de avaliação muito útil, porque me permitiu ver a evolução das crianças e também estas puderam dar a sua opinião em relação aos trabalhos dos colegas. Por último, ainda se usou o conselho para realizar a avaliação. Então, começámos a avaliar a coluna “queremos” do quadro que usávamos no planeamento e, assim avaliávamos se tínhamos cumprido ou não o que havíamos planeado no início da semana. Aquando da caracterização do grupo, fiz uma avaliação do mesmo, tendo por base a observação e o projecto curricular de grupo (2011/2012).

Ainda neste contexto usei como recurso a ECERS-R, sendo esta uma Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford & Cryer, 1998), ou seja, é um instrumento de observação para avaliar a qualidade geral de contextos educativos para crianças em idade pré-escolar. Esta escala é constituída por 43 itens estando organizados em sete subescalas: “Espaço e equipamento”; “Rotina de Cuidados Pessoais”; “Linguagem/Raciocínio”; “Actividades”; “Interacção”; “Estrutura do Programa”; e “Pais e Pessoal” (p. 4). Os itens são classificados numa escala de sete pontos, com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Contudo, existem as cotações intermédias (2, 4 e 6) que podem ser dadas quando estão presentes, todas as condições da pontuação inferior e pelo menos metade da pontuação superior (Carvalho & Pereira, 2008).

Contudo, achei pertinente só analisar as subescalas “Linguagem/Raciocínio” e “Actividades” mais concretamente os itens 17 “Usando a linguagem para desenvolver raciocínio”; 19 “Motricidade fina”; 22 “Blocos”; e 26 “Matemática/conceito de número”, porque penso que são os itens que estão mais relacionados com a aprendizagem da Matemática. Portanto, ao analisar estes itens através da observação e tendo em conta as cotações pude concluir que aquando da realização das atividades encorajei as crianças a falar sobre o que iam fazendo, ou seja, que tentassem explicar o seu raciocínio enquanto explorávamos alguns conceitos e que os materiais na sua maior parte estavam em bom estado de conservação e completos, encontrando-se bem organizados. Relativamente aos blocos, também pude concluir que estavam organizados segundo as suas características estando acessíveis às crianças, contudo o material usado nas atividades, isto é, os blocos lógicos encontravam-se numa prateleira que não lhes estava acessível, tendo sido necessário ser eu a fornecer este tipo de material para que as crianças o pudessem explorar. Por fim, concluí também que os materiais utilizados eram apropriados às atividades realizadas sobre a matemática e, não só, pude observar que na sala havia vários materiais que permitiam explorar este domínio.

No 1.º Ciclo, também avaliava com as crianças para que estas tomassem consciência das suas evoluções, competências e dificuldades. Portanto, a apresentação dos trabalhos pelos alunos também foi um instrumento de avaliação (que permitia detetar as competências dos alunos). Quero mencionar ainda, a autoavaliação que os alunos faziam das suas leituras e das suas dificuldades, pois de acordo com NCC (1989, referido por Morgado, 2004) “A avaliação é uma parte integral do processo de ensino e aprendizagem – os professores devem proporcionar aos alunos a oportunidade para reflectirem no que realizaram e promover neles a capacidade para analisar sucessos ou dificuldades.” (p. 86), bem como a heteroavaliação que faziam uns dos outros (quando resolviam algum exercício), dos trabalhos uns dos outros, isto é, davam as suas opiniões aos colegas dizendo-lhes onde é que não estiveram tão bem, o que poderiam melhorar, e também a heteroavaliação da minha parte, quer na leitura usando como recurso uma tabela individual de avaliação da leitura (Apêndice XX, p. 156) quer através do recurso de fichas de trabalho. Para além destas estratégias de avaliação, também recorri à conversa em grande grupo para discutir resultados obtidos, por forma, a chegarmos a uma conclusão e também detetar se os alunos eram possuidores dos descritores de desempenho pretendidos ao nível das diferentes áreas curriculares.

Na avaliação também usei a observação, tendo sido muito útil. Existia ainda uma avaliação mais formal da qual fez parte a avaliação diagnóstica (no início do ano letivo), a avaliação mensal, a avaliação intercalar e a avaliação trimestral, ou seja, de final de período. Esta avaliação era feita através de fichas de avaliação nas áreas do Português, da Matemática e de Estudo do Meio, onde eram avaliados mais os conhecimentos dos alunos e não tanto as suas competências.

Em conclusão, na minha opinião o envolvimento dos alunos quer no planeamento (neste caso, mais restrito) quer na avaliação foi muito importante, porque permitiu que estes tomassem consciência das suas aprendizagens e que refletissem sobre as mesmas (metacognição), pois segundo Flavell (1976, referido por Doly, 1999) “*A metacognição refere-se aos conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos [...]. Remete também para o controlo activo, a regulação e a orquestração desses processos*” (p. 22).

Contudo, em ambos os contextos, também realizei a avaliação da minha prática.

A “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” é uma das dimensões presentes no Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Segundo esta, o professor deve incorporar “a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (p. 5) e, por isso, deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (p. 5).

Esta dimensão esteve patente na PES, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo. E, em ambos os contextos, a regulação da minha ação educativa foi realizada através das reflexões semanais. Porém, no Pré-Escolar, quase no final da intervenção, fiz também a avaliação desta tendo em conta o Perfil de Implementação do MEM, o que permitiu verificar os aspetos que havia melhorado ao longo da prática e os que não havia conseguido implementar, tendo sido um instrumento regulador que me ajudou a refletir sobre a intervenção.

5.4. Interações com parceiros educativos

As interações com a família e a comunidade e o trabalho de equipa, ou seja, as relações com parceiros educativos também são importantes pois, de acordo com a

“Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” que é uma das dimensões presentes no Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) pressupõe que o professor colabore “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente bem como outras instituições da comunidade.” (p. 5) e que promova “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (p. 5).

Segundo Watkins (2004) mencionado no PowerPoint “Modelos Pedagógicos e concepções de aprendizagem (2012)”, refere que cada criança aprende e que consegue ir mais longe e, que nas comunidades de aprendizagem as salas são vistas como produção de uma cultura, em contacto com a cultura. Como tal, as relações sociais e a criação do conhecimento encontram-se e portanto o conhecimento constrói-se em interação.

Deste modo, irei refletir um pouco acerca das interações estabelecidas com a família das crianças e a comunidade, bem como o trabalho de equipa desenvolvido nos contextos de intervenção.

Interações com a família e a comunidade

A relação da escola com os pais deve ser fortalecida, pois segundo Morgado (1999) “são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos” (p. 78). Portanto, existem dois níveis de participação que permitem a aproximação dos pais à escola, bem como o seu interesse e participação nas atividades da mesma, sendo estes: um nível informal e um nível formal.

No meu entender, os momentos formais são as reuniões, quer de início de ano letivo, quer de atendimento, quer de avaliação das crianças no final de período, ou seja, trata-se de momentos que têm uma hora e data específicas para ocorrer, ficando normalmente definidas logo no início do ano letivo. No caso do 1.º Ciclo, tive a oportunidade de participar na reunião de começo do ano letivo, o que me possibilitou observar quais eram os assuntos abordados com os pais das crianças, o modo como a professora se relacionava com eles e qual o seu papel nestes momentos. Para além disso, os pais também puderam ficar a par da minha intervenção, ou seja, puderam

conhecer-me pessoalmente e vice-versa, sendo o primeiro contato formal e direto que tive com os pais dos alunos.

Ainda no 1.º Ciclo, a professora cooperante tinha reuniões de atendimento com os pais que ocorriam de 15 em 15 dias durante meia hora, tendo definido um horário de atendimento, ao qual alguns pais habitualmente recorriam. Houve uma situação em que duas mães foram a uma destas reuniões de atendimento e, a professora cooperante reuniu-se previamente comigo para saber a minha opinião sobre as competências e o comportamento dos respetivos educandos, por forma a também ter um *feedback* da minha parte.

Como momentos informais, entendo aqueles em que são promovidos durante o ano letivo, permitindo aos pais participarem nas atividades desenvolvidas e também sempre que os pais necessitavam de falar com a educadora/professora. No Pré-Escolar observei que havia um elevado nível de participação dos pais, todos os dias os pais queriam falar com a educadora, para saber como ia o seu educando. Para além disso, também tinha um contacto diário e pessoal com a maior parte dos pais. Deste modo, tentei que os pais tivessem uma participação nas atividades da sala, mas só com o surgimento do projeto é que consegui que duas mães aceitassem o convite para irem fazer atividades com as crianças. A primeira mãe foi a da M.R. (4:1) (à esquerda na figura 12) que sendo professora de Biologia e Geologia, foi abordar alguns conceitos como a matéria vegetal, animal e mineral. Esta levou imagens e objetos, de modo a interagir com as crianças e que estas pudessem realizar as atividades propostas. A segunda mãe foi a da C. (3:11) (à direita na figura 12) que sendo atriz, foi partilhar com as crianças a sua experiência no teatro, tendo mesmo realizado alguns exercícios com as crianças de preparação e de aquecimento (que são feitos no teatro). Considero que foram momentos de partilha importantes e ricos, no qual as crianças obtiveram respostas para as suas questões e que depois tiveram a oportunidade de complementar com pesquisas e com uma visita ao Teatro Garcia de Resende.



Figura 12. Participação das mães no projeto "Teatro do Nabo Gigante".

No 1.º Ciclo, a relação direta com os pais dos alunos era mais limitada, solicitava indiretamente o envolvimento destes em atividades de aprendizagem em casa, ou seja, este envolvimento passava pelo auxílio que os pais podiam dar nos trabalhos de casa, como foi o caso do algoritmo da adição com transporte, do algoritmo da multiplicação e da subtração ou no apoio à escrita de um texto, entre outros. Também não consegui envolver os pais em atividades em sala de aula, pois as aulas decorriam num horário que muitos dos pais estavam a trabalhar.

Em ambos os contextos, senti que fazia parte do grupo sendo reconhecida como membro deste, porém foi no 1.º Ciclo que me senti completamente integrada, pois senti-me mais à vontade.

Em conclusão, acho que é cada vez mais importante o envolvimento entre a escola e a família, do diálogo entre pais e educadores/professores, por forma a contribuir para a aprendizagem, motivação e interesses das crianças, pois segundo Morgado (1999)

Os pais e encarregados de educação têm um conhecimento sobre os seus filhos que naturalmente interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais e encarregados de educação para a sua actividade de educadores. Por outro lado, é importante para a criança ou jovem sentir que os pais se interessam em contactar a escola regularmente e não só quando algo corre menos bem. De facto, pode ser relevante para a criança ou jovem, em termos de motivação e sucesso, o interesse demonstrado pelos pais e encarregados de educação em perceber o

que se passa na escola relativamente a trabalhos e actividades, interesses e sentimentos, incidentes do quotidiano, etc. (p. 79).

Contudo Perrenoud (2001, referido por Silva, 2009) levantou uma questão pertinente, ou seja, a criança como ator social, pois segundo ele (2001) “a criança constitui ainda, em regra (...) o actor esquecido da relação escola-família. E, no entanto, é por ela e para ela que a relação existe” (p. 23). Esta afirmação faz-me refletir sobre este assunto, pois se pensarmos bem, a criança é que é o ponto de ligação entre a escola e a família, pois se não fosse por ela não existira a relação escola-família, para além disso, Perrenoud (*op. cit.*) citado pelo autor acima (2009) revela-nos que o papel da criança neste tipo de relação corresponde à caracterização: “o de um *go-between*, um vaivém que leva e traz mensagens (...)” (p. 23), ou seja, a criança acaba por vezes ser a mensageira entre os pais e os educadores/professores.

Em relação à comunidade nem sempre foi possível possibilitar o envolvimento e o contacto das crianças com esta. Porém, destaco alguns momentos em que isso se tornou possível em ambos os contextos.

No Pré-Escolar consegui proporcionar às crianças o contacto com a comunidade, através da exploração das ruas de Évora à procura de letras e da visita ao Teatro Garcia de Resende (figura 13). Estas visitas permitiram enriquecer os conhecimentos das crianças e também o contacto com a escrita e com outros espaços. Houve outras saídas mas uma delas já fazia parte do plano anual de atividades e a outra foi através de uma informação dada por uma mãe.

No 1.º Ciclo, destaco a ida à Junta de Freguesia para pedirmos o brasão da freguesia e também da visita de estudo ao Lagar do Azeite em Redondo (visita organizada em cooperação com a professora cooperante e a representante dos pais) (figura 14), tendo porém partido de uma sugestão de uma mãe. Esta visita permitiu enriquecer os conhecimentos dos alunos, sobre os processos que existem desde a azeitona até à produção do azeite, para além disso, também tiveram a oportunidade de conhecer diversas espécies de oliveiras. Houve também outra saída proporcionada pela instituição no Dia da Alimentação, no qual os alunos fizeram um piquenique no campo pertencente à comunidade envolvente.



Figura 13. Visita ao Teatro Garcia de Resende.



Figura 14. Visita ao Lagar do Azeite.

Trabalho de equipa

Em ambos os contextos tive uma boa relação com a educadora, auxiliares de ação educativa, professora e com o restante pessoal docente e não docente das instituições.

No Pré-Escolar, durante a intervenção, a equipa diretamente envolvida na sala era a educadora, a auxiliar de ação educativa e eu. Portanto, a importância do envolvimento de todos estes intervenientes prende-se pela colaboração em equipa, ou seja, o trabalho de equipa, no qual todos são valorizados pelo seu contributo, tendo sempre em vista o enriquecimento pessoal, social e pedagógico de todo o grupo, pois segundo Hohmann & Weikart (1995, citados por Formosinho, 1996) “O trabalho em equipa baseado numa relação de apoio entre os adultos é uma base sólida para a educação de uma criança pequena.” (p. 71). Desta forma, posso afirmar e concluir que o

trabalho de equipa existente na sala onde fiz a intervenção foi de colaboração em equipa, onde ajudávamo-nos e respeitávamo-nos transmitindo, deste modo, valores democráticos às crianças pois estas são os cidadãos de amanhã. Para além disso, houve uma boa articulação com a empregada auxiliar e com as professoras das atividades extracurriculares que também contribuíram para a aprendizagem das crianças.

No 1.º Ciclo, a equipa habitualmente presente na sala de aula era eu e a professora cooperante. Portanto, a importância do envolvimento entre nós prendia-se pela colaboração em equipa, ou seja, pelo trabalho em equipa, tal como no Pré-Escolar. Deste modo, posso afirmar e concluir que o trabalho de equipa existente na sala onde fiz a intervenção foi de bastante cooperação, onde ajudávamo-nos e respeitávamo-nos transmitindo, desta forma, valores democráticos aos alunos. Para além disso, quero ainda referir o apoio que senti por parte da professora cooperante, bem como a importância dos seus conselhos e a confiança depositada em mim, pois a professora deixou-me completamente à vontade na sala para eu poder desenvolver a minha prática. Contudo intervinha quando achava pertinente, o que foi bom, porque mais uma vez estive presente a cooperação e foi também uma maneira de eu poder aprender mais.

Para além destes factos, também as professoras das AEC assumiam o grupo nos tempos destinadas para as AEC. Porém, não desenvolvi um trabalho em equipa com estes intervenientes, tendo apenas observado algumas aulas da professora da AFD.

Quanto ao trabalho que era desenvolvido fora da sala de aula, fui tentando acompanhar o trabalho realizado pela professora do Projeto Fénix, onde por vezes conseguia conversar com a respetiva acerca do mesmo ou por intermédio da professora cooperante, mas fui mantendo-a atualizada em relação às atividades desenvolvidas nas áreas curriculares de Português e de Matemática, para que não houvesse uma grande diferença entre os conteúdos abordados e trabalhados dentro da sala e fora dela.

5.5. Metodologia do trabalho por projeto

A metodologia do trabalho por projeto tem como situação fundamental as crianças, os seus interesses e as suas questões, por isso e pelas suas características, esta metodologia tem tudo o que é essencial para ocasionar às crianças as condições de aprendizagem.

No entanto, para perceber um pouco melhor o que é o trabalho de projeto em geral, é necessário também compreender o que é um projeto e qual a sua origem.

Portanto para Katz & Chard (2009) a inclusão do trabalho de projeto no currículo possibilita

o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia (p. 3).

Deste modo, está patente a metodologia do trabalho de projeto, pois segundo Katz (2004, citada por Vasconcelos et al., 2012) esta metodologia tem-se revelado “comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*.” (p. 7), portanto pode-se inferir que o projeto é

um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança. A característica essencial de um projecto é ser uma investigação (...) (Katz & Chard, 2009, p. 3).

Segundo Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos et al., 2012) o projeto trabalha tendo em conta a ZDP da criança, e é através do trabalho de projeto, que a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (p. 10).

Segundo Silva (1998), para entendermos os projetos que se fazem nas escolas é preciso ter em conta a tradição pedagógica. Portanto, de acordo com esta autora (1998) os projetos foram introduzidos nos contextos educativos, no início do século XX, tendo como ponto de partida “propostas de pensadores americanos como Dewey e Kilpatrick que foram aplicadas por Parkhurst (plano Dalton) e Washburn (plano Wintetka)” (p. 99).

Um projeto pode partir dos interesses das crianças. Segundo Katz & Chard (2009), um projeto pode estender-se por alguns dias ou por semanas ou até por meses, pois tudo depende do tema a ser explorado e da idade das crianças.

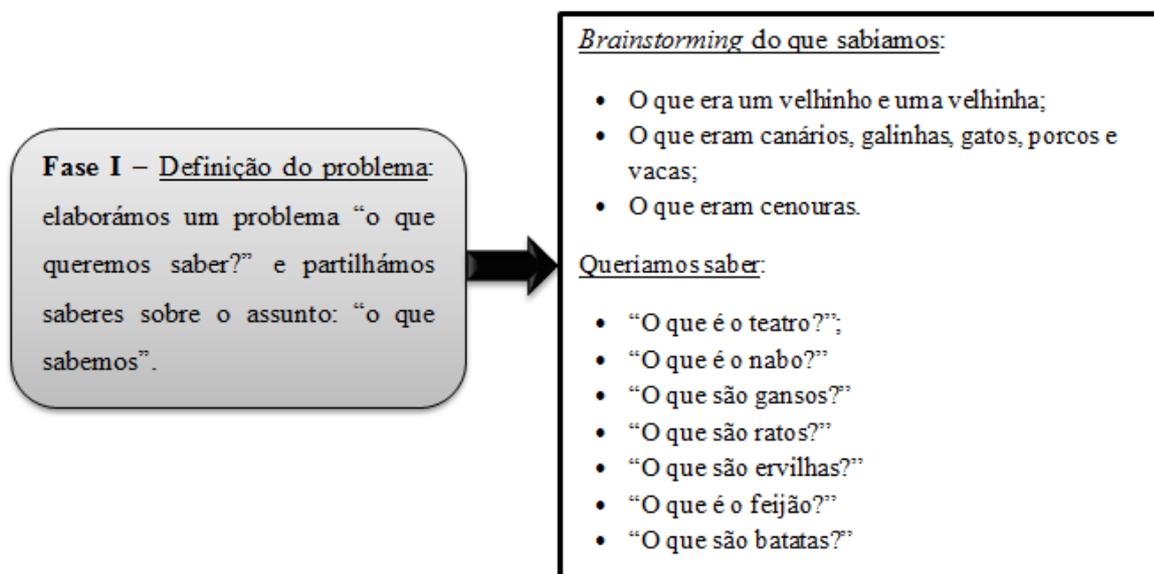
De acordo, com os autores acima mencionados (2009) os projetos ao contrário das brincadeiras espontâneas, “envolvem normalmente as crianças em tarefas de planeamento e em diversas actividades que requerem vários dias ou mesmo semanas de trabalho continuado” (pp. 3-4).

Após, esta breve introdução da metodologia do trabalho de projeto é importante inferir que esta foi a metodologia adotada e trabalhada ao longo da prática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo devido às suas características, pois permitiu ocasionar às crianças momentos de aprendizagem que na minha opinião foram importantes. Por isso, a reflexão sobre o trabalho realizado tendo por base a respetiva, terá um destaque particular neste relatório.

Deste modo, acho importante ainda referir que o trabalho de projeto encontra-se dividido por fases, que podem diferir consoante os autores. Portanto, para Vasconcelos (1998, referida por Vasconcelos et al., 2012) o trabalho de projeto divide-se em quatro fases: “Definição do Problema; Planificação e desenvolvimento do trabalho; Execução; Divulgação/avaliação” (pp.14-17). Tendo em conta estas fases, irei explicitar cada uma relacionando-as com o trabalho de projeto desenvolvido.

No Pré-Escolar, o projeto foi sugerido por mim, mas tive em conta um interesse de uma criança em fazer teatro, que também era geral. Então, propus às crianças que fizéssemos o teatro da história “O Nabo Gigante”, o que aceitaram de imediato.

Apresento agora as fases deste projeto, tendo por base as fases anteriormente referidas.



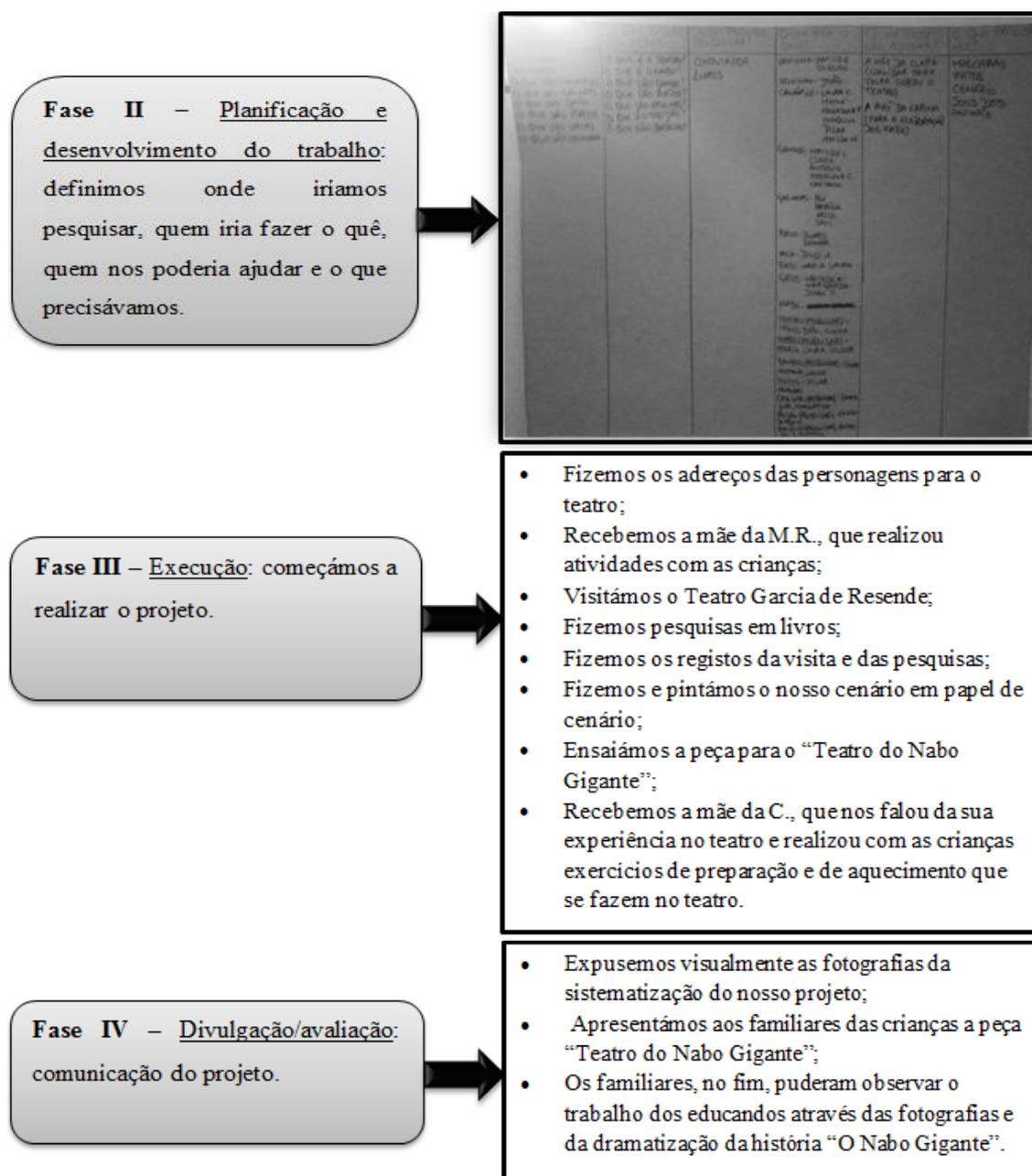


Figura 15. Esquema das fases do projeto "Teatro do Nabo Gigante".

Das fases I e II (figura 15) destaco os processos de tomada de decisões e de negociação aquando da planificação do projeto. Estas fases foram realizadas em grande grupo, no qual tentei que as crianças tivessem voz ativa, pois ao ouvi-las e ao interagir com elas, permitiu perceber o que queriam saber acerca dos conceitos presentes na história e onde queriam pesquisar para conseguir obter as respostas, mas foi muito importante orientá-las para que não se perdesse o objetivo do trabalho. Por exemplo, quando estávamos a preencher a coluna “O que queremos saber” foi importante colocar

questões para que as crianças se apercebessem do que gostariam de saber, fazendo o mesmo para as restantes colunas.

Nestas fases, também foram proporcionadas aprendizagens através do conto e reconto da história “O Nabo Gigante”. Deste modo, no âmbito da Área da Expressão e Comunicação, foram ocasionadas aprendizagens ao nível dos domínios da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita (OCEPE, 1997). Relativamente ao primeiro domínio, através do conto da história permitiu-lhes adquirir competências, de modo a responderem a questões relacionadas com esta; de colocarem questões sobre a respetiva, tendo sido fundamentais para a planificação do projeto; de identificarem e nomearem as principais personagens e momentos (ações) da história e de relatarem ou contarem a história com uma sequência lógica, a qual pude detetar aquando do reconto da história com o auxílio de um tapete de histórias e bonecos (personagens) (realizados por mim com a ajuda de um familiar meu); e para além disso, esteve presente em todo o projeto. Todavia, primeiramente fui eu que contei a história e depois foram as próprias crianças que contaram. Também pude observar no decorrer do projeto, que as crianças utilizavam o livro e contavam por suas palavras os momentos da história. Quanto ao segundo, pretendia que as crianças adquirissem competências, como prestar atenção à história, que conseguissem discriminar imagens do texto, as quais conseguiram mobilizar durante a leitura da história “O Nabo Gigante”.

Em relação à fase III (figura 15), também evidencio as oportunidades de aprendizagem que a realização das diversas atividades proporcionou.

A Área da Expressão e Comunicação esteve também presente nesta fase e os domínios trabalhados foram o da Abordagem à Escrita, da Matemática, da Expressão Motora, da Expressão Plástica e da Expressão Musical (OCEPE, 1997). Em relação ao primeiro domínio, ao realizarem pesquisas (com o meu apoio) permitiu o desenvolvimento de competências a este nível, bem como a seleção da informação. Os registos realizados colaboraram para que se tornasse clara a função da escrita: participar nos registos escritos, de modo, a organizar e sistematizar as ideias. Quanto ao segundo, as crianças conseguiram identificar as cores primárias e secundárias que usaram para pintarem os seus adereços e o cenário; foram capazes de reconhecer as figuras geométricas aquando da planificação do esboço do cenário, tais como o quadrado e o triângulo que constituíam a casa; e conseguiram contar o número de animais de forma intencional, e relacionar o algarismo à quantidade de animais, por exemplo, escreveram “3” e desenharam três porcos. No terceiro domínio, aquando do ensaio e também da

apresentação do projeto (fase IV) pude observar que tinham adquirido competências, como o andar para trás sempre que era necessário e também conseguiram adaptar o corpo a diferentes posturas. No quarto domínio, puderam adquirir competências ao nível do recorte, quando usaram de forma adequada a tesoura para fazer as máscaras, também conseguiram identificar os diferentes objetos que usaram para as fazer, assim como para o cenário. No último domínio, as crianças foram capazes de identificar os sons dos animais, aquando da sua entrada quer durante o ensaio quer durante a apresentação do projeto (fase IV).

Ainda nesta fase, esteve presente a Área do Conhecimento do Mundo e o domínio trabalhado foi o das Ciências (OCEPE, 1997). Neste, pude observar que as crianças conseguiram através da partilha e da interação durante as atividades desenvolvidas com a mãe da M.R. (4:1), e também através das pesquisas realizadas, identificar as características de diferentes animais e o reconhecimento da utilidade de alguns animais e identificar os legumes.

A Área de Formação Pessoal e Social esteve presente quase sempre ao longo do de todo o projeto, através dos domínios dos Meios e Culturas e da Relação com os outros (OCEPE, 1997). Quanto ao primeiro domínio, pude verificar que após a visita ao Teatro Garcia de Resende, as crianças eram capazes de conhecer alguns espaços do teatro, e com a partilha que a mãe da C. (3:11) fez sobre a sua experiência, puderam enriquecer mais os seus conhecimentos sobre o teatro e o que acontece neste meio. O segundo domínio permitiu que as crianças soubessem negociar entre si e esperar pela sua vez. As atividades realizadas a pares (pesquisas, registo destas e pintura do cenário) ou em pequenos grupos (registo da visita ao Teatro) promoveram o trabalho colaborativo e cooperativo. Através da partilha do seu trabalho aos familiares (fase IV) (figura 16), as crianças puderam aperceber-se do resultado final do seu trabalho e que este tinha sido reconhecido.



Figura 16. Apresentação do projeto "Teatro do Nabo Gigante".

De um modo geral, penso que o projeto foi gratificante para a aprendizagem das crianças, pois estas fizeram aprendizagens significativas. Devido, à faixa etária das crianças foi necessário muito apoio da minha parte, mas as crianças tiveram voz ativa, mostravam-se sempre entusiasmadas e perguntavam-me sempre quando é que íamos trabalhar no projeto. Na forma como decorreram as atividades realizadas no âmbito do respetivo, penso que conseguimos gerir bem o tempo, mas reflito que o tempo para fazer os convites para os pais é que foi muito “apertado”. Quando recebemos a mãe da M.R. (4:1) e da C. (3:1) foi muito importante porque houve participação da família na sala e estas puderam contribuir para a aprendizagem das crianças. Para além disso, as crianças puderam trabalhar vários domínios. No projeto, a matemática também foi trabalhada a partir do português, ou seja, através de uma história, o que evidencia que esta disciplina é interdisciplinar e que foi fundamental para saber quantos tipos de animais existiam e quantos animais existiam, entre outros.

Contudo, no decorrer do projeto surgiram algumas alterações, como por exemplo, o convite às mães para ir à sala nos ajudarem no projeto e ao nível dos adereços, pois não fizemos os fatos uma vez que já não havia muito tempo, e algumas crianças foram apenas com máscaras e outras com asas (tendo sido dada liberdade de escolha às crianças).

Por último, este projeto permitiu promover o trabalho de equipa, de cooperação e de entreajuda entre as crianças. Relativamente, à participação da família e da comunidade envolvente no mesmo, foi muito essencial e criou um ambiente de interação e partilha.

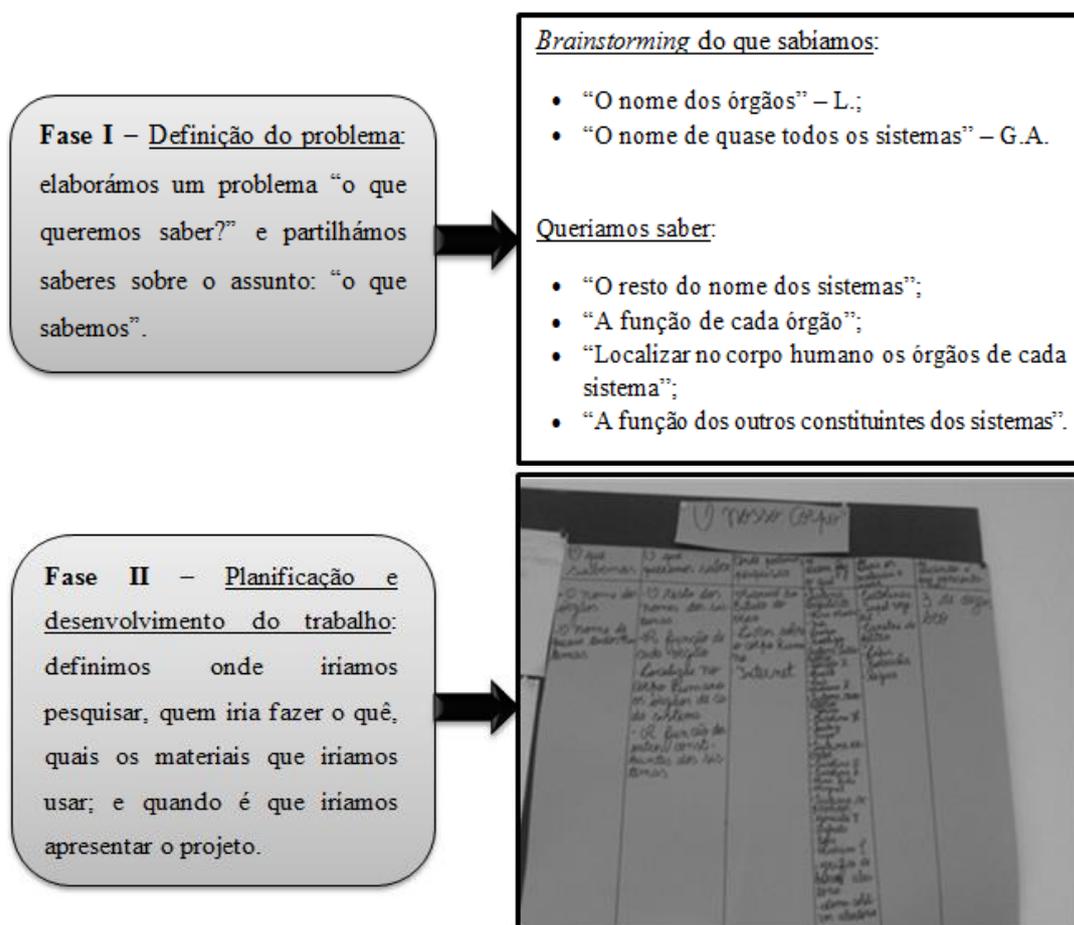
Uma vez que no Pré-Escolar trabalhei segundo a metodologia do projeto, também no 1.º Ciclo fiz com que isso fosse possível.

No 1.º Ciclo também o tema do projeto foi sugerido por mim, tendo por base os interesses dos alunos. E, assim surgiu o projeto “O nosso corpo”, cujo título foi escolhido pelos alunos, mas que tivemos que ir a eliminatórias para o decidir, pois surgiram algumas propostas (ver excerto da reflexão n.º 10 no Apêndice XXI, p. 157).

Face ao tema a investigar, a área curricular com maior incidência, ou seja, a mais contemplada foi a área de Estudo do Meio. Mas no decorrer do projeto as outras áreas também foram surgindo.

O projeto acima referido, para além de se tratar de um trabalho de projeto, também trata-se de um projeto de pesquisa, pois segundo Moura & Barbosa (2006) as crianças para obterem os conhecimentos para as questões surgidas têm que fazer pesquisas sendo, deste modo, um projeto executado pelas respetivas tendo sempre a orientação do professor para a autenticação da aquisição dos conhecimentos, valores e habilidades.

Tendo por base as fases referidas por Vasconcelos (1998, mencionada por Vasconcelos et al., 2012), apresento as diferentes fases deste projeto.



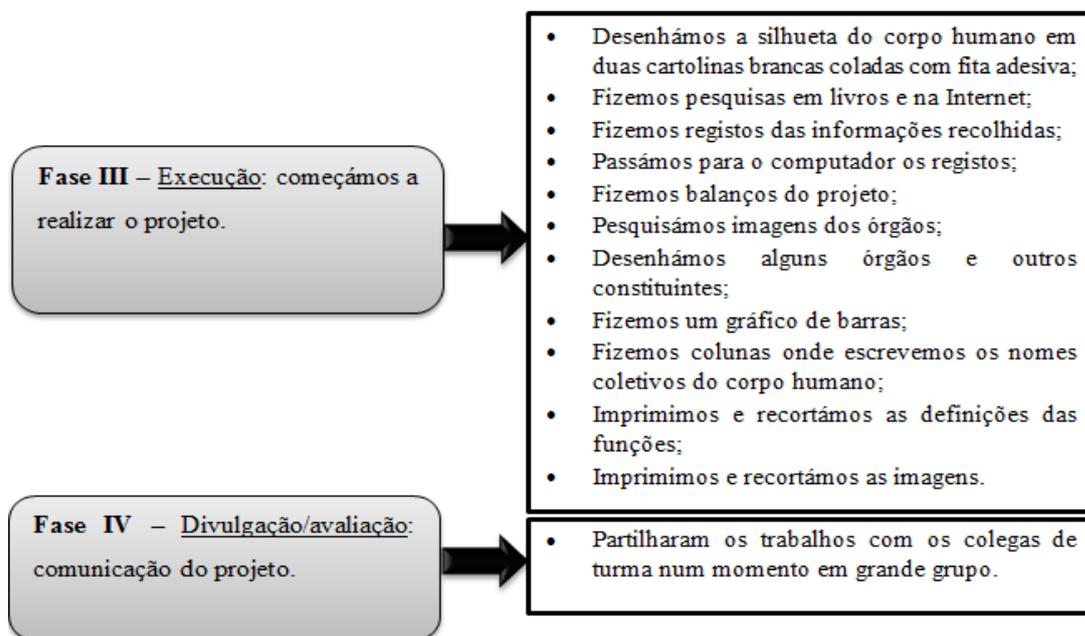


Figura 17. Esquema das fases do projeto "O nosso corpo".

Deste trabalho de projeto, posso refletir sobre todo o processo, ou seja, desde uma pré-preparação da minha parte até à apresentação do projeto.

Antes de sugerir aos alunos o tema do nosso projeto, fiz uma preparação inicial, isto é, fui observando os interesses dos alunos e verifiquei que eles se interessavam muito pelo corpo humano. Depois delineei mais ou menos o que poderia ser feito, como por exemplo, o desenho da silhueta do corpo humano, uma vez que já tinha um molde deste e era só fazer o seu decalque. Por último, preparei previamente a planificação do projeto tendo em conta as quatro fases referidas no documento “Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias” (2012), isto é, os títulos de cada coluna referidas acima na descrição das fases, para melhor orientar o grupo aquando da planificação em conjunto do nosso projeto. É importante referir, que apesar de este documento se destinar mais à Educação de Infância, penso que pode ser um bom orientador e recurso para a metodologia de trabalho de projeto no 1.º Ciclo, uma vez que é importante que exista um fio condutor entre os dois contextos.

Portanto, quando lancei à turma a proposta do tema para o nosso projeto, achei que era necessário explicar-lhes muito resumidamente o que era o trabalho de projeto, ou seja, “que normalmente parte de uma questão colocada pelos alunos, em relação a algo que queiram saber ou ligada a um problema, mas que neste caso o projeto iria ser sugerido por mim, mas tendo em conta os seus interesses (...).” (excerto da reflexão n.º 10, de 19/11/12-23/11/12), deste modo antes de passarmos para a planificação do

projeto foi importante partilhar com os alunos a sugestão que havia pensado, isto é, propus-lhes que desenhassemos a silhueta do corpo humano (mostrando-lhes um exemplo de uma silhueta do corpo humano), para podermos desenvolver o nosso projeto. Os alunos gostaram da ideia e sugeriram que estudássemos/explorássemos todos os sistemas do corpo humano, ou seja, os cinco sistemas, e que juntássemos duas cartolinas (escolhidas pelos alunos) para que a silhueta ficasse num tamanho razoável.

Aquando da planificação do projeto deixei que fossem os alunos a terem a voz ativa, ou seja, simplesmente perguntava o que é que sabiam, o que é que queriam saber, e assim sucessivamente, fazendo o seu registo numa tabela concetual. Contudo, logo na altura não me apercebi, mas ao fazer a descrição das fases reparei que os alunos colocaram na coluna “O que sabemos”, o nome dos órgãos, ou seja, que já sabiam o nome dos órgãos, o que em parte não deixava de ser verdade porque já havíamos estudado dois sistemas e daí os alunos terem dito que sabiam o nome dos órgãos. Porém, penso que se deveria ter colocado que sabiam o nome de alguns órgãos e que por sua vez queriam saber o nome dos restantes órgãos. Mas, também pode-se inferir que os alunos já podiam ter conhecimentos prévios sobre o nome dos órgãos dos restantes sistemas.

Ainda durante a planificação do projeto, foi notório o diálogo entre os alunos havendo partilha de conhecimentos, de sugestões e de interesses, tendo existido uma cooperação em grande grupo. Para além disso, quero destacar a coluna “Quem faz o quê”, pois uma vez que os alunos sugeriram investigar os cinco sistemas chegámos à conclusão de que estes teriam que ser distribuídos por grupos, ou seja, teríamos que formar cinco grupos, ficando cada um com um sistema. Deste modo, dei liberdade aos alunos de escolherem o sistema que queriam trabalhar/investigar, houve situações em que dois alunos queriam o mesmo sistema, mas em conjunto conseguimos chegar a um consenso. Contudo, houve o cuidado da minha parte para que houvesse um equilíbrio entre os grupos, ou seja, que não houvesse só grupos formados por raparigas e só grupos formados por rapazes, pois normalmente existe uma tendência para as raparigas quererem trabalharem só com raparigas e vice-versa e, acho pertinente combater estas questões de distinção de género e haver grupos mistos, claro que houve grupos que tinham mais raparigas do que rapazes e o inverso.

Durante a realização do projeto, os alunos puderam contar com a minha orientação e colaboração na realização de alguma tarefa, apesar de ter verificado que havia grupos muito autónomos. Porém, nem sempre era possível acompanhar todos os

grupos ao mesmo tempo, estando um pouco com cada grupo, dando opiniões no que deveriam melhorar e também trocávamos ideias, havendo assim uma boa interação entre alunos-professora, o que foi muito importante tanto para mim como para eles. Todavia, houve um caso em que não consegui dar o devido apoio, ou seja, quando a M.B. e a S. estavam a fazer o gráfico de barras não consegui dar a orientação que pretendia (pois estava a orientar um grupo na mesma altura) e daí as alunas terem “falhado” na realização deste, mas nada que não tivesse solução, transmitindo às alunas confiança e que não fazia mal, pois poderíamos fazer outro.

Por vezes, houve situações em que um dos elementos do grupo saía porque ia fazer outra tarefa, como foi o caso da B., A.R., M.B., C.C., M.P., S., C.A., R. e do D.M., no decalque e no contorno da silhueta do corpo humano, na elaboração do gráfico de barras e das colunas com os nomes coletivos.

Relativamente ao gráfico de barras e aos nomes coletivos (posteriormente registados na tabela concetual) é importante mencionar que estes surgiram numa conversa em grande grupo, ou seja, perguntei-lhes se não conseguiríamos relacionar o nosso tema (da área curricular de Estudo do Meio) com a Matemática, e uma aluna disse que sim e sugeriu fazermos um gráfico de barras. Então, em grande grupo decidimos que através deste iríamos estudar/explorar o número de órgãos de cada sistema. Todavia, ainda perguntei-lhes se o nosso projeto daria para relacionar com o Português, e um aluno disse que sim, pois poderíamos estudar os nomes coletivos que fazem parte do corpo humano. Portanto, pode-se inferir que o meu papel aqui foi de orientar o grupo, por forma a que se apercebessem que poderíamos relacionar o nosso tema de Estudo do Meio com as restantes áreas curriculares, havendo assim uma interdisciplinaridade. Para além disso, também trabalhámos a área da Expressão Plástica através do decalque, da pintura, do desenho e do recorte e também usámos a tecnologia, como foi o caso do uso do computador e da fotocopiadora da instituição. Deste modo, os alunos puderam “transportar” os conhecimentos adquiridos nas outras áreas curriculares e aplicá-los na realização do projeto, mas também contribuiu para enriquecê-los, por exemplo, na área da Matemática ao construírem o gráfico de barras puderam: “construir e interpretar gráficos de barras” (Ponte et al., 2007, p. 28). Relativamente à área do Português puderam: “Classificar e seriar (...)” (Reis et al., 2009, p. 56) a classe dos nomes e de acordo com a OCPEB – 1.º Ciclo (2004) “Identificar nomes.” (p. 158), nestes casos nomes coletivos; para além disso, também permitiu “Copiar textos (...) tendo em vista a recolha de informação: de modo legível e

sem erros e no computador; Utilizar técnicas específicas para registrar, organizar e transmitir a informação” (Reis et al., 2009, p. 44). Em relação à Expressão Plástica e de acordo a OCPEB – 1.º Ciclo (2004) puderam: “Desenhar (...)” (p. 93) gráfico de barras; “Contornar objectos, formas (...)” (p. 93); “Pintar (...)” (p. 94) desenhos dos órgãos; recortar as imagens dos órgãos e depois a sua colagem e fazer decalque de formas/imagens.

Na fase III (figura 17), para além do que já foi refletido, posso dizer que foi notório o empenho, a dedicação, a motivação, o interesse, a autonomia, a responsabilidade, o trabalho dos alunos e o trabalho cooperativo entre os grupos. Claro que houve algumas exceções, como foi o caso do G.S. e do T. que não se empenharam tanto como os seus colegas de grupo. Não posso deixar de destacar que nesta fase também houve a colaboração dos pais, mesmo que indiretamente, uma vez que ajudaram os seus educandos nas pesquisas feitas na Internet sobre o que pretendiam saber, pois na altura não havia Internet na instituição.

Contudo, houve a necessidade de fazer balanços, por forma, a sabermos o que já tínhamos conseguido fazer e o que ainda faltar realizar, tendo sido muito importante para os alunos, pois permitiu-lhes que se orientassem melhor quanto ao seu trabalho.

Antes da fase IV, ou seja, da apresentação do projeto, foi importante a organização dos materiais, verificando que os alunos tiveram bastante autonomia e responsabilidade ao guardarem o material pesquisado dentro das pastas destinadas a cada grupo.

Na fase IV (figura 17), durante a apresentação do projeto, cada grupo apresentou as suas pesquisas e depois interagiram com os restantes elementos da turma quando lhe colocavam questões. Neste momento, alguns grupos precisaram um pouco do meu apoio para os ajudar a colocarem as questões aos alunos, mas esta estratégia foi importante porque permitia ver se os alunos estavam atentos à partilha de conhecimentos e também era uma forma de os alunos que estavam a observar de participarem. Houve até grupos, que pediram a alguns colegas que fossem colar a imagem do órgão no seu devido lugar, havendo um interação entre o grupo que estava a apresentar e os colegas que estavam a assistir. Para além disso, os alunos também precisaram do meu apoio para colar as legendas/definições dos órgãos quando estes estavam fora do seu alcance. Acho ainda importante referir que ao mudarmos a organização do espaço, ou seja, ao colocarmos as cadeiras em filas e no centro da sala

permitiu uma maior aproximação entre quem estava a observar e quem estava a apresentar, havendo uma maior interação.

Por último, analisámos o gráfico de barras como referido na descrição da fase e fomos ver que nomes coletivos tínhamos encontrado em relação ao corpo humano. Todavia, não conseguimos fazer uma melhor avaliação do trabalho no momento, porque a apresentação prolongou-se mais do que o planeado, tendo ocupado um pouco do intervalo, o que foi um aspeto não tão positivo, porque os alunos por fim já estavam um pouco desatentos, como refleti e é observável no excerto da reflexão n.º 12 (Apêndice XXII, p. 158).

Contudo, do que fui observando os alunos gostaram muito de fazer este projeto e ajudou-os a enriquecer e adquirir mais conhecimentos acerca do corpo humano, e também aperceberam-se de que podemos relacionar as diferentes áreas curriculares e, que através da cooperação em equipa e em grande grupo conseguimos chegar ao produto final, ou seja, os trabalhos dos pequenos grupos tornou-se num só, o projeto “O nosso corpo”, onde é visível na figura 18 a silhueta do corpo humano com os órgãos dos sistemas e outros constituintes (dependendo do sistema), por cima desta está o gráfico de barras e ao seu lado as colunas com os nomes coletivos.



Figura 18. Exposição do projeto "O nosso corpo".

Quero ainda referir que os alunos ao comunicarem as suas pesquisas estavam também a trabalhar o domínio da Oralidade, ou seja, a expressão oral, ao produzirem um discurso oral com correção e com diferentes finalidades.

Concluo ainda que o trabalho de projeto no 1.º Ciclo é mais difícil de se realizar devido às limitações do tempo, mas graças ao esforço, cooperação e trabalho quer da

parte dos alunos quer da minha e quer da professora cooperante, conseguimos realizar o nosso projeto.

Relativamente às fases, pode parecer que se trata de fases distintas aquando da descrição das mesmas, mas não, são fases que estão interligadas pois segundo Vasconcelos et al. (2012) “As fases (...) não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p. 17).

Reflexão final

O meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi bastante enriquecedor ao nível das aprendizagens feitas, pois possibilitou um contacto mais próximo e real com a vida de profissionais da educação, bem como as rotinas quer diárias quer semanais que fazem parte de uma instituição. Portanto, muitas são as conclusões e aprendizagens de observação e de intervenção que fui tendo ao longo da prática.

A minha prática tornou-se num momento muito gratificante, enriquecedor mas também desafiante, tanto ao nível pessoal como profissional, pois para além da observação também pude ter contacto com o trabalho desenvolvido pelas e com as crianças, podendo ter uma participação ativa.

No decorrer da minha intervenção fui-me deparando com algumas dificuldades, que tentei ir superando.

No Pré-Escolar tive contacto com um modelo pedagógico, sendo este o MEM. Foi preciso estudá-lo e compreendê-lo para poder aplicá-lo com as crianças. Para além disso, deparei-me com um grupo ativo mas também muito irrequieto, principalmente nos momentos de grande grupo. Mas fui-o conquistando através do respeito que tinha pelas crianças, pelo interesse demonstrado por cada uma delas e também pelas propostas que consegui sugerir tendo em conta os seus interesses e necessidades. Através da boa relação que se foi construindo, ganhei um lugar no grupo e viam-me como um elemento pertencente a este.

Uma outra aprendizagem que efetuei foi ao nível do planeamento. No início, tinha algumas inseguranças em relação às planificações, pois pensava que as atividades tinham que partir somente de mim, mas quando a orientadora da PES e a educadora cooperante me fizeram ver que estas podiam partir também de propostas das crianças, comecei a ter mais atenção às suas sugestões, pois segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011)

Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante (...). A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O(a) educador(a) cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa (p. 33).

Inicialmente, também me sentia um pouco inibida ao ler as histórias, pois não as contava com expressividade, mas com o tempo fui-me libertando mais do livro e a ser mais espontânea, graças às recordações dos conhecimentos que havia adquirido numa disciplina da Licenciatura na Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve. Relativamente à Expressão Musical senti necessidade de aprender canções para depois poder cantar com as crianças, pois não me sentia muito à vontade nesta expressão porque não conhecia muitas canções. Outra dificuldade que senti foi no momento do acolhimento em conselho e nas comunicações, pois senti dificuldades em geri-los e em torná-los em momentos mais enriquecedores e dinâmicos, mas tentei melhorar esses aspetos e com o tempo essas dificuldades foram dissipando.

No 1.º Ciclo, as dificuldades sentidas foram mais ao nível da gestão do tempo, pois ao querer seguir determinados aspetos das CA, ou seja, a partilha de conhecimentos por parte dos alunos, o diálogo e a reflexão sobre determinados assuntos exigia tempo para que isso fosse possível, mas sempre tentei organizar o tempo, de modo a abordar os conteúdos em grande grupo, por forma a que os alunos pudessem partilhar as suas dúvidas, dificuldades, ideias, conhecimentos. Também quando me pediam para ler e partilhar com os colegas algum livro de adivinhas, anedotas ou lengalengas, isso também se tornou exequível. Porém, também explorei e proporcionei trabalhos a pares, em pequenos grupos e individual. Contudo, em algumas ocasiões tive que usar o método expositivo, aquando da explicação de nova matéria, por forma a também transmitir conhecimentos aos alunos e que estes os conseguissem adquirir. Outra das dificuldades que senti, mais no início do estágio, foi no diálogo que estabelecia com os alunos, normalmente na hora das novidades do fim de semana ou mesmo na hora do almoço, pois contavam muitas coisas do seu dia-a-dia que desconhecia e por isso, tinha que questioná-los muitas vezes sobre o que estavam a falar ou ao que se referiam, o que por vezes não contribuiu para construir um diálogo tão rico. Porém, com o decorrer do tempo esses diálogos foram-se tornando mais ricos e mais fáceis pois já possuía conhecimentos das suas vidas, através das novidades, de conversas fora da sala de aula e também em conversa com a professora cooperante.

Portanto, posso concluir que havia uma boa relação, interação e cooperação entre mim e os alunos, estes receberam-me e aceitaram-me bem, havendo também um respeito mútuo, o que foi muito importante tanto para mim como para os alunos. Para além disso, também aprendi com eles, pois os alunos também eram dotados de

conhecimentos, dos quais nem sempre era detentora, tendo sido enriquecedor e um contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por estes motivos, tentei ter sempre em conta as ideias prévias dos alunos, pois de acordo com os Programas do 1.º Ciclo (n.d., p. 67, citado por Roldão, 1995) “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia (...)” (p. 43). Para além disso, tentei ter uma atitude assertiva face a determinados comportamentos inadequados dos alunos, embora não exista receitas para estabelecer um nível de relacionamento interpessoal, mas segundo Jesus (1998, p. 83, citado por Vieira, 2000), a atitude assertiva aparenta ser aquela “... que apresenta maior probabilidade de permitir relações interpessoais bem sucedidas” (p. 57). Por este motivo, também induzi a que os alunos (mesmo que indiretamente) fossem mais assertivos, e não tão “agressivos” uns com os outros, pois segundo D. Chalvin (1989, p. 26, referido por Vieira, 2000)

“ser assertivo... é ser capaz de exprimir a sua personalidade sem suscitar hostilidades naqueles que os rodeiam, é saber dizer “não” sem se sentir culpado, é ter confiança em si e saber tomar decisões difíceis, é saber desenvolver comunicações honestas e abertas num clima de inovação e tolerância face aos desacordos que surgem no dia-a-dia” (p. 51).

Em ambos os contextos, considero que poderia ter participado e promovido mais a dimensão da relação com a comunidade. E, ao nível do 1.º Ciclo não consegui ter um maior contacto e interação com os pais, havendo apenas alguns momentos em que isso foi possível. Estes serão aspetos que irei ter em conta na prática futura.

De um modo geral, penso que fiz um bom percurso ao longo das intervenções (tendo noção de que se pode fazer sempre melhor) realizando várias aprendizagens. Desenvolvi uma atitude em que tivesse em atenção as dimensões dos perfis referidos na Introdução, de modo a ter em conta os interesses e as necessidades das crianças promovendo um ambiente em que tivessem uma participação ativa, em que fosse valorizado o diálogo e as competências de cada uma. Por isso, deverei continuar a empenhar-me na minha formação procurando sempre em primeiro lugar melhorar os domínios/áreas em que possa estar mais fraca, nomeadamente ao nível de algumas expressões.

Fazendo uma última reflexão sobre a aprendizagem da Matemática nos primeiros anos quero referir que, ao longo das minhas intervenções, pude perceber

como esta é fundamental para a nossa formação, para o nosso dia-a-dia, uma vez que esta está presente em todas as áreas curriculares e no nosso quotidiano. Portanto, as atividades desenvolvidas ajudaram-me a refletir um pouco sobre a minha prática, ou seja, estas contribuíram para o seu enriquecimento, podendo também ter usado outras estratégias em determinadas atividades. Porém, pude proporcionar às crianças experiências/atividades enriquecedoras, de modo, a interessarem-se mais pela Matemática, de trabalharem em equipa, de partilharem ideias, conhecimentos e descobertas.

Para além destes factos, no 1.º Ciclo notei ainda uma evolução dos alunos ao nível da Matemática e que o seu interesse por esta foi aumentando ao longo do período. Também se aperceberam como esta pode ser importante e útil para o nosso quotidiano e o quanto pode ser interessante e desafiante.

Para além disso, foi importante ter dado oportunidades às crianças para explicarem os seus raciocínios matemáticos, pois segundo Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef (1989, referidos por Baroody, 2010) “Devem dar à criança a oportunidade de usar os conhecimentos que possui para tentar resolver um problema ou uma questão. Os professores devem ouvir com atenção quando as crianças lhes explicam as suas ideias e soluções.” (p. 345), para além de que, segundo Carpenter et al., 1989; Johnson & Johnson, 1989; Kamii, 1985; Silver et al., 1990; Wood et al., 1990 referidos pelo autor acima (2010) “Mesmo as respostas confusas ou incorrectas podem ser informativas, porque reflectem o nível de compreensão da criança nesse momento” (p. 345).

Não menos importante, foi também o uso dos materiais escolhidos, pois permitiram proporcionar novas experiências e enriquecer mais as aprendizagens das crianças ao nível da Matemática.

Por último, a importância das reflexões sobre a nossa prática, onde fazemos uma retrospeção do que fizemos e proporcionámos às crianças e de como nos sentimos é muito importante, ou seja, é através destes escritos que fazemos uma autoavaliação da prática. Portanto, ao ter em conta a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida, irei adotar uma postura crítica ao longo da minha vida profissional, pois nós, educadores/professores, temos que estar sempre a aprender e a refletir, pois caso contrário não evoluiria.

Para finalizar, acho pertinente a citação de Wood et al. (1996, referidos por Sousa, 2005), pois identifico a minha prática nesta passagem, uma vez que

O nosso papel como professores, ao estabelecer com os alunos um ambiente na aula que os encoraja a exprimir o seu pensamento e ao mesmo tempo permite que coloquem questões uns aos outros, cria, também para nós, um ambiente de aprendizagem. Não se trata apenas de um ambiente que encoraja pensamentos de ordem superior e actividades reflexivas aos nossos alunos, mas também a nós próprios (p. 35).

Referências Bibliográficas

- Baroody, A. (2010). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Org.) (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In J. Bruner (Ed.), *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, A., & Pereira, A. (2008). Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, pp. 269-277. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n3/v24n3a02.pdf>
- César, M. (1996). Primeiras Aprendizagens: alguns aspectos relevantes. *Educação e Matemática*, n.º 40, pp. 18-19.
- Decreto-Lei n.º 240 (2001, 30 de agosto). *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241 (2001, 30 de agosto). *Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de <http://www.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>
- Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (coord.) (Ed.), *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos* (pp. 17-59). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), pp. 563-572. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>

- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, 5ª série* (5), pp. 5-12.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Frases de Jean Piaget (n.d.). *Frases de Jean Piaget*. Retirado de <http://www.psicoloucos.com/Jean-Piaget/frases-e-pensamentos-de-jean-piaget.html>
- Gedeão, A. (n.d.). In *Temas Estruturantes da Didática das Ciências* – Cedido pelo docente António Neto (2012).
- Gonçalves, A. (2008). *Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, Lisboa, Portugal. Retirado de [http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/19637_Andreia_Goncalves.08\[1\].pdf](http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/19637_Andreia_Goncalves.08[1].pdf) [consultada na internet].
- Gravina, M., & Santarosa, L. (1998). A aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados. *IV Congresso RIBIE*, Brasília. Retirado de <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342413933117.PDF>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Retirado de <http://ebookbrowse.com/ecers-completa1-pdf-d143011570>
- Jesus, A., & Serrazina, L. (2005). Actividades de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade. *Quadrante, Vol. 14, n.º 1*, pp. 3-35. Retirado de

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/861/1/Actividades%20de%20natureza%20investigativa%20nos%20primeiros%20anos%20de%20escolaridade.pdf>

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem po Projectos na Educação de Infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leandro, M. (2008). *Movimento da Escola Moderna*. Retirado de http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

Mamede, E., Cadeia, C., Ferreira, D., & Vieira, L. (2012). Um olhar sobre desenvolvimento do programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Interacções*, n.º 20, pp. 208-233. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22159/1/Revista%20Interac%C3%A7%C3%B5es%202012.pdf>

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Moura, D. G., & Barbosa, E. F. (2006). *Uma proposta de tipologia de Projetos Educativos*. Retirado de http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B2E524FD2-E46E-4F9A-AEDE-DE38E3B66593%7D_tipologia%20de%20projetos.pdf

- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/III.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (1.^a ed.). Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), R. Gambôa (Org.), J. Formosinho, & H. Costa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Pádua, G. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, pp. 22-35. Retirado de http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/turma_ef/un21/links/epistemologia_genetica.pdf

- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). Acerca do mundo da criança: história, teoria e métodos de investigação. In D. Papalia, S. Olds, & R. Feldman, *O Mundo da Criança* (8.^a ed., pp. 5-49). Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade Na Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, Volume 1, nº 1*. Retirado de <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Pires, H. (1994). *Pedagogia Espírita*. Brasil: Editora Herculano Pires.
- Plano Anual de Actividades. (2011/2012). *Plano Anual de Actividades*.
- Ponte, J., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Projecto Curricular (2011/2012). *Projecto Curricular*. Retirado de <http://www.slideshare.net/a19a79/projecto-curricular>
- Projecto Curricular de Grupo (2011/2012). *Projecto Curricular de Grupo - Crescer com a Arte*.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2012). *Projeto Educativo do Agrupamento*.
- Projecto Educativo da IPSS (2011/2014). *Projecto Educativo da IPSS*.
- Regimento Interno da Escola (n.d.). *Regimento Interno da Escola*.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp. 109-116. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Santos, H. (2002/2003). *Desenvolvimento Curricular - Textos de apoio*. Retirado de <http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>
- Seifert, K. (2010). O Desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek (Org.) (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrazina, L. (1996). As aprendizagens básicas. *Educação e Matemática*, n.º 40, p. 1.
- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sousa, H. (2005). O Ambiente de Aprendizagem e a Matemática. *Educação e Matemática*, n.º 83, pp. 35-40. Retirado de <http://www.ipg.pt/user/~mateb1.eseg/doc/O%20ambiente%20de%20aprendizagem%20e%20a%20matem%C3%A1tica.pdf>
- Vasconcelos, T., et al. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.
- Veia, L. (1996). Qual é o problema? . *Educação e Matemática*, n.º 40, p. 20.
- Vieira, C. (2012). *O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa: reflexão sobre a prática pedagógica* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/530/TM-ESEPF-PE1_2012_RELATORIOCATARINAVIEIRA.pdf?sequence=4 [consultada na internet].
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN Research Matters*, 24.

Watkins, C. (2004). In *Modelos Pedagógicos e concepções de aprendizagem*
PowerPoint apresentado na aula Pedagogia da Educação da Infância dos 3 aos
12 (PEI) pelas docentes Assunção Folque e Alexandra Rosa.

Wood, T., Merkel, G., & Uerkwitz, J. (1996). Criar um ambiente na aula para falar
sobre a matemática. *Educação e Matemática*, n.º 40, pp. 39-42.

Apêndices

Apêndice I – Excerto da Reflexão n.º 9 do Pré-Escolar (Semana do dia 16/04/12-20/04/12)

(...) Na parte da tarde, depois da sesta e antes do lanche fomos para a biblioteca do colégio, onde eu ia ler a história “O Nabo Gigante” e o R. (4:0) disse logo “*Essa história é do Nabo Gigante.*”, porque eles já conheciam esta história porque a M.T. (3:7) já a havia levado para o colégio. Deste modo, como as crianças já conheciam um pouco a história deu para haver uma maior interação, entre mim e as crianças ao longo da leitura da história. (...)

Apêndice II – Excerto da Reflexão n.º 8 do Pré-Escolar (Semana do dia 10/04/12-13/04/12)

(...) Na terça-feira de tarde depois do lanche, eu fui para a sala antes das crianças para me poder vestir, mas primeiro arrumei as almofadas e organizei a sala, de modo a que as crianças se sentassem depois para ouvir a história, a seguir fui para a casa de banho para vestir as roupas que haviam pertencido à minha avó e bisavó e depois coloquei um lenço na cabeça e uns óculos diferentes dos meus. Quando já estava incorporada na personagem sentei-me numa cadeira à espera das crianças. (...)

(...) depois disse “*Querem que eu leia a história?*” e as crianças disseram que sim, então disse “*Então deixa cá ver que história é que a minha netinha me deu para eu vos ler!*”, mostrando o livro às crianças, quando a M.T. (3:7) diz “*É do Rato e do Leão!*” e eu depois respondi “*Ai é? Deixem-me cá ver, pois é! Tem aqui um rato e um leão.*”, então de seguida comecei a ler história para as crianças. (...) Enquanto estive a ler a história as crianças estavam muito atentas e às vezes até perguntavam coisas. (...) Este momento foi importante e ao mesmo tempo engraçado, porque pude interpretar um papel e transmitir às crianças que até elas podem imitar outras pessoas e dramatizar momentos do quotidiano, porque apesar de eu dizer que não era eu, as crianças sabiam que a avó Fina era eu. (...)

Apêndice III – Excerto da Reflexão n.º 6 do Pré-Escolar (Semana do dia 12/03/12-16/03/12)

(...) Este momento foi importante porque permitiu às crianças estarem em contacto com a comunidade, sair da sua sala e explorar e tentar encontrar sítios que tivessem letras. Mesmo que as crianças não soubessem o nome da letra quando eu perguntava, eu penso que o facto de já terem conseguido identificar as letras já foi muito positivo, e para além disso foram vários os lugares onde as encontraram, desde motas, a sinais, a montras, na parede, no chão, no autocarro, no tapete, entre outros.

Esta experiência também foi gratificante para mim porque para além de ver o entusiasmo que as crianças estavam a ter ao procurar letras, também pude fazer parte dessa exploração, e as crianças chamavam por mim quando encontravam letras (...)

Apêndice IV – Excerto da Reflexão n.º 4 do Pré-Escolar (Semana do dia 27/02/12-02/03/12)

(...) As crianças tiveram uma participação ativa durante a leitura da história “ABC” e eu também ia colocando questões sobre as letras do nome delas. (...)

(...) então expliquei o que simbolizava o cartão com o nome das crianças e que depois íamos fazer um jogo em que tinham que procurar as letras do seu nome dentro da caixa “Sopa de Letras” e mostrei-lhes as letras que a caixa continha. (...) Como havia crianças que ainda não tinham ido para as atividades, eu disse-lhes que iam fazer comigo o jogo das letras, os primeiros foram o A. (3:8) e a L. (3:6), onde expliquei-lhes *“Têm aqui este cartão com o vosso nome, e agora vão procurar as letras do vosso nome dentro desta caixinha, perceberam?”* e elas disseram que *“Sim.”*. Então comecei pela L. (3:6), e apontei para a primeira letra do nome dela e perguntei *“Que letra é esta?”* e ela *“Não sei.”* então eu tentei ajudar, *“É o L”* e depois enquanto a L. (3:6) procurava a letra, perguntei ao A. (3:8) como se chamava a primeira letra do nome dele, e ele respondeu *“Não sei.”*, então ajudei-o como tinha ajudado a L. (3:6). Quando encontraram as letras todas do nome, eu disse *“Agora vamos colar, está bem?”*, e eles reponderam *“Sim.”*.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Atividade cultural coletiva – Matemática (Blocos Lógicos)

- Fomentar a competência de agrupar as cores presentes nos blocos lógicos (figuras geométricas) (Área da Expressão e Comunicação – Domínios da Matemática e da Linguagem Oral).

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

(...) Quando tiverem feito o que foi pedido pedirei a outro grupo de crianças que se junte a mim e explicarei o mesmo que ao outro grupo mas com uma diferença é que agora pedirei que façam bonecos ou o que quiserem com uma só cor. Neste momento irei perguntar o que “construíram” com as peças, de modo, a ouvir a explicação das crianças. Aqui pretendo que as crianças consigam restringir-se a só um aspeto e que consigam fazer um conjunto só de blocos só de uma cor. (...)

Apêndice VI – Excerto da Reflexão n.º 7 do Pré-Escolar (Semana do dia 26/03/12-30/03/12)

(...) De seguida, o J. (3:10) levantou-se e foi colocar a maçã dentro de água (figura 2) e chamei as outras crianças para verem o que tinha acontecido à maçã (figura 3), e questionei-as “O J. colocou a maçã na água e o que é que acontece à maçã?” e o J. (3:10) e o R. (3:11) “Ficou em cima.” (...) “A maçã está a boiar porque será leve ou pesada?”, então o R. (3:11), a M.S. (3:11), o J. (3:11) e o J. (3:10) disseram “Porque é leve.” (...)



Figura 2. O J. (3:10) com a maçã na mão a preparar-se para a colocar na água.



Figura n.º 3. As crianças a observar o que tinha acontecido à maçã, quando o J. (3:10) a colocou dentro de água.

Apêndice VII – Excerto da Reflexão n.º 3 do 1.º CEB (Semana do dia 1/10/12-4/10/12)

(...) quando estávamos a resolver exercícios sobre a multiplicação e a divisão, (...) numa das alíneas perguntava “Estas crianças representam a terça parte dos alunos da escola. Quantos alunos tem esta escola?”, nesta questão houve alunos que me chamaram porque ou não tinham percebido a questão ou não sabiam o que é que era para responder. Logo na altura também tive uma certa dificuldade em explicar, mas logo consegui arranjar uma estratégia (na qual tive apoio da professora cooperante) e os alunos depois acabaram por perceber, pois para explicar usei objetos, de modo, a exemplificar o que era perguntado. Nesta situação fiquei com a ideia de que apesar de os alunos terem a noção do que era a terça parte, tiveram dificuldades em aplicá-la, pois de acordo com as Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática do 1.º Ciclo do 2.º ano (2012), mais concretamente com o subdomínio “Divisão inteira” e objetivo geral *Efetuar divisões exatas de números naturais* os alunos não eram muito detentoras do descritor de desempenho “Utilizar adequadamente os termos metade, terça parte, quarta parte e quinta parte, relacionando- os respetivamente com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quántuplo”. (...)

Apêndice VIII – Excerto da Reflexão n.º 8 do 1.º CEB (Semana do dia 05/11/12-09/11/12)

(...) comecei a explicar o milhar mais próximo, mas para tal, foi necessário escrever o número (7459) que estava presente na ficha. Depois de o número estar escrito no quadro perguntei à M.P. entre que milhares estava aquele número, a aluna após pensar um pouco foi capaz de responder *“Está entre o 7000 e o 8000.”* e eu disse *“Muito bem. Percebeste até aqui?”* e a aluna afirmou com a cabeça, então a seguir perguntei *“Já sabemos que está entre o 7000 e o 8000, mas agora olhando para este número estará mais próximo do 7000 ou do 8000? Tens que ter em atenção ao número que está depois do 7.”*, então a M.P. começou a olhar fixamente para o número e notei que estava com dificuldades, por isso ajudei-a (de imediato) escrevendo no quadro à medida que ia explicando *“Lembras-te de nós termos falado que os números menores que cinco, ou seja, os que estavam atrás de cinco iriam estar mais próximo do milhar que estava atrás?”* (apontando para o milhar 7000), a aluna disse *“Sim.”*, o que perguntei logo de seguida *“Então qual será o milhar mais próximo?”* e a M.P. respondeu corretamente *“É o 7000.”*, mas para ter a certeza de que a aluna tinha percebido, voltei a questioná-la *“Muito bem. Mas agora se tivéssemos um 6 em vez do 4 depois do 7, o número iria continuar mais próximo do 7000?”* e a M.P. respondeu *“Não, porque o 6 já é maior do que o 5 e por isso vai estar mais próximo do milhar que está à frente, o 8000.”*, para finalizar a questão do milhar perguntei-lhe *“M.P. já percebeste como se faz o exercício em relação ao milhar?”* e a aluna respondeu afirmativamente com a cabeça. (...)

Apêndice IX – Excerto da Reflexão n.º 13 do 1.º CEB (Semana do dia 10/12/12-14/12/12)

(...) pedi a três alunos que fossem até ao pé do quadro interativo e, um ficou com as unidades (cubinho), o outro com as dezenas (barra) e o terceiro com as centenas (placa) e depois representámos passo a passo a estratégia presente no manual, por forma, a que os alunos pudessem visualizar para melhor a compreenderem, ou seja, o aluno das unidades tinha inicialmente três cubinhos e como destes não conseguia tirar sete teve que ir buscar/pedir emprestado uma barra ao colega das dezenas e trocá-la por dez cubinhos ficando assim com treze cubinhos (treze unidades), então os alunos disseram que de treze já era possível tirar sete, e foi o que fizemos, ficando o aluno das unidades com seis cubinhos (seis unidades); depois o aluno das dezenas que tinha inicialmente quatro barras ficou com três barras (pois tinha emprestado um ao colega das unidades), ou seja, 30 unidades, mas de 30 não se conseguia tirar 80, então o aluno das dezenas foi pedir emprestado uma placa ao colega das centenas e trocou-a por dez barras, ficando com treze barras (treze dezenas), que passando para unidades correspondia a 130 unidades, destas 130 já era possível tirar os 80 ficando com 50 unidades, isto é, cinco dezenas e assim sucessivamente. (...)

Apêndice X – Excerto da Reflexão n.º 6 do 1.º CEB (Semana do dia 22/10/12-26/10/12)

(...) tentei transmitir os meus conhecimentos acerca do algoritmo da adição com transporte, de modo, a ensinar uma outra estratégia de a resolver, a qual expliquei detalhadamente no quadro para que os alunos pudessem seguir o raciocínio matemático. A maioria compreendeu logo à primeira, no entanto, houve alunos que não compreenderam (o que é normal, pois era a primeira vez que estavam em contato com aquela forma), o que por sua vez foi necessário explicar novamente todos os passos, e para além disso, até houve dois alunos que se voluntariaram para ir ao quadro explicar aos seus colegas (...)

Apêndice XI – Excerto da Reflexão n.º 4 do 1.º CEB (Semana do dia 08/10/12-12/10/12)

(...) onde notei que o G.S. estava com dificuldades em acompanhar os seus colegas, tendo sido também esta a opinião da professora Irene. Deste modo, os colegas disponibilizaram-se a ajudá-lo, assim como eu, mas mesmo assim G.S. mostrava ter dificuldades em associar os gestos e os movimentos às diferentes partes da lengalenga, então pedi a três das suas colegas, à A.R., à I. e à C.A., que fizessem os gestos e os movimentos cantando a lengalenga ao mesmo tempo, para que o G.S. os pudesse visualizar e associar aos diferentes momentos da respetiva. Então, todos em conjunto cantaram e fizeram os gestos e os movimentos, por forma, a interpretar a lengalenga. Neste momento, o G.S. já conseguiu acompanhar os seus colegas e, o seu melhoramento foi valorizado pelos respetivos e também por mim. (...)

Apêndice XII – Excerto da Reflexão n.º 7 do 1.º CEB (Semana do dia 29/10/12-02/11/12)

(...) No decorrer da aula e, após a leitura silenciosa e em voz alta do texto “A lua de janeiro” feita pelos alunos, expliquei-lhes que iriam fazer um ditado em banda, e o D. perguntou “*É um ditado com banda desenhada?*” e eu disse “*Não. É um ditado em que eu cortei estas frases do texto, que irei entregar aleatoriamente por vocês e que depois irão ditar para os vossos colegas e no fim irão ao quadro escrever a frase e os restantes vão-se autocorrigir. Sabem o que é autocorrigir?*” e o M. respondeu “*É corrigir a nós mesmos.*” e eu disse e perguntei “*É isso mesmo. Perceberam o que é para fazer?*” e os alunos disseram que sim, contudo fiz uma chamada de atenção “*Se repararem por cima da frase diz o número a que corresponde essa frase, então quer dizer que temos que ler as frases por essa sequência, está bem?*” e mais uma vez os alunos responderam afirmativamente. (...)

Apêndice XIII – Excerto da Reflexão n.º 6 do 1.º CEB (Semana do dia 22/10/12-26/10/12)

(...) Na segunda-feira, dia vinte e dois de outubro, tal como combinado o G.A. trouxe a sua composição, a qual foi projetada no quadro interativo e que em conjunto fomos avaliar a respetiva, ou seja, através da heteroavaliação avaliámos a composição do G.A. (o qual também participou - autoavaliação) e em cooperação falámos e debatemos o que se deveria melhorar, o que se deveria acrescentar ou o que se deveria manter, pois alguns alunos achavam que ficava melhor um ponto final em vez de uma vírgula numa determinada frase, outros achavam que a conclusão deveria ter um final mais feliz enquanto outros acharam que estava bem como estava, e por isso em conjunto tentámos chegar a um consenso em que fosse da opinião de todos ou da grande maioria (...)

Apêndice XIV – Excerto da Reflexão n.º 9 do 1.º CEB (Semana do dia 12/11/12-16/11/12)

(...) na área curricular de Português achei oportuno e importante que os alunos trabalhassem a pares, para mais uma vez trabalharem em cooperação. Deste modo, sugeri que se juntassem a pares (ao colega do lado) para resolverem a minificha dos nomes coletivos, pois iria permitir que se ajudassem mutuamente e não só, um elemento poderia saber um nome coletivo e o outro não e, assim iriam partilhar conhecimentos. Observei que os alunos conseguiram no geral trabalhar bem a pares, pois partilhavam entre si conhecimentos (...)

Apêndice XV – Excerto da Reflexão n.º 9 do 1.º CEB (Semana do dia 12/11/12-16/11/12)

(...) na segunda-feira é que conseguimos falar sobre as conclusões das “Tarefas sobre o Comprimento”, em que para isso cada grupo registou nos quadros (giz e interativo) os valores das medições a que tinham chegado/encontrado para cada atividade. Desta forma, ao analisarmos cada resultado chegámos à conclusão que ao medirmos com as partes do corpo (pé, palmo ou passo) podemos não ter uma medida exata, ou seja, as medidas variavam de grupo para grupo, pois segundo o R., *“Basta haver um de nós que tenha um pé maior que a do outro e, isso já faz que haja resultados diferentes”*, raciocínio que estava correto e que os colegas concordaram. Deste modo, chegámos também à conclusão que os resultados obtidos nas atividades em que se usou a régua e a fita métrica, já não havia uma oscilação nas medidas resultantes, sendo isso mais notório na atividade em que mediram com a régua o comprimento do manual de matemática, pois todos os grupos tinham obtido a mesma medida, por isso, concluímos que necessitávamos de uma medida padrão, isto é, o centímetro e o metro (nestes casos).

Apêndice XVI – Exemplo de uma reflexão semanal do 1.º CEB

Reflexão n.º 5

Semana do dia 15 a 19 de outubro

Reflexão Semanal

Esta semana foi a minha quinta semana de estágio, tendo sido marcada por alguns momentos importantes, porém falarei apenas de dois aspetos que na minha opinião têm uma certa relevância.

Na terça-feira, dia dezasseis de outubro, tinha planeado falar sobre a simbologia das imagens do brasão da freguesia de Canaviais na área curricular de Estudo do Meio, e assim foi. Contudo é importante referir que tive sempre em conta os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o respetivo, havendo uma boa interação entre professora-alunos.

Após termos falado sobre o brasão da freguesia de Canaviais, o D. colocou-me uma questão pertinente e com uma certa lógica e que para ele fazia sentido colocá-la, ou seja, o D. perguntou-me *“Professora e você sabe a história do brasão de Faro?”* e eu fui sincera com o aluno dizendo-lhe *“Não. Mas fizeste-me uma questão interessante.”*, então o D. como viu que tinha sido honesta com ele não me questionou mais. Neste momento, a M.B. teve uma ideia e perguntou-me *“Professora nós podemos pesquisar sobre os brasões?”* e eu respondi *“Acho uma boa ideia M.B., o que é que vocês acham?”* e os alunos todos concordaram com a ideia da M.B., mas antes de avançarmos, perguntei à professora Irene o que achava da ideia, e a docente concordou de imediato, então os alunos começaram logo a formar os grupos de trabalho.

Passados uns minutos, os grupos já estavam formados, havendo apenas dois alunos sem grupo, mas que logo se integraram, e para além disso, já tinham debatido entre si qual o brasão que iriam pesquisar. Seguidamente perguntei quais eram os elementos que constituíam cada grupo e qual o brasão que iriam pesquisar registando no quadro interativo, para que todos os alunos tomassem conhecimento dos brasões que iriam ser pesquisados. No fim, cada grupo apontou no caderno de casa o brasão que iria pesquisar e em conjunto escolheram a cartolina que iriam usar para o seu trabalho. Antes de a aula finalizar combinou-se em conjunto a data de entrega e de apresentação dos trabalhos, ou seja, na segunda-feira, dia vinte e dois de outubro.

Este momento foi importante para mim por duas razões, uma em que o aluno me questiona sobre algo que não detinha conhecimento e outro o trabalho cooperativo entre os alunos. No primeiro caso, quando o D. me questiona sobre o brasão de Faro e se apercebe que não sou possuidora de tal conhecimento, pode ter ficado com a ideia de que nem sempre os professores são conhecedores de tudo, ou que tal como eles nem sempre possuem todo o conhecimento, pois para ele o conhecimento tinha que provir de mim, sendo um dos aspetos que Bruner (1996) fala no seu texto “Pedagogia Cultural” pois de acordo com este autor (1996) o conhecimento pode advir do professor, pois as crianças admitem que o docente é aquele que tem o conhecimento e que o transmite, mas que também pode provir de cada um deles (alunos) pois também são possuidores de conhecimento, apesar de por vezes não se aperceberem de tal facto. Contudo, senti-me “uma má profissional” por na altura não ter conseguido dar resposta ao aluno, mas penso que isso faz parte da profissão de ser professor, ou seja, de ter situações em que nem sempre conseguimos dar resposta aos interesses/questões dos alunos, e para além disso, também mostra que os alunos podem ter também uma voz ativa na sala de aula, e que não é só um ensino onde há transmissão de conhecimento. Para além desta situação, só o facto de a M.B. ter tido a iniciativa de propor um trabalho de pesquisa permitiu-lhes que tomassem consciência de que eles próprios podem contribuir para a sua própria aprendizagem e para a construção do seu conhecimento, sendo também um aspeto que Bruner (1996) aborda quando refere que as próprias crianças podem ser responsáveis pela sua aprendizagem e pensamento, ou seja, “podem começar a “pensar sobre o seu pensamento” e sobre “o mundo” ” (p. 77).

Outro aspeto que posso retirar deste momento é o trabalho em equipa, ou seja, em cooperação, pois os alunos ao se juntarem em pequenos grupos vão estar a trabalhar cooperativamente para um determinado fim, isto é, não irão estar a competir para ver qual deles é o melhor, pois todos terão como finalidade um mesmo objetivo, pois segundo Niza (2012)

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências (...) A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. (...) o sucesso de um aluno contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo (p. 356).

Portanto, os alunos ao trabalharem cooperativamente vão aprender a trabalhar em conjunto, para enquanto grupo conseguirem atingir os seus objetivos, de modo, a conseguirem ter sucesso no seu trabalho.

Futuramente tentarei proporcionar mais momentos em que os alunos possam realizar trabalhos em pequeno grupo ou pares, momentos, esses que podem partir de mim ou deles, como foi o caso deste trabalho.

Na quarta-feira, dia dezassete de outubro, no tempo das Expressões o planeado era jogarmos o jogo do Mata (Expressão e Educação Físico-Motora) no qual cada equipa teria o nome de um alimento saudável e o “piolho” o nome de um alimento não saudável, uma vez que estávamos na semana em que se comemorava o Dia da Alimentação.

Inicialmente, o jogo era para ser no campo de futebol mas começou a chover e, então fomos para debaixo da zona coberta. Porém, antes de começar a chover, os alunos juntaram-se em equipas e estive a explicar aos alunos as regras, onde exemplifiquei os passos que teriam que realizar e também que teriam de dar um nome a cada equipa e ao “piolho”. Deste modo, a C.C. disse *“Nós somos os morangos e o piolho é o hambúrguer.”* e o R. disse *“E nós somos a salada de fruta e o piolho a batata frita.”*. Após a escolha dos nomes, o R., disse *“Oh professora vamos mas é jogar!”*, mas nisto começa a chover. Então, em conjunto decidimos realizar o jogo na zona referida anteriormente e dirigimo-nos para lá, onde estivemos a ver as linhas de limite de cada campo e também da zona do “piolho”.

Posteriormente deu-se o início do jogo, e a equipa dos “morangos” começava a perder um elemento atrás de outro ficando assim a zona do “piolho” cheia de “hambúrgueres”.

Então, como a equipa dos “morangos” estava em desvantagem porque tinha um elemento a menos, eu disse-lhes o seguinte *“Como aqui falta um elemento, eu vou entrar e jogar por esta equipa.”* claro que os elementos da equipa adversária começaram logo a dizer *“Isso não é justo, porque a professora é mais alta que nós.”*. Mas com o decorrer do jogo, os alunos ficaram entusiasmados e ainda conseguiram eliminar dois elementos da equipa adversária e os “piolhos” da minha equipa eliminaram mais dois. No fim, ganhou a equipa da “salada de fruta” porque apanharam-me distraída e conseguiram-me eliminar, então a equipa vencedora festejou a sua vitória.

Este momento em particular deu-me uma certa alegria porque ao jogar com os alunos fez-me sentir que fazia parte desta “família” e não só, naquele momento não me sentia “a professora”, mas sim alguém que fazia parte de uma equipa, que era vista ao mesmo tempo como uma adversária e uma companheira de equipa, e que estava a jogar com o mesmo objetivo que eles, ou seja, tentar que a minha equipa ganhasse. Portanto, neste momento não havia aquele distanciamento professora e aluno, mas sim um momento de companheirismo, de ajuda como tento que seja todos os dias.

No futuro espero conseguir proporcionar mais momentos destes, onde os alunos para além de adquirirem as competências pretendidas, também trabalhem em equipa e, não só, onde também possa ter uma interação com os alunos como tive neste jogo.

Discente: Carina Neto, n.º 9267.

Referências Bibliográficas

Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In J. Bruner (Ed.), *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (1.ª ed.). Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.

Apêndice XVII – Planificação Diária do 1.º CEB



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo
2012/2013
Planificação diária Cooperada

Dia: 27/11/2012
Horas: 9h às 15:30 min.
Visto:

FORMANDA:

Nome: Carina Tatiana Cabo Salgado Neto (n.º 9267)

INSTITUIÇÃO:

Denominação:

Professor(a) Cooperante:

Turma: CA32A

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Promover a cooperação em grande grupo através da área curricular de Matemática, de modo, a que adquiramos algumas estratégias para calcular o produto da operação de multiplicação.

2. PRINCIPAIS DESCRITORES DE DESEMPENHO DE NATUREZA CURRICULAR:

Plano do dia

- Expandir competências de escrita.
- Desenvolver o gosto pela escrita.

Português

- Compreensão Oral:
 - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: ouvir os outros; esperar pela sua vez; respeitar o assunto.
 - Responder a questões acerca do que ouviu.

- Expressão Oral:
 - Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito de tarefas a realizar.
 - Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: partilhar informações e conhecimentos; descrever; explicar.
- Leitura:
 - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.
 - Ler um texto narrativo.
 - Fazer uma leitura que possibilite: responder a questões.
- Conhecimento explícito da língua:
 - Classificar palavras quanto ao número de sílabas.
 - Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.

Matemática

- Operações com números naturais:
 - ✓ Multiplicação:
 - Compreender e realizar algoritmos para a operação multiplicação.
- Capacidades transversais:
 - ✓ Raciocínio matemático:
 - Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos.
 - ✓ Comunicação matemática:
 - Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas.
 - Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios.
 - Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.

Estudo do Meio

- O meu corpo:
 - Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual).
 - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais...).
 - Localizar os órgãos em representações do corpo humano.

Projeto “O nosso corpo”

- Pesquisar em livros e no manual as funções dos órgãos e de outros constituintes de cada sistema do corpo humano.
- Trabalhar em pequeno grupo.

Expressão e Educação Musical

- Identificar sons isolados:
do meio próximo.
da natureza.

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

Português

09:00-10:30 – Quando chegar à sala irei cumprimentar os alunos e a docente cooperante. Após este momento perguntarei quem é que almoça na escola fazendo o seu registo, o qual será depois entregue pelo responsável do dia à funcionária da cozinha.

De seguida, um dos alunos escreverá a data no quadro de giz e logo de seguida iremos ver o que conseguimos fazer no dia anterior e assim em conjunto faremos o plano do dia, onde o irei escrever no Word (mas ditando oralmente) que também será sendo projetado no quadro interativo, o qual os alunos passarão depois para os seus cadernos diários.

Antes de passarmos concretamente para a área curricular de Português, tal como fizemos no dia anterior, o responsável pelo mapa do tempo irá marcar no respetivo o estado do tempo na parte da manhã.

Posteriormente pedirei aos alunos para abrirem o caderno de fichas na página vinte e um para corrigirmos em conjunto a ficha n.º 10.

De seguida, irei projetar no quadro interativo uma tabela sobre a divisão silábica, ou seja, a classificação de palavras quanto ao seu número de sílabas. Deste modo iremos aprender que palavras com uma sílaba são palavras monossilábicas ou monossílabos, com duas sílabas são palavras dissilábicas ou dissílabos, com três sílabas são palavras trissilábicas ou trissílabos e com quatro ou mais sílabas são palavras polissilábicas ou polissílabos.

Seguidamente iremos estudar a sílaba tónica e átona na sequência do que foi aprendido anteriormente. Isto é, iremos aprender que a sílaba tónica é aquela que pronunciamos com mais intensidade ou força, enquanto as restantes são sílabas átonas porque pronunciamos com menos força. Para melhor entenderem estes conteúdos irei projetar no quadro interativo um exemplo de uma palavra, onde estará destacada a sílaba tónica e as sílabas átonas.

Após este momento pedirei aos alunos para abrirem a gramática escolar na página 114 e que realizem todos os exercícios até à página 116. Posteriormente quando a maioria ou todos alunos tiverem finalizado os respetivos, passaremos então à sua correção em grande grupo, ou seja, um aluno ou uma aluna poderá ler o enunciado e dar a resposta e depois em conjunto poderemos ou não concordar, mas teremos que justificar sempre quando não concordamos com a resposta. Depois irei projetar no quadro interativo uma ficha de trabalho que conterà um exercício sobre a divisão silábica e outro sobre a sílaba tónica ou átona, os quais resolveram individualmente e posteriormente corrigiremos em grande grupo.

Seguidamente irei pedir aos alunos para abrirem o manual na página cinquenta e pedirei para façam a leitura silenciosa do texto “A aventura do Natal” e depois irão fazer leitura oral, ou seja, cada aluno irá ler um excerto do texto em voz alta. Após as leituras irei colocar questões do género “ *Por que razão era o Natal uma grande aventura naquela família?*”, “*Porque é que os colegas da escola chamavam totós aos dois irmãos?*” e “*De que crise se fala no texto?*”.

Após este momento pedirei que identifiquem o autor ou autora do texto, o título do texto narrativo, a editora e o ano.

Seguidamente se ainda tivermos tempo pedirei aos alunos para realizarem os exercícios da página seguinte, ou seja, da página cinquenta e um.

Como estratégias usarei a interação em grande grupo, interação aluno-aluno e interação aluno-professora.

Matemática

11:00-12:30 – Depois do intervalo, os alunos irão dirigir-se para os seus respetivos lugares.

De seguida, iremos aprender a multiplicação (sem transporte) fazendo a sua operação na vertical, ou seja, o algoritmo da multiplicação. Contudo irei primeiro explicar usando como recurso o modelo retangular onde colocarei na primeira linha o

De seguida, iremos aprender a multiplicação (sem transporte) fazendo a sua operação na vertical, ou seja, o algoritmo da multiplicação. Contudo irei primeiro explicar usando como recurso o modelo retangular onde colocarei na primeira linha o sinal da operação da multiplicação, na segunda linha o algarismo do multiplicando, na primeira coluna os algarismos do multiplicador (e assim sucessivamente) e depois iremos fazer a operação, por exemplo, se tivermos $12 \times 4 = (10+2) \times 4 = 10 \times 4 + 2 \times 4 = 40 + 8 = 48$ (isto fazendo na tabela do modelo retangular), ou seja, iremos decompor o primeiro número para que os alunos entendam que podem decompor os números, o qual as 10 unidades correspondem a 1 dezena e que o 2 e o 4 correspondem às unidades. Inicialmente estudaremos a operação da multiplicação com um algarismo quer no multiplicador quer no multiplicando, para que os alunos possam compreender melhor a respetiva quando a resolvermos na vertical, isto é, que têm que colocar unidades debaixo de unidades. Posteriormente iremos usar a mesma estratégia para a operação da multiplicação com dois algarismos no multiplicador e com um algarismo no multiplicando, ou seja, primeiro iremos estudar a operação através do modelo retangular e só depois é que passaremos a estudá-la na disposição vertical, isto é, colocaremos unidades (2) debaixo de unidades (4) e depois a dezena (1) ao lado da unidade (2). Após estes passos iremos então resolver a operação da multiplicação de duas formas, ou seja, numa iremos multiplicar $4 \times 2 = 8$, depois o $4 \times 10 = 40$ e por fim adicionamos $8 + 40 = 48$ ficando neste formato

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 4 \\ \hline 8 \\ +40 \\ \hline 48 \end{array}$$

(portanto unidades debaixo de unidades e dezenas debaixo de dezenas) e na outra forma estudaremos de uma maneira mais simplificada,

algoritmo da multiplicação, uma vez que já sabemos que 10 unidades corresponde a 1 dezena, logo ao se multiplicar o 4×1 sabemos que o produto é 4 dezenas, deste modo, iremos colocar o 4 (dezenas) ao lado do 8 (unidades) (4×2),

ficando desta forma $\begin{array}{r} 12 \\ \times 4 \\ \hline 48 \end{array}$ e assim sucessivamente.

Após a explicação irei projetar no quadro interativo uma ficha de trabalho que conterà algumas operações da multiplicação, onde os alunos terão que escrever e resolver nos cadernos diários, aplicando o que aprenderam.

Caso os alunos consigam acabar as operações antes de a aula finalizar iremos passar à sua correção em grande grupo, ou seja, um aluno ou uma aluna irá ao quadro

resolver a operação e em conjunto vamos ver se o produto (resultado) está correto, caso não esteja, explicar o porquê.

Como estratégias usarei a interação em grande grupo, interação aluno-aluno e interação aluno-professora.

Estudo do Meio

14:00-14:45 – Depois do almoço, os alunos irão para os seus respetivos lugares.

De seguida, projetarei a correção do trabalho de casa no quadro interativo, ou seja, a ficha n.º 6 do caderno de fichas, de modo a que os alunos se autocorrigem, isto é, sejam eles próprios a corrigir o seu trabalho de casa tendo em conta a apresentação da correção.

Posteriormente pedirei aos alunos para abrirem o manual na página quarenta e três, a qual também projetarei no quadro interativo. Depois direi para resolverem os exercícios aí presentes, de modo, a recapitularem a matéria dada naquele capítulo. Seguidamente iremos corrigir em grande grupo, ou seja, um aluno ou uma aluna poderá ler o enunciado e dar a resposta e depois em conjunto poderemos ou não concordar, mas teremos que justificar sempre quando não concordamos com a resposta.

Antes de passarmos para a continuação do nosso projeto, pedirei para fazerem como trabalho de casa a ficha n.º 5 sobre os sistemas que será posteriormente distribuída pelo responsável do dia.

A seguir passaremos para a elaboração do projeto onde os grupos continuaram a pesquisar sobre as funções dos órgãos de cada sistema. Caso haja, já algum grupo em que tenha finalizado as pesquisas iremos escrever no computador a definição.

Como estratégias usarei a interação em grande grupo, interação aluno-aluno e interação aluno-professora.

Expressão e Educação Musical

14:45-15:30 – Antes de começarmos as Expressões, tal como fizemos no dia anterior, o responsável pelo mapa do tempo irá marcar no respetivo o estado do tempo na parte da tarde.

Na hora de expressões iremos trabalhar a Expressão e Educação Musical onde teremos que identificar os diferentes sons que irão ser reproduzidos no computador, ou seja, sons da natureza, sons de animais, entre outros.

Como estratégias usarei a interação em grande grupo, interação aluno-aluno e interação aluno-professora.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais: Quadro de giz, giz, quadro interativo, canetas do quadro interativo, CD Aula Digital, manuais escolares, cadernos diários, caderno de fichas de Português e de Estudo do Meio, fichas de trabalho de Português, de Matemática e de Estudo do Meio, computador, pen, computadores Magalhães, lápis de carvão, borracha, canetas de feltro.

Humanos: Professora cooperante, professora do Projeto Fénix, alunos e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Para a avaliação usarei como instrumento a observação direta e como indicadores para o plano do dia e de cada área curricular:

Plano do dia: se fomos capazes de identificar o que conseguimos fazer no dia anterior e se conseguimos fazer o plano do dia em causa.

Português: se conseguimos compreender o que é a divisão silábica e a sílaba tónica e átona e também se conseguimos realizar e compreender os exercícios sobre a divisão silábica e a sílaba (tónica ou átona).

Matemática: se todos conseguimos compreender a multiplicação usando a operação na vertical (o algoritmo) e das diferentes estratégias (formas) para resolver a operação da multiplicação. Para além disso, se todos conseguimos compreender e resolver as operações da multiplicação.

Estudo do Meio: se conseguimos relembrar a matéria aprendida sobre o corpo humano.

Projeto “O nosso corpo”: se conseguimos procurar nos livros e/ou no manual as funções dos órgãos e dos outros constituintes de cada sistema do corpo humano.

Expressão e Educação Musical: se conseguimos identificar os diferentes sons reproduzidos.

Apêndice XVIII – Planificação Semanal – Projeção no Tempo do Pré-Escolar

		<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i></p>		<p>Semana de 14/05/2012 a 18/05/2012</p>
<p>Jardim de Infância:</p>		<p>Educadora Cooperante:</p>		<p>Visto:</p>
<p>Nome da Aluna: <u>Carina Neto</u> N.º <u>9267</u> Grupo de Crianças: <u>3 / 4 anos</u></p>				
<p>2ª Feira</p>		<p>3ª Feira</p>		
09:00-09:30	09:00-09:20	09:00-09:20	09:00-09:20	09:00-09:20
Acolhimento em conselho e Planificação	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento em conselho
10:00-11:15	09:20-10:20	09:20-10:00	09:20-10:00	09:20-10:20
Visita ao Teatro Garcia de Resende	Atividades e Projeto	Atividades e Projeto	Atividades e Projeto	Atividades e Projeto
11:45-11:55	10:20-10:30	10:00-11:00	10:00-11:00	10:20-10:30
Higiene	Pausa para a refeição da manhã	Continuação das Atividades e Projeto; Aula de expressão motora; Higiene	Continuação das Atividades e Projeto; Aula de expressão motora; Higiene	Pausa para a refeição da manhã
11:55-12:30	10:40-10:50	11:00-11:45	11:00-11:45	10:40-10:50
Almoço	Comunicações	Almoço	Almoço	Comunicações
12:35-12:45	10:50-11:00	11:45-12:00	11:45-12:00	10:50-11:00
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12:50	11:00-11:45	12:00-14:15	12:00-14:15	11:00-11:45
Sesta	Almoço	Sesta	Sesta	Almoço
	11:45-12:00	14:30-15:00	14:30-15:00	11:45-12:00
	Higiene	Higiene; Marcação das Presenças	Higiene; Marcação das Presenças	Higiene
	12:00-14:15	15:00-15:20	15:00-15:20	12:00-14:15
	Sesta	Lanche	Lanche	Sesta
	14:30-15:00	15:20-15:45	15:20-15:45	14:30-15:00
	Higiene; Marcação das Presenças	Atividades de Recreio (Jogo Tradicional – “Coelhos às Tocas”)	Atividades de Recreio (Jogo Tradicional – “Coelhos às Tocas”)	Higiene; Marcação das Presenças
	15:00-15:20	15:45-16:00	15:45-16:00	15:00-15:20
	Lanche	Higiene	Higiene	Lanche
	15:20-15:45	16:00-17:00	16:00-17:00	15:20-15:45
	Atividades de Recreio (Canção – “Eu perdi o dó da minha viola”)	Atividade coletiva – Continuar a fazer o cenário para o nosso teatro do Nabo Gigante	Atividade coletiva – Continuar a fazer o cenário para o nosso teatro do Nabo Gigante	Atividades de Recreio (Canção – “O nosso galo”)
	15:45-16:00			15:45-16:15
	Higiene			Aula de dança Jogo do cobertor
	16:00-16:40			16:15-17:00
	Atividade coletiva – Fazer o cenário para o nosso teatro do Nabo Gigante			Higiene; Vinda da mãe da Clara para falar sobre o teatro
		<p>5ª Feira</p>		
		<p>6ª Feira</p>		
		<p>09:00-09:20 Acolhimento em conselho</p>		
		<p>09:30-10:40 Visita ao Museu de Arte Sacra na Sé Catedral de Évora</p>		
		<p>10:50-11:00 Higiene</p>		
		<p>11:00-11:45 Almoço</p>		
		<p>11:45-12:00 Higiene</p>		
		<p>12:00 Sesta</p>		

Observações:

Apêndice XIX – Planificação Semanal Cooperada do Pré-Escolar

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo Planificação Semanal Cooperada – Design do Plano		Semana de: 21/05/2012 a 25/05/2012 Visto: _____
Propostas Emergentes: - Treinar para o teatro. - Pôr os convites num envelope.	Educador(a) Cooperante: Grupo de Crianças: 3 / 4 anos	Propostas do(a) educador(a): - Fazer o teatro na quinta-feira, tal como combinado, mas na hora da dança pois desmarcava-se esta.	
Rotinas institucionais a garantir: - Almoço. - Higiene. - Sesta. - Higiene. - Lanche. - Higiene. - Atividades extracurriculares de Expressão Físico-Motora (sendo a única financiada pela instituição), de Expressão Musical e de Dança.		Rotinas organizativas a contemplar: - Acolhimento em conselho todos os dias às 9h. - Atividades individuais ou em grande grupo. - Escolher de manã as atividades/áreas para onde querem ir ou fazer (mapa de atividade). - Realização do projeto. - Marcar o estado do tempo no mapa do tempo. - Arrumar os materiais e as áreas. - Comunicações. - Marcar as presenças. - Quintel (recreio).	
Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo - Tentar acompanhar as crianças nas atividades em que se encontram (acompanhamento individual ou de pequeno grupo). - Fazer os convites para os pais (acompanhamento em pequeno grupo).		Momentos de animação: - Quintal (recreio) – Jogo Tradicional “Lancinho da Botica”; Canções “Atirei o pau ao gato” e “O Balão do João”; Jogo Tradicional “Escondidas”; Jogo das cadeiras.	
Saídas previstas:		Visitas/Convites previstos: - Mãe da Clara vem partilhar os seus conhecimentos sobre o teatro e o que se pode fazer no teatro.	
Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas: - Treinar para o teatro. - Envolvimento com a família, onde uma mãe vem partilhar com as crianças os seus conhecimentos sobre o teatro. - Apresentação do projeto aos pais e sua avaliação.			

Apêndice XX – Tabela Individual de Avaliação da Leitura

Agrupamento de Escolas
EB1/JI

Tabela Individual de Avaliação da Leitura

Ano/Turma: CA32A

Data: 10/12/2012

Alunos	Entoação			Pontuação			Ritmo			Correção/Decifração			Avaliação global da leitura	Classificação
	Expressiva de e andível	Expressiva de e andível uma parte do texto	Sem expressividade	Respeita sempre as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	Respeita quase sempre as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	Não respeita as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	Lenho	Normal	Rápido	Lê com correção todas as palavras do texto	Lê com correção a maioria das palavras do texto	Teve dificuldades em ler algumas palavras do texto		
A.M.														
A.R.														
B.														
C.C.														
C.S.														
C.A.														
D.M.														
D.														
G.S.														
G.A.														
I.														
J.														
L.														
M.B.														
M.P.														
M.														
R.S.														
R.														
S.														
T.														

NS – Não satisfaz

S – Satisfaz

SB – Satisfaz Bastante

E – Excelente

Apêndice XXI – Excerto da Reflexão n.º 10 do 1.º CEB (Semana do dia 19/11/12-23/11/12)

(...) “O meu corpo”, “O corpo humano”, “Os sistemas” e “O nosso corpo”, primeiro eliminaram “O corpo humano” porque já era muito vulgar e era mais conhecido por esse nome, depois eliminaram a hipótese “Os sistemas” porque acharam que não se encaixava muito bem com o que íamos estudar, apesar de irem estudar os sistemas do nosso corpo, depois ficaram indecisos entre “O meu corpo” e “O nosso corpo” acabando por escolher o segundo pois eles constituíam um grupo e por isso fazia mais sentido “O nosso corpo” e assim ficou escolhido o nome do nosso projeto. (...)

Apêndice XXII – Excerto da Reflexão n.º 12 do 1.º CEB (Semana do dia 3/12/12-7/12/12)

(...) No fim da apresentação chegámos à conclusão que estávamos todos de parabéns, que tínhamos conseguido atingir os objetivos pretendidos e batemos palmas, porém o único inconveniente que surgiu foi o facto da apresentação se ter prolongado e por isso tivemos que ocupar um pouco do intervalo para finalizar a respetiva e, alguns alunos já estavam a ficar irrequietos, o que no fundo é normal, mas no geral correu bem, pude ver que grande parte dos alunos sabiam responder à maioria das questões colocadas pelos colegas, ou seja, de acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004), os respetivos conseguiam “Conhecer as funções vitais (digestiva, respiratória, circulatória, excretora, reprodutora/sexual); Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (...): - localizar esses órgãos em representações do corpo humano.” (p. 108). Contudo, não era só os alunos que respondiam que tinham conseguido adquirir estas competências, também quando cada grupo apresentou o seu trabalho pude também observar que eram detentores de tais conhecimentos (...).