



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 1º Ciclo do Ensino
Básico: O papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens**

Elisabete Vital Ameixa

Orientadora:

Doutora Maria Assunção Folque

Coorientadora:

Doutora Olga Magalhães

Março 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 1º Ciclo do Ensino Básico: O papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens

Elisabete Vital Ameixa

Orientadora:

Doutora Maria Assunção Folque

Coorientadora:

Doutora Olga Magalhães



193 438

CAF

“Os membros de uma Comunidade de Aprendizagem encontram-se para aprenderem em conjunto; produzem conhecimento e reflectem sobre como aprendem e geram o conhecimento”

(Segundo Bruner, Citado por Folque, 2011)

Agradecimentos

Quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais e ao meus avós paternos por me terem possibilitado concretizar este sonho que me acompanha desde pequena- ser educadora/professora. Obrigada por terem acreditado nos meus sonhos e acima de tudo por acreditarem que eu era capaz de os concretizar.

Agradeço ao André por todo o apoio que me deu desde o início, por ter ouvido os meus desabafos, as minhas dúvidas, incertezas, e me ter encorajado a seguir em frente. Agradeço também o apoio aos restantes familiares e amigos.

Também quero agradecer a todos os professores que deram o seu contributo na minha formação ao longo do meu percurso académico, pois ajudaram-me a refletir e consequentemente a melhorar dia após dia, e especialmente às minhas orientadoras Dr.^a Maria Assunção Folque e Dr.^a Olga Magalhães.

Quero também agradecer a disponibilidade de toda a equipa das instituições do Centro Infantil Irene Lisboa e da Escola Básica/J.I dos Canaviais por me terem acolhido e por me terem possibilitado novas aprendizagens. Quero igualmente agradecer, em particular, às cooperantes Conceição Canivete e Paula Rita que me acolheram e me proporcionaram momentos ricos de diversas aprendizagens. Um especial agradecimento à professora Paula Rita pois a mesma confiou em mim para introduzir aspetos novos no cenário educativo e foi com estes que ambas aprendemos. No fundo quero agradecer-lhe por ter partilhado comigo todas as aprendizagens.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: O papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens

Resumo:

O presente relatório reflete o percurso de aprendizagem efetuado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) em pré-escolar e em 1.º ciclo, pertencentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas foram desenvolvidas em duas instituições distintas - Centro Infantil Irene Lisboa e Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais.

O tema que apresento neste relatório é o papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens, como tal, em todos os capítulos vou ao encontro deste referindo o que cada capítulo possibilitou para a concretização de aprendizagens cooperadas. Para que tal fosse possível, tive em consideração o perfil profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo e quatro dimensões respetivas, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem, e o programa de 1º Ciclo da E.B/JI dos Canaviais. Com isto, pude constatar os benefícios da aprendizagem através da cooperação.

Palavras-chave: interação, comunicação, cooperação, pares, conflito cognitivo, comunidade de aprendizagem

Teaching Practice in Pre-School and Primary School: The role of communication between children in their learning.

Abstract

This report reflects the learning process effected in the teaching practice in Pre-school and Teaching Practice in Primary School, belonging to the Masters in Pre-school Education and Teaching in Basic Education (1st cycle). These were developed in two different institutions – Centro Infantil Irene Lisboa e Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais.

The theme of this report is the role of communication between children in their learning. In all chapters I try to find the theme, referring what each chapter makes possible for implementation of cooperative learning. To make this possible, I based on the professional profile for pre-school and primary teachers and its four dimensions, the Curriculum Guidelines for Preschool Education, the Learning Goals, and the program of the 1st Cycle EB / JI dos Canaviais. With this, I could see the benefits of learning through cooperation.

Keywords: interaction, communication, cooperation, peers, cognitive conflict, learning community

Siglas

- C.I.I.L.- Centro Infantil Irene Lisboa
- C.A.- Comunidade de Aprendizagem
- E.B. – Escola Básica
- I.P.S.S. – Instituição Particular de Solidariedade Social
- M.E.- Ministério da Educação
- M.E.M.- Movimento da Escola Moderna
- O.C.E.P.E. – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- P.E.S. – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos.....	2
Índice de Imagens.....	8
Índice de Tabelas.....	10
Índice de Gráficos.....	10
Índice de Apêndices.....	10
Índice de Anexos	10
Introdução	11
Parte I- O papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens.....	13
Parte II- Caraterização das instituições.....	20
Centro Infantil Irene Lisboa (C.I.I.L)	20
Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais	23
Parte III - Caraterização dos grupos	25
Grupo de Pré-Escolar	25
Grupo de 1.º Ciclo	30
Parte IV- Conceção da ação educativa	33
Fundamentos da ação educativa	33
Parte V- Organização dos cenários educativos	39
Organização do espaço e dos materiais no Pré-Escolar.....	39
Organização do tempo no Pré-Escolar.....	46
Organização do espaço e dos materiais no Primeiro Ciclo	49
Organização do tempo no Primeiro Ciclo	54
Parte VI- Sistema de Planeamento e avaliação	59
Parte VII- Um olhar sobre dois processos de aprendizagem e do papel das interações.....	68
Comunicações	68

Trabalho de projeto.....	76
Reflexão final.....	87
Referências bibliográficas.....	90
Apêndices.....	94
Anexos	120
Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário	120

Índice de Imagens

Ilustração 1- Planta da sala de J.I	40
Ilustração 2 - Mapa de Comunicações.....	40
Ilustração 3- Área do faz-de-conta	42
Ilustração 4- Área da dramatização	42
Ilustração 5-Garagem e construções.....	42
Ilustração 6- Área da garagem e construções.....	42
Ilustração 7- Pintura.....	43
Ilustração 8- Mesa de artes plásticas	43
Ilustração 9- Biblioteca.....	43
Ilustração 10- Área da escrita I	44
Ilustração 11- Área da escrita II	44
Ilustração 12- Laboratório das Ciências I	45
Ilustração 13- À descoberta dos materiais no laboratório das Ciências II.....	45
Ilustração 14- Lista de projetos	45
Ilustração 15- Lista de questões	45
Ilustração 16- Planta da Sala de 1ºCiclo	49
Ilustração 17- Fotografia panorâmica do espaço sala.....	51
Ilustração 18- História Grilo Verde I.....	52
Ilustração 19 História Grilo Verde II.....	52
Ilustração 20- História Grilo Verde III	52
Ilustração 21- Jogo das palavras I	57
Ilustração 22- Jogo das palavras II	57
Ilustração 23- Jogo das palavras III.....	57
Ilustração 24- Jogo das palavras IV.....	57
Ilustração 25- Jogo das palavras V	57
Ilustração 26- Jogo das palavras VI.....	57
Ilustração 27- Mapa de tarefas	61
Ilustração 28- Mapa de presenças	63
Ilustração 29- Diário de Turma	63
Ilustração 30- Mapa do Tempo	65
Ilustração 31- Gráficos do tempo	65

Ilustração 32- Mapa do Leite	65
Ilustração 33- Mapa T.P.C's	65
Ilustração 34- Mapa da leitura diária.....	67
Ilustração 35- Mapa de leitura (mensal)	67
Ilustração 36- Mapa de leitura do professor.....	67
Ilustração 37- Resposta à questão apresentada	72
Ilustração 38 - Forma de resolução para a questão apresentada em apêndice na reflexão semanal 22/10/12-26/10/12.....	72
Ilustração 39- Desenhar para obter respostas.....	73
Ilustração 40- Desenho	74
Ilustração 41- Operações	74
Ilustração 42- Visita ao café da mãe dum criança I.....	81
Ilustração 43- Visita ao café da mãe dum criança II.....	81
Ilustração 44- Trabalho de projeto I	81
Ilustração 45- Trabalho de projeto II.....	81
Ilustração 46- O que sabemos sobre o assunto?.....	81
Ilustração 47- Trabalho de projeto III.....	83
Ilustração 48- Trabalho de projeto IV	83
Ilustração 49- Trabalho de projeto V.....	83
Ilustração 50- Trabalho de projeto Trabalho de projeto VI	83
Ilustração 51- Divisão e gestão de trabalhos.....	84

Índice de Tabelas

Tabela 1- Rotina semanal de J.I	48
---------------------------------------	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Gráfico de idades do grupo de Pré-Escolar.....	26
--	----

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Reflexão semanal 5/3/12-9/3/12.....	94
Apêndice 2 - Reflexão Semanal 24/09/12-28/09/12	98
Apêndice 3 - Reflexão Semanal 15/10/12-19/10/12	101
Apêndice 4 - Reflexão semanal 22/10/12-26/10/12	105
Apêndice 5- Reflexão semanal 29/10/12-7/11/12	111

Índice de Anexos

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.....	120
--	-----

Introdução

O presente relatório reflete o meu percurso de aprendizagem ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) em Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Estas ocorreram em instituições distintas, a primeira no Centro Infantil Irene Lisboa (C.I.I.L.) e a segunda na Escola Básica e Jardim-de-Infância (EB/JI) dos Canaviais. A primeira instituição era uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e a segunda uma escola pública.

No C.I.I.L. fui acolhida pela educadora Conceição Canivete e por um grupo heterogéneo de vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Já no primeiro ciclo fui integrar um grupo de segundo ano com vinte e quatro crianças (idades compreendidas entre os seis e sete anos), tendo como cooperante a professora Paula Rita.

Com contextos diferentes, aprendizagens diferentes surgiram. Ambos favoreceram a aprendizagem entre crianças, assunto pelo qual destaco o meu particular interesse. Estas aprendizagens foram geradas em torno do Perfil geral de desempenho profissional do educador-de-infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e as suas quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001).

Ao realizar as práticas assumi que era uma profissional da educação que tinha como função ensinar. Para que o ato de ensinar fosse bem-sucedido, recorri à reflexão e à investigação das práticas educativas e é nestas que enquadro o tema deste relatório – o papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens (Ministério da Educação, 2001). Como profissional tentei desenvolver a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares.

Promovi também a existência de um espaço de bem-estar no qual todos participamos e aprendemos através da cooperação, respeitando as diferenças culturais e pessoais dos alunos, no fundo um espaço que privilegiava a diferenciação pedagógica e a aprendizagem entre todos, onde não é o educador/professor que assume o papel principal (como acontece no ensino tradicional), mas sim as crianças. Logo, o que pretendo demonstrar é um ensino no qual as crianças desempenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem e a vital importância das trocas entre os parceiros como momentos significativos no processo ensino-aprendizagem. Vygotsky (citado por Coll, 2001) defende que é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento.

Estas trocas que acima refiro foram realizadas através da comunicação, as mesmas são abordadas no primeiro capítulo – o papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens- e também nele são apresentados vários tipos de partilhas, de comunicações, abordado o conceito de grupo.

Ao longo das práticas tentei promover aprendizagens nas mais diversificadas áreas tendo como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a planificação trimestral para o 2.º ano da EB/JI dos Canaviais, sempre fomentando a aprendizagem realizada em grupo.

De acordo com as alíneas c), d),e e) do ponto IV do anexo do decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o professor deve integrar no currículo os saberes e as práticas sociais, colaborando com todos os intervenientes e integrando-os, favorecendo e criando relações de respeito mútuo com toda a comunidade, como tal foi isso que procurei produzir nas minhas práticas, sem desprezar as demais dimensões.

Todos os tópicos presentes neste relatório irão sempre ao encontro do tema do mesmo, sendo que no último é realizada uma reflexão sobre a relevância deste percurso de aprendizagem. Neste relatório proponho-me a refletir em torno do tema que aqui assinalo, e como tal, serão realizadas interligações entre a teoria e a prática, ou seja, sustento a minha prática com a teoria apresentada.

Parte I- O papel da comunicação entre crianças nas suas aprendizagens

Inicialmente, neste capítulo, é apresentada uma breve diferenciação entre o papel do aluno no ensino tradicional e nas pedagogias participativas nas quais o aluno é visto como um ser ativo no seu processo de aprendizagem. É através desta introdução que exponho a verdadeira relevância da socialização. A socialização desenvolve-se fundamentalmente através da interação, como tal diversos autores analisaram o processo das interações, Mercer (citado por Coll, 2001) refere que estas podem dividir-se em três categorias distintas – interações conflituosas; interações cumulativas e interações exploratórias. No primeiro tipo de interação abordo o conflito, nomeadamente o que as situações de conflito cognitivo podem causar nas aprendizagens entre crianças. Abordarei também o conceito de grupo de forma a partir do mesmo para as interações que nele sucedem.

O ensino acompanhou a evolução da sociedade, como tal dúvidas sobre o mesmo têm surgido dia após dia. Uma delas, a da existência dum ensino tradicional, no qual o aluno é visto como um ser passivo que se limita a receber conhecimentos do professor que segundo Santos nem tem em conta os interesses do aluno (Santos, 2005). Tal como Santos achou que este ensino em que a criança era um “simples depositário do conhecimento”, vários autores também o acharam, logo começaram a introduzir pedagogias participativas, nas quais o aluno passou a ser visto como um ser ativo (Santos, 2005).

Autores como Bandura e Vygotsky defendem a importância da socialização no processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que a criança aprende através da experiência com os outros (citado por Papalaia, Olds, & Feldman, 2001 e Davis, Silva, & Espósito, 1989). É neste sentido que é incluída a aprendizagem realizada entre crianças. As interações possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada – que se constrói na própria interação social.

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social”.

(Hohmann e Weikart, 2001)

Grande parte da socialização desenvolve-se através da comunicação, esta que segundo Inês Sim-Sim (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de pelo menos duas pessoas, cujo objetivo é partilhar necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Assim sendo, a criança logo após o seu nascimento, necessita de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Como o ato comunicativo remete para uma partilha, a mesma exige um foco comum de atenção e cooperação na partilha de significados.

Para que a criança possa ter um papel ativo no ato de comunicar, é necessário que a mesma aprenda quer a ouvir o outro, como a falar perante o outro, logo, é necessário que exista uma troca entre o ouvir e o falar (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).” Assim sendo, o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

As trocas comunicativas desenvolvem-se no seio de um grupo de vários intervenientes, em que todos constroem a aprendizagem de todos. O termo de grupo pode ser definido como um conjunto de indivíduos que interagem e têm objetivos e/ou interesses comuns (Spodek, 2010). Segundo Witte e Davis, “the term group refers to a particular class of small social systems with specific properties” (Witte & Davis, 1996). Duas propriedades existentes no grupo são a sinergia (trabalhar com um objetivo comum) e a interação (Witte & Davis, 1996). Caso estas deixem de existir, o grupo deixa de ser grupo. Assim, a ação altera o conhecimento do grupo e este influencia ação (Witte & Davis, 1996). O termo de grupo aqui descrito associa-se a comunidade de aprendizagem, na qual os membros desta se encontram para aprenderem em conjunto, produzindo conhecimento e refletindo sobre como aprendem e geram o conhecimento (Folque, 2011).

Um outro fator que influencia a dinâmica do grupo são as relações pessoais tomadas dentro do mesmo, pois existem sempre ligações emocionais entre os membros do grupo (tal como refiro na caracterização dos grupos- capítulo III) que afetam os momentos de cooperação entre as crianças. Existe portanto uma influência social, pois as relações emocionais entre os membros do grupo afetam as decisões, escolhas de cada indivíduo e as ligações entre o grupo.

Segundo Witte e Davis (Witte & Davis, 1996) a influência social é vista como a modificação do que a pessoa ou o grupo teria feito de forma diferente se eles não tivessem sido expostos a esta influência. Um exemplo prático desta situação ocorreu na valência de primeiro ciclo, na qual o que se pretendia era solucionar os problemas existentes na sala de aula. Visto o A.F (6:10) ser considerado popular por vários elementos da turma (ponderações tomadas com base nas observações, conversas com crianças e docentes, não pela observação dos resultados de um teste sociométrico), a sua proposta de realização das regras de funcionamento da sala para a resolução dos problemas foi aceite por todos os membros da sala. Os restantes elementos da turma acrescentaram outras sugestões, tais como regras para outros locais (refeitório, casas de banho...). Este exemplo pode verificar-se neste excerto:

“A elaboração das regras foi um momento muito importante para todos, foi um momento especialmente democrático, no qual as crianças tiveram a oportunidade de participar/opinar na/sobre sua vida escolar. ... A participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem” (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim, face aos problemas ocorridos, o A. F. (6:10) sugeriu a realização das regras. O grupo aceitou e apresentou mais propostas como as regras do recreio, das casas de banho e do refeitório.

Face às situações ocorridas, o grupo tomou consciência dos seus atos e decidiu tomar a decisão de estabelecer as regras dos vários locais. Não fomos nós adultos que decidimos, mas sim as crianças. Todas as regras foram expostas pelo grupo e trabalhadas por todos. Houve portanto um momento de partilha, aceitação de ideias, e fundamentalmente um momento de respeito pelo outro (as crianças esperavam que o colega acabasse de falar para seguirem ou apresentarem a proposta) no qual as identidades e as relações entre as crianças estiveram bem visíveis através das suas propostas e atitudes. Esta conversa levou “à criação de uma riqueza das linguagens plurais” (Oliveira-Formosinho, 2007), nas quais estiveram presentes a partilha, a narração, a criação e a diversidade de ideias.”

Excerto da quarta reflexão (8/10/12- 12/10/12)

Este excerto é exemplo de uma interação cumulativa, esta que segundo Mercer consiste em interações entre os participantes de um grupo. Estas interações têm como particularidade a contribuição e o complementar positivo (não crítico) daquilo que um elemento proferiu. No fundo, os elementos complementaram o que o A.F. referiu, criando assim, em conjunto, regras para vários locais da escola.

Ainda segundo Mercer (citado por Coll, et al., 2001), existem outros dois tipos de interações, as interações conflituosas e as interações exploratórias. As primeiras caracterizam-se pela discórdia e pelas tomadas de decisões individuais, o que pressupõe poucas tentativas para a procura de consenso. As interações exploratórias são aquelas nas quais os participantes se encontram envolvidos de uma forma crítica construtiva, por outras palavras, os participantes desafiam-se numa tentativa de construir uma aprendizagem mais alargada, na medida em que através do desafio e das diferentes justificações prestadas provenientes de vários pontos de vista todos os elementos evoluem de forma cooperada (citado por Coll, et al., 2001).

A dinâmica interativa e comunicativa estabelecida entre os alunos em situações cooperativas é realizada através do conflito entre pontos de vista moderadamente divergentes, da regulação mútua com recurso à fala e apoio mútuo relacionado “com os aspetos afetivos e motivacionais envolvidos na aprendizagem” (Coll, et al., 2001).

Como é que estas interações através do conflito fazem com que as crianças progridam na sua aprendizagem, ou melhor a nível cognitivo? Isto porque o conflito, segundo Perret-Clermont, implica “centrações opostas” que para serem resolvidas têm que se elaborar sistemas que possam coordenar diferentes “centrações” (Perret-Clermont, 1978). Logo, a criança quando é confrontada com opiniões diferentes da sua, evolui, pois as divergências existentes não significam que o indivíduo não possa alterar a sua opinião.

“A existência de um conflito conceitual gera nos participantes sentimentos de incerteza e um desequilíbrio cognitivo que os leva a buscar novas informações e a analisar a partir de novas perspectivas a informação já disponível”.

(Coll, et al., 2001, p. 284)

Estas incertezas que surgem através da interação entre dois ou mais indivíduos geram novas coordenações na criança (Perret-Clermont, 1978).

Convém referir que o conflito na interação entre alunos não é suficiente para garantir efeitos positivos sobre a aprendizagem, mas que o efeito depende de certos fatores e variáveis, tais como Piaget identifica, o nível de conflito. Os grupos nos quais existem muitos ou poucos conflitos evoluem menos do que aqueles em que os conflitos são de um nível moderado. Naqueles em que existem poucos conflitos, isso pode significar a supressão de desacordos ou falsos consensos. Nos grupos onde existem muitos conflitos, os mesmos podem impedir os participantes duma busca de novas informações ou perspectivas que ajudem a resolver as discrepâncias (segundo Mercer, citado por Coll, et al., 2001).

Onde existe conflito, pressupõem-se que haja formas para a resolução do mesmo, logo, podemos referir a presença de instrumentos de mediação, nomeadamente a linguagem, para se chegar a uma solução (assunto abordado mais adiante nas reuniões de grupo).

As relações sociais estabelecem-se em situações cooperativas, nas quais os objetivos que os participantes perseguem estão estreitamente vinculados entre si e os resultados de cada membro do grupo são benéficos para os restantes elementos, enquanto que em situações competitivas cada aluno só alcança os seus objetivos se os outros não alcançarem os seus (Coll, et al., 2001). Esta cooperação pode, segundo Damon dar-se de três formas, sendo elas tutoria entre iguais, aprendizagem cooperativa e colaboração entre iguais (Segundo Damoin, citado por Coll, et al., 2001).

Estas relações sociais podem ser observadas através da realização de testes sociométricos, estes que são extremamente importantes para se conhecer a estrutura do grupo (Spodek, 2010). Posso afirmar, com base na experimentação, que através da realização destes testes conseguimos obter uma primeira imagem da turma, as relações que esta estabelece, o que para um professor que inicia o seu trabalho com o grupo é bastante importante, já que na maior parte das vezes aquele grupo de crianças já interage desde o jardim-de-infância, creche. Realizei este teste em conjunto com um docente no meu percurso de formação inicial com o intuito de conhecermos melhor as relações estabelecidas no seio do grupo. Considero que o mesmo foi extremamente importante para o conhecimento da turma e a forma como trabalhar com a mesma.

A comunicação entre os elementos do grupo é um fator importante, pois é através da mesma que se resolvem os problemas e que se chega ao objetivo comum (Witte & Davis, 1996). A comunicação é de tão extrema importância que acaba por ser a ação do grupo nalgumas situações, como por exemplo o tomar decisões.

A primeira é aquela em que um aluno é considerado especialista e ensina os novatos. A segunda é aquela em que um grupo de alunos realiza uma atividade com maior ou menor grau de discussão de planeamento conjunto, dividindo as responsabilidades entre os membros do grupo. Na realização do projeto dos vulcões (no C.I.L.L.) após ser identificado o tema, discutiu-se em conjunto o que queríamos saber sobre os vulcões. Ultrapassada esta fase, o grupo estruturou o seu trabalho para que este ficasse dividido por todos. O grupo dividiu as responsabilidades, assumindo que era necessário fazê-lo, e como tal, cada um pesquisou de forma a obter resposta ao assunto que lhe tinha sido atribuído, divulgou-a, juntou-a às dos restantes membros para que conseguíssemos entrelaçar as várias informações e assim obtermos um produto final.

A colaboração entre iguais é aquela em que dois ou mais alunos com o mesmo nível de competência trabalham “de maneira constante e ininterrupta no desenvolvimento e na resolução de uma tarefa” (Coll, et al., 2001). Este tipo de cooperação não ocorreu com grande frequência no pré-escolar visto o grupo ser muito heterogéneo em termos de idades. No primeiro ciclo esteve mais presente - embora as crianças mais desenvolvidas também ajudassem as que apresentavam mais dificuldades - pois as crianças já tinham o nível de aprendizagem mais próximo entre elas. A cooperação entre iguais pode observar-se no exemplo seguinte:

“Desde há algum tempo que em conjunto com a cooperante pensamos nas dificuldades de algumas crianças... Como tal decidimos alterar os lugares... Assim, colocámos o G.S (7:2) ao lado do J.P (7:0) com o intuito de que o primeiro ajudasse o J.P (7:0)... Com isto conseguimos que o J.P estivesse mais concentrado nas suas tarefas, não destabilizasse o grupo e não deixasse para trás as suas aprendizagens.”

Excerto da quinta reflexão (15/10/12 – 19/10/12)

É de salientar que o G.S (7:2) era dos membros mais desenvolvidos, não só a nível de conhecimentos, como de comportamentos. O J.P (7:0) tinha a possibilidade de ser um excelente aluno, mas as suas atitudes comportamentais não o deixavam ser (estava sempre desatento, sem vontade para trabalhar...). Ambas as crianças apresentavam um nível de desenvolvimento cognitivo semelhante, o que as distinguiu era somente o momento de concentração, pois se o J.P estivesse concentrado obtinha os mesmos resultados do que o G.S. Com a junção destas crianças, desenvolveu-se uma cooperação entre iguais, sendo que o J.P (7:0) melhorou significativamente as suas atitudes, bem como os seus resultados.

Para finalizar, a cooperação entre indivíduos com o objetivo de resolver um problema é um fator fundamental no desenvolvimento (Davis, Silva, & Espósito, 1989). O professor deve incentivá-la através de atuações que ajudem o grupo a redirecionar o seu trabalho num sentido produtivo e assegurando que todos os elementos do grupo estejam envolvidos. Estas intervenções por parte do docente pressupõem que este elabore estratégias específicas de trabalho cooperativo e ajude os alunos, ouvindo as intervenções dos diferentes membros do grupo com o objetivo de resumir a conversa do mesmo e ajudar assim mediar as situações conflituosas (Coll, et al., 2001), como acontecia nas reuniões de grupo que eram realizadas todas as sextas-feiras, quer no pré-escolar, quer no primeiro ciclo, com recurso ao diário de grupo.

“O diário é também uma meio de resolução de conflitos, uma vez que são escritos nele os mesmos, que posteriormente, serão abordados numa reunião de grupo. Ao ler a coluna do não gostámos, tento sempre que possível abordar o assunto ocorrido com os intervenientes, dando a palavra a um e depois a outro, para que ambos se expliquem. Ao fazer isto, tento ser o máximo que possível neutral, ou seja, não tomar partido de nenhuma das partes envolvida no conflito, intervir no fundo como mediadora, deixar que sejam as crianças a resolver o problema, caso note que não o estão a fazê-lo com sucesso, aí intervenho, ajudando a solucionar o problema. Ainda existem algumas pessoas que tendem a encarar o conflito como um acontecimento negativo, no qual existe um perdedor e um vencedor, existe um inimigo, todavia não é isso que se passa, o conflito é algo que surge no nosso dia-a-dia, em qualquer situação, tendo por base a comunicação, pois existem diferentes interesses por parte das pessoas e por vezes as mesmas não conseguem chegar logo a um consenso. Como educadores devemos atuar como mediadores, não resolvendo o conflito, mas sim ajudando a resolvê-lo quando necessário, com base na negociação, e é desta forma que intercedo e pretendo continuar a fazer.”

Excerto da segunda reflexão

Parte II- Caracterização das instituições

Neste capítulo irei apresentar as duas instituições nas quais desenvolvi as práticas pedagógicas, sempre realçando o que as mesmas proporcionaram na aprendizagem entre crianças através da comunicação. A Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar teve lugar no Centro Infantil Irene Lisboa (C.I.I.L.) mais especificamente na sala dois, tendo como educadora cooperante Conceição Canivete, enquanto que a de Primeiro Ciclo foi realizada numa instituição diferente, sendo esta a Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais contando com a presença da professora cooperante Paula Rita. Ambas as práticas foram realizadas na cidade de Évora, situando-se a primeira no centro histórico, e a segunda na freguesia dos Canaviais que se encontra na periferia da cidade.

Centro Infantil Irene Lisboa (C.I.I.L)

Tendo por base o projeto do C.I.I.L., a escola “ é um espaço de saberes e fonte de intervenção social, tendo em vista o bem-estar e qualidade das relações humanas”.

O C.I.I.L. é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada a partir de Outubro de 1974 por um grupo de mulheres cujos seus objetivos eram a democracia, participação. Considero que advém daí o nome do Centro, pois este foi construído em homenagem à professora, pedagoga, Irene Lisboa que muitas vezes não viu o seu direito de expressão devido ao tempo no qual viveu (antes do 25 de Abril). Esta instituição é tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Segurança Social.

Foi a Dr.^a Josette Cardoso quem apostou neste projeto, construindo-o pedagogicamente, ou seja, como educadora, seguiu de perto as crianças em situações mais instáveis, aconselhando os pais, formando os técnicos.

A instituição aqui presente situa-se no Pátio do Salema, número vinte, no centro histórico da cidade de Évora, incluída na freguesia da Sé.

A cidade de Évora é rica em história e como tal possui um vasto património cultural deixado pelo povo romano, desde o templo romano, às calçadas, às casas... Por outro lado também é possível visualizar nesta cidade heranças de outros povos, tais como monumentos megalíticos ainda mais antigos que os dos romanos, e outros mais recentes, como igrejas, mosteiros, a Sé, os palácios que evidenciam marcas medievais. Grande parte deste espólio situa-se no centro histórico da cidade, tal como o C.I.I.L. Sendo assim, a localização deste colégio facilitou as trocas entre a sala e a comunidade, visto termos muitos recursos relativamente próximo, tais como o templo, a biblioteca, o museu, entre outros, que visitámos com enorme facilidade. Estas trocas enriqueceram a aprendizagem entre criança-criança, pois o grupo partilhava entre si aprendizagens que tinha realizado nomeadamente no relato das visitas realizado oralmente e por escrito.

Se por um lado, a localização deste Centro permite uma extrema proximidade dos recursos históricos, por outro considero que seja uma zona de difícil acesso rodoviário, uma vez que as ruas são muito estreitas e os locais para estacionar escassos e tendo ainda que ser pagos durante o tempo de utilização. O que aconteceu imensas vezes foi o congestionamento do trânsito devido à falta de estacionamento e à grande movimentação nas horas de chegada e partida das crianças. Isto condicionou o relacionamento entre as crianças antes de entrar no C.I.I.L. Se houvesse um estacionamento mais amplo, os pais poderiam levar as crianças calmamente até ao Centro Infantil, possibilitando assim momentos de socialização com outras crianças que chegassem ao mesmo tempo. Quero com isto dizer, que a ausência de estacionamento provocava uma urgência do retirar do carro mal estacionado, logo, com a escassez do tempo, acabava por não haver momentos de socialização entre as crianças antes da entrada no C.I.I.L.

O C.I.I.L comportava vários espaços exteriores que possibilitaram a partilha de vivências entre os vários níveis etários. A existência de um espaço comum entre a creche e o jardim-de-infância possibilitou partilhas entre crianças das diferentes idades. Normalmente, as crianças mais velhas entendiam que deviam cuidar das mais novas e ensinar-lhe aquilo que já sabiam. Assim, através desta partilha quer as crianças mais velhas como as mais novas evoluíram, as mais novas porque adquiriram novas

aprendizagens, as mais velhas porque apuravam as aprendizagens já realizadas com o objetivo de ensinar bem quem as estava a ouvir.

“... não só o sujeito de nível inferior, mas também aqueles de nível superior beneficiam da coordenação interindividual, a qual suscitaria nuns e noutros estruturas de que os indivíduos de per si ainda não seriam capazes”

(Perret-Clermont, 1978, p. 48)

O C.I.I.L. comporta duas valências: creche e pré-escolar. Sendo que a primeira é constituída por seis salas (1 berçário, 3 salas de aquisição da marcha, e 2 salas de marcha adquirida), e a segunda por três salas (1,2,3), com grupos heterogéneos (crianças dos 3 aos 6 anos). Tem ainda três espaços exteriores equipados com escorregas, casas de brincar e tantos mais brinquedos os quais as crianças podem utilizar para brincar. No que toca ao tipo de população que abrange, esta instituição abarca crianças que residem nas mais variadas freguesias e bairros do conselho de Évora e mesmo fora do âmbito do concelho.

A família, nomeadamente na sala dois, o local onde tive o privilégio de constatar, encontrava-se muito presente, a educadora fazia questão que os pais estivessem presentes, assim sendo os mesmos entravam na sala e tinham total liberdade para observar os trabalhos dos seus filhos, bem como para expressar aquilo que não achavam correto, propor novas ideias. Esta forma de contactar com os pais das crianças é para mim um meio para conhecer melhor as mesmas, pois é aí que se processa a transmissão de cultura, saberes, valores, no fundo é o ambiente vital no qual a criança se desenvolve.

Em celebrações como as do dia da mãe e do pai, a instituição não deixou de estar presente e tentar organizar atividades de forma a proporcionar uma apropriação do espaço não só pela criança, como também pelo educador (pai, mãe, avó...). No dia da mãe, realizámos uma sessão de físico-motora, na qual tanto as mães como os filhos tinham que realizar várias estações em que as crianças (os seus filhos) demonstravam mais dificuldades, no fundo foi uma forma de fazer ver as mães que nem sempre o que os adultos achavam fácil, as crianças conseguiam fazer, como por exemplo rebolar em cima de um colchão sem cair do mesmo, manter-se direito ao longo de um determinado percurso. Muitas mais atividades deste género foram desenvolvidas. Também os pais

que quisessem participar na sala o poderiam fazer, os pais da C.A, por exemplo, foram ter connosco para realizarem a experiência do vulcão de forma a explicar o que era uma erupção efusiva, explosiva ou mista. Os pais tinham total liberdade de participar no conhecimento do grupo e eram incentivados para isso mesmo.

Escola Básica/Jardim-de-infância dos Canaviais

À semelhança do que aconteceu no C.I.I.L., também a segunda instituição – Escola Básica/J.I dos Canaviais – inaugurada a 17 de setembro de 2012 proporcionou a existência de espaços comuns entre os diferentes níveis etários. O campo de jogos foi um bom exemplo de um espaço onde as relações entre crianças foram imensas. O grupo que acompanhei, sendo do segundo ano, fazia questão de ambientar os mais novos, ajudando-os nos seus afazeres, acontecendo precisamente o mesmo que no pré-escolar: eram as crianças mais velhas que colocavam andaimes (Bruner, citado por Folque, 2011) para o desenvolvimento das mais pequenas. Também o refeitório servia de local privilegiado para as relações, pois as mesas eram enormes, permitindo que um grupo de vinte ou mais crianças se sentasse nas mesmas. As professoras distribuíam as turmas pelas mesas (cada turma ficava numa mesa). A socialização estava presente em todas as mesas, todavia, na minha opinião era um pouco condicionada, pois as crianças só conviviam com os elementos da sua turma e não com os das demais. Isto não significa que as relações que se estabeleciam não eram importantes, mas que poderiam ser mais proveitosas se cada criança se sentasse no local onde queria. Provavelmente esta organização seria mais fácil para os professores/educadores poderem acompanhar a turma, todavia acabava por afetar as crianças nas suas relações, pois só conviviam com o grupo no qual estavam inseridas. Assim, o espaço do recreio era o mais propício para a socialização, pois as crianças não eram condicionadas pelos adultos a estar com determinadas crianças.

A localização da E.B. dos Canaviais - a 6km da sede de concelho- impossibilitou o acesso a alguns recursos, mas, por outro lado, favoreceu outros tipos de contatos visto estarmos situados num bairro. Assim sendo, realizámos várias visitas a cafés, a diversas instituições (referido mais à frente no trabalho de projeto) que permitiram uma relação mais próxima com a comunidade e com a família do grupo. Nunes (s.d) refere que este

tipo de proximidade é positivo, uma vez que permite uma partilha do poder, de responsabilidades, e a negociação das finalidades e objetivos da escola. No fundo esta proximidade potencia uma ação conjunta entre escola e comunidade para a resolução de problemas. É de referir que estas visitas permitiram realização de trabalhos de grupo, nos quais a aprendizagem foi realizada quer em grande grupo quer em pequeno grupo. Após uma visita realizada pelo bairro dos Canaviais, as crianças desenharam uma planta do itinerário percorrido. Todas desenharam e escreveram, identificando os locais pelos quais passaram; contudo alguns deles ficaram esquecidos. Assim, em espírito de comunidade de aprendizagem, realizaram-se trocas de ideias entre crianças sobre os locais por onde passamos. Estas partilhas permitiram que em conjunto construíssemos os itinerários de forma mais completa assinalando nestes os locais que avistámos. Este tipo de processos são de uma enorme riqueza, permitindo às crianças vivenciar aprendizagens no âmbito dos quatro pilares da educação - o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, et al., 2001). Os conhecimentos foram aprofundados a fim de adquirir competências que possibilitavam a evolução da criança nas diversas situações, trabalhando em parceria com o outro, respeitando-o, realizando projetos comuns, que desenvolvem a sua própria personalidade e a fazem ser capaz de agir cada vez com mais autonomia (Delors, et al., 2001).

Parte III - Caracterização dos grupos

Neste capítulo apresento os grupos com os quais vivenciei as minhas aprendizagens. Irei identificar as idades, os interesses, as necessidades de cada grupo e fundamentalmente os processos que utilizámos para tornarmos a aprendizagem de todos. São referidos instrumentos aos quais recorreremos para que a aprendizagem das crianças fosse vista de uma forma cooperada e não individualista.

Grupo de Pré-Escolar

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato da interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo.”

(M.E., 1997 págs. 34e 35).

O grupo de pré-escolar com o qual realizei as minhas aprendizagens era constituído por vinte e três elementos muito diversificados, sendo mais ao menos equilibrado no que respeitava aos sexos. Quanto às idades, o grupo era heterogéneo, compreendendo crianças desde os três até aos seis anos. As crianças de quatro e cinco anos constituíam a maioria do grupo. Seis crianças ingressaram no primeiro ciclo no final do ano, duas com cinco anos e os restantes com seis. Pode observar-se no Gráfico 1 que as barras representam o número de crianças com a idade respetiva; a azul escuro temos as crianças que continuaram no pré-escolar e a azul claro aquelas que ingressaram para o primeiro ciclo.



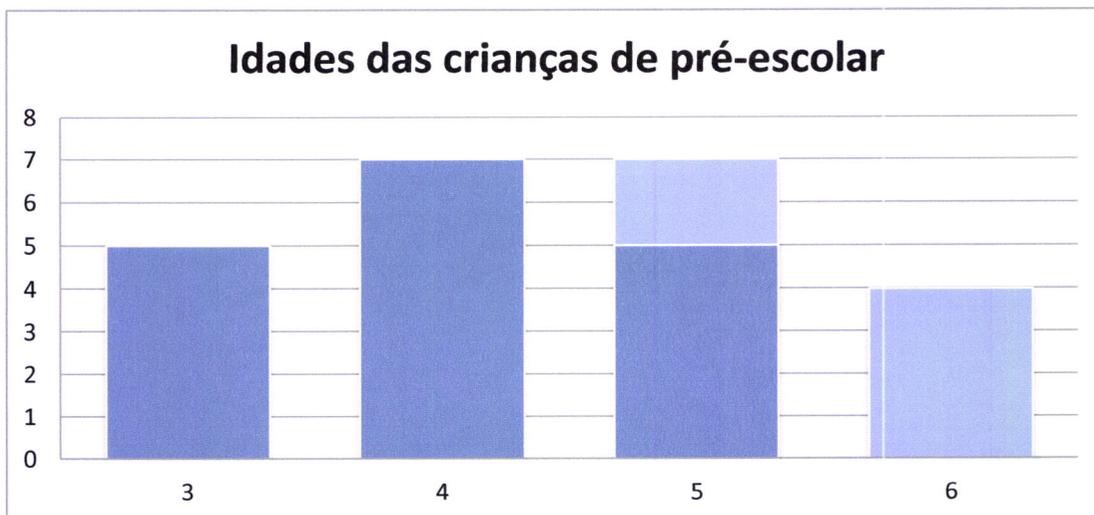


Gráfico 1 - Gráfico de idades do grupo de Pré-Escolar

Esta heterogeneidade em conjunto com as vivências de cada criança foi facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, pois através da interação entre crianças com saberes diferentes o grupo foi evoluindo. Para que isto acontecesse incentivei o trabalho entre pares e pequenos grupos, de modo a que as crianças tivessem a oportunidade de confrontar diferentes pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas.

Como já referi, incentivei trabalhos de pares e de pequeno grupo, mas também de grande grupo, favorecendo uma aprendizagem cooperada na qual as crianças se desenvolveram e aprenderam contribuindo para o desenvolvimento das outras, pois segundo Bruner, citado por Folque (2011), o crescimento intelectual deve-se ao diálogo entre os mais experientes e os menos experientes. Os objetivos, segundo Rosa Onrubia, que os participantes perseguem quando participam numa CA estão “estritamente vinculados entre si... portanto, os resultados que cada membro do grupo persegue são igualmente benéficos para os demais alunos com quem está interagindo” (Coll, et al., 2001).

A partir da observação do grupo, posso afirmar que este era bastante autónomo, organizado e poucas eram as crianças que apresentavam dificuldades na execução de determinadas tarefas. Quando acontecia este caso, regra geral os mais velhos disponibilizam-se logo para auxiliar os mais novos, progredindo assim com o auxílio do outro. Todavia, tal como já referi, existem certos momentos em que não basta a

cooperação para progredir, exemplifico isto no excerto que apresento em seguida de uma situação ocorrida entre duas crianças: uma mais velha, outra mais nova.

“A C.A (3:10) estava com o G.E (6:3) no ateliê de artes plásticas, cada qual tinha a sua folha para pintar. Realizaram o primeiro desenho, seguidamente ambos pretenderam produzir novamente outro desenho. Nas minhas observações anteriores, constatei que quer a C.A (3:10) como a L. Be. (3:8) ainda têm algumas dificuldades em desenhar a figura humana. A L. Be. por exemplo desenhou os pés na cabeça, e a C.A. (3:10) as pernas logo em seguida à cabeça, substituindo o pescoço. Daí, sugeri à C.A (3:10) que desenhasse uma menina, e esta aceitou. Não queria atrapalhar o seu trabalho e dizer de alguma forma: isso não é assim. Então fiquei a observar realizando perguntas, tais como: o que é que tu desenhaste aí? A C.A (3:10) fez um círculo grande, enorme na folha e disse-me: “é a cara”, ao ouvir isto questionei-a: “e o que temos na cara? A C.A (3:10) respondeu: “olhos...boca...nariz...” e desenhou. Após isto, verifiquei que a C.A (3:10) hesitava em realizar o corpo da sua boneca, e olhava para o trabalho do G.E (6:3), talvez na tentativa de ver como este tinha o corpo do seu boneco. A determinada altura a C.A (3:10) proferiu: “não sei desenhar o corpo!” Não interagi logo, pois achei na altura que não iria “dar uma lição de coisas”, neste caso como se desenha o corpo de uma pessoa. O G.E (6:3) interagiu, pegando no pincel, desenhando o corpo da boneca da C.A (3:10) na folha desta, explicando-lhe cada coisa que desenhava- G.E (6:3): “desenhas assim o pescoço, depois desenhas uns braços, uns dedos, umas pernas e uns pés”.

No momento, apercebi-me que a C.A (3:10) gostou da ajuda que lhe foi prestada, todavia, não refleti sobre os benefícios ou consequências da mesma, só posteriormente, no momento das comunicações quando a C.A (3:10) estava a comunicar o trabalho e disse: “eu fiz uma menina”. Questionei-a se tinha realizado a pintura sozinha, a mesma respondeu negativamente. Logo, questionei-a sobre quem a tinha ajudado, respondeu-me que havia sido o G.E (6:3). Nesse momento, a educadora cooperante chamou-me atenção para o facto de ter sido o G.E (6:3) a fazer o trabalho da C.A (3:10) e não ela. Aí, compreendi a importância de ajudar a fazer através da exemplificação, em vez de fazer o trabalho por outro alguém, pois quando isto sucede a criança não experimenta. O experimentar é extremamente importante para a aquisição de novas aprendizagens. Naquele caso o G.E (6:3) haveria realizado o corpo da menina pela C.A (3:10). Então o que se sugeriu fazer na altura? Dissemos ao G.E (6:3) que ele poderia ter auxiliado a C.A (3:10) na sua produção indo buscar uma folha e explicando-lhe como se fazia o corpo, não fazendo o trabalho pela C.A (3:10). Com isto, foi decidido que a C.A (3:10) à tarde, iria realizar uma pintura a olhar para aquela que tinha sido realizada anteriormente para ver se conseguia fazer o corpo da menina.”

(Excerto da reflexão 14/5/2012-18/5/2012)

Esta negociação feita a partir da reflexão sobre o processo parece ter ajudado a C.A. (3:10) pois esta seguiu as indicações e depois de algumas tentativas já desenhava o corpo humano sem receios.

O grupo de pré-escolar é muito heterogéneo, não só em termos de idades, como de personalidades, por exemplo o L. Gu.(4:0) era uma criança meiga, afável, todavia que batia nos amigos repetidas vezes sem apresentar uma razão. Ao longo do tempo várias foram as conversas que estabeleci com este sobre o bater nas outras crianças, questionando-o se já tinha visto algum adulto a fazer algo semelhante. O L. Gu.(4:0) sempre me respondeu negativamente a essa questão, prometia não voltar a bater, todavia, no outro dia, repetia o gesto. Fazia questão de relembrar o L. Gu.(4:0) da promessa que havia realizado, e de falar da mesma tanto com ele particularmente, como em grupo (com os colegas) e penso que no final o L. Gu. se encontrava mais calmo, não “explodindo” tão rapidamente.

“A participação do grupo permite à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito”

(M.E, p. 37).

Tanto o G.E.(6:4) como o P.P.(4:4) eram meninos bastante afetuosos, que possuíam dificuldades no gerir das emoções, existia neles uma enorme dificuldade no que diz respeito ao confrontar opiniões/ “centrações” diferentes das suas.

Notoriamente, existiam divisões dentro do grande grupo, crianças que brincavam com outras com a idade mais próxima da sua, ou até mesmo por simpatizar com determinadas crianças, todavia é preciso salientar que quando era necessário trabalhar em grande grupo, o mesmo encontrava-se unido, auxiliando-se uns aos outros.

No grupo do C.I.I.L. os conflitos constituíam oportunidades para proporcionar novas aprendizagens, sempre em cooperação:

“L. Be.(3:9) decidiu apresentar o seu trabalho no momento das comunicações. Mostrou-o dizendo: aqui é o céu... após ter feito a explicação toda, veio o momento das questões e dos comentários e a A. A.(5:2) colocou a seguinte questão: “o que é que tu fizeste no trabalho inteiro? Não entendemos a questão e a educadora perguntou-lhe se o que ela estava a querer dizer era o ambiente que a L. Be (3:9) tinha representado, se era a selva, a praia a savana. A A.A (5:2) afirmou que era o ambiente. A L. Be.(3:9) não compreendeu a questão e explicou as coisas que tinha pintado uma por uma mais uma vez. Foi-lhe explicada mais vezes a questão de formas diferentes, porém a L.Be.(3:9) continuou sem entender e a certa altura disse: fiz aqui um “X”. O H.P (5:3), quase que gritando e aflito disse: isso não é um “X”, o “X” não se faz assim! Aí foi-lhe dito que poderia ajudar a L.Be. (3:9) a fazer cruces.”

O conflito surgido através da intervenção do H.P (5:3), a solução foi solicitar ao menino que ajudasse a L.Be. (3:9) a desenhar cruces, promovemos assim um momento de cooperação, de partilha entre os dois, no qual a criança mais velha ensina a mais nova.

Grupo de 1.º Ciclo

O segundo ano dos Canaviais (turma CA2B) era constituído por vinte e quatro elementos, sendo treze rapazes e onze raparigas. Em geral, a turma obtinha bons resultados e os seus interesses eram muito variados, desde as áreas das ciências, à língua portuguesa ou à matemática... Existia uma extrema curiosidade em conhecer, explorar o mundo que os rodeia, daí quando abordámos os sentidos e os seus órgãos correspondentes termos realizado experiências para cada um dos mesmos (ver apêndice 5). No fundo ao realizar estas atividades fui ao encontro dos desejos das crianças e também do currículo. A matemática era uma disciplina apreciada por todos, principalmente a partir do momento em que os incentivei a pensar para apresentar o seu raciocínio aos outros. Quando introduzimos os momentos das comunicações as crianças aderiram com bastante entusiasmo, uma vez que eram elas que desempenhavam o papel do professor e tinham que explicar aos restantes elementos da turma a resolução dos problemas/exercícios (ver capítulo VII).

Na língua portuguesa existiam dois meninos com mais dificuldades, estes que eram acompanhados no projeto Fénix. Existiam também ainda mais dois meninos que eram acompanhados a matemática também através do mesmo projeto. Este projeto consistia em abordar a mesma matéria que em sala de aula só que noutra espaço, com menos crianças e com outra docente. Sempre que a professora de apoio achasse pertinente eles retornariam à sua sala. O Fénix não era executado todos os dias, apenas às segundas, quartas e quintas-feiras.

O grupo possuía grandes dificuldades no que respeitava ao cumprir as regras de sala de aula por eles ditadas. Para além disto tinha também extrema dificuldade em trabalhar em grupo, algo que tentei combater desde que me apercebi. Era muito difícil para alguns aceitar a crítica quer seja ela apresentada pelos colegas como pelo professor. Muitas crianças face à crítica respondiam através do choro.

Com base na observação pude constatar que grupo tinha também dificuldades no que tocava ao nível da autonomia, por exemplo não conseguia abrir um pacote de bolachas, colocar a palhinha no leite, entre outras tarefas, sem recorrer ao auxílio de um adulto. Como tal, ao longo do percurso tentámos desenvolver ao máximo a autonomia do grupo.

No grupo existiam crianças mais dispostas a participar que outras, todavia, fazendo uma apreciação geral após todo o percurso considero que todas as crianças já se encontravam ao mesmo nível de participação, pois quer eu quer a professora cooperante fomos ao longo do tempo incentivando aqueles que participavam de forma reduzida na aula de forma a que ganhassem mais confiança e a participassem num processo de aprendizagem que é de todos.

O grupo era agitado e para que conseguíssemos trabalhar encontrei estratégias como por exemplo o colocar música simultaneamente enquanto trabalhávamos e também a apresentação de canções sobre temas que falávamos ao longo do tempo. Expus portanto as minhas aptidões musicais ao grupo. Com a música tivemos a oportunidade de experienciar algo novo, algo que nos tranquilizasse e possibilitasse então uma melhoria nas nossas aprendizagens. Com o grupo mais calmo, foi extremamente fácil trabalhar em parceria, uma vez que este não tinha somente como objetivo o criar de conflitos (apêndices 2 e 3: reflexões semanais de 24/09/12-26/09/12 e 15/10/12-19/10/12).

É de salientar que o grupo era um pouco individualista e competitivo, e para este era difícil trabalhar em parceria, em grupo. Inicialmente questionei-me sobre os processos a utilizar para conseguir que o grupo fosse um grupo e não indivíduos que partilhavam somente a mesma sala. Como tal houve um trabalho contínuo no que toca à gestão de conflitos através de reuniões de turma para tratar os problemas sucedidos. A primeira intervenção ocorreu devido aos comportamentos não adequados entre os elementos da turma. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar neste momento democrático. Após a reunião pude compreender que no geral, as crianças tinham a noção dos seus comportamentos não adequados, pois assinalaram-nos com facilidade. Face a isto, tentámos resolver os mesmos partindo da ideia dum aluno que era a realização de regras.

“...As normas e regras indispensáveis adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração”

(M.E, p. 36)

Uma estratégia que utilizei para além das reuniões de turma foi apresentar trabalhos onde a cooperação era estreitamente necessária, isto para que conseguisse desenvolver os espíritos de equipa e de negociação. Refiro desde já que não foi fácil o trabalho de cooperação e que surgiram muitas situações conflituosas, o que segundo Coll, impossibilitavam os participantes de procurar novas informações ou perspectivas. Face a elas, tentei em conjunto com a cooperante estarmos presentes em todos os grupos de forma ouvir os intervenientes a mediar o processo de aprendizagem. Estas ajudas que inicialmente eram frequentes, acabaram através da apresentação de situações idênticas, por se tornar cada vez mais escassas, possibilitando assim a gestão dos conflitos ao grupo.

O momento das comunicações matemáticas foi extremamente importante na medida em que acabou por ilustrar à turma que as formas de pensamento são diferentes de indivíduo para indivíduo e que isso não impossibilita o facto das mesmas estarem corretas (referido no capítulo VII). A partir da implementação deste momento, as crianças começaram a expressar as suas propostas sem o receio das mesmas serem “copiadas” por outros e também sem a convicção que somente a suas respostas se encontravam corretas.

Em suma posso concluir que existiu uma diferença no que toca à cooperação nos dois ambientes aqui referidos. Enquanto que no pré-escolar embora as divergências entre as crianças se conseguia trabalhar em grupo, no primeiro ciclo isso não acontecia. Tal fato não acontecerá por o ambiente de pré-escolar ser mais rico em aprendizagens sociais do que o primeiro ciclo? Não acontecerá tanto esta cooperação no primeiro ciclo devido às marcas do ensino tradicional?

Parte IV- Conceção da ação educativa

Neste capítulo elaboro uma análise dos contextos educativos nos quais estive inserida, referindo autores como Bruner (Bruner,1996) e Watkins (Watkins C. , 2004) de forma a abordar as comunidades de aprendizagem e por consequência o papel da comunicação entre as crianças nas suas aprendizagens. Refiro também os modelos (MEM e tradicional – não puro) para evidenciar a sua relevância na ação educativa.

Fundamentos da ação educativa

Segundo Bruner (Bruner, 1996), é na sala de aula que se dá o misterioso intercâmbio da educação. Ainda segundo este autor, existem várias formas de como a educação é realizada, através da imitação, da instrução, da descoberta e da colaboração. Todas estas formas são relevantes.

Quanto ao aprender por imitação, Bruner (Bruner, 1996), identifica que este acontece quando a criança aprende através de um modelo prestado pelo adulto. Este modelo constou presente em ambos os contextos nos quais intervim. Na sala, os professores/educadores são vistos por parte das crianças como um modelo, logo, parte da aprendizagem ocorre através de imitação num determinado contexto. Tomemos como exemplo o domínio da formação pessoal, as crianças aprendem a tomar certas atitudes por observarem as que o educador/professor realiza. Logo, é necessário ter extremo cuidado com a nossa intervenção. Em ambos os contextos visualizei nas reuniões um aumento dos momentos de mediação realizados pelas crianças, no fundo as mesmas tentavam resolver as situações de conflito encarnando o papel do educador/professor (sendo mediadoras).

No primeiro ciclo o aprender através da imitação teve maior ênfase do que no pré-escolar, por exemplo na aprendizagem da leitura, mais especificamente a aprendizagem das letras, as crianças aprendiam através da imitação. A docente

desenhava as letras explicando simultaneamente o processo. O mesmo aconteceu para a aprendizagem dos números. Estas estratégias utilizadas pela docente constam no ensino tradicional. Todavia, o ensino tradicional não era desempenhado no seu pleno, até porque o programa da matemática exigia uma aprendizagem mais dinâmica e menos memorial.

É de salientar que existem ainda duas formas pelas quais se pode aprender através da imitação, aquela que se encontra supracitada (o adulto exemplifica à criança como algo se realiza) e aquela em que a criança deseja aprender e tem a possibilidade de experimentar. Embora ambas as formas estivessem presentes nas pedagogias que vivenciei, a mais interessante será a segunda, pois é a criança que demonstra determinação no ato de aprender. Ao fazer isto a criança assume-se e é assumida como um ser ativo na construção do seu conhecimento, visto que esta coopera com o educador/professor na resolução de problemas disciplinares, refletindo isto nos níveis de disponibilidade e motivação para ajudar o outro, na capacidade de resolução de conflitos e na ajuda (Watkins C. , 2004). Daí a realização do diário de conselho, no qual as crianças demonstravam os seus interesses em aprender algo. Por vezes, em conjunto com as cooperantes introduzíamos propostas as quais eram discutidas e argumentadas por todos os elementos do grupo, visto estarmos inseridos em pedagogias participativas. Ao fazermos isto assumimos a criança enquanto pensadora, capaz de pensar sobre o próprio pensamento, aprender sobre ela própria, uma das características da comunidade de aprendizagem. Este ato de pensar e aprender através da reflexão designa-se por meta-aprendizagem.

Várias são as situações que retratam os momentos de reflexão que sucederam nas reuniões de conselho, os dois grupos de crianças tiveram a oportunidade de pensar nas suas atitudes, partilhá-las com o grupo e evoluir a partir das mesmas.

Neste modelo em que a criança é vista enquanto pensadora é estimulada a compreensão através da discussão e da colaboração, encorajando a criança a expressar melhor os seus pontos de vista para conseguir um consenso com as restantes crianças que têm conceções diferentes. Denominamos este processo por comunidade de aprendizagem (C.A.).

Uma comunidade de aprendizagem, é, tal como já referi um conjunto de pessoas que em grupo reveem, decidem, em consenso uns com os outros. Foi este ambiente de partilha de decisões que tentei sempre estimular em ambas as instituições. Como tal introduzi em conjunto com a cooperante do ensino básico um momento de reunião de conselho no qual podíamos tomar decisões em grupo. É de salientar, que não foi só nos momentos das reuniões que o grupo tomava decisões em conjunto, mas sim em todos os momentos, pois estávamos inseridos numa pedagogia participativa.

O modelo que Bruner (Bruner,1996) apresenta como sendo aquele que é caracterizado por exposição didática poucas vezes se encontrou presente nos dois contextos, visto termos desenvolvido uma pedagogia participativa, na qual as crianças demonstravam o seu interesse em participar, não cabendo assim ao professor o papel de explicar ou debitar conteúdos. Ainda hoje este modelo é muito utilizado no primeiro ciclo, devido às perspetivas do ensino tradicional. Todavia considero que se encontrou pouco presente, pois o ambiente de aprendizagem era bastante inovador, apenas foi tradicional no ato de aprender a ler e a contar. A aprendizagem da leitura foi realizada através do método sintético-analítico, aquele em que inicia das partes para o todo: primeiro são apresentadas as letras aos alunos, o seu fonema e a partir daí elaboram-se exercícios sobre as mesmas (Mira, 2012). Este método de aprendizagem da leitura (sintético analítico), segundo Mira (Mira 2012) foi dos primeiros a surgir, daí a sua vinculação ao ensino tradicional. Também a contagem foi realizada através do mesmo processo. Considero que com a introdução do novo programa de matemática, esta área curricular veio tornar-se mais atrativa e dinâmica, o que permitiu uma adoção de novas técnicas como por exemplo o momento das comunicações matemáticas que introduzi (ver capítulo VII). Este momento foi fundamental pois permitiu a aprendizagem cooperada na medida em que eram partilhados e explicados todos os caminhos para se chegar a um resultado.

Ao longo do percurso tentei sempre criar um espírito de comunidade de aprendizagem, incentivando os alunos a tomar um papel ativo nas decisões da sala de aula, cooperando com o professor na resolução de problemas disciplinares, refletindo isto nos níveis de disponibilidade e motivação para ajudar o outro, na capacidade de resolução de conflitos e na ajuda. Assim partilhámos com as crianças a responsabilidade de tomar decisões.

Todas estas características acima descritas encontram-se bem visíveis no modelo do MEM, o qual era desenvolvido no seu todo na valência de pré-escolar e na de primeiro ciclo grande parte.

As crianças em ambos os contextos tinham um papel ativo, eram vistas como detentoras de conhecimento, participavam nas escolhas, nas tomadas de decisões, assim nas duas valências foi realizada uma aprendizagem em comunidade.

Este espírito de comunidade de aprendizagem encontrou-se bastante presente nos dois contextos, por exemplo no pré-escolar, fomos até às outras salas do C.I.I.L. cantar acompanhados pelo clarinete (enquanto eu tocava clarinete, as crianças cantavam a letra da canção). No primeiro ciclo, realizámos um problema para apresentarmos às outras turmas, para que as mesmas participassem no nosso projeto. No fundo, fomentamos as interações sociais com outros membros da instituição.

A divulgação dos projetos é um outro exemplo no qual as interações constaram presentes. Ambos os projetos foram partilhados com a comunidade com o objetivo de enriquecermos as aprendizagens dos demais (capítulo VII).

A educação, segundo o M.E.M. acontece fruto de troca sociais, de partilha, de interações dinâmicas constantes no grupo de crianças e no meio que as rodeia e não em atividades isoladas, daí a interajuda, a colaboração, o diálogo e a negociação que se encontram presentes em todos os momentos na sala 2. Embora no primeiro ciclo não houvesse um modelo pedagógico definido, acontecia o mesmo.

Este modelo foca-se na inclusão, ou seja, numa escola para todos, onde não haja exclusões ou discriminações. Segundo o projeto curricular do Centro “uma das formas de combate à exclusão consiste na diferenciação pedagógica, que dá resposta às diferentes necessidades de cada elemento do grupo de crianças”.

Com base neste modelo, foram valorizados os saberes das crianças, ou seja, aproveitados os conhecimentos das mesmas, servindo estes de suporte para novos saberes. Assim sendo, a criança é vista como um sujeito ativo, construtora das suas aprendizagens, questionando, descobrindo, colocando hipóteses e tomando decisões, gerindo e organizando assim o trabalho.

Um outro princípio fundamental deste modelo é a participação democrática que se encontra acima mencionada, por isso demos oportunidade às crianças de gerir acontecimentos, encontrar soluções. Um exemplo disto foi quatro crianças deixarem a área da dramatização e a da garagem e construções desarrumadas, o assunto abordou-se numa reunião em grande grupo, tentaram-se encontrar soluções, e as mesmas partiram das crianças. Algumas dizendo que as crianças em questão não deviam ir para aquelas áreas um determinado tempo. Quero com isto dizer que as crianças têm um papel ativo, decidindo e fazendo escolhas, ou seja, participando de forma democrática na vida do grupo.

Enquanto que no pré-escolar o ambiente de aprendizagem desenvolvia-se através do modelo do M.E.M., no primeiro ciclo não constatei o mesmo. Visualizei um ensino no qual não existia modelo, mas sim vários métodos, técnicas e estratégias de ensino, tais como método ativo, o expositivo (Moreira, 2012). Presenciei também o recurso a instrumentos de pilotagem do M.E.M. tais como o mapa de presenças, mapa de tarefas, diário de turma, entre outros, estes que tinham como função ajudar a organização das aprendizagens da sala.

O ensino utilizado na sala de primeiro ciclo onde desempenhei o estágio era o tradicional em alguns aspetos, como por exemplo na aprendizagem da leitura e dos números, todavia, este não era utilizado no seu pleno, pois em conjunto com o mesmo apresentaram-se vários instrumentos pertencentes ao modelo da Escola Moderna (MEM), desde mapas de tarefas, atividades, presenças, tempo, diário de turma, e também o método ativo, no qual a criança participava.

Quanto ao ensino tradicional, a docente utilizou intercalando os métodos e as técnicas de ensino o de exposição (aquele em que o professor expõe a matéria/conteúdo através da narração, descrição, relatos), o interrogatório (baseado em perguntas elaboradas pelo professor aos alunos) e o de intuição (baseado na apresentação e observação de objetos que facilitam ao aluno a sua elaboração conceptual).

As pedagogias participativas entendem o aluno como um ser ativo e com diferenças individuais (interesses, idades, hábitos, experiências prévias, necessidades...) e foi precisamente isto que presenciei. Também presenciei e facultei um ambiente rico e variado em experiências significativas de modo a incentivar os alunos no hábito de estudo, gosto de estudar.

Constatei nas minhas observações o recurso por parte da docente aos métodos ativos, no qual a motivação induzia à participação e esta à atividade do aluno que por sua vez conduzia novamente à motivação. Utilizei também este método, não só para dar continuidade ao trabalho da docente, como também pelo facto de entender a criança como um ser ativo, dando continuidade aos conhecimentos que aprendi desde a licenciatura, de forma a descentrar a pedagogia do professor. Quis portanto, desde o meu primeiro estágio, não adotar uma pedagogia na qual o professor fosse o centro da aprendizagem e os alunos meros espetadores.

Parte V- Organização dos cenários educativos

Neste capítulo são caracterizados os cenários educativos, neles constam a organização do espaço e materiais, a organização do tempo.

Organização do espaço e dos materiais no Pré-Escolar

O bom ambiente da sala de aula, ou seja, a organização da boa aprendizagem do grupo é reflexo da organização do espaço e dos materiais, do cumprimento das regras elaboradas pela turma, o inculcar de rotinas diárias e/ou semanais e o planeamento realizado em parceria.

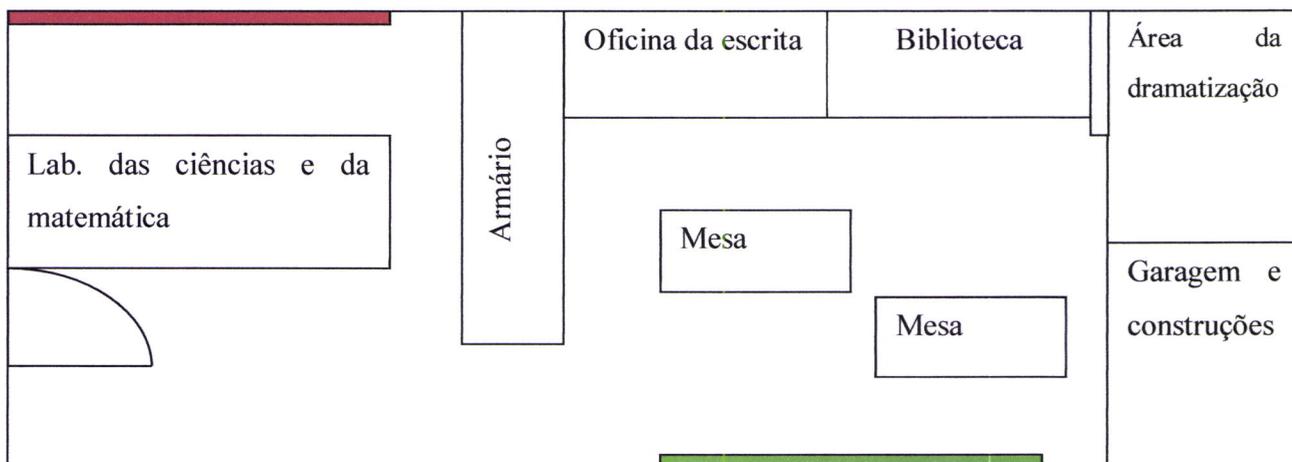
O espaço é como um território organizado para a aprendizagem, o qual deve ser um local de bem-estar, alegria e prazer que proporcione intencionalidades múltiplas tais como ser e estar, pertencer e participar, experimentar e comunicar, e, criar e narrar (Oliveira-Formosinho, 2011). Todos estes constaram na minha prática, todavia o pertencer e estar e o experimentar e comunicar estiveram mais presentes, uma vez que o meu especial interesse é o papel das comunicações entre as crianças.

“Os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”

(M.E, p. 37).

A organização e a utilização do espaço são a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” e é essencial que o pedagogo se interrogue sobre isto de forma a melhorar o espaço de aprendizagem. Visto haver uma ausência de momentos comunicativos, de partilha e exposição de trabalhos, refleti sobre o assunto. Após isto abordei o assunto com o grupo de pré-escolar e concordámos iniciar o momento das comunicações. Como não havia um espaço específico para este momento, concordámos que faríamos no espaço central, junto aos mapas (assinalados a verde na Ilustração 1). O

espaço, bem como a gestão do tempo são móveis e como tal podemos alterá-los consoante as nossas necessidades, assim, em conjunto com o grupo, ao final da manhã, organizávamos o nosso espaço, de forma a construir uma roda com as cadeiras e os bancos existentes na sala. A criança que iria comunicar ficava virada de costas para o placar dos mapas. Ainda assim com o espaço organizado desta maneira o grupo não estava saciado, uma vez que por vezes não se conseguia observar os trabalhos (devido a estes serem expostos pelas próprias crianças). Assim, chegámos à conclusão que era necessário alterar a exposição, arranjámos um placar e uma mesa nos quais os trabalhos eram expostos ao nível da visão de todos os elementos do grupo. Surgiu também outro problema com as comunicações, muitas eram as crianças que queriam mostrar os seus trabalhos ao grupo, logo sentimos a necessidade de construir um mapa de comunicações (Ilustração 2) e combinar que por dia só seriam realizadas três ou quatro comunicações.



Nota: A verde encontram-se os mapas das presenças e das atividades, calendário;

Ilustração 1- Planta da sala de J.I

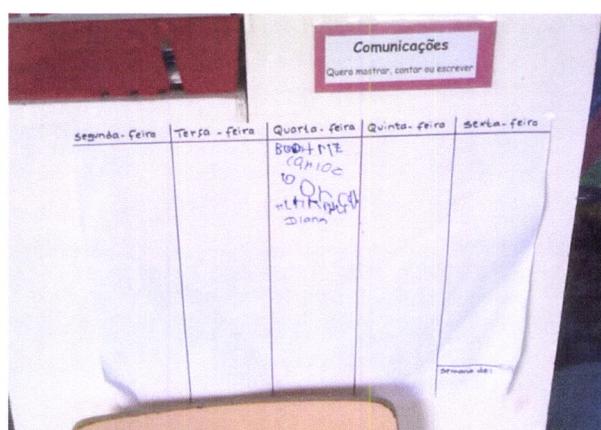


Ilustração 2 - Mapa de Comunicações

A introdução do momento das comunicações foi extremamente importante nas duas valências, visto que nela existia a comunicação de coisas descobertas e aprendidas durante as atividades. Este tempo era portanto um momento de partilha entre crianças com o objetivo de darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam (ver capítulo seguinte - VII).

Também a disposição das mesas permitiu a socialização, pois a partir do momento em que as juntámos, víamo-nos todos uns aos outros e era muito mais fácil participar nas conversas. Aliás, todas as áreas estavam concebidas de forma a proporcionarem comunicações entre as crianças, por exemplo, no ateliê da pintura (Ilustração 7) não constava apenas uma tela, mas sim duas ao lado uma da outra. Devido à posição das telas, as crianças observavam os desenhos do amigo e comentavam, até combinando desenhar coisas em conjunto. A área do faz-de-conta era aquela onde tudo acontecia, onde as crianças experimentavam diversos papéis, imitavam outras crianças da sala. Um exemplo disto foi uma criança imitar outra e esta ter-se confrontado com atitudes menos corretas da sua parte. Abaixo encontra-se cada área descrita com mais pormenores, referindo os materiais nelas presentes.

As partilhas sociais que os momentos das comunicações proporcionaram foram imensas, e serviram para o crescimento de todos os presentes no processo. Serviram por exemplo para aprender a diferença entre dúvida e questão, no caso do pré-escolar (ver reflexão semanal 5/3/12-9/3/12 – apêndice). Ainda no pré-escolar através do auxílio dos adultos houve outros momentos comunicativos, como a demonstração de uma lagarta elaborada por duas crianças.

“C.P. (5:7) e A.T (3:10) realizaram uma lagarta com 10 bolinhas, e comunicaram isto nas comunicações.”

(excerto de 13/2/2012 – 17/2/2012)

É importante referir que na construção da lagarta existiu um trabalho de cooperação entre pares de diferentes idades. E que foi através da construção mencionada que o A.T (3:10) realizou contagens, algo por que antes não se interessava muito. Através do trabalho cooperativo, o A.T começou a interessar-se pelas contagens e partilhou com o grupo as dificuldades que teve em contar as dez bolinhas para colocar na lagarta. Através da comunicação, o A. T conseguiu compreender que apresentava dificuldades nas contagens, mas que com o realizar das bolas conseguiu contar melhor porque era ele que as estava a realizar e a juntar.

Quanto à área da dramatização ou do faz-de-conta esta era um espaço amplo que possuía diversos materiais, desde equipamento médico (máscaras, estetoscópio, espelho, entre outros), equipamento de cabeleireiro (secador, ganchos, fitas...), roupa, sapatos, de adultos, material de cozinha, mesas, bacos, armários...(Ilustrações 3 e 4). Considero que esta área se encontrava muito bem equipada e primava pela variedade de objetos, possibilitando assim à livre expressão, à imaginação e à criatividade, à representação de diversos papéis sociais, no qual a comunicação tem um grande significado.



Ilustração 3- Área do faz-de-conta



Ilustração 4- Área da dramatização

A área da garagem e construções (ilustrações 5 e 6) estava enriquecida por diversos tipos de materiais: peças de encaixe (legos) tanto de madeira como de plástico, animais, carros, uma “mini-oficina”, tendo ainda um tapete com estradas que podiam ser utilizadas com os carros existentes nessa área. Esta área potencia as atividades matemáticas (contagens) e o raciocínio lógico, favorece igualmente a cooperação, a imaginação e criatividade e a socialização.



Ilustração 5- Garagem e construções



Ilustração 6- Área da garagem e construções

No ateliê de Artes Plásticas demonstrado nas ilustrações 7 e 8 encontravam-se diversos materiais para explorar, tais como tintas tanto aguarelas como guaches, cartolinas, colas, telas, pintura de berlindes, lápis de cor, cera, canetas, arames fofos e coloridos, massas, feijões, esferovite, e muitos mais materiais.



Ilustração 7- Pintura



Ilustração 8- Mesa de artes plásticas

A biblioteca situava-se dentro da oficina da escrita, funcionava como centro de recursos para pesquisa de informação. No mesmo local as crianças para além de consultarem os livros, também podiam ouvir música ou ver filmes. Pode observar-se na Ilustração 9 a partilha que duas crianças estão a fazer da leitura dos seus livros. Recordo-me que ambas estavam a narrar uma à outra a história do livro que selecionaram.



Ilustração 9- Biblioteca

Na Oficina da Escrita (Ilustrações 10 e 11) eram diversas as atividades que se podiam executar, tais como ler, escrever, para isso podem utilizar-se o computador, ficheiros de palavras, carimbos com as letras, letras recortadas... sendo o principal objetivo desta área a familiarização com o código escrito.



Ilustração 10- Área da escrita I

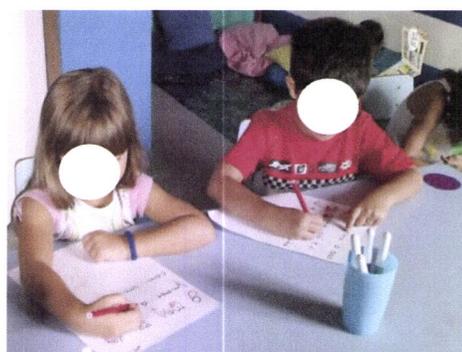


Ilustração 11- Área da escrita II

Quanto ao laboratório das Ciências e da Matemática (Ilustrações 12 e 13), esta área era vocacionada para a área do conhecimento do mundo, para as descobertas científicas e para a matemática, estimulando assim a curiosidade e a vontade de saber através da descoberta por parte das crianças. Neste estavam incluídos diversos materiais: animais dentro de vidro para observar, balança, medidas, tubos de ensaio, pipetas, pesos, conchas, ferros, madeira, e muitos mais materiais aos quais as crianças podem recorrer. Ainda nesta área, encontravam-se fichas de experiências sobre os ímanes, sabores, de observação, flutua ou afunda, sendo a dos sabores a mais selecionada pelo grupo. Outro recurso que se encontrava nesta área é a lista das questões e de projetos. Tal como nas artes plásticas, também o laboratório das ciências servia de promissor nas aprendizagens em cooperação, pois tinha dois espaços para realizar experiências ao lado um do outro. As crianças ao realizarem as experiências, comparavam os resultados, ajudando-se mutuamente, construindo assim uma aprendizagem mais concisa.



Ilustração 12- Laboratório das Ciências I



Ilustração 13- À descoberta dos materiais no laboratório das Ciências II

Lista de Projetos		
Queremos saber...	Quem fez	comunicação
Estudar o universo	26 Daniel, Maria, Carlos, Miguel, Henrique e Beatriz	
Estudar os dinossauros	Gabriel, Gonçalo, Maria, Zé D.	
Estudar os vulcões	Leonardo	
Como nascem as pedras?	26 Carlos	

Ilustração 14- Lista de projetos

Lista das questões			
Pergunta	Quem pergunta	Quem responde	Quando
Como aparece o gelo?	JPB		
Porque e que as flores mudam	Henrique		
Como nascem as pedras?	26 Zé D.		
O que é o vulcão?	26 Gonçalo		

Ilustração 15- Lista de questões

Tal como já referi anteriormente, existe ainda uma zona, um espaço polivalente no qual são realizadas as reuniões. Este espaço possui também instrumentos de planeamento de avaliação tais como os mapas das presenças, das atividades, o calendário, diário de conselho e plano do dia.

Organização do tempo no Pré-Escolar

Enquanto que no pré-escolar havia um momento específico para as comunicações (final da manhã, de acordo com o MEM), no primeiro ciclo não havia, pois tentei desenvolver uma pedagogia participativa, na qual a criança participava na sua própria aprendizagem e na dos demais. Portanto, todos os momentos no primeiro ciclo foram de partilha e troca de ideias.

No caso organização do tempo no pré-escolar, todas as manhãs, era realizado o acolhimento em grande grupo, onde existia uma breve conversa, na qual todos participavam. A partir daí era feita a ligação para o que se iria fazer no dia corrente, planificando-se o dia, utilizando como instrumento o plano do dia. Neste plano encontravam-se três colunas: vamos fazer; quem faz; e avaliação. Na primeira eram escritas as tarefas, atividades. Na segunda, quem as cumpria e por último, na terceira, a avaliação não era preenchida logo nesse momento, pois só seria no final do dia, na reunião de conselho, onde avaliaremos o que fizemos ou não e o motivo caso não tenha acontecido.

Após isto eram marcadas as presenças, as atividades, dependendo da situação, por exemplo, as crianças pertencentes a um projeto reúnem-se numa mesa e as restantes escolhem atividades nas áreas.

Chegado às 11:15, seguia-se o momento das comunicações, onde existia uma partilha dos trabalhos realizados pela criança que se inscrevia para comunicar no mapa das comunicações. Quando o trabalho acabava de ser explicado, era dada a oportunidade ao grupo para o mesmo se pronunciar, criticando quer positiva quer negativamente, ou até mesmo fazendo apreciações. Este foi um momento muito rico, pois proporcionou a interação das crianças umas com as outras, criando uma aprendizagem mais rica e diversificada e sobretudo cooperada.

Nas tardes eram realizados os momentos de animação, por exemplo num momento de dança, era preparado o espaço para que pudéssemos dançar, ligado o rádio, ou até mesmo sendo o grupo a cantar a canção e acompanhando simultaneamente com gestos. Após estes momentos de animação cultural era realizada, em balanço de conselho, a avaliação das atividades que planificamos para o dia, colocando uma

bolinha verde para aquelas que foram concretizadas e uma azul para as que não foram. A juntar à bolinha azul, encontrava-se escrito o motivo pelo qual não foi possível realizar. Este ato levava o grupo ao debate da questão pela qual a atividade não tinha sido realizada, e era em grupo que se chegava a uma conclusão. No fundo, o grupo, de forma cooperada, criticava os pontos menos positivos e tentava em conjunto chegar a um consenso sobre o que fazer.

É de salientar que a qualquer momento as crianças estavam livres de querer escrever algo que tivessem gostado ou não no diário de conselho.

No caso de sexta-feira era realizada uma reunião de conselho na qual se fosse final do mês se avaliava tanto o mapa das presenças, como o das atividades. Nesta reunião de grupo com recurso ao diário de grupo há-que salientar um dos principais aspetos da mesma, atitudes menos corretas que davam origem a enormes debates. Aqui, democraticamente todas as crianças tinham o direito de intervir nos acontecimentos, visto estes serem entendidos desde sempre como sendo do grupo e não só de um elemento. Estas reuniões originavam situações conflituosas, opiniões diferentes, mas que acabavam por se transformar em opiniões unânimes aquando uma comunicação bem esclarecida entre todos os elementos do grupo.

Para uma melhor visualização da rotina semanal de pré-escolar apresento de seguida a seguinte tabela:

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Acolhimento e planejamento em conselho Presenças Atividades/trabalho de projeto Escolha de tarefas Comunicações	Acolhimento e planejamento em conselho Presenças Atividades/trabalho de projeto Ginástica Comunicações	Acolhimento e planejamento em conselho Presenças Passeios ou visitas de estudo Comunicações	Acolhimento e planejamento em conselho Presenças Atividades/trabalho de projeto Comunicações	Acolhimento e planejamento em conselho Presenças Atividades/trabalho de projeto Comunicações Reunião de Conselho
RECREIO ALMOÇO				
Tardes Momentos de animação: Jogos de leitura e escrita Jogos de matemática Jogos de música Histórias Dramatizações Danças E balanço de conselho (avaliação das atividades a que nos propusemos- foram ou não feitas)				

Tabela 1- Rotina semanal de J.I

Nesta tabela, podemos observar a importância dada ao momento das comunicações, pois o mesmo encontrava-se presente todos os dias da semana.

Organização do espaço e dos materiais no Primeiro Ciclo

Segundo Malaguzzi (citado por Edwards, Lella, George, 2008), a escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitetura, à sua conceptualização e utilização dos espaços formas e funções... Assim, “o espaço tem o poder de organizar e promover relações agradáveis entre 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”, sendo elas a cognitiva a social e a afetiva. Tudo isto contribui para um bem-estar e segurança por parte da criança. Assim sendo, o “ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que vivem nele” (Oliveira-Formosinho, 2007, pág. 104).

A sala de primeiro ciclo encontrava-se estruturada da seguinte forma:



Ilustração 16- Planta da Sala de 1ºCiclo

A sala de aula era um espaço agradável, que poderia, por ventura, ser um pouco maior. Dentro deste espaço encontravam-se quatro grupos, dois com três mesas agrupadas e outros dois com duas mesas, o que faz um total de seis/ quatro lugares (cadeiras) por cada grupo. As mesas encontravam-se dispostas na diagonal para que possamos usufruir mais do espaço e para que o grupo tivesse a oportunidade de visualizar os dois quadros (interativo e de ardósia) que se encontravam ao fundo da sala. Considero que esta disponibilização da sala, possibilitou bastante trocas/partilhas, novas aprendizagens, pois as mesas disponibilizavam-se em grupo.

Esta sala possuía várias mesas de apoio, as quais serviam de recurso tanto para o professor como para os alunos para a realização, exposição de trabalhos e até mesmo como local de armazenamento destes.

Os materiais, desde livros a tesouras, cadernos, borrachas, lápis de cor, entre outros, encontravam-se no armário representado a preto que se encontra ao alcance das crianças, uma vez que são estas que realizavam a distribuição dos mesmos.

Na planta acima encontra-se a vermelho os placares onde afixávamos os nossos trabalhos. Estes trabalhos muitas das vezes eram o resultado de aprendizagens em parceria. No placar maior estavam afixados os mapas que funcionavam como organização da sala, uma vez que as crianças os utilizavam para marcar os leites que eram bebidos na sala, as presenças e o comportamento. Serviam, portanto estes para inculcar responsabilidade e autonomia nas crianças no que tocava à realização de tarefas. Também constava neste placar o diário de turma, este que tinha como papéis principais incentivar as crianças a negociar, a resolver os problemas e também o planeamento em equipa (adulto e crianças).

No placar pequeno encontravam-se as regras da sala, elaboradas pela turma quando esta sentiu necessidade. Foi numa reunião de turma, na qual falámos sobre os comportamentos não adequados das crianças da sala que as mesmas sentiram a necessidade de criar regras, logo planificámos, acordámos, realizá-las na semana seguinte. Extremamente positivo foi o facto de ser a turma a sentir essa necessidade e a apresentá-la. O resultado foi o seguinte:

- Devemos trabalhar em silêncio;
- Devemos falar um de cada vez;
- Devemos por o dedo no ar para falar;
- Devemos seguir o exemplo de quem cumpre as regras;
- Devemos tratar bem o material de todos;
- Devemos estar bem sentados;
- Devemos respeitar e ajudar os colegas;
- Devemos entrar na sala em silêncio;
- Devemos respeitar as regras.



Ilustração 17- Fotografia panorâmica do espaço sala

As atividades/tarefas desenvolvidas sempre foram selecionadas criticamente, quer com o grupo quer com a professora cooperante, de forma a corresponder ao currículo e simultaneamente possuir uma parte fascinante. Na matemática tentei sempre integrar recursos lúdico-manipulativos, como por exemplo o ábaco, o material multibásico, jogos com arcos (para uma melhor compreensão do diagrama de Venn). O ábaco é um recurso manipulativo que ajuda na aprendizagem (Pastells, 2004) e estruturação do cálculo, como tal, recorri ao mesmo, criando desafios para estimular nas crianças não só o desejo de realizar operações, como a fazê-las mais rapidamente. Não foi somente o cálculo mental que foi trabalhado, foi também a leitura de números (centenas, dezenas, unidades), composição e decomposição de números, adições e subtrações.

O recurso ao material multibásico também facilitou o cálculo e através dele fomentámos o trabalho a pares, bem como o de pequeno grupo, uma vez que possibilitou as crianças a comparação de resultados e a ajuda na construção de respostas.

Na área da língua portuguesa tentei variar os métodos de leitura e análise de textos: algumas vezes li e solicitei o reconto da história; noutras o grupo leu para si ou para a turma; existiu também uma história segmentada cujo objetivo era colocá-la por ordem consoante as informações lidas anteriormente; realizámos construção de textos a partir de uma base já fornecida; recontámos histórias como a do *O Grilo Verde*. Considero que esta diversidade foi promissora no desenvolvimento das crianças, pois não me cingi somente à leitura do texto podendo esta tornar-se monótona, mas através de novas estratégias, representações, consegui cativar as crianças para a leitura. As crianças tiveram a oportunidade de narrar histórias não somente através dum livro, mas também da representação.



Ilustração 18- História Grilo Verde I



Ilustração 19 História Grilo Verde II



Ilustração 20- História Grilo Verde III

O reconto da história do *Grilo Verde*, do António Mota (demonstrado nas ilustrações 18, 19 e 20), foi um belo exemplar de uma estratégia diferente na Língua Portuguesa e de trabalho de grupo. Este reconto envolveu o grupo todo. Primeiramente a história foi lida por partes, de seguida era solicitado às crianças que desenhassem o/s aspeto/s mais importante/s. Os desenhos foram passados para o computador e em reunião, decidimos quais seriam aqueles que iriam ser expostos na história, tendo como critério principal que os desenhos deveriam representar as ações mais importantes da história. O trabalho de seleção foi portanto de grande grupo, elegeram-se os desenhos mais elucidativos. Após isto, cada pequeno grupo (aqueles grupos que se encontravam nas mesas) teve a tarefa de recontar uma parte da história. Assim sendo, houve trabalho de parceria, pois os pequenos grupos tinham que chegar a um consenso para escrever o texto. No final, compilámos os recontos de todos os grupos, rescrevemo-los no computador, imprimimos, colámos na cartolina e realizámos a capa com desenhos representativos. As imagens que se encontram acima são o exemplo de um trabalho em parceria, quer desenvolvido em grande grupo, como em pequeno grupo.

Tentei sempre interligar todas as áreas, não realizar atividades soltas, no fundo estabelecer um ponto entre os conhecimentos já realizados e aqueles que se iriam realizar. Tomando por base esta experiência considero que toda a diversidade de tarefas foi promissora de um crescimento, quer da minha parte como da parte das crianças. Em relação às crianças, ajudou-as a refletir que as áreas disciplinares não são separadas, que podemos interligar as diferentes áreas de conteúdo e formar uma aprendizagem mais rica e continuada – interligando, relacionando uns assuntos com outros. Isto consciencializou-me ainda mais da importância da ligação entre as áreas de conteúdo e do resultado extremamente positivo da aprendizagem quando se o faz corretamente.

A maior parte das tarefas foram planificadas em conjunto com a turma, seguindo sugestões da mesma apresentadas no diário de turma ou oralmente. Para além disso, era desenvolvido um trabalho de cooperação entre docentes no planeamento das aulas. Todas as sextas-feiras, reuníamos na sala de professores, com professora de segundo ano da outra turma e combinávamos o que haveríamos de abordar, indo o encontro do currículo e claro sem esquecer as propostas realizadas pelos grupos. Quanto às tarefas que combinávamos realizar, tentámos sempre atividades inovadoras e aliciantes, capazes de captar a atenção dos alunos de forma a mantê-los motivados no processo de aprendizagem, visto as duas turmas de segundo ano serem muito irrequietas.

A M.S. (7:0) anotou no diário de turma que gostaria de realizar experiências, aproveitando a sugestão e tendo em conta que iríamos abordar os sentidos e os seus órgãos correspondentes, expus à turma o comentário da M.S. e questionei o grupo se queriam realizar experiências relacionadas com os sentidos. A resposta foi positiva, logo juntei algo que o grupo gostava – experimentar – aos conteúdos a abordar presentes no currículo. Pude constatar uma vez mais que as crianças aprendem melhor quando as propostas são apresentadas por elas, uma vez que correspondem aos seus interesses e também quando as mesmas são diversificadas e desafiadoras. Houve inquietação, mas devido à realização da experiência, não devido a motivos exteriores, como acontecia inicialmente. O tema dos sentidos foi extremamente interessante e contribuiu para incutir no grupo paciência, uma vez que não poderiam realizar a experiência todos em simultâneo. A avaliação neste caso foi realizada através de conversas, por exemplo: “eu estou aqui a ouvir uma música tão bonita... que sentido estarei a utilizar? E já agora, que órgão do sentido?”. A avaliação foi também realizada

através de fichas, desenhos, construção de uma silhueta humana com os sentidos, construção de um livro sobre os sentidos, textos, e de um jogo (apêndice 5).

A construção do livro dos sentidos foi também uma forma de trabalhar em grupo, realizando a avaliação simultaneamente. O grupo sugeriu fazer um livro sobre o Natal, partindo desta ideia, deixei essa questão em aberto e questionei o grupo se queria realizar um livro sobre os sentidos, como a resposta foi positiva, reunimos em grande grupo para decidir como iríamos realizar o nosso livro, combinámos escrever pequenas frases relativas a cada sentido, no fundo escrever a função destes, e ilustrar. Com a realização deste livro, não só foi fomentado o trabalho em parceria, como também foram avaliados os conhecimentos através das ideias apresentadas e dos desenhos ilustrativos relacionados com os sentidos. Considero que a realização deste livro obteve bastante êxito devido aos passos anteriores: realização das experiências de cada sentido, pois nos desenhos, o grupo foi retirar imagens de momentos sucedidos, uma criança desenhou outra a realizar a experiência do paladar – provar o sal.

Nas restantes atividades, o processo de avaliação foi realizado também da mesma forma, recorrendo a conversas, fichas, jogos, leituras e interpretações...

Organização do tempo no Primeiro Ciclo

O tempo da sala encontra-se estruturado quer através de rotinas diárias como de semanais. Podemos entender como diárias a realização das tarefas, são elas a marcação do leite, das presenças, do comportamento e dos t.p.c's e a escrita do plano do dia. Como rotinas semanais temos a avaliação da leitura, a alteração das tarefas e a reunião de turma que se realiza todas as sextas-feiras e na qual é avaliado, discutido o diário de turma.

Rotina diária - Quando o grupo entrava na sala era realizada uma breve conversa inicial sobre os mais variados assuntos, tentando sempre respeitar as regras. Após isso era solicitado a uma criança que se deslocasse ao computador e que escrevesse o plano do dia, este que continha a data, o registo do tempo e escritos os afazeres agendados para o dia em questão. Depois disto, todas as crianças copiavam o plano do dia e quando o terminavam passávamos então para a realização das tarefas.

Cada par responsável pelas tarefas dirigia-se ao fundo da sala e começava por chamar os alunos alfabeticamente para que estes respondessem se estavam presentes, se almoçavam, se queriam leite e/ou sandes e se tinham realizado os trabalhos de casa. Há que salientar na realização destas tarefas a importância do trabalho a pares, uma vez que enquanto um chamava uma criança, o outro ia ter com ela para entregar leite ou recolher os trabalhos de casa. Estas tarefas promoveram assim o trabalho entre pares, uma aprendizagem que foi realizada ao longo do tempo, visto o grupo ser um pouco individualista.

Também é de salientar que o plano do dia nunca foi rígido, as tarefas, atividades foram alteradas consoante as necessidades e os interesses do grupo. Por exemplo, num momento estávamos no domínio da matemática e comecei a introduzir as comunicações matemáticas, o grupo gostou tanto da exploração que quis continuar com a matemática no tempo seguinte que correspondia a estudo do meio, e assim sucedeu. Houve algumas situações em que deixámos de nos cingir ao horário e prolongámos atividades devido ao interesse das crianças como também para dar uma finalidade àquilo que se estava a fazer, não dividir atividades a meio e retomar noutra altura.

Houve também certas alturas nas quais seleccionámos as nossas propostas para prosseguir a aula, estas tiveram como objetivo a orientação para a resolução de problemas, desenvolvimento de processos mais complexos de pensamento, ou como afirma Fernandes (Fernandes, 2005), para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens que vão desde os conhecimentos de conteúdos próprios da disciplina até aos aspetos de natureza mais transversal.

No que diz respeito à organização do grupo ao longo do tempo, posso afirmar que houve momentos de trabalho quer de grande grupo como de pequeno ou a pares. Podemos tomar como exemplo para trabalhos de pares a realização das tarefas da sala (distribuição dos leites, marcação de presenças, t.p.c's...), pois cada tarefa foi sempre resolvida por duas crianças, o que incentivava a coesão e a concordância entre o par que por vezes nem sempre era fácil. Nas situações de conflito, tentámos não interferir, ou seja, deixámos que fossem as crianças a resolver os seus problemas, quando observávamos que esta resolução não estava a ser fácil intervínhamos, todavia nunca tomando partido de nenhuma criança. No fundo, interagíamos nas situações de conflito

como um terceiro neutral, um mediador, este que tem como função ouvir as duas crianças e ajudá-las a negociar sem tomar partido de alguma parte (Favinha, 2011).

O trabalho de grupo- grande e pequeno- e de pares sempre foi incentivado quer por mim como pela cooperante, devido à dificuldade de partilha e de acordo entre crianças. No fundo, ao longo do tempo, o trabalho desenvolvido foi sobretudo de equipa e não individual, o que não significa não tenha existido trabalho individual. Como trabalho de grande grupo podemos entender as reuniões realizadas todas as sextas-feiras com o intuito de discutir o diário de turma. Esta rotina semanal ajudou-nos a crescer no que diz respeito à valorização do momento de escuta. Serviu para compreendermos melhor a importância de aspetos como o silêncio, a tomada de vez e o respeito pelo outro. A evolução foi extremamente positiva, o grupo com a realização destas reuniões foi adquirindo regras e até se corrigia quem estivesse a falar ao mesmo tempo, referindo que era falta de educação. Para além disto, a reunião auxiliou o grupo no domínio de gerir os acontecimentos, pois no início éramos nós adultas a conduzir a reunião e com o tempo deixámos de o ser, passando essa função para as crianças – tal facto não seria possível se não houvesse confiança entre todos os membros presentes naquela sala. Quanto a mim, ajudou-me a descentralizar ainda mais da ideia de que tem que ser o professor a gerir. Porque não deixar as crianças experimentar este lugar?

Como trabalho de grande grupo e diversidade de propostas, pode apresentar-se por exemplo, na língua portuguesa, o jogo da família de palavras, nas quais apresentei imagens grandes e plastificadas e cartões de palavras plastificados para se afixarem sobre as imagens às quais pertenciam consoante a família de palavras. Este jogo foi realizado em parceria, em grupo, todos os alunos participaram, quer colocando a palavra no sítio correspondente, quer colocando questões sobre significados de palavras ou dando outros exemplos. Este jogo foi realizado com algumas palavras desconhecidas, com o intuito de alargar o campo lexical das crianças. Pode observar-se este jogo nas imagens seguintes (Ilustrações de 21 a 26).



Ilustração 21- Jogo das palavras I

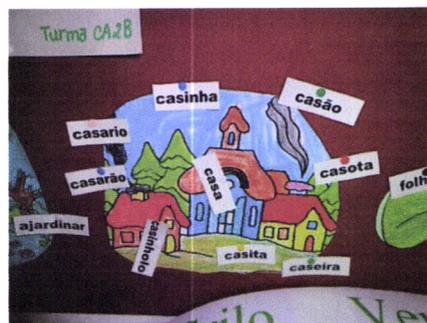


Ilustração 22- Jogo das palavras II



Ilustração 23- Jogo das palavras III



Ilustração 24- Jogo das palavras IV



Ilustração 25- Jogo das palavras V



Ilustração 26- Jogo das palavras VI

A equipa que acompanhou o grupo sempre discutiu os assuntos relativos ao mesmo de forma a ajudá-lo, assim, a coordenação da equipa docente permitiu que houvesse uma aprendizagem rica, diversificada e cooperada, na qual todos tínhamos um lugar, pois “não se inova sozinho!”

Ao longo do tempo tentei apresentar propostas que induzissem as crianças ao pensamento, ou seja, tentei sempre apresentar situações que provocassem “conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho,2007).

Parte VI- Sistema de Planeamento e avaliação

Em ambas as instituições foi realizado o sistema de planeamento e avaliação. O planeamento numa pedagogia participada é o momento no qual as crianças têm a oportunidade de se escutar a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros (Oliveira-Formosinho, 2007), é portanto o momento no qual a criança ouve e se ouve. Mas planificar é muito mais que isto, é dar à criança o poder de comunicar, de definir intencionalidades e tomar decisões. Assim, como exemplo disto, podemos tomar o diário de grupo no qual constavam os desejos quer de cada criança, como do grupo das atividades a realizar. Este diário promoveu uma aprendizagem em cooperação, pois através dele o grupo tinha que chegar através do conflito ao consenso sobre o que fazer, uma vez que não podíamos realizar tudo. Quero com isto dizer que a utilização deste instrumento de pilotagem possibilitou trocas de ideias entre as crianças e incutiu-lhes a responsabilidade de escolha. Este diário tornou ainda as aprendizagens mais diversificadas na medida em que se tentava incluir aprendizagens das mais diversas áreas.

Como modelo presente na sala pré-escolar era o M.E.M., as crianças, em conjunto com a educadora, planificavam, organizavam e avaliavam, através do diário de conselho. Já no caso do primeiro ciclo o planeamento processou-se de forma um pouco diferente, visto a existência dum currículo para cumprir. Isto não quer dizer que não tenha havido planificação cooperada, porque existiu, apenas quer dizer que estávamos mais condicionados. Nesta planificação constaram imensos trabalhos de grupo para que este conseguisse compreender que era um grupo e não um conjunto de indivíduos que partilham o mesmo espaço. Assim, o grupo sentiu a necessidade de planear trabalhos em parceria, visto trabalharem autonomamente e a partir daí as aprendizagens começaram a ser realizadas de forma cooperada. As crianças partilhavam os seus saberes umas com as outras de forma a auxiliarem-se para chegar a um patamar mais elevado.

A avaliação é vista como processo ou instrumento de recolha de informações, sistematização e interpretação das mesmas, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e descodificadas, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas).

Na valência de pré-escolar o sistema era concebido com base no M.E.M., uma vez que era o modelo pedagógico desenvolvido na instituição e também na sala. Este modelo “considera o sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação; por isso se dá maior ênfase à função de regulação formativa, muito embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que se aplicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor em conselho de balanço” (Oliveira-Formosinho, 2007). Tal como já referi a avaliação era realizada em reunião de conselho partindo do diário de grupo. Este que possibilitava às crianças uma melhor visão da semana, visto que nele constavam a maior parte dos acontecimentos ocorridos.

No primeiro ciclo a avaliação muitas das vezes era realizada de forma formativa, isto não significa que não houvesse reuniões para avaliarmos os comportamentos da turma como no pré-escolar. Várias também foram as vezes em que foram as próprias crianças a realizar a avaliação, pois nas questões que faziam uma às outras elas estavam (embora que inconscientemente) a avaliar se o outro tinha aprendido com êxito ou não. Posso afirmar que estas avaliações por parte das crianças proporcionavam uma aprendizagem cooperada, pois quando uma criança via que a outra não tinha conseguido adquirir os conhecimentos necessários disponibilizava-se para lhos ensinar. Estes momentos de partilha foram extremamente significativos, não só no que toca ao fortalecer das relações sociais, como ao aperfeiçoar o nível cognitivo.

Como referi anteriormente, na sala de primeiro ciclo onde desenvolvi a minha prática, encontravam-se presentes vários instrumentos pertencentes ao movimento da escola moderna, estes que comprovavam a não existência de um modelo por parte da docente, mas sim um misto de vários métodos e estratégias de ensino cujo objetivo era proporcionar uma aprendizagem rica e diversificada. Estes instrumentos utilizados pela cooperante tinham como objetivos o incentivar o trabalho de grupo (cooperação), a escuta entre os diferentes elementos dentro da sala de aula, a partilha de aprendizagens. Existiu portanto uma preocupação no promover de um espaço de iniciação às práticas

Na Ilustração 27 consta o mapa das tarefas, este que está inserido numa cartolina grande. O mesmo possui três colunas – uma para a identificação das tarefas, a segunda para a denominação dos alunos que as desempenham e por último, a terceira coluna que corresponde à avaliação das tarefas. Perto do mapa encontram-se os nomes das crianças plastificados e com velcro por trás, o que permite uma fácil mobilização dos nomes. Por baixo das colunas, consta a avaliação que podemos fazer consoante o desempenho dos pares na realização das tarefas. As tarefas são as seguintes: Registrar presenças; registrar e distribuir os leites; distribuir os cadernos e manuais; recolher e registrar os t.p.c's; registrar os estados do tempo e as temperaturas; registrar o comportamento; e por último o presidente e o ajudante do presidente, estes que são os responsáveis pela organização da sala. Estas são alteradas quinzenalmente, mas antes de este processo ser realizado eram analisadas as prestações dos pares na reunião de turma.

Por minha iniciativa sugeri que fosse uma criança a escrever o plano do dia no computador, assim, todos os dias chamava uma para o fazer. Após o estágio, verifiquei numa visita à sala que a docente aprovou esta minha proposta, dando-lhe continuidade, introduzindo uma nova tarefa no mapa que era a de escrever o plano do dia. Foi gratificante ver isto, significa que as minhas propostas foram aceites e que tal como modifiquei muito os meus comportamentos, as minhas atitudes através da relação com a docente e com o grupo, eles também modificaram algo com a minha presença. Foi satisfatório compreender que contribui para inovações naquele ambiente de aprendizagem.

No caso do mapa das presenças, este também se encontrava exposto, tal como todos os mapas, no placar grande ao fundo da sala e era utilizado para registrar as presenças ou as faltas das crianças nos dias de escola, isto permitiu explorar a matemática, na medida em que era realizado o cruzamento da linha (onde está o nome da criança) com a coluna (dia do mês), como também permitia à criança uma melhor consciencialização das suas presenças/faltas ao longo do tempo, uma avaliação da sua assiduidade na sala de aula. Este mapa também se encontrou presente no pré-escolar.

conhecimentos, as nossas aprendizagens, até eu própria o fiz no diário. Considero que a minha ajuda na coluna do fizemos, nomeadamente quando escrevi uma aprendizagem que tinha realizado, foi extremamente importante para o grupo e incentivou-o a participar.

O diário de turma era preenchido ao longo da semana nos momentos de intervalo ou livres, sendo realizada uma reunião todas as sextas-feiras a fim de falar sobre o mesmo. O diário de turma foi um dos instrumentos que ajudou os alunos a consciencializar-se das suas atitudes, do impacto que as mesmas têm sobre os outros. Assim, através do diário e da reunião promoveu-se um melhorar nos comportamentos dos alunos uns com os outros, no fundo a incentivar aquelas crianças a ser um grupo. Foi também extremamente importante, na medida em que ajudou os alunos a resolver conflitos, a tomar decisões, no fundo promoveu a autonomia e a gestão de conflitos

O mapa do tempo (Ilustração 30) foi também um instrumento ao qual os alunos recorreram todos os dias. Este servia de auxílio para a realização do plano do dia, uma vez que tinha que constar no mesmo o registo da temperatura. Encontrava-se estruturado da seguinte forma: em cima as crianças reesposáveis por esta tarefa indicam o mês e a estação do ano correspondente, colocando os cartões plastificados no velcro; na primeira linha constam os dias da semana iniciada ao domingo. Cada dia da semana possui uma coluna com sete linhas correspondentes (divididas ao meio), isto para que a criança possa colocar os cartões dos dias do mês (números) a partir do dia da semana em que o mês inicia e ao lado coloque a respetiva temperatura registada nesse dia. Por exemplo, o dia três do mês ocorre numa quinta-feira, logo, a criança, cola o número três por baixo da coluna da quinta-feira. Este mapa permite uma melhor consciencialização do calendário, ou seja, os dias passados e os que faltam para acabar o mês, e da temperatura respetiva. Com o recurso deste mapa, no final do mês são registados os estados do tempo em gráficos: Carroll e posteriormente de Venn a temperatura do mês em questão (Ilustração 31). Esta tarefa é também realizada pelo par responsável da tarefa. Após a realização dos gráficos, num espaço de tempo, o par, apresenta à turma os gráficos e transmite as suas conclusões.

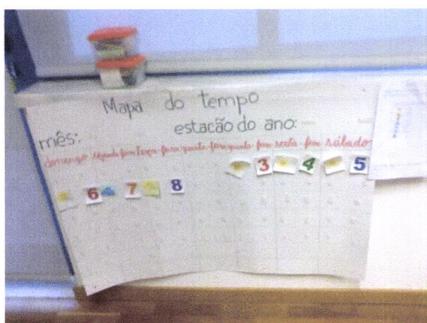


Ilustração 30- Mapa do Tempo

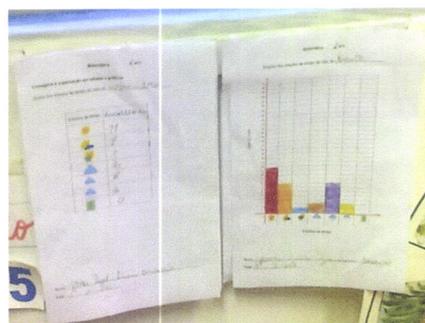


Ilustração 31- Gráficos do tempo

O mapa do leite (Ilustração 32) foi outro instrumento utilizado que também ajudou na organização da sala, pois as crianças tinham que gerir os leites que cada criança bebia. Este mapa continha o nome dos alunos numa coluna e os dias do mês. Por baixo, encontrava-se a legenda do mapa com as siglas correspondentes ao ato de beber ou não beber leite (B ou NB). O mapa dos trabalhos (Ilustração 33) de casa encontrava-se estruturado da mesma forma, contendo as siglas R e NR, o que significa realizou ou não realizou os trabalhos de casa.



Ilustração 32- Mapa do Leite



Ilustração 33- Mapa T.P.C's

Constava também na sala um instrumento muito importante que nos serviu de auxílio sobre os comportamentos da turma, é ele o mapa do comportamento. Este mapa permitiu uma melhor consciencialização dos progressos e dos retrocessos que as crianças apresentavam nos seus comportamentos. No final dos dias, antes de sairmos, realizávamos um balanço sobre o correr do dia e analisávamos o comportamento dos indivíduos da turma, apresentando quer os aspetos positivos como aqueles a melhorar. Este mapa também se encontrava estruturado com o nome dos alunos, e na sua legenda tem quatro bolas, a azul que representa um comportamento exemplar (bastante bom), a

verde que representa um comportamento bom, a amarela o satisfatório e a vermelha aquele comportamento que não é satisfatório.

O mapa do comportamento serviu para realizar balanços quer diariamente quer semanalmente sobre os comportamentos de cada um e era enviado para casa no caderno diário para que os pais tomassem conhecimento dos comportamentos dos seus filhos. Portanto, pode afirmar-se que este recurso inculca uma certa responsabilidade para as crianças uma vez que mesmo que os seus pais não fossem à sala para ver o seu comportamento, veriam o mesmo em casa. Este ato de enviar para casa consciencializava não só as crianças como os pais das mesmas sobre o seu comportamento, e serviu para que houvesse mais tranquilidade dentro da sala de aula.

Resta referir um outro instrumento utilizado que é o mapa de avaliação de leitura, este permitiu que houvesse uma melhoria na leitura através dos seus parâmetros, uma vez que era muito detalhado. Existe um mapa grande que também se encontra ao lado dos outros mapas, este contém só a avaliação final da leitura com bolas tal como o mapa do comportamento.

Cada criança tinha o seu mapa de leitura e registava nele os aspetos bons e aqueles a melhorar, no final, continha uma coluna na qual era realizada a avaliação através das bolas de cor, estas que posteriormente, após a discussão sobre o modo como se leu, eram colocadas no mapa de avaliação da leitura geral. Este mapa continha várias linhas, para ser utilizado mais vezes, bastava colocar a data do dia da avaliação. O docente possuía também um mapa de registo de leitura, só que só para um dia, pois continha o nome de todos os elementos da turma. Esta avaliação era realizada todas as semanas, e com o auxílio dos mapas de registo, conseguimos melhorar a leitura. Por exemplo o G. S. lia muito bem, só lhe faltava a entoação, foi falado em reunião, o próprio constatou que lhe faltava expressividade para uma excelente leitura, ambos (eu e o G.S.) apontámos nos mapas. Estas reuniões serviram para as crianças lidarem com as críticas e melhorarem com as mesmas. Nas vezes seguintes, o G.S. teve em consideração esse aspeto e melhorou profundamente na expressividade, dando entoação e realizando todos os sinais de pontuação presentes no texto. Este instrumento foi extremamente importante no progresso da leitura, pois as crianças ao aperceberem-se das suas falhas e tentaram sempre melhorá-las.

ESCOLA E.B.E. JI DE CANAVIAIS
Quadro de Avaliação da Leitura

Turma: CA2B anos: 2º Ano lectivo: 2012/2013 Data de observação avaliação: _____

Alunos	Sem Falhas				Com falhas				Avaliação global
	Exponha	Fluente	Em português	Em alemão	Em português	Em alemão	Não se sente	Necessita de ajuda	
Albinoza Faria									
Albinoza Morgado									
Ana Carolina Nogueira									
Bruno Pires									
Carolina Alves									
Carolina Silva									
Carina Correia									
Carina Correção									
Clara Lima									
Clara Adam									
Guilherme Soares									
Guilherme Soares									
João Paço									
João Pedro Amaro									
Livia Navea									
Margarida Pereira									
Margarida Saco									
Teresa Moraes									
Trigue Pires									
Trigue Nogueira									
Paulo Lud									
Paulo Lucas									
Rafael Guerra									
Vanessa Carvalho									

Legenda Avaliação Global: ● Não Satisfaz ● Satisfaz Pouco ● Satisfaz ● Satisfaz Bastante ● Excelente

Ilustração 34- Mapa da leitura diária

ESCOLA E.B.E. JI DE CANAVIAIS

Quadro de Avaliação da Leitura do aluno: _____ Turma: CA2B anos: 2º Ano lectivo: 2012/2013

Data	Sem Falhas				Com falhas				Avaliação global
	Exponha	Fluente	Em português	Em alemão	Em português	Em alemão	Não se sente	Necessita de ajuda	
1 / 1									
1 / 2									
1 / 3									
1 / 4									
1 / 5									
1 / 6									
1 / 7									
1 / 8									
1 / 9									
1 / 10									
1 / 11									
1 / 12									
1 / 13									
1 / 14									
1 / 15									
1 / 16									
1 / 17									
1 / 18									
1 / 19									
1 / 20									
1 / 21									
1 / 22									
1 / 23									
1 / 24									
1 / 25									
1 / 26									
1 / 27									
1 / 28									
1 / 29									
1 / 30									

Legenda: ● Não Satisfaz ● Satisfaz ● Satisfaz Bastante ● Excelente
A professor: _____ Data: _____ O Encarregado Educação: _____ Data: _____

Ilustração 35- Mapa de leitura (mensal)

ESCOLA E.B.E. JI DE CANAVIAIS
Quadro de Avaliação da Leitura

Turma: CA2B anos: 2º Ano lectivo: 2012/2013 Data de observação avaliação: _____

Alunos	Sem Falhas				Com falhas				Avaliação global
	Exponha	Fluente	Em português	Em alemão	Em português	Em alemão	Não se sente	Necessita de ajuda	
Albinoza Faria									
Albinoza Morgado									
Ana Carolina Nogueira									
Bruno Pires									
Carolina Alves									
Carolina Silva									
Carina Correia									
Carina Correção									
Clara Lima									
Clara Adam									
Guilherme Soares									
Guilherme Soares									
João Paço									
João Pedro Amaro									
Livia Navea									
Margarida Pereira									
Margarida Saco									
Teresa Moraes									
Trigue Pires									
Trigue Nogueira									
Paulo Lud									
Paulo Lucas									
Rafael Guerra									
Vanessa Carvalho									

Legenda Avaliação Global: ● Não Satisfaz ● Satisfaz Pouco ● Satisfaz ● Satisfaz Bastante ● Excelente

Ilustração 36- Mapa de leitura do professor

Segundo Sérgio Niza, todos os quadros de registos funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos fatos registados (Oliveira-Formosinho, 2007).

Parte VII- Um olhar sobre dois processos de aprendizagem e do papel das interações

Nesta seção apresento dois processos de aprendizagem – momento das comunicações e o trabalho de projeto- nos quais a comunicação entre crianças se revelou potenciadora de aprendizagens fundamentais por parte das crianças em vários domínios curriculares e nalguma competências transversais.

Em ambas as PES, o tempo das comunicações foi assunto que requereu a minha especial intervenção e reflexão, pois pretendi através deste potenciar o papel da comunicação nas aprendizagens das crianças.

Comunicações

Ao longo do estágio de pré-escolar sempre me cativou bastante o momento das comunicações e como tal tentei melhorá-lo fazendo anotações sobre quem mais comunicava, qual o trabalho que apresentava, bem como os comentários que eram proferidos face ao mesmo. Ao visualizar os efeitos extremamente positivos que ocorreram com a introdução do momento das comunicações no pré-escolar, tais como o facto de encarar a crítica de forma construtiva, entre outros, decidi desenvolver também este momento no primeiro ciclo.

A fim de uma melhor compreensão sobre o momento das comunicações, resolvi pesquisar a dinâmica do ato comunicativo, associando-se a este o motivar para comunicar e as formas como se pode fazê-lo.

Segundo Inês Sim-Sim (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), o ato comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de pelo menos duas pessoas, cujo objetivo é partilhar necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Assim sendo, a criança logo após o seu nascimento, necessita de se envolver em

interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Como o ato comunicativo remete para uma partilha, a mesma exige um foco comum de atenção e cooperação na partilha de significados.

Para que a criança possa ter um papel ativo no ato de comunicar, é necessário que a mesma aprenda quer a ouvir o outro, como a falar perante o outro, logo, é necessário que exista uma troca entre o ouvir e o falar. Quer o adulto, quer a criança, contribuem para o enriquecimento da interação, desempenhando as respostas do adulto um papel fundamental nestas interações.

Tal como Inês Sim-Sim refere a “responsividade do adulto às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).” Assim sendo, o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (M.E., 1997, p. 68).

Juntando os meses todos nos quais estive presente na sala de pré-escolar, consegui verificar que existia um certo grupo de crianças que comunicava mais do que as restantes. O que fazer? De forma a dar resposta a esta questão, e com o auxílio do mapa de comunicações, destaquei as crianças que mais comunicavam e notei que muitas das vezes, aqueles que comunicavam menos vezes queriam comunicar, todavia já não o podiam fazer, pois as primeiras crianças eram mais rápidas a escrever o seu nome no mapa, não deixando espaço para os outros. Não era somente a questão do espaço, mas também a do número de comunicações que haveríamos combinado para serem realizadas (três/quatro). Assim, o grupo que mais comunicava inscrevia-se sempre, não havendo oportunidade para os outros.

Como interagir? Após esta constatação, decidi falar sobre o assunto com as crianças para que elas dessem algumas sugestões, e foi interessante, pois algumas chegaram a dizer: “então aqueles meninos que comunicam mais têm que saber para dar a vez a outros que não comuniquem”, assim fizemos. O mesmo facto aconteceu com a ilustração do diário de conselho e do plano do dia, e chegámos ao consenso que

haveríamos de dar oportunidade àqueles meninos que ainda não tinham ilustrado. É importante partilhar com as crianças os problemas existentes e ainda mais interessante é presenciar estes acontecimentos em que estas tentam arranjar soluções.

Outra constatação a partir de certa altura foi a de que as crianças estavam sempre a dizer que a criança que realizou um determinado trabalho tinha estado muito concentrada. A partir daí, surgiu a ideia de questionar o porquê de se achar tal facto. Quando este foi feito, várias foram as crianças que ficaram sem resposta. Logo, surgiu a questão: “O que é estar concentrado?”. Nessa medida intervimos, pois cada vez que era o momento das comunicações era dita sempre a mesma frase. Logo, em consenso com a educadora, decidimos abordar o tema de se estar sempre a dizer as mesmas coisas, pois tal como a educadora afirmava, havia crianças que participavam somente para falar naquele bocadinho.

A nível da fala, só uma criança (D.C.) apresentava algumas dificuldades, as mesmas que vi sendo superadas ao longo dos tempos, com a participação nos circuitos de comunicação (comunicações) e mesmo em conversas com adultos ou com outras crianças.

Indo ao encontro daquilo que se encontra supracitado nas Orientações Curriculares, variámos o contexto no qual eram feitas as comunicações. Na altura refleti sobre a importância de mudar o contexto das comunicações. Por um lado achava positivo pela diversidade da situação, por outro achava negativo devido à mudança da rotina. Logo, tentei experimentar, assim passámos da sala para o pátio (espaço exterior). Aqui notou-se mais tranquilidade no grupo, talvez por o momento ser completamente novo. Com isto aprendi que é bom mudar, não temos que realizar sempre as mesmas tarefas, nos mesmos espaços, a rotina pode tornar-se monótona, originando momentos enfadonhos nos quais as crianças deixam de dar sentido à escuta do outro. É importante diversificar, como também o é tentar apresentar novas sugestões, apresentar mudanças, pois as crianças também aderem facilmente e alegremente às mesmas.

Quanto aos diferentes interlocutores, após a conversa sobre as repetições das crianças das comunicações, as crianças disseram para dar a vez a outros, assim foi, a partir daí o grupo começou a interiorizar a importância do saber escutar o outro. Começámos a utilizar novas expressões após esta conversa. O grupo começou a explicar os motivos, os porquês, sem que lhe fosse solicitado. Penso que houve uma grande

evolução, pois se antes tínhamos que perguntar porquês, como...entre outras coisas, mais para o final, nem precisávamos de intervir, uma vez que cada criança já se explicava naturalmente. É de referir que este processo foi sendo trabalhado ao longo de todos os meses, e talvez daí o seu sucesso. Esta aprendizagem foi realizada de forma cooperada, pois quando uma criança estava sem palavras, logo outra a tentava ajudar.

Um dos factos que também me fez refletir foi a dificuldade por parte de algumas crianças por lidar com opiniões diferentes das suas, existiam crianças que reagiam com frustração, e começámos também a abordar isso, não deixando de parte e explicando sempre os motivos. Não abolimos essas situações, mas tentámos lidar com elas e fazer com que a criança compreendesse em questão que nem tudo pode ser realizado somente através da sua opinião, também existiam outras crianças na sala e tínhamos que utilizar a base da negociação para chegarmos a um consenso, em vez de partirmos por meio de brigas.

Um fator não menos importante foi a forma como as crianças encaravam os comentários aos seus trabalhos ou relatos. Nem todas as crianças reagiam bem à crítica. As comunicações foram portanto o momento particular onde o conceito de crítica foi sendo visto de uma forma positiva. Se inicialmente as crianças reagiam mal, na reta final do estágio já eram elas que solicitavam sugestões aos colegas para poder melhorar. A partir daí viveram-se verdadeiros momentos de comunicação e cooperação. As críticas auxiliaram também algumas crianças a ter consciência da tendência que tinham para determinadas áreas. Quero assim dizer que as crianças ajudaram-se umas às outras com o objetivo de tornar as aprendizagens mais diversificadas.

No primeiro ciclo, o momento no qual desenvolvi mais as comunicações foi na matemática, pois ao deparar-me com resultados apresentados de diferentes formas senti necessidade que estes fossem expostos e explicados ao grupo, daí o meu reforçar no momento das comunicações. Estas comunicações serviram para criar situações de conflito, e proporcionar às crianças uma procura de novas estratégias de resolução de problemas.

Não foi somente na matemática que introduzi este momento de partilha, foi também nas outras áreas de conteúdo. Tal como no pré-escolar, introduzi com a cooperante a reunião de turma onde partilhávamos as experiências boas e menos boas decorridas ao longo da semana. Neste eram criticadas principalmente as atitudes por

parte das crianças. Tal como no pré-escolar, esta partilha, este falar sobre os comportamentos da turma, no primeiro ciclo também consciencializou as crianças dos seus atos. Houve partilhas da forma como as crianças haviam de melhorar os seus comportamentos. As sugestões eram apresentadas pelos elementos do grupo, logo era visível o empenhamento dos elementos em tornar aquele grupo mais unânime. Nas expressões, fiz questão que as crianças mostrassem os seus trabalhos e que comentassem os trabalhos uns dos outros para que assim pudessemos evoluir da melhor forma possível. Tal como no pré-escolar não foram todas as crianças que reagiram positivamente às críticas, mas através de conversas sobre a função das mesmas (serviam para evoluirmos) o grupo foi aceitando e alterando os seus resultados.

Em suma, “As comunicações são, no meu ponto de vista, um momento extremamente importante e rico visto haver troca de informações, partilha de saberes, sendo assim um momento que tem um significado social e formativo, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras, quando por exemplo uma criança questiona aquela que está a comunicar sobre os materiais que utilizou, ela está a aprender uma nova técnica, formas diferentes de realizar a mesma atividade.”

Excerto da décima primeira reflexão (7/5/12-11/5/12)

Foi através da matemática que iniciei o momento das comunicações. Na reflexão semanal de 5/3/12-9/3/12 (apêndice 1) consta a aplicação duma ficha de forma a interligar a matemática e a língua portuguesa. Na resolução dessa ficha fiz questão que o grupo expusesse os resultados, bem como as formas como chegou a eles e os explicasse. No primeiro exemplo apresentado, podemos constatar que a criança resolveu-o através duma operação de subtrair, já no segundo exemplo, podemos observar que a criança recorreu à reta numérica para obter a resposta. Numa terceira imagem, podemos observar um outro tipo de raciocínio, este que foi realizado através dum desenho.

A história continua...

- Houve um dia em que a centopeia foi a correr e sem se aperceber, perdeu 4 pares de sapatos... Sabendo que ela tem cem pés... com quantos sapatos ficou? Explica o teu raciocínio.

4 sapatos

$$100 - 4 = 96$$

R: A centopeia ficou com 96 sapatos.

Ilustração 37- Resposta à questão apresentada

A centopeia foi a uma loja comprar um par de sapatos... o dono da loja disse que só lhe podia vender os sapatos se comprasse dezassete pares... A centopeia aceita a proposta.

- Quantos sapatos comprou? E com quantos ficou ao todo (apenas que ela comprou com aqueles que ela tinha)?

Ilustração 38 - Forma de resolução para a questão apresentada em apêndice na reflexão semanal 22/10/12-26/10/12

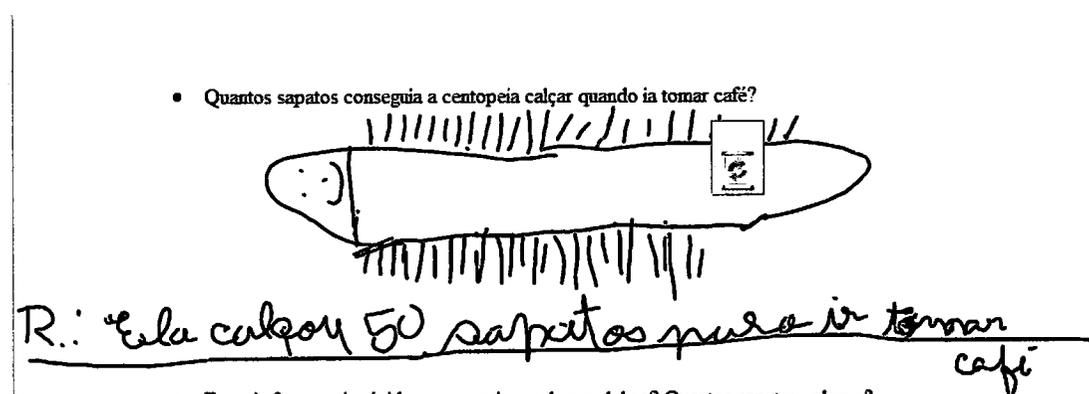


Ilustração 39- Desenhar para obter respostas

Portanto, vários são os processos que se tomam para chegar a um resultado, e porque não partilhá-los com grupo? Porque não mostrar que existem mais formas de resolução que não as operações. Foi isso que incentivei no grupo, o explicitar das nossas ideias.

Num outro momento matemático, foi introduzido o seguinte problema:

1- Esta semana, o Alexandre vai ter um jantar em sua casa. A esse jantar irão 10 pessoas. O menino tem que colocar na mesa 2 pratos por cada pessoa.
Quantos pratos colocará na mesa?

Como resolução deste problema foram apresentadas duas propostas, uma através do desenho e outra através de multiplicações que nem sequer tinham sido abordadas em sala de aula. Ambos os resultados estavam corretos, logo solicitei a cada criança que explicasse a sua resposta. A primeira criança disse-me que primeiro colocou os pratos para se comer a carne ou o peixe para as dez pessoas, e em seguida colocou os pratos para a sopa. Depois de os ter desenhado contou e constatou que eram vinte pratos, pode observar-se o raciocínio quando ela apresenta a seguinte operação $10+10=20$, esta que corresponde à junção dos pratos do segundo aos da sopa. Quanto à segunda criança, esta explicou que 10 pessoas era igual a cinco pessoas mais cinco pessoas. Cada pessoa tem dois pratos, então os dois pratos repetem-se cinco vezes ($5 \times 2 = 10$), mas não eram cinco pessoas, então disse que ainda faltavam mais cinco. Explicou o mesmo processo. Por último disse que era só juntar os dez pratos do primeiro grupo de pessoas aos do segundo e que fazia um total de vinte pratos.

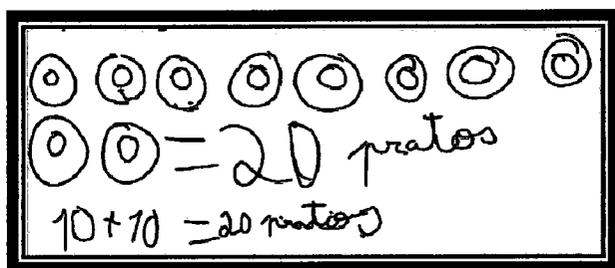


Ilustração 40- Desenho

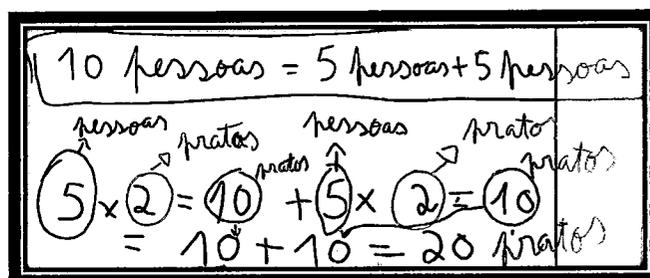


Ilustração 41- Operações

Com a apresentação destes processos de pensamento (Ilustrações 40 e 41), o grupo apercebeu-se que podia fazer operações de multiplicar, algo introduzido de novo. E constatou também, na maioria, que a forma como a primeira criança respondeu era mais simples, uma vez que era só “desenhar o que estava escrito no papel”. Porém, o meu intuito não era essa, era o de dar a conhecer que existem diversas formas de resolução de problemas e que não respondemos todos da mesma forma, mas que quando chegamos ao resultado, este é o mesmo para todos. Este transmitir de conhecimentos, levou as crianças a serem menos egoístas no que toca à partilha de saberes, pois se no início as crianças não queriam mostrar as suas ideias com o receio que lhas roubassem, o momento das comunicações serviu para abrir horizontes e compreender que através da partilha aprendemos muito mais do que sozinhos, isolados.

A introdução da reunião de turma foi também um marco no momento das comunicações, pois serviu para partilha de ideias e tomada de decisões. Partir de acontecimentos ocorridos entre os elementos da sala nem sempre foi tarefa fácil, visto a turma ser muito opiniosa e por vezes utilizar as palavras que não são adequadas ao momento. Acontecimentos destes foram ocorrendo cada vez menos à medida que o tempo avançava, o grupo acabou por compreender que a importância da reunião não estava somente em criticar os outros, mas sim ajudá-los a melhorar, ou seja, a terem comportamentos mais adequados.

Houve também momentos de partilha de trabalhos, os quais foram expostos ao grupo com o objetivo de melhorar a aprendizagem. Por exemplo, quando desenhámos as bruxas, à medida que cada criança acabava ia apresentar o seu trabalho e esperava pelas opiniões de forma a melhorá-lo. Nem sempre as opiniões foram aceites e nem todas as crianças ficaram a aceitá-las, todavia considero que fizeram com que o grupo crescesse. Enquanto mediadoras tentámos sempre dizer que eram apenas opiniões, sugestões e que as mesmas poderiam ser utilizadas ou não. Houve portanto um crescimento do grupo no que toca ao aceitar as opiniões dos outros.

Na língua portuguesa, realizámos muitas vezes o momento das comunicações quando realizávamos a avaliação da leitura. Neste momento não era somente a criança a realizar a sua avaliação da leitura, mas também os colegas e os adultos presentes. Estes momentos comunicativos foram de vital importância, tal como já referi anteriormente, no progresso da leitura, pois através das críticas realizadas, as crianças tentaram melhorar e todas antes do natal subiram a avaliação, exceto aqueles que estavam no patamar mais elevado e aí se mantiveram.

Em suma, as comunicações serviram portanto para consciencializar o grupo que as críticas podem ser construtivas e que no nosso dia-a-dia deparamo-nos com elas e temos que aceitar mesmo que por vezes algo que vá um pouco contra os nossos princípios. Serviram portanto no processo de aprendizagem e de crescimento social de cada criança. Serviram para mostrar, conviver com a diferença. Serviram para aprender em cooperação, em parceria, com o outro.

Trabalho de projeto

O trabalho de projeto pode ser tido em conta por uma abordagem pedagógica centrada nos problemas, ou num estudo profundo sobre um determinado tema ou tópico. Assim sendo, é uma metodologia realizada, onde todos os intervenientes têm um papel ativo na construção do conhecimento, existindo processos de negociação e de consenso. Assim “projecto é a afirmação do ser humano pela acção” (Vasconcelos, et al., s.d, p. 10).

Os projetos desenvolvidos em ambas as valências nada tiveram em comum se não a escolha ter sido realizada pelo grupo consoante as suas necessidades, a cooperação e a partilha de aprendizagens entre as crianças. No pré-escolar, o problema foi levantado pelo L. Gu que disse que queria estudar os vulcões. Foi anotado na lista de projetos que posteriormente foi lida e aquando isso falámos sobre o projeto e quem queria participar. Para participarem, a educadora achou adequado que neste projeto não participassem os meninos presentes nos outros, dando oportunidade àqueles que ainda não se encontravam inseridos num projeto.

Como todo o problema implica um certo saber sobre o assunto, partilhámos numa primeira fase os nossos conhecimentos prévios, conversando sobre os mesmos no ceio do grupo. Assim, desenhamos, esquematizamos, escrevemos tudo aquilo que sabíamos. No fundo, fizemos uma “teia inicial” para sistematizar o conhecimento de todos. A todo este processo corresponde a primeira fase de um projeto que se intitula, segundo Vasconcelos, et al., por definição do problema.

A segunda fase do projeto denomina-se por planificação e desenvolvimento do trabalho. Planear, seria a fase seguinte. Logo, após o preencher das tabelas do que sabíamos, realizámos a tabela do que queríamos saber, bem como o que poderíamos realizar para chegarmos a esses fins, no fundo fizemos um levantamento dos recursos que podíamos utilizar. Assim foi, várias perguntas surgiram. Para além das perguntas que já constavam, à medida que íamos pesquisando mais, surgiam outras que anotávamos, de forma a dar resposta a algumas, surgiu-me a ideia de irmos ao Centro de Ciência Viva.

Já na terceira fase, a chamada execução do projeto, contactei com o C.C.V, abordei com eles o projeto que tínhamos em curso, e questionei se poderíamos fazer a visita no âmbito que estávamos a desenvolver. Houve um consenso, observámos mais uma vez como o nosso planeta é constituído, um vulcão em erupção, entre muitas mais coisas. Aqui encontra-se visível o participar da comunidade.

Após isto, preparámos as informações que nos foram dadas na visita, através de fotografias, relatos, textos, e consolidamo-las com os conhecimentos até então. Aprofundámos a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais, ou seja, com aquilo que sabíamos antes. A partir daí realizámos os vulcões em barro e plasticina. Convidámos os pais da C.A. para falarem connosco sobre as nossas ideias, para nos apresentarem ideias novas. Aqui encontra-se presente a participação da família na escola.

Numa última fase, a de divulgação, falei com o grupo sobre o assunto. Divulgar é a fase de socialização dos saberes ao outro, neste caso tendo como público-alvo as salas um e três de pré-escolar. Nesta fase apresentámos as nossas teias, as nossas tabelas de forma a explicarmos todo o processo do projeto, desde a sua fase inicial até ao seu termo. Como recursos, utilizámos um PowerPoint (como pode observar-se mais em baixo) que preenchemos quer com imagens, quer com texto, mostrámos experiências realizadas ao longo do projeto, realizámos uma experiência de fazer com que o vulcão explodisse, e também repetimos a experiência da Terra (constituição do nosso planeta) de forma a tornarmos a aprendizagem mais dinâmica, para que esta não se tornasse num só de dizer de perguntas e posteriormente de respostas. Logo, quando tentávamos explicar de onde vinha o magma, a A.R., mostrou a bola (que representava o nosso planeta) à plateia, explicando as camadas constituintes do nosso planeta, que posteriormente apontou assim que cortou a bola de plasticina ao meio.

A fase final é a que importa realçar mais uma vez que estas crianças fizeram a comunicação de todas as suas aprendizagens aos grupos de jardim-de-infância da instituição. Após a comunicação, foi aberto um espaço para perguntas, no qual todos tiveram a oportunidade de participar de forma a aprender mais sobre os vulcões. Através da comunicação desenvolveu-se assim um momento de aprendizagem entre crianças, na qual estiveram presentes vários recursos para acompanhar a explicação, no fundo para

ilustrar a mesma. Em apêndice consta o PowerPoint realizado pelo grupo para explicar aos restantes o nosso trabalho.

No primeiro ciclo, antes de iniciarmos o trabalho de projeto questionámos os alunos o que entendiam pelo mesmo, várias respostas foram proferidas tal como: “serve para trabalharmos dúvidas que queiramos saber...”. Na verdade quando um aluno referiu isto ele estava a ir ao encontro do que se entende por trabalho de projeto, primeiramente porque falou no plural e um projeto é realizado em conjunto, e em segundo lugar porque acrescentou o facto de se querer saber sobre um assunto que é planificado e organizado de comum acordo.

No fundo o trabalho projeto, segundo as autoras Lisete Barbosa de Castro e Maria Manuela Calvet Ricardo (Castro & Ricardo, 2002) é orientado para a resolução de um problema (dúvida como um aluno a apelou) que deve possuir algumas características como o ser considerado importante e real por cada um dos participantes, ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir novas aprendizagens e por último não menos importante o ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade na qual os alunos vivem. O trabalho projeto é portanto, segundo os autores Leite, Malpique e Santos, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Como Irene Lisboa afirmava (Projeto Educativo C.I.I.L, 2011/2012), cada projeto tem uma ideia sujeita a desenvolvimento e quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance. Assim sendo, deixámos que fossem as crianças a apresentar ideias, no fundo foi realizada uma chuva de ideias sobre os temas ou tópicos que se queriam estudar em profundidade (Katz e Chard, 1989).

Este trabalho de projeto praticou competências sociais tais como a comunicação, o trabalho de grupo, gestão de conflitos/problemas, tomada de decisões e avaliação de processos. Possibilitou o aprender fazendo de forma a ligar a teoria à prática e fazendo a interdisciplinaridade, na medida em que todas as áreas foram trabalhadas. A realização deste projeto proporcionou também o realizar de novas aprendizagens e o desenvolvimento de múltiplas capacidades.

O projeto encontra-se estruturado em quatro fases, sendo elas a formulação do tema, problema e como todo o problema implica um certo saber ou não saber (Munari, 1982, in Vasconcelos, 1998), em grande grupo foram partilhados e anotados os saberes que já se possuíam sobre o assunto em questão.

Desta conversa, ou melhor chuva de ideias sobre o tema selecionado que foi o das profissões, resultou:

- Servem para as pessoas ganharem dinheiro – A.M. e A.F.
- As profissões servem para as pessoas trabalharem- D.V.
- As profissões servem para vender produtos – M.S.
- As profissões servem ajudar os seres vivos, o planeta – G. S.
- Profissões são empregos, trabalhos – P.Lu. e A.M.
- Existem muitas profissões – turma
- As profissões servem para construir – D.V.

Na segunda fase do projeto, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboraram-se mapas conceptuais como linhas de pesquisa, definimos o que íamos fazer, nomeadamente por onde íamos começar, o que íamos fazer, refletimos sobre os recursos que íamos utilizar e por último dividimos tarefas. Esta fase demorou algum tempo, primeiramente estruturamos o que queríamos saber:

- O que é/faz um enólogo? A. F.
- O que é um vinicultor? A. F.
- O que é ser engenheiro? D.C.
- Como é que as professoras sabem tudo para ensinar? A.M.
- O que é uma profissão? A.M.
- Como é que as educadoras conseguem cuidar tantos meninos? M.F.
- O que é ser cientista? P.La.
- O que faz um técnico comercial? G.S.
- O que faz uma enfermeira? M.S.
- O que faz um eletricista? G. B.
- O que faz um bombeiro? D.C.;
- O que faz uma empregada de balcão? D.C.

- Como é que uma advogada trabalha?

Através das questões acima referidas pela turma, pensámos como poderíamos atuar, ou seja, que recursos poderíamos utilizar para obtermos as respostas. Assim partimos para uma subfase que foi a de preparar o trabalho de campo (Castro e Ricardo, 2002), decidimos realizar observação direta, entrevistas e questionários, fotografias e diapositivos, recolha de objetos e amostras. Mas como fazer isto tudo? Como as profissões dos pais dos alunos são muito diversificadas pensámos em solicitar-lhes que trouxessem um pouco da sua profissão para a nossa sala, no fundo que nos explicassem a sua profissão. Ao fazermos isto, envolvemos os pais na nossa aprendizagem, estabelecemos a relação família-escola. Este envolvimento é, tal como Durkheim (citado por Nunes, s.d.) afirma, geralmente o apoio direto das famílias aos seus educandos. No fundo, segundo Tomás Nunes, construímos uma “educação partilhada na qual a escola partilha responsabilidades e recursos com os pais...” (Nunes, s.d.).

Na planificação observámos as profissões dos pais e decidimos que consoante as profissões que queriam saber e relacionando-as com as dos pais, iríamos dividir os grupos por setores. Assim foi, um grupo ficou com a agricultura e pesca, ou seja a produção, o segundo ficou com a área da transformação (engenheiros...) e o terceiro os serviços (enfermeiro, massagista, professores...). Ainda na planificação, questionámos os alunos sobre o que iríamos ter que aprender para posteriormente ensinar, indo ao encontro daquilo que se encontra no currículo, logo o resultado foi o seguinte:

- Saber o que são as profissões (funções das pessoas da nossa comunidade);
- Organizar as profissões por grupos de acordo com as funções;
- Distinguir os instrumentos e materiais das diferentes profissões.

Encontra-se abaixo o instrumento que utilizámos para a realização do trabalho de projeto, estruturado através dos seguintes parâmetros: O que pensamos sobre o assunto; o que queremos estudar (investigar); e o que vamos aprender para ensinar.

Na terceira fase, a de execução, realizámos entrevistas, visitas de estudo e convidámos os pais para partilharem um pouco das suas profissões connosco. Os convites foram aceites e assim sucedeu. Antes da realização das perguntas aos pais,

cada grupo escreveu numa folha as questões que sentia necessidade de colocar, para que após estes apresentarem, dinamizarem as atividades fossem realizadas.



Ilustração 42- Visita ao café da mãe duma criança I



Ilustração 43- Visita ao café da mãe duma criança II

Trabalho de Projeto		
O que pensamos sobre o assunto	O que queremos estudar	O que vamos aprender para ensinar
	Perguntas a investigar	
Servem para as pessoas ganharem dinheiro – Ana e Alexandre Faria	O que é/faz um enólogo? O que é um vinicultor? Alexandre Faria	Saber o que são as profissões (funções das pessoas das pessoas da nossa comunidade)
As profissões servem para as pessoas trabalharem- Duarte	O que é ser engenheiro? Diana	Organizar as profissões por grupos de acordo com as funções;
As profissões servem para vender produtos – Margarida	Como é que as professoras sabem tudo para ensinar? Ana	Distinquir os instrumentos e materiais das diferentes profissões.
As profissões servem ajudar os seres vivos, o planeta – Guilherme S.	O que é uma profissão? Ana	
Profissões são empregos, trabalhos - Pedro Luz e Ana	Como é que as educadoras conseguem cuidar tantos meninos? Mafalda	

Ilustração 44- Trabalho de projeto I

Existem muitas profissões – turma	O que é ser cientista? Pedro Lacerda	
As profissões servem para construir – Duarte	O que faz um técnico comercial? Guilherme Soldado	
	O que faz uma enfermeira? Margarida	
	O que faz um electricista? Guilherme B.	
	O que faz um bombeiro? Diana (Dinis)	

Ilustração 45- Trabalho de projeto II



Ilustração 46- O que sabemos sobre o assunto?

Assim, tivemos connosco as seguintes profissões: enfermeira, psicóloga, agricultor, advogada, técnico de vendas, engenheiros (eletrotécnico e das energias renováveis), massagista... Fizemos também, dentro das possibilidades, uma visita de estudo ao café da mãe de um menino para observarmos o seu trabalho e realizarmos uma entrevista.

Realizadas as entrevistas e os questionários, parámos e fizemos o ponto da situação, no fundo refletimos e avaliámos o processo. Indicámos o tema do projeto, os processos de recolha de informações, os resultados obtidos... Isto para iniciarmos o tratamento da informação recolhida e prepararmos a apresentação do projeto, esta que se enquadra na quarta fase. Para que fizéssemos a divulgação do nosso projeto, as crianças sugeriram não só a apresentação do projeto como a criação de um livro sobre as profissões. Na avaliação do projeto, os pequenos grupos decidiram realizar perguntas após a apresentação, isto segundo eles para verificarem se os outros grupos os ouviram e compreenderam.

Nesta quarta fase decidimos divulgar o nosso projeto através da realização de um livro e de uma apresentação. Para a avaliação, cada pequeno grupo realizou uma ficha de aplicação de conhecimentos sobre o setor que lhe foi atribuído para desafiar os restantes grupos. Assim, para a construção do nosso livro, decidimos primeiro que iríamos utilizar folhas de papel manteiga, nas quais escreveríamos a informação sobre as profissões e as imagens a elas relacionadas. Estas seriam compiladas e formaríamos um livro.

Dividimos a informação organizada sobre cada profissão e as imagens correspondentes de forma a iniciarmos o nosso livro. Cada grupo ficou com as profissões dos seus pais e mais algumas. Houve trabalho de pares, dentro do trabalho de grupo, pois cada par auxiliava-se na medida em que um ditava a informação e o outro escrevia. Pode visualizar-se isto na Ilustração 48. Estes períodos eram alternados, nunca cabia somente a uma criança escrever ou ditar. Nas imagens abaixo pode observar-se o trabalho de projeto, o trabalho de parceria, cooperação presente entre os pares.



Ilustração 47- Trabalho de projeto III



Ilustração 48- Trabalho de projeto IV



Ilustração 49- Trabalho de projeto V



Ilustração 50- Trabalho de projeto
Trabalho de projeto VI

Para completar o nosso livro, inserimos no mesmo as entrevistas que realizámos aos pais, bem como imagens que estes nos forneceram. Na fase final do livro, decidimos averiguar os conhecimentos de quem o tinha lido, assim sendo, realizámos jogos sobre as profissões. Elaborámos sopas de letras, questionários, e jogos de correspondência.

Para a realização da apresentação utilizámos outro mapa para uma melhor consciencialização da organização da apresentação.

Escola E.B. E J.I. DE CANAVIAIS
Trabalho de projeto

Tema do projeto em estudo: As profissões

Ordem	Assunto	Quem comunica
Grupo 1	Profissões do setor primário: agricultor, pescador	Bruno, Ana Carolina, Diana, Alex. F., Duarte e Carolina
Grupo 2	Profissões do setor secundário: engenheiro, técnicos fabris, pedreiro, carpinteiro, enólogo,	Pedro Lacerda, Daniela, Teresa, Gui B., Miguel R., Dinis
Grupos 3 e 4	Profissões do setor terciário: enfermeiro, professore, arquiteto, pintor, médico, cabeleireira, massagista	Gabriel, Raquel, Pedro Luz, Joana, Miguel P., Mafalda, Gui S., Margarida, Lívia, João Pedro, Alex. M.

Ilustração 51- Divisão e gestão de trabalhos

É de referir que constou bastante empenho por parte da turma em todos os passos tomados para a realização do projeto. O momento de maior êxtase foi o da apresentação, divulgação, no qual eles estavam ansiosos por transmitir aos outros os conhecimentos que tinham adquirido. O momento da avaliação foi também extremamente significativo, pois cada grupo que estava a apresentar queria saber se os restantes o tinham ouvido, compreendido e aguardavam ansiosos pelo resultado das fichas. Após isto, reunimos e falámos sobre as nossas aprendizagens, no fundo fizemos uma outra avaliação dos nossos conhecimentos.

Posso afirmar que a realização deste projeto contribuiu para a evolução e a interligação de todas as áreas de conteúdo. Por exemplo, quando realizámos a entrevista à mãe do D.C. e a questionámos sobre o tempo de trabalho da sua profissão, ela respondeu-nos com um enigma, dizendo-nos, trabalho aqui desde os 18 anos, agora já tenho 40 anos... Este enigma foi anotado nos cadernos e quando chegámos à sala, após o grupo já ter dado a resposta porque veio a pensar no caminho, solicitámos ao mesmo que realizasse um enunciado com base nos dados fornecidos pela mãe do D.C. e o resultado foi o seguinte:

A mãe do D.C. tem 40 anos de idade. Ela começou a trabalhar aos 18 anos.

Há quanto tempo trabalha a mãe do D.C.?

Para além de estarmos a trabalhar a matemática através deste enigma que nos foi solicitado, trabalhámos também a Língua Portuguesa, pois na realização do problema tivemos em conta as palavras repetidas, as informações que não eram necessárias. O que consta acima foi o resultado final, pois inicialmente havia muitas palavras repetidas, informações adicionais que não eram necessárias, logo através de jogos como o de não podermos repetir as palavras e só escrevermos informações mesmo importantes resultou no que aqui consta. Na Língua Portuguesa lemos livros, pesquisámos na internet informações para o nosso trabalho...

Quanto ao domínio social, as pesquisas, as entrevistas, o tratamento das informações foram sempre realizados em grupo, o que permitiu uma melhor ligação entre os elementos da turma, estes que no início dificilmente trabalhavam em grupo. Facilitou portanto a coesão, o espírito de equipa, afastando o egocentrismo que por vezes se encontrava presente. Quero com isto dizer, este projeto fez o grupo trabalhar como grupo e fê-lo ver a importância de trabalhar em equipa, este assunto foi falado na avaliação, significa portanto que o grupo adquiriu esse espírito de equipa que constava nos meus objetivos diários. Inicialmente houve intrigas, não as considero más, considero-as desafiadores, pois através delas o grupo cresceu com o intuito de querer fazer melhor, no fundo incentivaram a competição (saudável) entre os elementos da turma. Tal como o grupo, também eu aprendi ainda mais sobre a importância de trabalhar em parceria, convidando os pais a participar nas sessões. Considero que estas

trocas foram extremamente significativas quer para mim quer para o grupo. No meu ponto de vista consegui ver desta vez a entrega plena dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Em suma, o trabalho de projeto em ambas as valências solidificou o trabalhar em parceria, o aprender de forma cooperada, partilhada.

Reflexão final

Os percursos pelos quais passei durante as práticas pedagógicas serviram para uma melhor compreensão da realidade escolar e do trabalho do educador/professor, e sobretudo a importância de se trabalhar em equipa, parceria. Ambos foram extremamente ricos em aprendizagens e serviram para o meu crescimento quer profissional quer pessoal.

Este percurso foi extremamente importante na medida em que me auxiliou a lidar, encarar as dificuldades como um meio de aprendizagem. Ao longo da intervenção deparei-me com algumas dificuldades apresentadas pelas crianças como a de trabalhar em equipa, complexidades estas que superei com a implementação de novas estratégias que se encontram presentes no decorrer deste relatório. Um exemplo de estratégia é a implementação da reunião de conselho, na qual todos os elementos participavam de forma crítica e construtiva para se criar uma aprendizagem cooperada.

Desafios como este colocaram-me à prova enquanto profissional, e como tal, conduziram-me à reflexão sobre a minha prática educativa e conseqüentemente a agir para alterar a mesma positivamente. Logo, este percurso serviu para compreender o quão importante é problematizar e investigar ao longo da prática pedagógica, de forma a conseguir dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança, respeitando a diferenciação pedagógica.

Compreendi também o quão importante é o diálogo e a partilha de aprendizagens, experiências com outros profissionais, pois em conjunto com os mesmos enriquecemos ainda mais o nosso conhecimento. Existe aqui uma igualdade com o tema que tenho vindo a desenvolver, o trabalhar em parceria. Se para as crianças é importante trabalhar em parceria para obter uma aprendizagem mais rica, para os profissionais da educação também o é. Logo, tentei sempre trabalhar em parceria com vários intervenientes de forma a construir uma aprendizagem mais alargada e diversificada.

No que toca à participação na instituição e nas relações com a comunidade também assimilei ao longo do percurso a vital importância das mesmas. É necessário estabelecer relações com as famílias e com a comunidade, uma vez que as mesmas são intervenientes no processo educativo. Deste modo, tentei sempre contactar com os pais das crianças, expondo as minhas ideias, opiniões, através de conversas formais ou informais, no fundo repartindo com eles a responsabilidade de ensinar os seus educandos.

“Os pais, como parceiro educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1º ciclo, facilitar a sua participação no processo.”

(M.E., 2007, p.92)

As relações com os grupos estabelecidas nas duas valências demonstraram quer respeito da minha parte pelas crianças, como das crianças por mim, e foi através delas que desenvolvemos um ambiente de partilha, no qual todos aprendemos. A forte ligação que estabeleci desde logo com os grupos permitiu-me ser mais audaz, apresentar sugestões novas ao grupo.

Cada relatório é único, pois é alterado pelas vivências da pessoa que o está a escrever. Como tal, tendo a música acompanhado o meu percurso desde cedo, não deixei de o demonstrar aos grupos. Considero que foi extremamente importante tê-lo feito, pois é uma área que ainda se encontra um pouco desvalorizada no ensino. A música surgiu, no caso do primeiro ciclo, como estratégia para acalmar o grupo de forma a proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Regra geral, tentei centrar-me nos interesses e necessidades das crianças procurando integrá-los no processo educativo, incentivá-los à entajada, ao estabelecimento de relações sociais estáveis e promissoras de boas aprendizagens.

Sempre procurei corrigir os meus pontos fracos, refletindo sobre os mesmos e procurando soluções para estes, quer através de pesquisas bibliográficas, quer através de informação das unidades curriculares, quer através de conversas com os docentes que acompanharam este processo de aprendizagem.

Por último, resta-me ressaltar a compreensão das interações entre as crianças e a forma como estas aprendem através das mesmas.

Aprendi que não é impossível transformar um conjunto de elementos num grupo, é difícil sim, todavia, com imenso trabalho, com a utilização de diferentes estratégias conseguimos construir uma aprendizagem de e para todos. O facto de sair da sala de primeiro ciclo, tornar a entrar e ver um grupo e não somente indivíduos que partilhavam a mesma sala, deu significado às minhas práticas. Senti-me concretizada, pois o trabalho que tinha desenvolvido ao longo do tempo tinha gerado frutos, esses que consistiam na cooperação entre crianças, numa aprendizagem de todos, onde não havia receios de partilhar com os outros as ideias de cada um.

Referências bibliográficas

- Bessa, V. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. Brasil: IESDE.
- Botas, D. O. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, A. M., & Beraldo, K. E. (1989). Interação entre criança-criança: ressurgimento de uma áera de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 55-61.
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. (2002). *Gerir o Trabalho de Projecto - Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Coll, C., et al. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: Asa.
- Costa, A. M., Amaro, G., Matos, F., & Amante, M. J. (s.d.). *Capacitação dos alunos para a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Davis, C., Silva, M. A., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Caderno de Pesquisa*, 49-54.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º201/01 I Serie A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J., et al. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1996). *As Cem Linguagens da Criança*. São Paulo: Artmed.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Folque, A. (2011). *Interações na Sala de Aula. Pedagogia dos 3 aos 12 anos*. Universidade de Évora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Asa.
- Martins, I. P., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Martins, I. P., et al. (2012). *A Complexidade do Corpo Humano*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira, R. (2012). Metodologia de Iniciação à Leitura e à Escrita. *Didática da Língua Materna*. Universidade de Évora.
- Moreira, L. (2012). Métodos e Técnicas de Ensino. *Pedagogia do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Évora.
- Nunes, T. P. (s.d.). *Colaboração Escola-Família - Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lousã: McGraw-Hill.
- Pastells, À. A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (s.d.). *Aprender a negociar a mudança em educação - Novas estratégias de inovação*. Lisboa: Asa.
- Perret-Clermont, A.N. (1978). *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Socicultur.
- Roldão, M. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Salema, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar - Uma proposta para o apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, R. V. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Integração*, (nº 40), 19-30.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souza, S. E. (s.d.). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Infância e Práticas Educativas*.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, P. L., Alcantara, P., & Irala, E. A. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educaciona*, 129-145.
- Travassos, L. C. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, volume 1 (n.º 2).
- Vasconcelos, T., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: Ministério da Educação e Ciência.

Vilarinho, L. R. (1986). *Didáctica - Temas seleccionados*. São Paulo: S.A.

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

Witte, E. H., & Davis, J. H. (1996). *Understanding group behavior Small group Processes and Interpersonal Relations*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Apêndices

Apêndice 1- Reflexão semanal 5/3/12-9/3/12

Durante esta semana houve dois acontecimentos que destaquei, os quais irei retratar e refletir. Um destes foi o momento de comunicação em que a C.T. (4:9) esteve envolvida, pois foi aí que eu intervim explicando a diferença entre questões, perguntas, dúvidas e comentários ou apreciações dos trabalhos realizados pelas crianças. Escolhi este momento para demonstrar que refleti sobre um acontecimento passado, este que foi precisamente no momento das comunicações, no qual a educadora questionou as crianças se tinham alguma pergunta a fazer sobre o trabalho da criança que estava a comunicar e todos colocaram o braço no ar. Quando a educadora começou a solicitar às crianças que dissessem a sua pergunta, estas começaram a dizer frases como: “o teu trabalho está muito bonito” (M.M. 5:6), entre outras, no fundo realizavam comentários em vez de perguntas.

Assim, com base na minha observação, senti a necessidade de intervir neste campo, de forma a explicar a diferença entre uma dúvida, questão e um comentário ou uma apreciação. No dia 5 de Março, nas comunicações, após o trabalho da C.T. (4:9) (a flor que esta realizou na tecelagem) estar comunicado, perguntei: “alguém quer fazer alguma pergunta sobre o trabalho da C.T. (4:9)?” Tal como esperava, vários foram os braços que se ergueram, e sem que eu desse por isso, já estava uma criança a dizer que o trabalho da C.T. estava lindo. Logo que me apercebi, tentei explicar a diferença entre perguntas e apreciações, dizendo: “uma pergunta, questão, é algo que vocês não tenham percebido no discurso da C.T. (4:9), algo que ela não tenha dito, como por exemplo (formulei uma questão) que material é que tu utilizaste?” “perceberam?”, as crianças acenaram com a cabeça. Após isto, notei ainda alguma dificuldade por parte das crianças, rapidamente refleti um pouco, pensei que estava a ser um pouco exigente na formulação de questões, assim concordei com o grupo que cada um antes de dizer o que tinha a dizer dizia se queria fazer uma apreciação, ou uma questão. Acabei por fazer isto, pois por vezes não existem dúvidas, questões a realizar e não iria estar a “obrigar” as crianças a criarem dúvidas onde elas não existiriam, portanto, chegámos ao consenso

que quando cada qual falasse, teria que classificar, dizendo antes de iniciar o seu discurso se era uma questão ou uma apreciação.

Penso que neste momento agi bem, pois não estive a condicionar as crianças, expliquei-lhes a diferença, e elas a partir da diferença entre ambas, conseguiram, à medida que o tempo avançava, distinguir, classificar aquilo que tinham para dizer. Assim sendo, parti, mesmo que inconscientemente numa aprendizagem de forma indutiva (quer isto dizer que dei o exemplo e expliquei a partir do exemplo), na qual exemplifiquei um acontecimento, e o grupo a partir do mesmo, conseguiu interiorizá-lo e seguir em frente, sem esquecer o mesmo.

Considero que esta capacidade de refletir no momento está sempre presente no nosso dia-a-dia, e como educadores, deveremos ter sempre isso em conta, e reagir consoante os imprevistos, aproveitando-os não criticando, mas sim para proporcionar novas situações de aprendizagem.

Como o “domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e as experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando o seu corpo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 57) decidi realizar uma atividade de expressão dramática, partindo da leitura de uma história intercalando-a com a dramatização. Tendo em conta o tamanho do grupo e o projeto do colégio que estamos a desenvolver neste momento, decidi contar a história *O Nabo Gigante*, não só porque tem muitos animais e proporciona uma participação de todos os elementos presentes, como também vai de encontro ao tema que estamos a tratar: a horta.

Para realizar esta atividade solicitei às crianças que arrumássemos a sala de forma a termos espaço livre para explorar o nosso corpo, fazendo movimentos. Expliquei que tal como combinado iria ler a história *O Nabo Gigante* e teríamos que dramatizar a história, ou seja, fazer os gestos, ações que estavam presentes na mesma, no fundo teríamos que encarnar personagens. Com isto as crianças concordaram, todavia inicialmente apenas três participaram. Então senti necessidade de explicar, de exemplificar, e foi isso que fiz. Notei que as crianças se encontram muito inibidas no domínio da dramatização, pois demonstravam uma certa vergonha em participar. Penso que ao assistir a isto também a educadora pensou o mesmo, e assim, em parceria uma

com a outra, começámos a motivar as crianças para representarem os animais, fazerem os gestos dos mesmos.

Será que isto aconteceu derivado ao grupo não conhecer bem a história? Será que as crianças não têm autonomia/confiança suficiente para participar neste tipo de atividades? O que poderei então fazer, posteriormente para que se diminuam estas situações, e que as crianças fiquem desinibidas? Agora, refletindo sobre o que aconteceu, penso que poderia ter lido a história antes, para que as crianças tomassem contato com a mesma e já soubessem os acontecimentos. Com a leitura antecipada da história, elas já teriam tido contato com as personagens e mais ou menos decidido qual das mesmas queriam ser. Penso que a dramatização não foi tão bem conseguida devido a isto, assim, futuramente, insistirei nestes jogos de imitação com o grupo (a partir de uma história), uma vez que as crianças demonstraram uma certa dificuldade, lendo primeiramente a história para as crianças e posteriormente, lendo para o grupo representar.

Segundo Katz e Chard o projeto é um estudo em profundidade sobre um determinado tema ou tópico. Este (projeto), envolve um trabalho de pesquisa, engloba a metodologia de grupo e possui tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas, dúvidas existentes (Vasconcelos, et al., trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias). Assim, por iniciativa do L.Gu., demos início ao projeto dos vulcões, pois este queria saber mais informações sobre os mesmos. O terceiro momento que selecionei para abordar foi então o iniciar do projeto dos vulcões.

Após fazermos o nosso plano do dia, expliquei que iríamos dar início ao projeto dos vulcões e questionei as crianças sobre quem queria participar. A educadora ao ouvir isto, disse que os meninos que já estavam nos outros projetos não podiam participar no dos vulcões, uma vez que eles eram realizados em simultâneo. Assim, as crianças que quiseram constituir o grupo para o projeto foram: C.A. (3:7), L.Gu. (3:9), A.R. (6:1), S.P. (3:7). Seguidamente, pedi ao grupo que se reunisse em torno da mesa enquanto eu fui buscar os materiais necessários. Continuamente, já todos à mesa, falámos sobre a metodologia do projeto e decidimos que primeiramente iríamos anotar as informações que já sabíamos sobre os vulcões, uma vez que tal como Munari afirma, todo o problema implica um certo saber ou não saber (Vasconcelos, et al., trabalho por

Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias). Assim foi, em grupo, houve uma partilha de saberes existentes sobre o assunto em questão, no fundo uma conversa em pequeno grupo, na qual as crianças para além de exporem as suas ideias, desenharam, esquematizaram, escreveram com o meu apoio. Considero que tudo isto é muito importante de se fazer, pois a criança já possui conhecimentos acerca do mundo que a rodeia, e nós como educadores, devemos aproveitar esse conhecimento base, prévio para podermos partir para aprendizagens mais detalhadas. Valorizo a metodologia de projeto, e como tal tentarei sempre ao longo do meu percurso, incentivar para a elaboração de projetos, pois considero-os momentos de aprendizagem muito ricos.

Apêndice 2 - Reflexão Semanal 24/09/12-28/09/12

No presente relatório irei abordar uma situação ocorrida com a L.N., criança a quem tenho prestado mais apoio nestes últimos tempos, descrever um pouco o comportamento da turma na tentativa de arranjar estratégias para que este mude, e por último descrever a sensação da minha intervenção quando propus a canção do outono.

Quanto ao primeiro tópico, a situação ocorreu no dia 25, no tempo de matemática. A L.N., encontrando-se ainda a nível de primeiro ano devido à sua ausência, fez a ficha de avaliação diagnóstica de matemática, tal como os seus colegas de turma. Na resolução desta ficha, estive presente com o objetivo de lhe ler as perguntas, uma vez que ela ainda não o consegue fazer, e fui anotando no meu bloco de notas as dificuldades que a L.N. possuía. Reparei enquanto fazíamos um exercício de contagem, a L.N. conseguia contar muito mais do que aquilo que conseguia escrever. Contou até 30, todavia quando lhe solicitei para escrever os números, somente conseguiu concretizar esta tarefa até ao número 12. Nestas contagens, por vezes havia dificuldades, nem sempre a L.N. proferia o número que se seguia, oscilava entre uns e outros. Em conversa com a professora cooperante, contei-lhe da situação, e a mesma sugeriu-me a utilização de um colar de contas para facilitar a contagem e para fazermos a mesma somente até 20. Aceitei a sua proposta com entusiasmo e comecei a trabalhar com a L.N. com esse mesmo material.

Para iniciar e respondendo à pergunta da L.N. sobre o funcionamento daquele material que para ela era desconhecido, expliquei que iríamos realizar um colar com aqueles fios e peças coloridos. Posteriormente disse-lhe para fazermos um colar com 20 bolinhas, com cinco de cada cor. Assim o fizemos. Tínhamos até então 10 peças, acrescentámos mais cinco, sugeri à L.N. para que sem contar de uma em uma peça, me dissesse quantas peças tinha aquele colar, foi então que ela me respondeu quinze. Apesar da resposta estar correta, não me conformei, e questionei-a sobre a forma como é que ela tinha pensado para chegar aquele resultado. A resposta foi: “pensei... e juntei 5 e vi que era 15, mas não contei uma a uma!”. Refletindo sobre esta resposta, a mesma, bastou para entender que a L.N. estava então a formar conjuntos, quer dizer, a ir através das regularidades. Todavia, será que a L.N. tem esta noção? Será que entende o que são regularidades? Poderia ter explorado este assunto, não me ocorreu no momento em

questão, contudo penso que o poderei fazer numa outra vez em que estejamos juntas. Aí irei questioná-la sobre o que é uma regularidade e se me consegue dar algum exemplo disso. Após a realização do nosso colar colorido, iniciámos então a nossa contagem, contando de cinco em cinco. Inicialmente, começámos a contagem pelas bolas verdes, numa segunda, numa terceira e numa quarta vez fi-lo da mesma forma, porém numa outra vez, não tornei a virar o colar como estava a fazer até aí e fiz com que começássemos a contagem pelas bolas azuis. Esta mudança de cores levou a L.N. a contar ao contrário, começando logo no número 20, ou seja, associando às bolas azuis o número 20. Com isto posso constatar que a L.N. identifica os padrões e serve-se dos mesmos para fazer as contagens, e que quando estes lhe são alterados, ela oscila nas suas respostas. O que fazer? Suponho que o que há a realizar perante esta dificuldade serão vários jogos de contagem, nos quais existam padrões para que ela com o tempo constate que o padrão pode mudar, mas o número que lá está presente é o mesmo. Trabalhar não só os padrões, regularidades, como também a contagem. Indo ao encontro do programa de matemática, a L.N. (6:9) neste momento ainda não se encontra capaz de realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos.

Já com a contagem realizada, solicitei à L.N. (6:9) que elaborássemos conjuntos de duas em duas bolinhas de cada cor. Após isto, começámos a contar e questionei a L.N. (6:9) se ela se estava a aperceber que estávamos a contar de dois em dois, a mesma disse-me que sim, e seguidamente a algumas contagens, solicitei-lhe que fizesse a mesma contagem só que sem recorrer ao colar. Quando a L.N. (6:9) o fez fiquei estupefacta, pois era algo que ela não conseguia realizar antes, e que depois de ter feito a contagem com o colar, começou a fazer sem recorrer ao mesmo. Os materiais didáticos são um recurso muito valioso, pois colocam as crianças a pensar uma vez que são elas que os utilizam e ajudam-nas nas identificações de formas, padrões, regularidades. A L.N. (6:9) demonstra assim uma enorme capacidade de plasticidade.

Numa outra situação ainda com a mesma criança, sugeri que desenhássemos no caderno os colares à medida que os íamos construindo. Quando a L.N. (6:9) realizou o colar e o começou a pintar, olhou para o mesmo e começou a pintar da direita para a esquerda, o mesmo se passou com os colares seguintes. Será que isso implicará com a leitura? Será que a leitura dela da direita para a esquerda no domínio da matemática também influenciará a da língua portuguesa? Neste aspeto, considero que quer eu, quer a professora cooperante deveremos incidir sobre este aspeto, por exemplo, quando

estivermos a ler, apontarmos à medida que o fazemos. É um exemplo em que a L.N. (6:9) poderá compreender que se lê da esquerda para a direita, pois vai observando os nossos dedos.

O segundo tópico posso relacioná-lo com o terceiro, na medida em que a minha intervenção foi pensada de forma a manter a turma interessada e atenta. A turma, tal como já referi anteriormente é muito agitada, por vezes mal-educada, daí a minha intervenção ter começado por solicitar silêncio para que conseguissem adivinhar qual a música que iríamos cantar através do batimento das minhas palmas. Com isto, e criando um clima misterioso, a turma manteve-se interessada, menos faladora e mais atenta àquilo que lhe estava a ser transmitido. Esta estratégia funcionou. Em conjunto com a cooperante, abordando este assunto, tentaremos encontrar estratégias de manter a turma interessada. Uma das estratégias que evidenciámos foi a utilização do quadro interativo como recurso, todavia este ainda não se encontra ativo. Poderíamos fazer mais jogos, porque o grupo aprende muito facilmente com estes.

Quando intervimos, notei alguma calma por parte das crianças, talvez devido ao cansaço, porque existem momentos de puro êxtase, os quais reconheço que são difíceis de controlar. Tendo em conta a experiência anterior de primeiro ciclo, as crianças também eram muito agitadas, sem serem mal-educadas, e conseguia ter pulso para a turma, enquanto que neste contexto constato que essa tarefa irá ser extremamente difícil. Penso que na próxima intervenção terei que ser mais assertiva, não os deixar intervir por coisas desnecessárias. E no que toca ao comportamento da turma, após refletir sobre o mesmo, pensei em realizar um jogo com a turma para que cada criança pudesse dizer o que acha desta e o que se pode fazer para melhorar as coisas, poderão eventualmente sugerir um cartaz com regras (pois não temos na nossa sala), a partir daí trabalharemos em conjunto. Poderíamos escrever a palavra turma no quadro e cada criança em torno dessa palavra escrever uma outra palavra que caracterize a turma e a partir daí para iniciarmos um debate sobre as coisas boas e menos boas que acontecem na nossa sala.

Apêndice 3 - Reflexão Semanal 15/10/12-19/10/12

Neste relatório irei refletir sobre o trabalho em grupo e a importância que as crianças possuem para o grupo no qual me encontro e por último sobre a relevância da avaliação das tarefas e de situações ocorridas (descrita no diário de turma).

O trabalho de grupo surgiu na quarta-feira com a realização da roda dos alimentos. Na sexta-feira havíamos solicitado às crianças para trazerem caixas de alimentos, panfletos com alimentos, para construirmos a nossa roda dos alimentos. Admitindo que seria um trabalho fácil de realizar, decidimos executá-lo em grupo. Com a realização deste trabalho constatámos que as crianças ainda não se encontravam dispostas para trabalhar em grupo. Houve brigas, confusões... Algo que para nós parecia fácil, para as crianças não o foi. Refletindo com a professora cooperante sobre estas atitudes e outras a que lhes poderíamos juntar, julgámos que a turma ainda não estava preparada para trabalhar em grande grupo, pois as crianças ainda não compreenderam os sentidos de partilha, de consenso... Daí resolvermos trabalhar a pares e a partir desses passar para os grupos. É o que faremos daqui para a frente. Tentaremos, por vezes, trabalho de grupo, isto para que nos apercebamos se houve desenvolvimento e se podemos avançar, acrescentando mais elementos. Não irá ser fácil, visto que as crianças da sala têm as suas identidades bem definidas e têm dificuldade em assumir que os outros também podem ter razão e não é somente uma criança que tem razão.

Na tentativa de facilitar estas situações, aproveitarei a matemática para mostrar ao grupo que opiniões diferentes podem chegar ao mesmo resultado. Assim, na matemática, irei continuar a valorizar a explicação por parte das crianças como chegaram a um resultado. Não irei meramente valorizar a resposta de um aluno, mas sim de todos. As crianças com isto vão interiorizar que nem todos pensamos do mesmo modo e que as diferentes formas de pensar estão corretas e podem chegar ao resultado pretendido. Nesses momentos explicação haverá partilha de conhecimento, bem como discussão sobre o mesmo.

Tentarei também compreender junto da cooperante o assunto das transições, se as crianças vêm todas do mesmo jardim-de-infância, se não estiveram no jardim-de-infância, isto é algo através do qual também poderei observar a amizade entre algumas crianças, a empatia.

Irei abordar este assunto com a cooperante e propor a realização de um teste sociométrico, de forma a conhecer melhor a turma e as amizades que nela se encontram presentes.

Quanto à segunda ocasião sobre a qual irei refletir foi a proposta do momento musical (caixinha das cores) de forma a criar ponte entre a língua portuguesa e a expressão musical. Esta proposta foi realizada com base em observações anteriores, pois observei que a turma reagia muito bem ao som da música e que esta servia para a acalmar. Como tal, para que existisse um momento de relaxamento propus cantar a canção que expus (a letra) no quadro interativo para cantarmos todos.

O gosto pela música é natural nas crianças, estas gostam de cantar e de ouvir música, ouvir os ruídos da natureza. A música é portanto uma linguagem universal, daí Stravinsky afirmar que considerava a música pela sua essência, uma vez que esta exprimia desde sentimentos, a estados de espírito...

“A Expressão Musical é extremamente importante na medida em que valoriza a necessidade da criança organizar as suas perceções auditivas, contribui para cultivar a sensibilidade e imaginação e possibilita o desenvolvimento da expressão e da criatividade” (Antunes, Ana e Almeida Isabel, 2002).

O resultado foi positivo, o grupo acalmou com a canção e sem que lhes fosse preciso dizer alguma coisa, na segunda vez que a canção foi cantada, encostaram as cabeças nas mesas e começaram a cantar. Arranjei portanto uma estratégia de acalmar o grupo que irei utilizar mais vezes.

O terceiro e último tópico sobre o qual me proponho a refletir é o das avaliações das tarefas e de uma situação ocorrida no intervalo (coroa partida da D.C.) escrita no diário de turma.

Na nossa sala existe um mapa, o qual se denomina por mapa de tarefas, que tal como o nome indica, serve para distribuir as tarefas pela turma (cada tarefa é realizada a pares). Nestas tarefas constam o distribuir materiais, registar o tempo, recolher os t.p.c's, entre outras. Cada uma das tarefas é atribuída a um par e tem uma duração de duas semanas, no final dessas semanas realizamos a avaliação das tarefas (avaliamos como as crianças desempenharam aquela tarefa) e selecionamos novos pares.

Na reunião de turma realizada na sexta-feira avaliámos então as tarefas, o G.S. e a M.S. foram os primeiros a realizar a avaliação da sua tarefa, dizendo que ele e a M.S. mereciam verde na avaliação da tarefa, se bem que a M.S. o tivesse destabilizado um bocadinho. Mas a avaliação seria verde porque correu bem e não discutiram. Face a isto, posso constatar que o G.S. é uma criança madura que sabe reconhecer as falhas e expressá-las, como também justificar-se. O G.S. constatou que a M.S. o destabilizou, todavia não tinham discutido nem uma vez, daí merecerem o verde na avaliação da tarefa. Esta criança tem uma boa capacidade de análise sobre as situações.

Avaliação da tarefa do M.P. e da D.C. foi amarela, embora tivessem discutido, contudo, em conversa com o grupo, o mesmo decidiu dar verde na tarefa uma vez que os dois se tinham entendido aos poucos. Esta decisão por parte do grupo foi a meu ver extremamente relevante na medida em que a turma decidiu dar uma oportunidade aos alunos que estavam a ser avaliados, algo que se fosse no início não o faria. Aos poucos a turma vai-se tornando um grupo. Chegado o momento de avaliação do A.M e do A.F, constatei que o A.M. é bastante honesto nas suas avaliações, na medida em que disse que achava que mereciam amarelo, visto o outro A.F. não lhe ter deixado marcar os t.p.c's. Esta situação veio a comprovar aquilo que refleti na reflexão anterior, a necessidade das crianças em trabalhar em parceria para afastar o egocentrismo presente nas mesmas. Daí ser um ponto forte sobre o qual iremos incidir.

Na leitura do Diário de turma constatámos que o J.A. e a C.A. partiram a coroa da D.C.. Após a leitura, questionei os dois alunos em questão sobre o que fazer, nada disseram. Questionei assim o grupo, ninguém tinha sugestões, logo perguntei se podia lançar uma sugestão, e após eles terem dito que sim proferi: e que tal se fizermos uma coroa à D.C.? Com os materiais que vocês quiserem? O grupo achou boa ideia e concordámos realizar num espaço de tempo livre uma coroa para a D.C.. Considero que esta atitude veio solucionar, afastar as brigas e o ambiente tenso que se iria causar se

deixasse o grupo falar sobre o assunto sem a minha intervenção, pois antes já estavam a desentender-se e a culpabilizar-se uns aos outros. Esta solução foi uma ideia que me ocorreu momentaneamente de forma a afastar a discordância. Como professores/educadores devemos estar preparados para agir intuitivamente. Se não tivesse intervindo, muito provavelmente criar-se-ia um ambiente tenso e de brigas devido a um acontecimento não propositado. Considero que tenho crescido muito com esta turma no que toca à resolução de problemas, pois todos os dias surgem muitos e diversificados quanto ao seu conteúdo. Assim, esta dificuldade que a turma possui em resolver problemas e a trabalhar em grupo, “forçou-me” a encontrar estratégias para a resolução dos mesmos quer seja através da reflexão (refletindo e depois agindo) quer seja agindo intuitivamente.

Apêndice 4 - Reflexão semanal 22/10/12-26/10/12

Nesta semana interliguei várias áreas de conteúdo com o objetivo de abordar o número 200. De forma a dar este número, recordei-me de uma história do Álvaro Magalhães sobre a centopeia (ilustração 1), todavia os números que eram para tratar eram aqueles até aos duzentos! O que fazer? Refletindo, cheguei à conclusão de continuar a história só que em vez de ser em narrativa seria através de problemas matemáticos, os quais as crianças tinham que resolver para conseguir entender o seguimento da história.

Centopeia

Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar mas ela nunca aparecia.

Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a despertar os do primeiro para se ir deitar.

Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se, não passava de uma *cinquentopeia*.

Álvaro Magalhães, *Histórias Pequenas de Bichos Pequenos*, Asa, 6.ª edição, 2001 (Excerto).

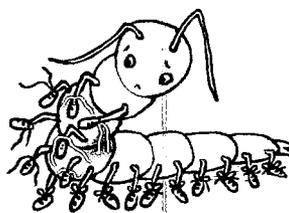


Ilustração 1- Texto da Centopeia

Assim sendo resultou na seguinte ficha de trabalho:

1- Quem é o autor do texto?

2- Ordena de 1 a 4 de acordo com o texto.

Para a centopeia era um problema calçar tantos sapatos.

Conheci uma centopeia simpática nas férias da páscoa.

Com cinquenta sapatos ela não passava de uma simples *cinquentopeia*.

Convidei-a muitas vezes para jantar.

3- Quantos sapatos conseguia a centopeia calçar quando ia tomar café?

4- E se ela fosse mais rápida e conseguisse calçar o dobro? Quantos sapatos calçava?

A história continua...

5- Houve um dia em que a centopeia ia a correr e sem se aperceber, perdeu dois pares de sapatos... Sabendo que ela tem cem pés... com quantos sapatos ficou? Explica o teu raciocínio.

A centopeia foi a uma loja comprar um par de sapatos... o dono da loja disse que só lhe podia vender os sapatos se comprasse dezasseis pares... A centopeia aceitou a proposta.

6- Quantos sapatos comprou? E com quantos ficou ao todo (aqueles que ela comprou com aqueles que ela tinha)?

7- A centopeia encontra o marido dos seus sonhos... decidem casar e viver numa bela casa castanha... nessa casa quantos sapatos terão de existir para os dois animais?

Para além de interligar as áreas de conteúdo de matemática e de língua portuguesa, liguei também a da expressão plástica, pois para a resolução de exercícios recorreremos não só a contas e esquemas como a desenhos.

Esta ficha foi extremamente interessante para o grupo, pois captava-lhe muita atenção, uma vez que queria saber o resto da história e para tal demonstrava-se disposto a trabalhar com toda a força. Foi uma atividade diferente, mas com grande significado, quer a nível de ligação de áreas curriculares quer como ponto de incentivo para chegar e saber o final da história. É esta motivação que pretendo desenvolver no grupo. Assim, tentarei interligar as diferentes áreas curriculares de forma a tornar o ambiente de aprendizagem mais rico e motivador para as crianças. Considero que o momento das comunicações das respostas ao grupo foi o mais rico do dia, pois cada criança ia ao quadro demonstrar através de esquemas, contas, desenhos, a sua resolução. Este momento de partilha foi significativo, pois permitiu ao grupo constatar que não é somente através de operações que se podem resolver problemas matemáticos e que podemos recorrer a desenhos/esquemas que nos ajudem a estruturar o nosso pensamento. A constatar que esta partilha de conhecimentos foi enriquecedora, irei fazer o mesmo nas restantes áreas.

O segundo momento consiste na realização das rimas sobre o Halloween em conjunto com a turma do segundo ano do Frei-Aleixo. De forma a trabalharmos, incentivarmos o trabalho de grupo, propusemos que se realizassem quadras em grupo que após a sua concretização iríamos seleccionar uma quadra para seguir para a turma do Frei-Aleixo. As rimas foram realizadas por cada grupo e os resultados foram

extremamente positivos, embora o trabalhar em equipa tivesse sido um trabalho árduo e complicado.

No Halloween as pessoas mascararam-se,
Por isso um fato vou comprar.
O fato é assustador e
com ele as pessoas vou assustar.

Ilustração 2 – Quadra realizada por: A.M.; M.S., J.P., G.S. e J.A.

Era uma vez uma bruxa
e
que vivia numa casa assombrada
E em frente havia uma floresta encantada
Onde não havia nada.

Ilustração 3 – Quadra realizada por: T.M., P.L., G.B, M.R. e D.S.

<p>Os monstros são assustadores</p> <p>Pelas ruas fazem mal.</p> <p>Um dia esses monstros</p> <p>Transformam-se em pudim de Natal.</p>
--

Ilustração 4 - Quadra realizada por: A.F., G.A., A.M., C.A., P. Lu., R.G.

No Halloween a escola é assustadora,
Tem abóboras brilhantes com olhos,
Uma bruxa voadora

Ilustração 5 - Quadra realizada por: D.C., M.P., M.F. e B.P.

Após a realização de todas estas magníficas quadras chegou o momento mais difícil de todos, a seleção da quadra para enviar à turma do Frei-Aleixo para que esta lhe desse continuidade e fizéssemos assim uma poesia coletiva.

O momento da decisão foi extremamente difícil, pois cada grupo elegeu a sua poesia, face a esta dificuldade, fiquei um pouco perplexa, e a professora cooperante interveio explicando que tínhamos que ser capazes de nos abstrair de quem era a quadra e votar naquela que estava mais bonita, melhor estruturada, que deixasse algo em aberto para os outros meninos poderem continuar... O auxílio da professora cooperante foi extremamente importante nesta ocasião, caso contrário eles não iriam chegar a essa conclusão e não decidiríamos qual a melhor quadra porque cada um iria votar na que escreveu. Ao planificar esta seleção das quadras, nunca pensei que o chegar a um consenso fosse difícil, todavia no momento, acabei por compreender que para a turma era difícil. O que fazer consoante isto? Poderemos propor mais trabalhos (realizados por grupos) em que tenhamos que utilizar critérios e seleccionar um como representação da turma. As crianças ainda se encontram muito aglutinadas aos seus trabalhos (valorizando os seus trabalhos e “desvalorizando” o dos outros), portanto, há pois que trabalhar em grupo de forma a dissipar o egocentrismo das crianças e fazê-las compreender que é bom trabalhar em equipa e que é num grupo que surgem ideias diferentes (existe a possibilidade de debate sobre a/s resposta/s mais acertada/s) de aperfeiçoarmos as nossas técnicas, respostas.

O segundo momento foi a construção de sólidos geométricos. Esta construção foi muito importante para o grupo, não só porque apelou à construção, como também

porque foi através dela que compreendemos o que era um sólido ou uma figura geométrica.

Uma das descobertas realizadas pela turma foi que com a utilização do sólido conseguíamos realizar figuras geométricas, ou seja, contornando o sólido conseguíamos desenhar figuras geométricas. A partir desta descoberta, fomos utilizando os sólidos geométricos (de madeira) e contornando-os no quadro e descobrindo quais eram as figuras do plano que ele continha na sua formação. Foi um momento verdadeiramente exploratório que levou à tomada de conclusões por parte das crianças. Assim através dele conseguimos chegar à conclusão que uma figura geométrica era representada no plano e que conseguíamos desenhá-la se contornássemos um sólido. Aproveitei a descoberta das crianças e expliquei a partir daí o assunto que queria tratar, alterando a o modo de realizar a atividade a que me tinha proposto na planificação para esse dia. Achei que era crucial usufruir daquela ideia, portanto parti daí. No meu ponto de vista, um professor tem que saber ouvir os alunos e aproveitar as suas propostas e partir delas para a construção de conhecimento, porque ao fazer isto, o docente está a valorizar a criança e a tê-la como um agente ativo do conhecimento e não como um agente passivo que se encontra vazio (tábua rasa). São estes momentos que dão significado aos nossos dias e nos ajudam cada vez mais a compreender que as crianças possuem concepções prévias e que podemos aproveitá-las, explorá-las de forma a transformarmos o conhecimento espontâneo no conhecimento científico, tal como Vygotsky refere. Tal como Vygotsky afirma, a consciência reflexiva entra na criança através da porta dos conceitos científicos, assim a transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico irá levar as crianças a uma reflexão como foi o caso da afirmação que o grupo realizou e que trabalhamos de forma a abordar os conceitos matemáticos.

Apêndice 5- Reflexão semanal 29/10/12-7/11/12

Nesta reflexão irei retratar a relevância que as ciências experimentais têm na vida da criança, utilizando como recurso o tema dos órgãos dos sentidos, abordado na área curricular de Estudo do Meio.

Este tema dos sentidos encontra-se incluído na análise do meio, este que é visto pela criança como sendo a sua rotina, a realidade à qual ela se encontra ligada, não como um objeto de estudo. Com base nisto, devemos enquanto professores conduzir, incentivar as crianças à descoberta do meio no qual nos encontramos inseridos, desenvolvendo estratégias que permitam à criança tomar consciência de que as características do meio interagem com os indivíduos, condicionam as suas escolhas e enquadram as suas vivências e atividades (Roldão,2001).

É através dos sentidos que o nosso corpo humano percebe e interage com o que o rodeia (meio). Os órgãos dos sentidos estão localizados em diferentes partes do corpo e permitem-nos perceber os sabores e os odores, as cores e as formas, a pressão e a dor, os sons e as sensações térmicas (Martins et. al., 2012). Assim numa tentativa de descoberta da pessoa, abordámos os sentidos e os seus órgãos respetivos (a sua localização e funções).

Numa reunião, através da leitura do diário de turma, reparámos que a M.S. anotou no mesmo que gostaria de realizar experiências, aproveitando a sugestão e tendo em conta que iríamos abordar os sentidos e os seus órgãos correspondentes, expus à turma o comentário da M.S. e questionei o grupo se queriam realizar experiências relacionadas com os sentidos. A resposta foi positiva, logo juntei algo que o grupo gostava – experimentar – aos conteúdos a abordar que constam no currículo. Assim para abordar cada órgão do sentido realizámos experiências sobre os mesmos. Foi também realizado o registo das experiências quer através de desenho quer de escrita. Estas atividades foram bastante motivadoras para o grupo, na medida em que responderam e alimentaram a curiosidade das crianças, uma vez que só se podia utilizar um sentido de cada vez.

Através destas atividades conseguimos promover capacidades de pensamento - criativo, crítico, metacognitivo,... - (Lakin, 2006; Tenreiro-Vieira, 2002) e a construção

de conhecimento científico útil e com significado social, que permite “às crianças melhorar a qualidade da interacção com a realidade natural” (Santos,2001; Fumagalli, 1998).

Nas experiências foram utilizados os diferentes sentidos como conhecimento do modo reagimos ao mundo: O que conseguimos fazer com os órgãos dos sentidos? Os órgãos dos sentidos funcionam bem em todas as pessoas?

A pele é o órgão do sentido do tato e foi este o primeiro a ser tratado. Antes de iniciarmos a experiência, colocou-se a seguinte questão: qual é o órgão do sentido do tato? As crianças responderam que era a pele, assim aproveitei para fazer uma breve explicação, dizendo que eram as terminações nervosas nela existentes que nos permitiam obter perceções tácteis, distinguir os objetos que tateávamos. Posto isto, realizámos então a experiência, para tal, vendámos (professora cooperante e estagiária) as crianças de modo a que estas utilizassem somente o sentido em questão para poder constatar o que lhes era apresentado. Nesta experiência tivemos cuidado em apresentar opostos (frio/quente, rugoso/macio...) para que as crianças tivessem o máximo de contato quer com diferenças de temperatura quer com diferentes texturas.

O vendar foi um momento de grande irrequietação, todavia mágico, pois sabia que a agitação introduzida com a experiência devia-se somente ao facto de a irmos realizar. Mágico porque proporcionou às crianças imaginar aquilo que lhes iria ser prestado para tatear e também o que estavam a tatear no momento. Na ilustração abaixo podemos observar o M.R. entusiasmado, de mãos abertas à espera que lhe fosse prestado um objeto para que ele pudesse tatear. É de referir que não ficámos somente pela experiência, e passámos uma folha de registo da mesma, isto para que as crianças tivessem ainda mais a noção de que estávamos a trabalhar, que aquilo que estávamos realizar não era só divertimento, mas também trabalho. Considero que foi extremamente importante a realização de todas as fichas de registo, uma vez que as mesmas levaram o grupo a pensar e serviram como armazenamento de conhecimentos que utilizámos posteriormente quando realizámos o livro dos sentidos.



A experiência do paladar foi também muito motivadora, pois tal como na anterior, vendámos as crianças e esse ato levou a um ambiente de curiosidade acerca do mundo que nos rodeia. Com o realizar da experiência conseguimos responder e alimentar a curiosidade das crianças, “fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas” (Martins et. al., 2012).

A experiência dos sons, a da audição, foi também muito motivadora. Propiciou momentos de escuta que pouco se encontravam presentes naquele grupo. Não só motivou as crianças para a curiosidade como lhes fez ver a importância que o silêncio tem nalgumas situações. Foi o próprio grupo que constatou que se não estivesse em silêncio não conseguiria ouvir os sons e identifica-los.

A experiência dos copos de cheiro foi também muito motivadora, e tal como a do tato, fez com que o grupo imaginasse o que iria cheirar. Cada grupo tinha quatro copos com ingredientes lá dentro (hortelã, limão, laranja, vinagre, canela, coentros...). Os copos encontravam-se tapados, apenas com um buraquinho para que se pudessem cheirar. Após o cheirar de todos os copos, cada grupo registou numa folha os ingredientes que pensou ter cheirado. Com isto, realizámos um momento de comunicações na qual cada grupo expressou o que pensou ter cheirado. Tal como referi na planificação, realizámos uma avaliação da experiência após a conclusão desta e averigui que os ingredientes mais difíceis de distinguir foram os coentros e a hortelã. Refletindo sobre isso, poderão no fundo ser ingredientes com os quais o grupo não tem muito contacto? Considero que sim. Enquanto falámos sobre a experiência, o grupo demonstrou ter gostado da experiência como também o facto de ter sido aliciante devido a haver ingredientes “misteriosos”.

A experiência da visão foi realizada em conjunto com a Língua Portuguesa pois consoante uma imagem que visualizávamos tínhamos que a descrever. Também esta foi motivadora porque o grupo nunca tinha realizado descrições. Foi também um interligar de conteúdos entre a área do conhecimento do mundo (estudo do meio) e a de Língua Portuguesa, pois constava no programa as descrições, logo decidi interliga-las com os sentidos, uma vez que tínhamos que utilizar a visão para descrever a imagem que nos era apresentada.

Considero que a partir destas experiências consegui responder e alimentar a curiosidade do grupo no que diz respeito ao interesse pelas crianças, promovi atividades de pensamento e de construção de conhecimento científico útil que permitirá às crianças uma melhor qualidade na interação com a realidade natural. Promovi também o momento de escuta, pois foi a partir da proposta da M.S. que iniciámos o nosso trabalho e demonstrei ao grupo que as suas opiniões, sugestões ou ideias eram aceites e utilizadas no seu processo de aprendizagem. Resultado, quando o grupo propõe ideias e estas são realizadas, forma-se um ambiente muito mais cativante e motivador. Quero com isto dizer que as crianças aprendem melhor quando as propostas são apresentadas por elas, uma vez que correspondem aos seus interesses e também quando as mesmas são diversificadas e desafiadoras.

Houve inquietação ao longo deste tema, mas para realizar as experiências, não devido a motivos exteriores, como acontecia inicialmente.

O tema dos sentidos foi extremamente interessante e contribuiu para incutir no grupo paciência, uma vez que não poderiam realizar a experiência todos em simultâneo. A avaliação neste caso foi realizada através de conversas, por exemplo: “eu estou aqui a ouvir uma música tão bonita... que sentido estarei a utilizar? E já agora, que órgão do sentido?”.

A avaliação foi também realizada através de fichas, desenhos, construção de uma silhueta humana com os sentidos, construção de um livro sobre os sentidos, textos, e de um jogo. A construção do livro dos sentidos foi também uma forma de trabalhar em grupo, realizando a avaliação simultaneamente. Inicialmente, o grupo sugeriu fazer um livro sobre o Natal, partindo desta ideia, deixei essa questão em aberto e questionei o grupo se queria realizar um livro sobre os sentidos, como a resposta foi positiva, reunimos em grande grupo para decidir como iríamos realizar o nosso livro,

combinámos escrever pequenas frases relativas a cada sentido, no fundo escrever a função destes, e ilustrar.

Com a realização deste livro, não só se foi fomentado o trabalho em parceria, como também foram avaliados os conhecimentos através das ideias apresentadas e dos desenhos ilustrativos relacionados com os sentidos. Considero que a realização deste livro obteve bastante êxito devido aos passos anteriores: realização das experiências de cada sentido, pois nos desenhos, o grupo foi retirar imagens de momentos sucedidos, uma criança desenhou outra a realizar a experiência do paladar – provar o sal.



“A experiência é a mãe de todas as ciências” Leonardo Da Vinci.

Vulcões



Ana Catarina, Ana Inês, Afonso,
Carma, Leonardo e Sofia

Pergunta:

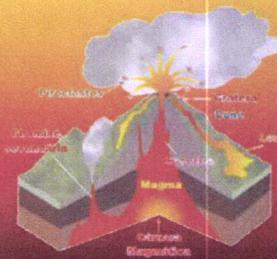
O que é um vulcão?

O vulcão

Um vulcão é um buraco, uma colina ou uma montanha que cospe pedras muito quentes e derretidas.

As pedras quentes e derretidas são o magma.

Como é constituído um vulcão?



O que sabemos

Os vulcões são quentes e não nos podemos aproximar deles

O que sabemos

Os vulcões deitam fumo e fogo



O que sabíamos

Os vulcões são feitos de madeira

O que sabíamos

Os vulcões são feitos de pedra

O que queríamos saber

•Os vulcões fazem explosões?

Os vulcões têm dois tipos de erupções:
A efusiva e a explosiva



A junção das duas faz uma erupção mista



O que queríamos saber

•Os vulcões são muito quentes?

Sim, eles deitam lava muito quente. Nós até fizemos uma experiência no Centro de Ciência Viva para vermos a temperatura das diferentes partes do nosso planeta.



O que queríamos saber

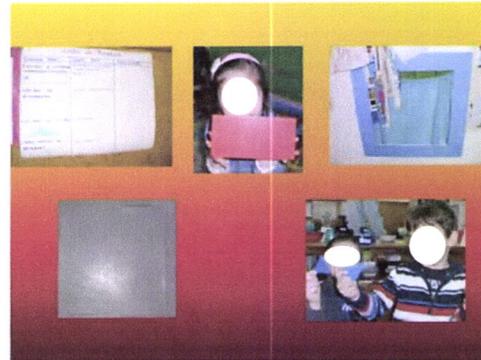
•O que é que os vulcões deitam?

Lava, fumo, cinzas e bombas vulcânicas



Então decidimos trabalhar as formas e os sólidos geométricos

Procuramos pela nossa sala as formas geométricas e encontramos:



O vulcão

Era uma vez um vulcão
Que soprava como um trovão
Da sua boca saía fogo
Lançava pedras como dados de um jogo

O vulcão

Um dia encontrou-se cansado
E olhou para o seu lado
Uma floresta se encontrava
Tão linda que todo o mundo a admirava

O vulcão

Mas o pobre vulcão
Tinha de cumprir a sua missão
Lançou um rio de lava
Em direção da floresta encantada

O vulcão

Felizmente a mãe natureza
Salvou de justeza
O triste fim que se anunciava
De uma floresta coberta de lava

O vulcão

De repente ao imponente vulcão
A mãe natureza deu-lhe um coração
E a partir desse dia
Ele só lançava rios de alegria

Anexos

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

I

Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

II

Dimensão profissional, social e ética

1. O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

III

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1. O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;

b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;

c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;

d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa;

e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;

f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;

g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;

i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;

j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

IV

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade
1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de

intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;

b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;

c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) Colabora 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 com outras instituições da comunidade;

e) Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;

f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;

g) Coopera na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

V

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:
1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Reflecte 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;

b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;

d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;

e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos