



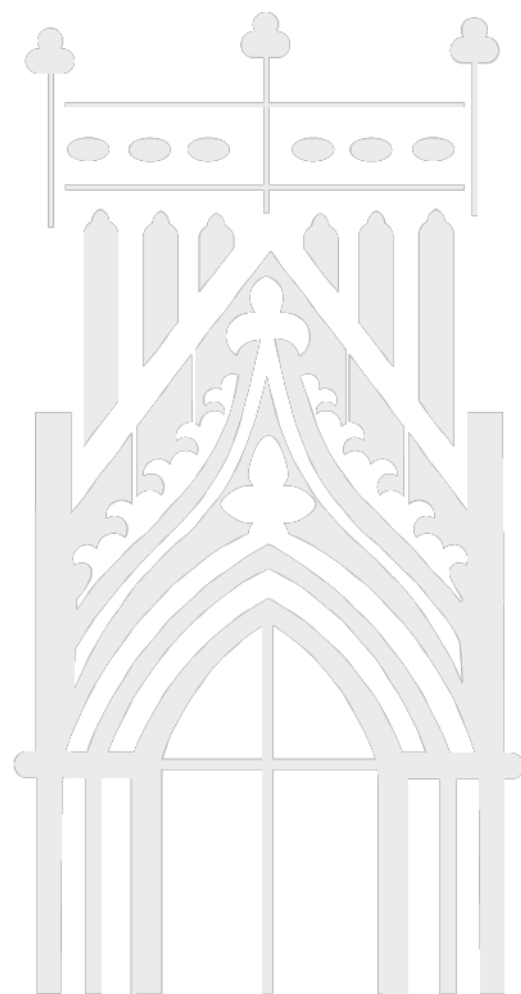
IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

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

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Stephanie Mendonça Batista

junho | 2020



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

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

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Stephanie Mendonça Batista

junho de 2020



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientadora: Professora Doutora Florbela Antunes

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, apresentado à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

junho de 2020

Dedicatória

*Dedico este trabalho à minha família que se mostrou resiliente às mudanças:
à minha melhor amiga e conselheira, a minha mãe, pelo seu apoio;
ao meu pai por o seu esforço árduo em acompanhar todo o meu processo académico;
aos meus avós por os seus mimos e boa disposição;
ao meu irmão por me colocar acima de qualquer pessoa para acalmar o meu desalento.*

Agradecimentos

O espaço desta secção de agradecimentos encontra-se limitada para a dimensão que gostaria de ter, pois, durante o meu percurso no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiram várias pessoas que me ajudaram a atingir os meus objetivos pessoais e académicos. Deste modo, deixo aqui poucas palavras que embora sejam escassas, acarretam consigo tamanha veracidade e autenticidade.

Ao Presidente do Instituto Politécnico da Guarda, *Professor Doutor Joaquim Brigas*, pela paciência e disponibilidade, ao longo do curso, no qual me ensinou muito, e na realização deste trabalho.

Manifesto a minha gratidão à *Professora Doutora Florbela Antunes*, orientadora do estudo empírico, pelas críticas e conselhos, mas, sobretudo pelo estímulo e ajuda na concretização deste projeto.

Ao Diretor da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, *Professor Doutor Pedro Tadeu*, agradeço a disponibilidade, a boa disposição e apoio em todo o meu percurso académico no Instituto Politécnico da Guarda.

À *Coordenadora do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Professora Doutora Filomena Velho*, expresso o meu profundo agradecimento por me ter dado o privilégio de frequentar este Mestrado.

À *Educadora cooperante, Amélia Grilo e à Professora cooperante Margarida Pires*, pelos ensinamentos transmitidos ao longo do estágio.

Agradeço em particular a todos os professores que lecionaram a parte curricular deste mestrado, cujos ensinamentos me proporcionaram experiências pedagógicas significativas.

Expresso também a minha gratidão a *Todas as crianças* que, embora no anonimato, prestaram uma contribuição fundamental para que estes estudos e estágios fossem possíveis.

À *Minha Família*, em especial aos *Meus Pais, ao Meu Irmão e aos Meus Avós*, um enorme obrigado por acreditarem em mim e por me facultarem todos os ensinamentos de vida. Espero que consiga retribuir tudo aquilo que fizeram por mim. A eles, dedico todo este trabalho.

Ao Jorge um obrigado carinhoso, pela atenção, pela disponibilidade e pelo incentivo sempre que precisei.

Não são menos importantes, mas também merecem um grande obrigado, todos os meus amigos, que me apoiaram em momentos difíceis desta caminhada.

E a todas as pessoas que contribuíram diretamente ou indiretamente na minha formação académica, o meu sincero obrigado.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrente na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda.

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) foi efetuada no Jardim de Infância das Lameirinhas, e a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) na Escola Básica Adães Bermudes, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Afonso Albuquerque.

Este relatório contempla três componentes essenciais, pois, aborda uma descrição do enquadramento institucional, bem como uma reflexão do processo sobre o percurso formativo decorrente, que coincide com os aspetos mais relevantes e elucidativos da experiência profissional. Engloba, ainda, uma investigação no âmbito da aprendizagem cooperativa indica ganhos tanto ao nível académico quanto ao nível social, realçando-se as relações interpessoais, as oportunidades do interagir dialogicamente através do questionamento, dirigido ou mediado, bem como o partilhar percursos na construção do aprender. Alicerçado na aprendizagem cooperativa desenvolveu-se, no âmbito da prática pedagógica de um futuro professor primário, uma intervenção educativa com uma turma de 26 alunos, a frequentar o 2º ano de escolaridade do ensino primário. A intervenção desenvolveu-se no período compreendido entre final de março e meados de junho, no âmbito do ensino de conteúdos curriculares de Biologia. Seguiu-se a metodologia de investigação-ação, segundo a tríade circular observação-ação-investigação. Utilizou-se a observação participativa e os registos dos alunos para a análise de resultados. Constatou-se a estimulação das relações interpessoais, pois o ambiente revelou-se favorável à resolução de conflitos entre o grupo, isto é, promissora ao nível do desenvolvimento das atitudes de responsabilidade e respeito pelo outro. Ao nível da construção de conhecimentos constata-se que os alunos revelam pouca autonomia, necessitando de mediação constante por parte do professor.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Aprendizagem Cooperativa, Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice Course I and II, of the Master's Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, arising from the School of Education, Communication and Sports, Polytechnic Institute of Guarda.

The Supervised Teaching Practice I (PES I) was carried out at “Jardim de Infância das Lameirinhas”, and Supervised Teaching Practice II (PES II) at “Escola Básica Adães Bermudes”, both belonging to “Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque”. This report includes three essential components, as it addresses a description of the institutional framework, as well as a reflection of the process on the resulting training course, which coincides with the most relevant and elucidative aspects of professional experience. It also includes a research in the context of cooperative learning indicates gains both related to academic and social process, highlighting interpersonal relationships, opportunities for interacting through questioning, directed or mediated, as well as sharing paths in the process of learning. Based on cooperative learning, an educational intervention was developed, within the aim of the pedagogical practice of a future primary teacher, with a class of 26 students, attending the 2nd year of primary schooling. The intervention took place between the end of March and mid-June, in the context of teaching the Biology curriculum content. The action-research methodology was followed, according to the circular observation-action-investigation triad. Participatory observation and student records were used for the analysis of results. The stimulation of interpersonal relationships was found, as the environment proved to be favorable to the resolution of conflicts between the group that is, promising in terms of the development of attitudes of responsibility and respect others. In terms of the construction of knowledge, it appears that students show little autonomy, requiring constant mediation by the teacher

Keywords: Supervised Teaching Practice; Cooperative Learning, Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos..... | i |
| Resumo..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| Índice de Figuras..... | ix |
| Índice de Tabelas..... | xi |
| Índice de Gráficos..... | xiii |
| Siglas e Acrónimos..... | xv |
| Introdução..... | 1 |
| CAPÍTULO I – Enquadramento institucional: organização e administração escolar..... | 3 |
| 1. Organização e Administração Escolar..... | 5 |
| 1.1 Caraterização do meio envolvente..... | 6 |
| 1.1.1 Caraterização da cidade da Guarda..... | 7 |
| 2. Caraterização do meio escolar da PES I..... | 9 |
| 3. Caraterização do Jardim de Infância de Lameirinhas..... | 10 |
| 3.1 Organização da equipa educativa..... | 13 |
| 3.2 Organização do tempo educativo / rotinas diárias..... | 14 |
| 3.3 Caraterização e organização do espaço educativo..... | 16 |
| 3.3.1 Descrição dos diferentes espaços / áreas..... | 18 |
| 4. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo..... | 24 |
| 4.1 Caraterização psicopedagógica do grupo..... | 24 |
| 4.2 Considerações sobre o grupo..... | 27 |
| 4.3 Caraterização socioeconómica do grupo..... | 28 |
| 5. Caraterização da Escola Básica Adães Bermudes..... | 30 |
| 5.1 Organização da equipa educativa..... | 33 |
| 5.2 Organização do tempo..... | 34 |
| 5.3 Caraterização e organização do ambiente educativo..... | 35 |
| 5.3.1 Descrição dos diferentes espaços..... | 37 |
| 6. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma..... | 40 |
| 6.1 Caraterização psicopedagógica da turma..... | 40 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 6.2 | Considerações sobre a turma..... | 42 |
| 6.3 | Caraterização socioeconómica da turma..... | 43 |
| CAPÍTULO II – Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada I e II..... | | 47 |
| 1. | Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada..... | 49 |
| 1.1. | Contexto legal da PES..... | 49 |
| 1.2. | Experiências de ensino e aprendizagem..... | 52 |
| 1.3. | Avaliação..... | 52 |
| 1.3.1. | Método de avaliação utilizado no JI..... | 53 |
| 1.4. | Área da Formação Pessoal e Social..... | 55 |
| 1.5. | Área do Conhecimento do Mundo..... | 57 |
| 1.6. | Área da Expressão e Comunicação..... | 58 |
| 1.6.1. | Domínio da Educação Física..... | 59 |
| 1.6.2. | Domínio da Educação Artística..... | 60 |
| 1.6.3. | Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita..... | 65 |
| 1.6.4. | Domínio da Matemática..... | 67 |
| 2. | Reflexão final da PES I..... | 68 |
| 3. | Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do Ensino Básico...70 | 70 |
| 3.1. | Método de avaliação utilizado no 1.º ciclo do Ensino Básico..... | 70 |
| 3.1.1. | Área do Português..... | 71 |
| 3.1.2. | Área da Matemática..... | 73 |
| 3.1.3. | Área do Estudo do Meio..... | 75 |
| 3.1.4. | Área das Expressões..... | 77 |
| 4. | Reflexão final da PES II..... | 80 |
| CAPÍTULO III – Estudo Empírico: A Aprendizagem Cooperativa..... | | 83 |
| 1. | Enquadramento Teórico..... | 85 |
| 1.1. | A Aprendizagem Cooperativa..... | 86 |
| 1.1.1. | Métodos da Aprendizagem Cooperativa..... | 87 |
| 1.1.2. | A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula..... | 90 |
| 1.1.3. | Benefícios e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa..... | 90 |
| 2. | Âmbito do Estudo..... | 92 |
| 3. | Metodologia..... | 92 |
| 4. | Instrumentos de recolha de dados..... | 94 |
| 4.1. | Entrevista..... | 94 |
| 4.2. | Testes e fichas de avaliação de conhecimentos..... | 96 |
| 5. | Participantes..... | 97 |

| | |
|--|------------|
| 6. Procedimentos..... | 97 |
| 7. Discussão de resultados..... | 103 |
| 8. Considerações Finais..... | 112 |
| Conclusão Geral..... | 114 |
| Referências Bibliográficas..... | 115 |
| Legislação Consultada..... | 123 |
| Webgrafia..... | 123 |
| APÊNDICES..... | 125 |
| Índice de Apêndices..... | 127 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Localização da cidade da Guarda no concelho..... | 7 |
| Figura 2: Arte Urbana- Cidade dos 5 f's..... | 8 |
| Figura 3: Jardim de infância de Lameirinhas..... | 10 |
| Figura 4: Planta da sala de atividades..... | 17 |
| Figura 5: Área das construções..... | 18 |
| Figura 6: Área do faz de conta..... | 19 |
| Figura 7: Área dos jogos de tabuleiro..... | 20 |
| Figura 8: Área da Educação Artística..... | 21 |
| Figura 9: Área das tecnologias..... | 22 |
| Figura 10: Área da Educação Visual..... | 23 |
| Figura 11: Área da Leitura e Diálogo..... | 24 |
| Figura 12: Escola Básica Adães Bermudes..... | 31 |
| Figura 13: Planta da sala do 2.º ano da EB1 de Adães Bermudes..... | 36 |
| Figura 14: Área de trabalho..... | 37 |
| Figura 15: Armário da sala B2..... | 38 |
| Figura 16: Área do quadro..... | 38 |
| Figura 17: <i>Placards</i> | 39 |
| Figura 18: Área do computador..... | 40 |
| Figura 19: Cartaz das emoções..... | 56 |
| Figura 20: As regras da sala..... | 56 |
| Figura 21: Experiência com cascas de noz..... | 57 |
| Figura 22: Painel dos comportamentos..... | 58 |
| Figura 23: Jogo do acerto ao alvo..... | 59 |
| Figura 24: Prenda de Natal..... | 61 |
| Figura 25: Jogo Dramático..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26: Apresentação da música <i>O Peixinho vai nadando</i> | 64 |
| Figura 27: Dança criativa..... | 65 |
| Figura 28: Leitura do poema <i>O Ratinho Marinheiro</i> | 67 |
| Figura 29: Confeção do bolo..... | 68 |
| Figura 30: Cartaz alusivo à confeção do bolo..... | 68 |
| Figura 31: Jogo do atiro ao alvo..... | 72 |
| Figura 32: Atividade de divisão..... | 74 |
| Figura 33: Cartaz alusivo às plantas e animais..... | 76 |
| Figura 34: Prenda do dia da mãe..... | 80 |
| Figura 35: Manuais escolares..... | 100 |
| Figura 36: Imagem alusiva à formação de grupos..... | 101 |
| Figura 37: Graffiti cooperativo..... | 102 |
| Figura 38: Método verdade ou mentira..... | 102 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Calendário Escolar..... | 13 |
| Tabela 2: Rotina diária..... | 15 |
| Tabela 3: Distribuição das crianças de acordo com a sua idade e género..... | 29 |
| Tabela 4: Horário de funcionamento da Escola Básica Adães Bermudes..... | 32 |
| Tabela 5: Calendário letivo..... | 33 |
| Tabela 6: Horário da turma B2 da Escola Básica Adães Bermudes..... | 35 |
| Tabela 7: Distribuição dos alunos de acordo com o género e idade..... | 43 |
| Tabela 8: Diferenças entre o grupo de trabalho cooperativo e o trabalho tradicional..... | 86 |
| Tabela 9: Diferentes métodos de aprendizagem cooperativa..... | 88 |
| Tabela 10: Resultados da ficha de carácter avaliativo 1 e 3..... | 105 |
| Tabela 11: Resultados da ficha de carácter avaliativo 2 e 4..... | 108 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Distribuição do número de pais de acordo com as suas profissões..... | 29 |
| Gráfico 2: Distribuição dos alunos de acordo com o número de irmão..... | 44 |
| Gráfico 3: Habilitações literárias dos pais..... | 45 |
| Gráfico 4: Resultados obtidos na ficha de carácter avaliativo do dia 28 de março e 09 de junho..... | 104 |
| Gráfico 5: Resultados obtidos na ficha de carácter avaliativo do dia 22 de maio e 12 de junho..... | 107 |

Siglas e Acrónimos

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

ADRL – Associação Desportiva e Recreativa das Lameirinhas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componentes de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMG – Câmara Municipal da Guarda

DR – Diário da República

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAB – Material Multibásico

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares do Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

Introdução

O presente relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II) surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda (ESECD) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o relatório da PES é um requisito legal para a obtenção do grau Mestre aos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Para a conclusão deste mestrado, necessitamos de realizar um período de PES em ambos os ciclos de formação: o pré-escolar — PES I — e o 1.º CEB — PES II — e, ainda, em ato público, apresentar e defender o relatório da PES.

A PES possibilitou-nos aplicar todos os conhecimentos adquiridos na licenciatura e mestrado, visando aprofundar e aperfeiçoar as nossas técnicas educativas, nomeadamente a nível de organização, planificação e avaliação num ambiente educativo. Deste modo, a prática implicou o aprofundamento de conhecimentos de forma a proporcionar um ensino responsável e de qualidade.

A PES tem como objetivo primordial apurar os estudantes para a prática do ensino, através de um treino sistemático, de forma orientada e apoiada por parte de uma equipa de profissionais experientes. Esta prática foi sempre dinamizada de modo individual, tendo sido as planificações e reflexões diárias elaboradas ao longo de todo o processo, em ambos os ciclos. Relativamente à aplicação de conteúdos, houve uma leitura e análise dos documentos reguladores de ambos os ciclos, sendo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e os programas pertencentes ao ensino básico (1.ºCEB), para atingir os objetivos propostos pelos mesmos.

A PES I realizou-se no Pré-Escolar, com um grupo de crianças de 4/5 anos, que decorreu no Jardim de Infância (JI) de Lameirinhas, posteriormente, a PES II decorreu no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano da Escola Básica Adães Bermudes, ambas pertencentes à cidade da Guarda.

Importa ainda salientar que, para a elaboração deste relatório foi necessário obedecer a determinados critérios estipulados pelo regulamento n.º 618/2016 de 29 de junho, artigo 11º, sendo que este deve possuir um texto original, inovador, atualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correto em termos de metodologia científica e domínio da língua, e deve contemplar três capítulos.

O capítulo I procede ao Enquadramento Institucional, que diz respeito à caracterização do meio envolvente de ambos os estabelecimentos educativos e da caracterização psicopedagógica e socioeconómica dos grupos. Neste capítulo descrevemos pormenorizadamente aspetos relacionados com o a caracterização do meio que envolve as instituições, e com a caracterização dos espaços físicos, recursos humanos e materiais existentes.

No capítulo II será feita uma descrição de todo o processo decorrido na PES I e PES II. Começamos por referir o contexto legal e institucional, e posteriormente, remetemos para as atividades que foram desenvolvidas em contexto pré-escolar e 1.º CEB. Deste modo, neste ponto demonstraremos o procedimento de planificação, lecionação e avaliação das atividades desenvolvidas, tendo como base as diferentes áreas de conteúdo/áreas disciplinares. No final de cada descrição de PES, apresentaremos uma reflexão crítica alusiva à nossa prática

O capítulo III apresenta um estudo empírico, que visa abordar a aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de observar as implicações da estratégia a nível cognitivo. A fim de se perceberem os benefícios da aprendizagem cooperativa, foram elaboradas algumas atividades de aprendizagem cooperativa com crianças de 2º ano de escolaridade (7-8 anos), em contexto de sala de aula. Para o desenvolvimento deste estudo empírico, foram empregues vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, que nos possibilitou a extração de dados fundamentais das atividades de aprendizagem cooperativa.

Por fim, terminarei o relatório com uma apreciação global de todo o trabalho realizado ao longo do período de estágio, e as referências bibliográficas que me serviram de base para a elaboração deste relatório.

CAPÍTULO I
**Enquadramento institucional:
organização e administração escolar**

1. Organização e Administração Escolar

Tendo como referência o documento regulador de políticas educativas, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) salienta que a organização do sistema educativo português *se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas* (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, art.1.º).

Atendendo a esta lei podemos constatar o quão importante é uma estrutura e organização escolar coerente para um bom funcionamento administrativo. Deste modo, a LBSE (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, art.º 1.º) estipula que crianças e jovens podem beneficiar da educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e da educação escolar (1.º, 2.º e 3.º CEB e ensino secundário).

A educação pré-escolar é reconhecida como a primeira fase da educação básica, tal como estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Esta etapa é frequentada por crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade. De acordo com (LBSE) (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, art.5.º, s/p) a sua ministração é realizada em estabelecimentos de educação pré-escolar sendo

(...) constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e profissionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

Quanto à gerência do currículo da educação pré-escolar é importante constatar que deve existir um profissional apto a promover e proporcionar a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Deste modo, os educadores devem reger-se segundo as OCEPE. Este documento é composto por uma série de princípios que visam apoiar o educador em relação à prática do processo educativo a desenvolver com as crianças.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016) os educadores devem abordar na sua educação diferentes áreas de conteúdo, como a área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área de expressão e comunicação, que engloba quatro domínios: domínio da educação física, domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. As áreas de conteúdo têm como finalidade a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, situação esta, que favorece a articulação entre a educação pré-escolar e os restantes níveis de escolaridade.

Os primeiros quatro anos de ensino dizem respeito ao 1º ciclo de ensino básico. De acordo com a LBSE (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, art.º 6.º, s/p) *as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no ensino básico*. Neste nível de ensino a responsabilidade é apenas de um professor apto para lecionar diferentes áreas

especializadas, tais como: a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio, a expressão e educação dramática, a expressão e educação plástica, a expressão e educação físico-motora e a expressão e educação musical. O docente, além das áreas curriculares mencionadas anteriormente, também leciona áreas curriculares não disciplinares, como a área de projeto, a formação cívica, o estudo acompanhado e as atividades de enriquecimento curricular (AEC).

A PES ocorreu em duas instituições distintas. A PES I, direcionada à educação pré-escolar, decorreu no JI de Lameirinhas, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Este estágio de 10 de outubro a 25 de janeiro ocorreu sobre a supervisão da professora Filomena Velho e como educadora cooperante, a educadora Amélia Grilo.

A PES II, relativa ao 1.º CEB, foi realizada na Escola Básica Adães Bermudes, entre o dia 20 de fevereiro e o dia 7 de janeiro de 2017, com uma turma de 2.º ano, tendo como supervisora as professoras, Elisabete Brito, Florbela Rodrigues e Urbana Cordeiro e como cooperante a professora Margarida Pires.

No decorrer deste capítulo irei expor uma caracterização do meio envolvente das duas instituições referidas anteriormente, assim como as suas delimitações, e por fim por considerarmos importante conhecer o grupo/turma, será efetuada uma descrição socioeconómica e psicopedagógica dos respetivos grupos de crianças.

1.1 Caracterização do meio envolvente

Para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é imperativo que o ambiente educativo integre uma variedade de níveis de interação, principalmente entre a escola e o meio envolvente. De acordo com Silva et al. (1997, p. 31) *o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.*

A escola e a cidade possuem um papel importantíssimo na construção da personalidade da criança porque são percebidos como espaços complementares, com uma pedagogia de responsabilidade mútua quanto à formação dos seus cidadãos. Neste contexto, ambas funcionam com o objetivo de levar à integração dos indivíduos na sociedade, respeitando as suas tradições e costumes.

Desta forma, é importante conhecer o meio que envolve uma escola de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas e realizar atividades que promovam estratégias de inter-relacionamento.

De acordo com Paiva (2009, p. 23),

(...) a cidade e a escola, percebidos como espaços complementares no contexto urbano, podem garantir um papel importantíssimo enquanto prolongamento mútuo do seu estatuto e função transformadora, pelo campo alargado de aprendizagens que decorrem da (s) situação (ões) e da acção dialéctica entre os sistemas educativo e cultural.

1.1.1 Caraterização da cidade da Guarda

A cidade da Guarda (figura 1) localiza-se na Beira Interior norte de Portugal no flanco nordeste da Serra da Estrela, é capital de distrito e sede de concelho. É uma das cidades mais antigas do país, recebendo a carta de foral em 1199 outorgada pelo Rei D. Sancho I.



Figura 1: Localização da cidade da Guarda no concelho.
Fonte: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/freguesias/>, consultado a 17 de março 2021

Detém o título de cidade mais alta de Portugal, atingindo no meu ponto mais alto uma altitude de 1056m, na Torre de Menagem. Situando-se no coração do concelho da Guarda (figura 1), é também considerada a cidade portuguesa com o ar mais puro, apresentando uma paisagem agreste. De relevo bastante acidentado, composto, do ponto de vista geológico, por rochas de formação antiga, paleozoica e ante paleozoicas.

O clima temperado, com influência mediterrânica, aliada à altitude da cidade, coloca a cidade da Guarda entre as mais frias do país.

O seu centro histórico é rico e variado, com obras arquitetónicas que remontam ao século XIV (como a Sé Catedral e as casas medievais), sendo ainda dignos de visita ao Solar dos Póvoas, o antigo Paço do Concelho, a já mencionada Torre de Menagem, a Igreja da Misericórdia, a Capela do Mileu, a Torre dos Ferreiro, o Castelo, as Muralhas da Cidade, a Judiaria e o Antigo Paço Episcopal.

A cidade da Guarda é ainda conhecida pela cidade dos 5 F's (figura 2), pois, possui cinco palavras que a caracterizam, sendo estas:

forte (dada a dureza do granito, que caracteriza a sua singular paisagem, e ao imponente sistema defensivo que outrora se ergueu e que ainda hoje se preserva), farta (pelos seus vales férteis e cursos de água que garantem a sustentabilidade de quem nela habita e pela variada e riquíssima gastronomia, que não deixa indiferente quem a saboreia), fria (dado ao clima de montanha que lhe confere a beleza e o brilho inigualável da brancura da neve, que a transforma e pinta de branco), fiel (pela história e características genuínas das suas gentes beirãs, integras, honestas e hospitaleiras) e formosa (por tudo aquilo que é e possui como monumentos, praças, ruas e vielas, solares, jardins, parques e paisagens). (Pires, 2018, p.8)



Figura 2: Arte Urbana- Cidade dos 5f's.
Fonte: Própria

Atualmente, a Guarda é formada pela junção de três (agora extintas) freguesias: São Miguel da Guarda, São Vicente e Sé, local onde se encontra o Jardim de infância de Lameirinhas e a Escola Básica Adães Bermudes, instituições onde foram realizadas a PES I e a PES II.

2. Caraterização do meio escolar da PES I

No que concerne à seriação aleatória dos grupos de estagiárias na unidade curricular PES I e II, foram-nos atribuídos o JI de Lameirinhas e a Escola Básica Adães Bermudes, ambas pertencentes à antiga freguesia da Sé, localizadas no distrito da Guarda. Estas instituições aparentam atingir harmonia entre os usuários e o espaço físico, ou seja, dispõem de infraestruturas e materiais adequados ao público-alvo. Desta forma, podemos constatar que as suas edificações buscam o conforto ambiental, tendo em consideração determinados aspetos tais como: condições térmicas, luminosas e acústicas. Estes fatores são preponderantes na educação, uma vez que, interferem com as pessoas que estão inseridas no meio. Assim, quanto mais bem equipada e desenvolvida uma escola estiver, mais proficiente será a aprendizagem, pois, *grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe* (Elali, 2003, p. 303).

O bom ambiente educativo e os diferentes materiais e recursos auxiliam no ensino dos educadores/professores. Referindo Elali (2003, p. 310):

o meio físico tem impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, facilitando e/ou inibindo comportamentos. Na escola, ele possibilita a decodificação e a aprendizagem até mesmo de normas sociais, comunicando não-verbalmente aos estudantes as intenções e os valores dos professores enquanto adultos que exercem controle sobre o espaço.

Deste modo, conclui-se que, o meio escolar deve estar totalmente voltado para o atendimento das necessidades infantis, dado ao facto de influenciar na aprendizagem das crianças. No seguinte ponto, iremos fazer uma descrição detalhada acerca dos estabelecimentos onde realizamos a PES.

3. Caracterização do Jardim de Infância das Lameirinhas

A PES I decorreu no JI das Lameirinhas (figura 3), localizado no distrito da Guarda.



Figura 3. Jardim de infância de Lameirinhas.

Fonte: <http://www.freguesiadaguarda.pt.>, consultado a 8/11/2018

Esta instituição foi uma das primeiras a ser fundada na cidade da Guarda, situa-se na Rua das Flores no bairro das Lameirinhas e pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque.

É um estabelecimento da rede pública do Ministério da Educação (ME), que se integra no edifício de 1.º CEB de Lameirinhas, onde inaugurou a sua atividade educativa em 1986, somente com uma sala de atividades. O seu início contou apenas com a contratação de um educador e um auxiliar de ação educativa, em instalações alugadas e pertencentes à Associação Desportiva e Recreativa das Lameirinhas, tendo mantendo-se nas mesmas pelo período de três anos.

Em 1997 surge a Componente de Apoio à Família (CAF), em regime de experimentação, através de um protocolo do Instituto de Emprego e a Direção Regional de Educação do Centro de forma a responder às necessidades dos encarregados de educação, que tinham horários laborais incompatíveis com o horário regular da instituição do estabelecimento de ensino. A CAF funciona das 07h45 às 09h15/ 11h45 às 14h15, o que motiva a crescente procura por este serviço educacional. Esta terminologia foi alterada para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Recentemente, o edifício foi submetido a obras de remodelação e beneficiação. Deste modo, cumpre os requisitos necessários para um bom funcionamento escolar. De acordo com a LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, art.º 39º, s/p) *os edifícios escolares devem ser arquitetados na ótica de um equipamento integrado e ter flexibilidade suficiente, que permita, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função*

das alterações dos diferentes níveis de ensino. Em vista deste facto, a remodelação do estabelecimento foi necessária de modo a garantir a segurança e bem-estar de todas as crianças.

Quanto à sua constituição, este JI é composto por três pisos, com uma entrada comum, que permite o acesso aos andares superiores e inferiores. Todas as divisões estão equipadas com aquecimento central. As salas são espaçosas, com boa iluminação, providas de material didático, com espaços adequados a cada atividade, mobiliário adequado e computadores, proporcionando um ambiente acolhedor e favorável ao bom desenvolvimento do processo educativo. De acordo com o ME (2016, p. 26) *os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.* Assim sendo, o estabelecimento detém todas as condições possíveis para o desenvolvimento das aprendizagens.

No primeiro piso podemos encontrar uma sala polivalente, onde funciona a AAAF, uma sala de espera, uma sala para as educadoras, instalações sanitárias e uma arrecadação. Esta área funciona como um espaço refeitório e um local de acolhimento das crianças no início das atividades diárias e prolongamento do horário. A sala possui materiais e equipamentos apropriados às necessidades das crianças e à ação pedagógica, o que leva às educadoras a realizarem eventos escolares neste espaço. Por possuir boas estruturas físicas e acústicas, é também, usufruído para as sessões de expressão musical.

Junto à sala polivalente existe um corredor que frui de uma escadaria e uma sala de apoio destinado às reuniões escolares e ao atendimento dos encarregados de educação. Esta sala encontra-se apetrechada de manuais escolares, *dossiers*, materiais didáticos, livros infantis e arquivos. Deste modo, esta sala possui instrumentos necessários para uma boa organização educativa, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem, tal como preconiza o ME (2016, p. 5) *a ação profissional do/a educador/a (...) implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.* Importa ainda referir que este piso dispõe de duas casas de banho, uma adaptada para pessoas com limitações motoras, com sanita adaptada e lavatório, e outra que possui uma bancada com quatro lavatórios, quatro sanitas e um poliban.

O segundo piso é constituído por duas salas de atividades, destinadas ao grupo de crianças com idades compreendidas entre os três/quatro e os cinco/seis anos de idade. Junto às mesmas, existem as respetivas instalações sanitárias e uma arrecadação, sendo esta comum à escola do 1.º CEB. Neste piso, ainda existe um aquário de grandes dimensões adaptado ao tema definido pelo agrupamento “Descobrimo os segredos do mar”. A instituição possui também um pequeno átrio interior, utilizado por parte das crianças quando as condições climáticas exteriores são desfavoráveis.

As salas de atividades possuem condições térmicas, luminosas e acústicas semelhantes. Ambas têm três janelas amplas direcionadas para a frente do edifício e duas para trás, que agregam uma banca de mármore com um lavatório instalado. As suas paredes estão revestidas com alguns quadros de cortiça, de modo a dispor os trabalhos realizados por as crianças, sendo um aspeto fulcral, uma vez que, *o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos* (ME, 2016, p. 26).

Para o acesso ao terceiro piso existe uma pequena escadaria que divide o espaço entre as crianças do pré-escolar e 1.º CEB. Neste andar podemos encontrar uma biblioteca escolar, que funciona como espaço de lazer e leitura e para as atividades pertencentes ao plano anual de atividades (PAA). Horizontalmente à biblioteca, existe uma sala de aula destinada às crianças do 1.º ano do Ensino Básico. A localização desta sala é vista como um fator benéfico, já que, facilita a articulação curricular entre o JI e o 1.º CEB. Tal como fundamentado por o ME (1997, p. 47) os educadores devem favorecer *a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores*. Entre a biblioteca escolar e a sala de aula existe uma sala de professores, composta por vários materiais escolares.

O espaço exterior da instituição encontra-se organizado com algumas infraestruturas que potencializam uma variedade de atividades, nomeadamente, um campo polidesportivo e um espaço destinado à jardinagem. Contudo, o espaço carece de equipamentos de recreio, como escorregas, baloiços, ou áreas que permitam às crianças dar-lhes a possibilidade de fazerem escolhas ou de utilizarem os materiais de diferentes maneiras.

É importante ainda salientar que a nível de segurança o JI possui todos os instrumentos e materiais apropriados e atualizados, estando equipado com um sistema de emergência (porta, alarme de fumo, sinalização interior e exterior) e rodeado de grades para garantir a segurança das crianças.

Relativamente ao horário de funcionamento, o JI está aberto das oito horas da manhã até às dezoito horas da tarde, com pausa para almoço do meio-dia até às duas da tarde. Em relação ao calendário escolar, o JI tem duas componentes: a educativa, que representa o período letivo subjacente ao trabalho do grupo docente, e as interrupções letivas, em que o trabalho é elaborado pelas animadoras socioculturais que assumem a responsabilidade de receber e cuidar das crianças fora dos horários estabelecidos. Segue abaixo a tabela 1, onde detalha as interrupções letivas e a componente educativa.

Tabela 1: Calendário Escolar

| Componente Educativa | Interrupções letivas |
|--|---|
| | 1º período: Entre 19 de dezembro de 2016 a 2 de janeiro de 2017 |
| Início: De 9 de setembro a 15 de setembro de 2016 | 2º período: Entre 27 de fevereiro a 1 de março de 2017 |
| Fim: 3 de junho de 2017 | 3º período: Entre 5 de abril e 18 de abril de 2017 |

Fonte: <https://www.dgeste.mec.pt/nome>

3.1 Organização da equipa educativa

No ano letivo de 2016/2017 em que realizámos a PES nesta instituição, observou-se que o JI se reflete pelo envolvimento de todos os colaboradores no processo de ensino e aprendizagem (duas educadoras do quadro de agrupamento, uma educadora colocada por mobilidade, duas assistentes operacionais, duas técnicas operacionais, uma docente de educação especial, duas animadoras socioculturais e três professores especializados em Educação Física, Música e Jogo Dramático/Teatro).

Todos estes intervenientes possuem um papel ativo no JI, visando um trabalho de qualidade, para alcançar os objetivos estipulados. Na perspetiva de trabalho de qualidade, importa referir que este, de acordo com Howes e Hamilton (2002) citado por Carvalho (2008, p. 64) consiste na *qualidade dos cuidados e educação destinados às crianças mais novas (...) das características dos profissionais, que incluem, nomeadamente, a quantidade e tipo de formação, a experiência profissional e a estabilidade na sala de actividades.*

Tal como referido anteriormente cada profissional possui os seus objetivos e tarefas para garantir um funcionamento harmonioso escolar. Quanto às educadoras do quadro de agrupamento, estas desempenham várias funções, regendo-se por uma metodologia de trabalho, que consiste em planear, executar, refletir, avaliar e reformular. Neste contexto, o ME defende que (2016, p. 13)

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova as aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Este processo permite que as mesmas consigam colmatar as dificuldades sentidas pelas crianças. Para além das educadoras que asseguram as salas de atividade encontra-se, ainda, em cada sala uma assistente operacional que gere e organiza o grupo, tendo, os conhecimentos necessários para atender as necessidades de cada criança.

Neste estabelecimento existe também uma docente de educação especial, que, em determinado horário, apoia uma criança de 5 anos de idade, com necessidades educativas

especiais (NEE). De acordo com Rebelo (2011, p. 2) os professores de educação especial devem garantir *metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo*.

Fazem ainda parte da componente educativa, três professores especializados para lecionar respetivamente as aulas de Educação Física, Música, e Jogo Dramático. No caso do JI de Lameirinhas a música era lecionada na terça-feira das 15:00h às 16:00h, a área de educação física era trabalhada às sextas-feiras das 14:15h às 15:15h e o teatro/jogo dramático decorria às sextas-feiras das 10:45h às 12:00h. Os docentes que lecionam estas áreas visam o desenvolvimento psicomotor e simbólico da criança para que esta compreenda as diferentes formas de linguagem. É através destas áreas que as crianças exprimem os seus sentimentos em relação ao mundo interior e ao mundo que a rodeia, criando e resolvendo situações em relação aos diferentes “mundos”.

A componente de apoio à família é assegurada por duas animadoras socioculturais e duas técnicas operacionais que desempenham as funções de acolhimento das crianças, o serviço de almoço, prolongamento de horário e momentos de higiene. Os seus horários estão conjugados de forma a assegurar o acompanhamento e segurança das crianças.

É importante ainda referenciar os pais como membros ativos e participantes da equipa educativa, pois, no início do ano letivo, foram eleitos dois representantes de pais, um por cada sala. Compete aos pais ajudar na tomada de decisões acerca dos problemas existentes no JI.

É essencial afirmar que a comunidade escolar é o elemento chave para o desenvolvimento da criança e, por isso, deve existir uma partilha de informação e colaboração entre os mesmos, para que possam ajudar a criança no seu desenvolvimento. Tal como defendido na Declaração de Salamanca (1994, p.24) *uma boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento dum trabalho cooperativo eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos*.

3.2 Organização do tempo educativo/rotinas diárias

Antes de caracterizar a rotina diária do grupo de pré-escolar, é importante referenciar o seu conceito e a sua importância. Numa perspetiva comum, e de acordo com o Dicionário Online de Português (s.d), rotina significa *hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente*. Portanto, a rotina é vista como uma sucessão de acontecimentos que se tendem a repetir. Em contexto educativo, nomeadamente, no âmbito de educação infantil, a rotina é defendida por Hohmann e Weikart (2003, p. 224) como *uma sequência de acontecimentos que elas [(crianças)] podem seguir e compreender [e que] (...) oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia*. Esta repetição de acontecimentos permite que as crianças desenvolvam a

noção de tempo, na medida que, se tornam capazes de prever e estruturar o que vai acontecer a seguir.

No JI todas as atividades devem apresentar uma sequência e organização lógica, pois, tal como referido na PPS (2013) citado por Moufarda (2014, p. 23) *a rotina permite à criança sentir a previsibilidade dos acontecimentos e isso dar-lhe-á segurança para investir na sua própria aprendizagem*. Neste seguimento, Pereira (2014, p.13) considera que a aplicação de rotinas em ambiente educativo leva à construção de *comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo*. Desta forma, a rotina promove a autonomia das crianças e transmite segurança.

No JI das Lameirinhas é dado extrema importância às rotinas matinais, tanto por parte dos profissionais do JI, como pelas crianças. A sua valorização também transpassa para os agentes educativos existentes na sala, como o caso das estagiárias, dado ao envolvimento e atenção existente neste processo.

Ao longo da PES I, observou-se a existência de um tempo predeterminado para cada atividade/momento. Alguns destes repetiam-se ao longo do dia como podemos verificar na tabela que se segue de demonstração da rotina diária da instituição (tabela 2).

Tabela 2: Rotina diária.

| Horas | Atividades | Local |
|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 9:00 - 9:30 | Jogos de mesa | Mesa de atividades |
| 9:30-9:40 | Marcação de presenças | Espaço do diálogo |
| 9:40 - 10:00 | Reunião | Espaço do diálogo |
| 10:00 – 10:30 | Atividades educativas | Mesa de atividades/espço do diálogo |
| 10:30 - 10:40 | Higiene | Casa de Banho |
| 10:40- 11:00 | Lanche da manhã | Refeitório |
| 11:00- 12:00 | Atividades educativas | Mesa de atividades/espço do diálogo |
| 12:00-14:00 | Almoço | Refeitório |
| 14:00-14:30 | Reunião | Espaço do diálogo |
| 14:30-16:00 | Atividades educativas | Mesa de atividades/espço do diálogo |

Fonte: Própria

Embora a rotina fomente um ambiente estável e previsível, é possível que sofra alterações, consoante as decisões do grupo, podendo, portanto, considerar-se flexível. Observámos que ao longo da PES, as tarefas diárias eram planeadas em grupo, existindo momentos que se repetiam ao longo do dia.

3.3 Caracterização e organização do espaço educativo

Todos os espaços existentes numa escola influenciam diretamente na aprendizagem por parte da criança. Deste modo, o espaço da sala de aula deve estar organizado de forma a facilitar a participação das crianças nas atividades para a aquisição de competências e experiências. Nesta perspetiva as OCEPE (ME, 2016, p. 26) reiteram que *os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.*

O educador/a deve conhecer bem o grupo com o qual trabalha, de modo a poder organizar a sala de atividades consoante as necessidades dos mesmos. Ao estruturar a sala, *a preocupação do educador não deve cingir-se ao decorar uma sala, mas sim, a organizá-la de forma a promover atividades orientadas e livres, em que seja fácil a interação entre crianças e entre crianças e adultos* (Teixeira, 2014, p. 32). Neste sentido, o educador deve estruturar o espaço para que consiga proporcionar um maior envolvimento nas atividades e uma maior quantidade de interação social. É também essencial que o educador motive as crianças a brincarem em todas as áreas, de modo a conseguirem experienciar e explorarem as potencialidades de cada um, pois, cada área possui características específicas para o contributo do desenvolvimento das mesmas.

No que concerne ao espaço das salas de atividades no JI das Lameirinhas, observou-se que ambas estão devidamente organizadas em espaços distintos, em que os materiais estão ao alcance das crianças de forma a permitir a exploração, arrumação e escolha dos mesmos. Uma vez que o JI possui várias faixas etárias, cada sala de atividade possui materiais adequados a cada idade. Cabe ao educador selecionar os materiais e objetos mais propícios para o desenvolvimento da criança, pois, *é necessário, efetivamente, que exista um espaço amplamente povoado de uma panóplia de objetos com os quais sejam capazes de imaginar, criar e construir* (Horn, 2004, citado por Tavares, 2015, p. 40). Estes materiais atendem a critérios de qualidade e variedade, sendo adquiridos através das verbas e subsídios, atribuídos pelo agrupamento ao JI.

A sala de atividades das crianças dos quatro anos de idade (figura 4), a nível espacial está dividida em diferentes espaços, para as crianças poderem andar livremente e com áreas identificadas segundo determinada temática, desenvolvendo na criança a compreensão de determinadas regras, como por exemplo, o número máximo de crianças permitido em cada uma das áreas.



Figura 4: Planta da sala de atividades.
Fonte: Própria

Como podemos observar na figura, a sala encontra-se dividida em sete cantinhos nos quais as crianças se deslocam livremente: o cantinho da leitura, o cantinho das construções, a área dos jogos de tabuleiro, a área do faz de conta, a área das pinturas/ educação artística, a área das tecnologias e o cantinho da área visual.

Consideramos que estas áreas são facilitadoras de aprendizagens, onde as crianças ampliam as suas vivências e permitem consolidar as suas experiências e saberes, auxiliando na aquisição de competências. Tal como referem o ME (2016, p.26)

a organização do espaço da sala é expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (...) permitindo que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

As paredes da sala também são áreas importantes, uma vez que são utilizados para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças e apresentam alguns instrumentos organizadores da rotina diária, como o mapa dos aniversários e o mapa de presenças. O que é exposto na sala serve para documentar o trabalho desenvolvido, sendo considerada uma forma de comunicação, na medida que torna visível tanto para as crianças como para os adultos todos os processos desenvolvidos no decorrer das sessões. Por isso, a sua apresentação deve ser cuidada e corresponder a preocupações estéticas. Do que pudemos observar na sala de atividades, destacamos a existência de várias zonas, destinados à afixação de trabalhos, sendo estes, três grandes placares: o primeiro é responsável pela fixação de trabalhos de registo realizados pelas crianças, o segundo destina-se a temas trabalhados durante o ano, e o terceiro refere-se a trabalhos realizados pelas crianças, no âmbito da leitura de histórias.

Seguidamente vamos incidir na caracterização de cada área relativamente aos materiais e possibilidades pedagógicas que proporcionam, refletindo também sobre outros aspetos recolhidos ao longo da prática educativa.

3.3.1 Descrição dos diferentes espaços/áreas

a) Área de jogos de lego e de garagem/das construções

A área das construções é de reduzidas dimensões (figura 5), sendo bastante requerida por as crianças, sobretudo por o sexo masculino. Possui um espaço livre no centro, possibilitando a construção de carros, prédios e casas de legos, tornando-se favorável à construção e simulação. Segundo Kishimoto (1997, p.54) *o brinquedo é visto como um suporte de brincadeira, sendo representada por carros, legos, entre outros objetos aos quais a criança queira atribuir um sentido e significado*. Deste modo, os jogos de lego e a manipulação de carros são valiosos recursos para o desenvolvimento das crianças, pois, visam opulentar a experiência sensorial e fomentar a curiosidade.

Para além dos legos, este cantinho é ainda composto por um tapete, com um padrão alusivo a uma cidade, com vários percursos, espaços verdes e espaços públicos, remetendo para a segurança rodoviária e normas de orientação. Junto ao tapete encontramos também bonecos, para que as crianças criem as suas próprias histórias, através do faz de conta.



Figura 5: Área das construções
Fonte: Própria

b) Área do faz de conta/ casinha das bonecas

A área destinada à casa das bonecas é a mais amplo (figura 6), possui uma grande diversidade de materiais e era a mais frequentada por o sexo feminino. É composto por uma cozinha, quarto, e sala, onde existem vários materiais de plástico e de madeira, permitindo às crianças brincar ao faz de conta, aspecto fundamental na faixa etária em que se encontra o grupo. Estes materiais remetem para objetos que usamos nas nossas casas, como por exemplo, garfos de plástico, copos, roupas, mesas, lava-louça, sofá, espelho, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento da vida quotidiana e do indivíduo.

Nesta área podem decorrer brincadeiras individuais ou em grupo. De acordo com o que foi observado no decorrer do estágio supervisionado, as crianças optavam por desenvolver os papéis de “mãe” e “pai”, expressando os seus sentimentos ao usarem a indumentária existente no espaço. Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.187) a área da casa permite, que as crianças *tenham múltiplas oportunidades para trabalhar cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responder às necessidades e pedidos umas das outras.*



Figura 6: Área do faz de conta
Fonte: Própria

c) Área dos jogos de tabuleiro

Esta área (figura 7) situa-se à entrada da sala de atividades, faz parte da rotina diária, sendo ocupada por períodos de meia hora, todas as manhãs. Aqui, as crianças podem jogar vários jogos: de formas geométricas, de sequências, dominós, de emoções, entre outros que abordem os vários tópicos da educação Pré-Escolar.

A área é constituída por uma mesa com oito cadeiras, um móvel com várias divisões, cada um com divisórias, que corresponde a um tipo de jogo de mesa, promovendo a autonomia da criança. Estes móveis dispõem-se à altura das crianças para facilitar o alcance dos materiais.

Nesta área as crianças têm a oportunidade de desenvolver inúmeras componentes, tais como: desenvolverem a concentração e o raciocínio lógico; aprenderem a partilhar, conhecerem a finalidade de cada jogo, adquirirem responsabilidade para levar o mesmo até ao fim e responsabilizar para a sua arrumação.

Esta área torna-se importante, uma vez que o jogo na educação Pré-Escolar não deve ser encarado apenas como *diversão ou brincadeira*, devendo favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral (Piaget, 1978, p.57).



Figura 7: Área dos jogos de tabuleiro

Fonte: Própria

d) Área das pinturas/educação artística

A área de educação artística (figura 8) encontra-se junto às janelas e porta de arrumos. Esta integra o recorte e colagem, pintura, modelagem e desenho, podendo as crianças usufruir das mesas de atividades neste âmbito. De entre todas as modalidades de educação artística, verifica-se uma maior utilização de atividades ligadas à pintura como por exemplo a *digitinta*.

Os materiais colocados ao dispor das crianças neste espaço incluem, tintas, aguarelas, novelos de lã, material reciclado, tecidos, cola branca, pincéis, entre outros. Estes materiais encontram-se armazenados num armário de fácil acesso às crianças, dado à sua localização e altura.



Figura 8: Área da Educação Artística
Fonte: Própria

Após a realização das produções plásticas, as crianças necessitam de limpar as suas mãos e materiais no lava-loiça existente nesse espaço, contribuindo, deste modo, para o sentido de responsabilidade e cuidado por os materiais existentes na sala. Outro aspeto observado após a finalização de tarefas da área das pinturas consiste no registo do nome e data, ou tentativa do mesmo, por parte das crianças, nos respetivos trabalhos.

Neste cantinho pretende-se que a criança consiga avaliar o seu trabalho de forma crítica, desenvolver o prazer da realização de experiências artísticas diversas e estimular a imaginação e a criatividade. De acordo com Cardoso e Valsassina (1988) citado por Morais (2016, p.9) *a expressão plástica no decurso do tempo, permite às crianças o seu desenvolvimento, pois é algo feito de uma forma natural e equilibrada, possibilitando para tal, a criação de trabalhos*

diferentes. Neste sentido, importa salientar que a área de educação artística é vista como um meio facilitador para a criatividade, proporcionando tarefas diferentes para o desenvolvimento integral da criança.

e) Área das tecnologias

A área das tecnologias (figura 9) situa-se junto à área visual e educação artística, possui um computador permitindo um trabalho individualizado.

O *software* do computador está programado para as crianças jogarem, construírem puzzles, e trabalharem alguns domínios da Educação Pré-Escolar de forma mais interativa. Através destes jogos as crianças desenvolvem o raciocínio, a destreza mental e a memorização.

A utilização desta área só podia ser frequentada por uma criança de cada vez, por este motivo, algumas crianças ficavam apenas a observar e a auxiliar os colegas enquanto jogavam, levando a criança a perceber a importância da partilha e do respeito pelo outro.



Figura 9: Área das tecnologias
Fonte: Própria

f) Área da Educação Visual

Esta área (figura 10) localiza-se em frente à porta de entrada da sala de atividades, é nela que as crianças realizam os seus trabalhos de registo quando são apresentadas as aprendizagens. Também aqui são realizadas atividades de desenhos e modelagem.



Figura 10: Área da Educação Visual
Fonte: Própria

g) Área da Leitura e Diálogo

Este cantinho localiza-se entre a área dos legos e a área da casinha das bonecas. É utilizado sempre que a educadora pretende ter um diálogo com as crianças ou relata a história de um livro. Dispõe de um sofá, um tapete para conversa, duas almofadas, fantoches, uma mesa de centro e um armário com vários livros elaborados pelas crianças, pela educadora ou livros de vários géneros, aos quais as crianças podem aceder com facilidade.

Neste espaço (figura 11) os livros, vão surgindo à medida que vão sendo trabalhados os vários conteúdos. Através do contacto com os livros, as crianças iniciam a leitura, a escrita e estimulam a imaginação e criatividade. Segundo Hohmann e Weikart (1999, p. 202) *aqui as crianças observam e leem livros, simulam a leitura, com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias e inventam-nas.*

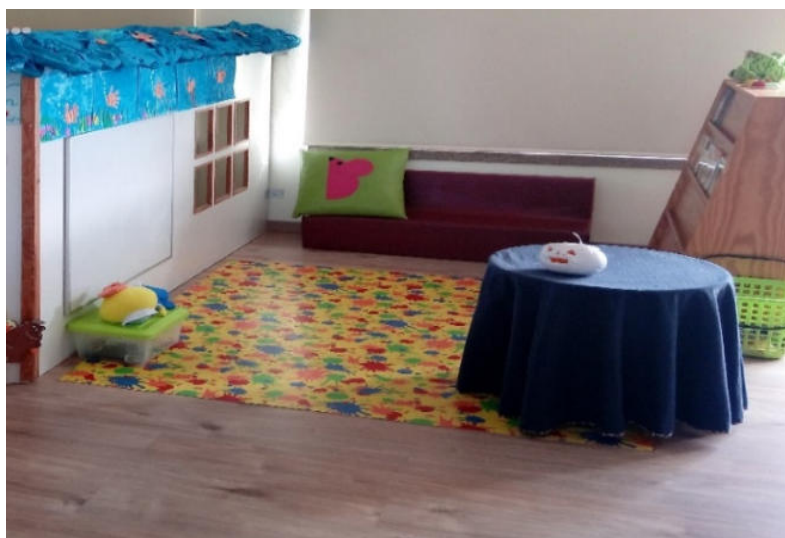


Figura 11: Área da Leitura e Diálogo
Fonte: Própria

4. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo

A fim de existir uma melhoria na qualidade do processo educacional, torna-se importante conhecer cada criança, em contexto de sala de aula e fora dela, para definirmos atividades e estratégias adequadas com as mesmas.

Nos pontos seguintes irá ser feita a caraterização do grupo onde a nossa PES I decorreu, nomeadamente a nível socioeconómico e psicopedagógico, apoiando-nos nos estudos de alguns autores, nos dados recolhidos através de conversas informais com a educadora e na observação direta do grupo.

4.1 Caraterização psicopedagógica do grupo

Desde o momento de conceção, o ser humano passa por um processo de transformação, que continua até aos últimos momentos de vida. O desenvolvimento humano concentra-se *no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas* (Papalia & Feldman, 2013, p. 36). Os profissionais na área de desenvolvimento observaram uma série de caraterísticas, desde a conceção até à maturidade, para determinar as normas que influenciam o desenvolvimento humano, focando-se em três domínios do *eu*: o físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento físico relaciona-se com o crescimento do corpo e do cérebro, já o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado a aspetos de aprendizagem, raciocínio e pensamento, enquanto o desenvolvimento psicossocial liga-se às emoções e às relações sociais.

Portanto, de acordo com Papalia et al. (2013) foram elaboradas várias perspetivas que enfatizam diferentes processos de desenvolvimento, sendo eles: a perspetiva psicanalista, que se

baseia nos impulsos inconscientes; a perspectiva de aprendizagem, que sustenta que o desenvolvimento relaciona-se com a aprendizagem; a perspectiva cognitiva, que se concentra nos processos de pensamento; perspectiva contextual, que defende o desenvolvimento em contexto social, e a perspectiva evolucionista/ sociobiológica, que se centraliza nas bases evolucionistas e biológicas do comportamento.

Tendo em conta todas as perspectivas, iremos focar-nos apenas nas perspectivas teóricas psicanalíticas e cognitivas, dando ênfase à segunda infância, pois, a PES I permitiu-nos ter contacto com crianças de 3 e 4 anos de idade.

Sigmund Freud foi o criador da perspectiva psicanalista, o médico vienense defende que *o desenvolvimento é moldado por forças inconscientes que motivam o comportamento humano* (Idem, 2013, p. 29).

O psicanalista é apologista do desenvolvimento psicosexual, isto é, personalidade é desenvolvida através de vários estágios de infância, caracterizados por impulsos biológicos que devem ser redirecionados para uma possível integração na sociedade. O médico dividiu o desenvolvimento psicosexual, baseados na maturação, em fases: a oral (desde o nascimento aos 12-18 meses); fálica (dos 3 aos 6 anos); latência (6 anos à puberdade) e a genital (puberdade à idade adulta). Destacamos a fase fálica por a segunda fase de infância, esta fase, caracteriza-se por as crianças desenvolverem o Complexo de Édipo e o Complexo de Electra, os meninos tendem a desenvolver apegos sexuais às mães e as meninas aos pais, respetivamente. As crianças consideram o genitor do mesmo sexo como um rival, contudo, com o tempo demonstram-se menos ansiosos sobre os seus sentimentos e começam a identificar-se com o progenitor do mesmo sexo. Por vezes observei este comportamento, através sobretudo de conversas informais, surgindo diálogos como:

-Sabes que deves respeitar as tuas colegas, certo?

-Sim, eu sei. Eu respeito. Eu gosto de meninas, até vou casar com a minha mãe quando for maior.

Portanto, na teoria freudiana, existe uma sequência invariável de fases de desenvolvimento da personalidade. O educador deve encarar estas fases como sendo normais, entendendo a importância dos pensamentos, sentimentos e motivações intrínsecas das crianças.

Segundo Westen (1998) Freud deixou a sua marca na psicologia do desenvolvimento, tendo vários seguidores, entre os quais destacamos Erik Erikson, psicanalista alemão, que modificou a teoria freudiana e se caracterizava pela sua heterodoxia.

Em relação ao desenvolvimento da personalidade, Ramiro (2002, p. 11) afirma que *Erickson reconheceu a importância atribuída por Freud às pulsões instituais e às fases do desenvolvimento psicosexual caracterizadas pela predominância da respetiva zona erógena, mas veio a pôr a tónica nas interações da criança com o ambiente.* Assim, enquanto Freud defendia que as primeiras interações e experiências influenciavam significativamente a personalidade,

Erickson sustentava a ideia de que o desenvolvimento do ego ocorria durante toda a vida. Esta ideia veio a resultar na teoria do desenvolvimento psicossocial que abrange oito fases. Em cada fase o indivíduo terá de resolver uma crise para atingir o desenvolvimento de um ego saudável. Nesta perspectiva, Ramiro (2002, p.11) acrescenta que, *num processo de desenvolvimento contínuo, as oito fases representam determinados momentos em que as mudanças físicas, cognitivas, instituais e sexuais se combinam para desencadear uma crise interna*. O êxito em cada fase (...) *deixa o indivíduo em boa posição para lidar com a próxima* (Papalia et al. 2013, p. 61).

As crianças do pré-escolar encontram-se, segundo Erickson (1982), no terceiro estágio de desenvolvimento psicossocial (iniciativa versus culpa). Neste estágio, as crianças estão a aprender que alguns atos são aceites socialmente, enquanto outros não. Assim, necessitam de conciliar os seus desejos para *fazer* algo, com a aprovação social. De acordo com Ferreira (2010) nesta fase, os educadores e pais não podem ter reações extremamente negativas face à curiosidade da criança, uma vez que podem provocar inibição excessiva e sentimentos de culpa. Neste sentido, todas as atividades realizadas ao longo da PES I visavam estimular a curiosidade das crianças. Atendendo aos critérios de iniciativa deste estágio, procuramos incutir responsabilidade, dando-lhes tarefas de limpeza do seu espaço pessoal. Neste âmbito, Rabello & Passos (2009, p. 24) afirmam que *o propósito e a iniciativa também podem ser direcionados positivamente para a formação da responsabilidade*. Os mesmos autores referem que as crianças gostam de atividades relacionadas com responsabilidade, como por exemplo, varrer a sala, arrumar materiais, entre outros aspetos. Esta característica foi observada com o grupo de estágio aquando as crianças iam para o refeitório e elegiam um líder da fila, querendo todos assumir essa responsabilidade.

Incidindo agora na perspectiva cognitiva, que se concentra nos processos de pensamentos, destacamos a teoria dos estádios cognitivos do teórico suíço Jean Piaget. Segundo Piaget (1978) todo o desenvolvimento cognitivo resulta de um processo da própria atividade das estruturas mentais, que passa por diversas fases. A estas fases o teórico intitulou-os de *estádios*. De acordo com Maia (2015, p.8) *o estágio pressupõe, por parte do sujeito, uma determinada estrutura que lhe permita realizar um determinado número de tarefas ou atividades que, sem a sua aquisição, não seriam possíveis*.

Através do método clínico de observação, o filósofo conseguiu dividir o desenvolvimento cognitivo em quatro grandes estádios: *estádio de inteligência sensoriomotora* (do nascimento aos dois anos de idade); *estádio da inteligência pré-operatória* (dos dois aos sete anos, estágio que será o foco da PES I); *estádio de operações concretas* (dos sete aos doze anos de idade) e por fim *o estágio das operações formais ou abstratas* (dos doze até aos dezasseis anos de idade).

Para Piaget (1978), o que marca o estágio pré-operatório é a expansão no uso do pensamento simbólico. Nestas idades as crianças usam bastante a função simbólica. De acordo com Papalia et al (2013, p. 260) *a função simbólica consiste na capacidade de usar símbolos, ou*

representações mentais-palavras, números ou imagens para as quais uma pessoa atribui significado. O jogo simbólico é utilizado para representar o meio que as rodeia, através de brincadeiras de faz de conta. Foram observados vários momentos de jogo simbólico na sala, especialmente na área da casinha, em que representavam e imitavam outras pessoas (mães, pais, princesas, professoras) e animais.

Como referido anteriormente, as crianças neste estágio tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, o que resulta num melhor entendimento de identidade, de mapas e de números.

No que se refere ao pensamento espacial, as crianças começam a usar mapas simples, transferindo o seu entendimento espacial para os mapas. Nas interações com o grupo, constatamos que a maioria conseguia realizar esta transferência de entendimento espacial para os mapas, através de atividades relacionadas com a segurança rodoviária e direções.

Nesta fase as crianças também possuem um melhor entendimento acerca do que é a identidade- o conceito de que as pessoas e objetos são as mesmas, independentemente de mudarem de aparência (cor, tamanho, forma).

Relativamente aos conceitos rudimentares do número, começam a adquirir os princípios básicos de comparação de quantidades, sentido numérico básico (contagem, conhecimento numérico) e transformações numéricas.

Durante a PES I foram desenvolvidas atividades adequadas ao nosso público-alvo, segundo o desenvolvimento cognitivo piagetiano. Neste sentido, a teoria piagetiana, ajudou-nos a ter a perceção de que é necessário desenvolver atividades próprias a cada estágio específico. As atividades introduzidas em contexto de sessão/aula devem ter uma estreita relação com as situações quotidianas que a criança vai experimentar. Seguidamente iremos descrever o grupo, tentando fundamentar as suas características com o que foi referido anteriormente.

4.2 Considerações sobre o grupo

Segundo a educadora, apenas duas destas crianças já frequentavam o JI de Lameirinhas; uma das crianças era proveniente de um outro JI e as outras duas crianças estavam a frequentar, pela primeira vez, este tipo de estabelecimento. Deste modo, denotou-se, ao longo dos quatro meses de estágio, a diferença de comportamentos entre as crianças.

Trata-se de um grupo heterogéneo que não apresenta nenhuma patologia diagnosticada. Destacamos que a nível geral eram crianças sociáveis, participativas, bem-dispostas, cumpridoras e em geral retinham as aprendizagens muito facilmente. Piaget (1978) defende que a partir dos 4 anos de idade, a criança desenvolve um pensamento intuitivo, demonstrando uma atitude mais descentrada, potenciando a resolução de alguns problemas e este grupo já compreendia as tarefas

de rotina diária, associando-as às horas do dia. Conseguiram também desempenhar funções autónomas como vestir, despir, lavar as mãos, comer sozinhas, entre outras.

No que concerne ao comportamento destas crianças podemos considerar que são capazes de cumprir as regras estabelecidas em grupo, respeitar o outro, e saber ouvir, sendo algo característico do estado intuitivo defendido por Piaget (1978). Três delas eram capazes de cumprir as regras estabelecidas em grupo, como respeitar o outro e saber ouvir. As outras duas demonstravam dificuldades a nível comportamental. Uma apresentava grande necessidade de brincar e perdia facilmente o interesse pelas atividades propostas, enquanto a outra mostrava dificuldades em gerir as suas emoções, necessitando de maior atenção. Especificando, esta última criança demonstrava constantemente atitudes de revolta momentâneas, e não cumprimento de regras. As crianças, nestas condições, podem apresentar atitudes reveladoras de problemas, sejam eles económicos, sociais ou emocionais, que podem influenciar o aproveitamento escolar. Concluimos através da observação e de conversas com a educadora, que revelava problemas a nível emocional.

Relativamente à Educação Artística as crianças revelam gosto e interesse pela modelagem, pintura, recorte e colagem. De acordo com Ferreira (2013) é neste período que surge a função semiótica que possibilita a realização dessas componentes artísticas. Destas modalidades artísticas o desenho foi a que suscitou menos interesse. Três das crianças possuem uma boa motricidade fina e grossa, quer ao manejar o lápis e o pincel com destreza quer ao manipular a tesoura e plasticina. Porém, duas têm maior dificuldade ao pegar no lápis e pincel, não conseguindo pintar dentro do delineado, como também ao segurar na tesoura, sendo-lhes mais fácil, por exemplo, a utilização do pico.

Quanto à área de conteúdo Domínio da Matemática é de referir que uma criança revela desinteresse por esta temática. Relativamente aos restantes elementos do grupo, observamos que conseguem classificar, distinguir tamanhos e formas e algumas crianças já conseguem compreender noções de quantidade, tempo e espaço. É um grupo que, na sua globalidade, mostra um grande interesse perante os conteúdos trabalhados neste domínio.

Para finalizar, relativamente à área do Conhecimento do Mundo, detêm um desenvolvimento de atitudes positivas na avaliação com os outros, nos cuidados consigo próprios, e na criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura. Compreendemos que pela idade das crianças, estas apresentem dificuldades na perceção da sua posição e papel no mundo.

4.3 Caraterização socioeconómica do grupo

Antes de realizar a caraterização socioeconómica, gostaria de salientar que para um bom desempenho escolar é necessário que a criança esteja inserida em condições sociais e culturais

estáveis e favoráveis, caso não haja equilíbrio nestas componentes, compete ao educador adaptar-se às situações do grupo e às especificidades de cada criança.

A nossa PES I foi realizada, na sala das crianças com 3 e 4 anos de idade. O grupo era constituído por cinco crianças, três meninas e dois meninos, como se pode verificar na tabela 3. O número de meninas é superior ao de meninos, contudo, não é um fator preponderante, pois, as crianças possuem uma prática de igualdade de género, não existindo deste modo, comportamentos e práticas discriminatórias, quer de género, quer de outros aspetos.

As idades do grupo variavam entre os 3/4 anos. Das cinco crianças apenas uma tinha 3 anos de idade. Por ser a mais nova e ainda não ter a noção de regras e normas, perturbava algumas vezes o bom funcionamento das atividades.

Tabela 3: Distribuição das crianças de acordo com a sua idade e género

| Número de crianças por género | |
|-------------------------------|------------|
| Masculino | 2 Crianças |
| Feminino | 3 Crianças |
| Idade das crianças | |
| 3 anos de idade | 1 Criança |
| 4 anos de idade | 4 Crianças |

Fonte: Própria

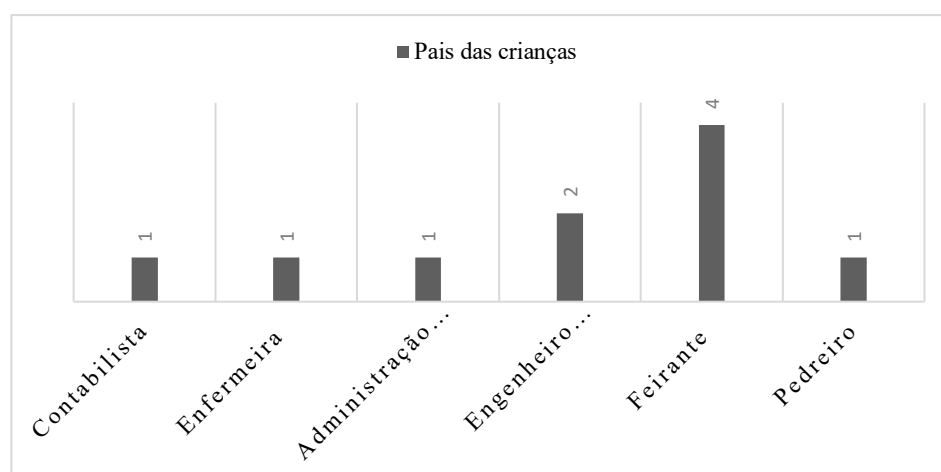


Gráfico 1: Distribuição do número de pais de acordo com as suas profissões.

Fonte: Própria

Relativamente às profissões dos pais do grupo (gráfico 1) recolhemos a informação necessária para a elaboração do seu gráfico e estudo, de modo a compreender se as profissões influenciavam nas aprendizagens das crianças. Assim, podemos observar que a profissão que mais se destaca é o feirante com quatro indivíduos a exercer o cargo, seguido do engenheiro

informático com duas pessoas a trabalhar na área, e por fim quatro profissões distintas, sendo estas: contabilista, enfermeira, pedreiro e administração pública, com a mesma quantidade.

No que respeita às habilitações literárias dos pais dos alunos, estas variam entre o 1º ciclo e a licenciatura/mestrado, no entanto nada indica que as crianças que têm pais com a profissão de feirante possam ter uma influência negativa na aprendizagem. Contudo, ao longo deste estágio, considerámos que o facto de os encarregados de educação exercerem este cargo, não facilitava a presença assídua das crianças no JI, devido a não existir flexibilidade de horários, refletindo-se por isso, na ausência de acompanhamento do grupo relativamente aos conteúdos que iam sendo lecionados. Podemos constatar que este indicador contribui para as dificuldades de aprendizagem destas crianças.

Relativamente ao agregado familiar, existem duas crianças com dois ou mais irmãos; duas têm um irmão e as restantes são filhos únicos. Todas as crianças residem na cidade da Guarda, e vivem com os seus pais. As suas idades variam entre os 22 e os 44 anos.

5. Caracterização da Escola Básica Adães Bermudes

No que concerne à seriação aleatória dos grupos de estagiárias na unidade curricular PES II, foi-me atribuída, a Escola Básica Adães Bermudes, localizado no Largo Marquês de Pombal, no distrito da Guarda. Este é um estabelecimento de 1º Ciclo do Ensino Básico, da rede pública do Ministério da Educação e pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso Albuquerque da Guarda.

A EB encontra-se num ponto geográfico privilegiado, pois, situa-se próximo do centro histórico. Neste meio verificam-se vários estabelecimentos públicos e culturais que contribuem para o desenvolvimento psicossocial da criança, entre várias referências importantes, destacamos o museu e a catedral da Guarda. A situação estratégica da escola, no centro da cidade, para onde os encarregados de educação, na sua maioria, têm de se deslocar bem como o facto de se tratar de uma escola com apenas quatro turmas, justificará, certamente, o número de alunos inscritos.

A sua construção resultou de um concurso de projetos para um novo plano de escola, em 1898. De entre vários projetos, venceu o do arquiteto Arnaldo Redondo Adães Bermudes. O autor foi nomeado à Exposição Universal de Paris, em 1900, em que apresentou este projeto a concurso, tendo obtido a Medalha de Ouro da Seção de Arquitetura Escolar (Rodrigues, 2013).

Após a aprovação e implementação deste projeto, começaram a construir-se centenas destas escolas, que ficaram conhecidas por escolas Adães Bermudes ou popularmente por escolas dos Sininhos.

O projeto para além das funções educativas, também previa habitação para os professores no centro superior da instituição escolar. Estas escolas possuíam instalações sanitárias na sua

parte, porém não existiam zonas de administração, biblioteca, de trabalhos manuais ou exposições.

No seu projeto também foi exigido, a separação da escola feminina e masculina, através dum corredor de circulação, entre a fachada envidraçada e as salas de aula, que ligava o espaço do recreio e atividades físicas.¹

Atualmente, a Escola Básica de Adães Bermudes, localizada na Guarda, não obedece aos critérios estruturais do projeto, porque no ano de 1996/97 esta foi sujeita a obras de remodelação, com o intuito de se tornar uma escola mais funcional e adequada à sua função específica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais proficuo e eficaz. Neste âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1997, cit. por Ferreira, 2011, p.16) refere que *os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado a ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos.*

A Escola Básica de Adães Bermudes é a escola mais antiga da cidade, observamos este fenómeno através do seu estilo arquitetónico. Apesar de terem submetido a escola a remodelações, preservaram aspetos que consideraram essenciais no projeto do arquiteto Arnaldo Redondo Adães Bermudes, como por exemplo, a sua base arquitetónica (figura 12).



Figura 12: Escola Básica Adães Bermudes.

Fonte: www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/adaensbermudes.html

A escola possui dois pisos, no primeiro existem três salas de aula, um salão polivalente utilizado para diversos fins, nomeadamente, atividades desportivas, festas e reuniões da escola e recreio, um gabinete para as assistentes operacionais, um espaço ateliê para o desenvolvimento das atividades de expressão plástica, três casas de banho (masculinas, femininas e para a equipa

¹ A informação foi adaptada de <http://comenius-projekte.eu>, consultado a 24 de junho de 2017.

educativa) e um pequeno pátio de área descoberta, que se revela insuficiente para o número de alunos que frequentam a escola.

No segundo piso está uma sala de professores, uma sala de aula, e um espaço destinado à biblioteca escolar.

A biblioteca escolar possui uma área de 53m², distribuídos pelas várias áreas: recepção, leitura informal, leitura de documentos impressos, leitura de vídeo, leitura e produção multimédia e trabalho de grupo. Foi integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, em 2005 e o seu nome provém do escritor Manuel António Pina. É pertinente referir que a biblioteca escolar possui um papel vital no processo educativo, uma vez que é considerado como um "*Centro de Aprendizagens*" com recursos multimédia, livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, CD-ROM, recursos digitais em linha, ao dispor de toda a comunidade escolar, e (...) como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação (Gomes, 2010, p.19). Por ser considerado um espaço de aprendizagens, os professores e a bibliotecária desta instituição, realizam e planeiam várias actividades em conjunto, o que leva a que *os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação* (IFLA/UNESCO, 1999, cit. Fradique, 2011, p. 45).

Quanto às salas de aulas, estas possuem uma boa iluminação natural, apetrechadas de material pedagógico/didático (computadores, moveis, materiais manipuláveis), proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo educativo. Todos estes aspetos levam a uma grande afluência de alunos, pois, para além da situação estratégica da escola, no centro da cidade, esta, encontra-se equipada com materiais didáticos favoráveis ao desenvolvimento de actividades, quer livres, quer programadas pela equipa pedagógica que ali desenvolvem a sua actividade profissional.

A Escola Básica de Adães Bermudes em 2017 encontrava-se a funcionar com 99 alunos, distribuídos por quatro turmas, existindo um ano para cada nível de escolaridade (1º ao 4º), com o seguinte horário de funcionamento (tabela 4). A escola tem o horário alargado, o que permite aos encarregados de educação conciliar o horário de trabalho com a abertura e o fecho da escola.

Tabela 4: Horário de funcionamento da Escola Básica Adães Bermudes.

| Horário | | |
|---------|-------|-------|
| Manhã | 09:00 | 12:15 |
| Tarde | 14:00 | 18:00 |

Fonte: Própria

No que diz respeito ao período letivo, a escola seguiu as diretrizes provenientes do ME, como se verifica na seguinte tabela (tabela 5).

Tabela 5: Calendário letivo

| Períodos letivos | Início | Termo |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| 1º Período | Entre 9 e 15 de setembro de 2016. | 16 de dezembro de 2016. |
| Pausas letivas | 19 de dezembro de 2016. | 2 de janeiro de 2017. |
| 2º Período | 3 de janeiro de 2017. | 4 de abril de 2017. |
| Pausas letivas | 27 de fevereiro de 2017. | 1 de março de 2017. |
| 3º Período | 19 de abril de 2017. | 23 de junho de 2017. |
| Pausas letivas | 5 de abril de 2017. | 18 de abril de 2017 |

Fonte: <https://www.dgeste.mec.pt/>

Concluindo, embora a escola apresente algumas “anomalias”, considero que os espaços desta instituição proporcionam as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra da melhor forma.

5.1 Organização da equipa educativa

A equipa educativa é composta por oito docentes: quatro professoras titulares do Quadro de Agrupamento, que asseguram a docência dos quatro níveis de ensino, em que três são de apoio coadjuvado e uma de ensino especial, e quatro professores que lecionam as atividades extracurriculares de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Físico Motora e Tecnologias de Informação e Comunicação. Todos contribuem para o bom funcionamento da instituição, pois, cada um possui o seu cargo, o que torna a instituição mais eficiente, uma vez que, cada docente possui o seu papel e atende às necessidades de cada aluno. Toda a equipa pedagógica, nomeadamente, os professores, têm o dever de serem grandes facilitadores de aprendizagens, já que, é quem guia, orienta, conduz e ajuda a criança.

Tal como preconiza Marques (1998, s/p) é fundamental que o professor esteja muito atento às necessidades, dificuldades, falhas e lacunas das crianças, para ajudar a ultrapassá-las e colmatá-las.

Além dos professores, os funcionários escolares do estabelecimento também se tornam importantes no processo educativo, porque o estabelecimento escolar *é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades, é contruir um percurso coletivamente. (...) bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino (...).* (Silva, 2018, p.16).

A escola integra três assistentes operacionais, encarregues da manutenção e limpeza da escola. De entre as três assistentes operacionais, uma é responsável pelo funcionamento da biblioteca. É de salientar que todas são responsáveis pela vigilância da entrada e saída dos alunos na escola.

Relativamente ao envolvimento dos pais na escola é de referir que, no início do ano letivo, foram eleitos oito representantes dos pais, dois por cada sala, tornando-os sujeitos envolvidos e

preocupados com o sucesso escolar dos alunos. Esta ligação entre a escola e os pais permite uma ajuda no aperfeiçoamento dos métodos de ensino e na resolução de problemas do estabelecimento.

Piaget (1991) citado por Fevorini (2009, p. 40) partilha da mesma opinião relativamente ao envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem, referindo que,

uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a coisa mais que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Resta afirmar que todos os professores e funcionários escolares que compõem o corpo de colaboração desta escola promovem o sucesso educativo das crianças, e possuem um papel na educação das crianças, sendo que, esse *papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes* (Sarmiento e Marques, 2002, p.47).

5.2 Organização do tempo

No que concerne à organização do tempo do 1.º CEB, o horário da instituição é das 8.00h às 18.30 h, para fazer face aos horários de trabalho de alguns pais.

No que concerne ao tempo destinado às práticas educativas, os docentes e alunos, seguem um horário, que inclui todas as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares. As áreas curriculares disciplinares referem-se às áreas de frequência obrigatória como o caso do português, da matemática, e das expressões, já as áreas curriculares não disciplinares assumem especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, como o estudo acompanhado, educação para a cidadania e as atividades de enriquecimento curricular.

A tabela que se segue (tabela 6) apresenta o horário da turma do 2.º ano da Escola Básica Adães Bermudes, sendo que este horário é flexível e pode ser modificado, se necessário.

Tabela 6: Horário da turma B2 da Escola Básica Adões Bermudes.

| Horário | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|-----------------|--------------------------|
| 9:00-10:00 | Português | Matemática | Matemática | Português | Matemática |
| 10:00-11:00 | Português | Matemática | Português | Matemática | Português |
| <i>Intervalo</i> | | | | | |
| <i>15 minutos</i> | | | | | |
| 11:15-12:15 | Matemática | Português | Português | Matemática | Português |
| <i>Intervalo para Almoço</i> | | | | | |
| 14:00-15:00 | Matemática | Estudo do meio | Educação para a cidadania | Estudo do meio | Estudo do meio |
| <i>Intervalo</i> | | | | | |
| <i>15 minutos</i> | | | | | |
| 15:15-16:15 | Expressões Artísticas (Plástica) | Expressão Físico-Motora | Expressões Artísticas (Dramática/musical) | Apoio ao estudo | Apoio ao estudo |
| <i>AEC</i> | | | | | |
| 16:30-17:30 | Atividade Física | Dança Música Teatro | Artes plásticas | Mundo Digital | Explorar Experimentar |

Fonte: Própria

A carga horária semanal divide-se em 8 horas de português e matemática, 3 horas de expressões e estudo do meio e 2 horas de apoio ao estudo.

Para além das áreas curriculares, existem crianças que frequentam as AEC, durante uma hora, depois das aulas, entre as 16h: 30 e as 17h:30, Na Escola Básica de Adões Bermudes a oferta das AEC é de atividade física; dança, música e teatro; artes plásticas; mundo digital e explorar e experimentar. O número de crianças inscritas nestas atividades é reduzido, porque a maioria encontra-se inscrita noutras atividades fora de contexto escolar.

5.3 Caracterização e organização do ambiente educativo

A sala de aula é considerada um dos espaços mais importantes de uma escola, pois, é o local onde se reúnem os alunos, para obterem uma aprendizagem. É importante que seja um local limpo, atraente, motivador e organizado, a fim de todas as crianças conseguirem tirar melhor proveito das atividades. Portanto, deve ser um local propício à aprendizagem, a forma como o

espaço é utilizado interfere e influência na comunicação entre professor e aluno, por este motivo, é necessário organizar e estruturá-la para estabelecer bons padrões de comunicação e uma boa dinâmica de trabalho. Nesta perspectiva Teixeira (2014, p. 45) afirma que,

(...) todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem da criança. A sala de aula deve ser organizada de forma a proporcionar diversas aprendizagens, por isso esta deve ser organizada de forma que todos os alunos tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos.

A sala de aula da turma B2 constituída por 26 alunos, da Escola Básica Adães Bermudes, situa-se no 1º piso. É uma sala bastante organizada e funcional, o que permite uma deslocação mais facilitada. Quanto à luminosidade e conforto, podemos constatar que existe muita luz natural, o que contribui para uma maior visibilidade.

No que se refere à organização espacial da sala, é possível verificar diferentes espaços, como a área de trabalho, área do quadro, área do computador, área dos materiais- armário, e a área de fixação de trabalhos- placard. A organização dos espaços pode ser considerada bem-sucedida, uma vez que, mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um maior envolvimento nas tarefas propostas.

A imagem que se segue (figura 13) apresenta a planta da sala que, ao longo do estágio, sofreu diversas mudanças, dado à realização das provas de aferição.

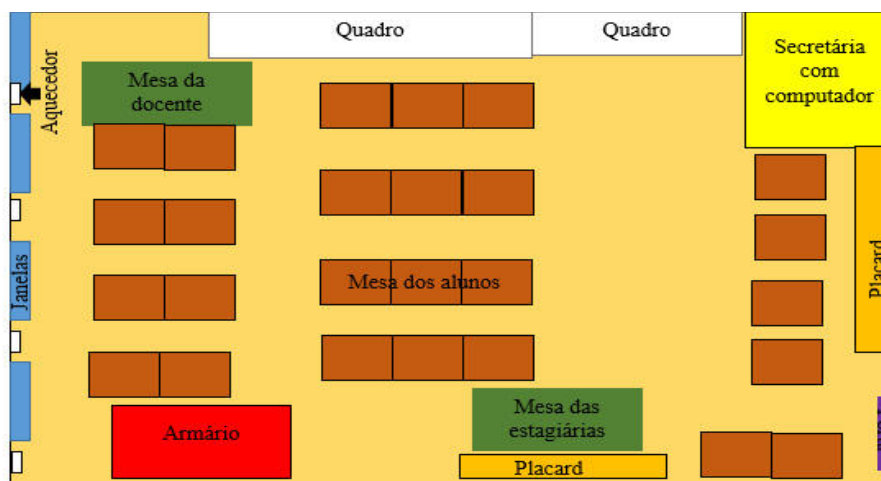


Figura 13: Planta da sala do 2.º ano da EBI de Adães Bermudes.
Fonte: Própria

Seguidamente iremos caraterizar, de forma sucinta, a organização da sala de aula do 2.º ano de escolaridade, onde foi realizada a PES II.

5.3.1 Descrição dos diferentes espaços

a) Área do trabalho

A área de trabalho (figura 14) é a mais frequentada porque os alunos passam a maior parte do dia nas suas secretárias para participarem ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Esta área é constituída por 26 cadeiras e 26 mesas, dispostas por filas, os alunos sentam-se, uns atrás dos outros, voltados para o quadro. Verificamos que as secretarias existem em número suficiente para cada elemento da turma. O espaço entre as secretárias torna as crianças mais atentas e concentradas na execução de certos trabalhos dada a disposição de mesas.

A exposição de sala revela ser a mais adequada para as situações que o aluno necessite de projetar a sua atenção para o professor ou informação registada no quadro, remetendo deste modo para aulas expositivas. Teixeira et al (2012, p. 172) defende que este modelo de aula consiste na *abordagem pedagógica que privilegia a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos, que requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador ativo e por alunos que sejam ouvintes ativos.*

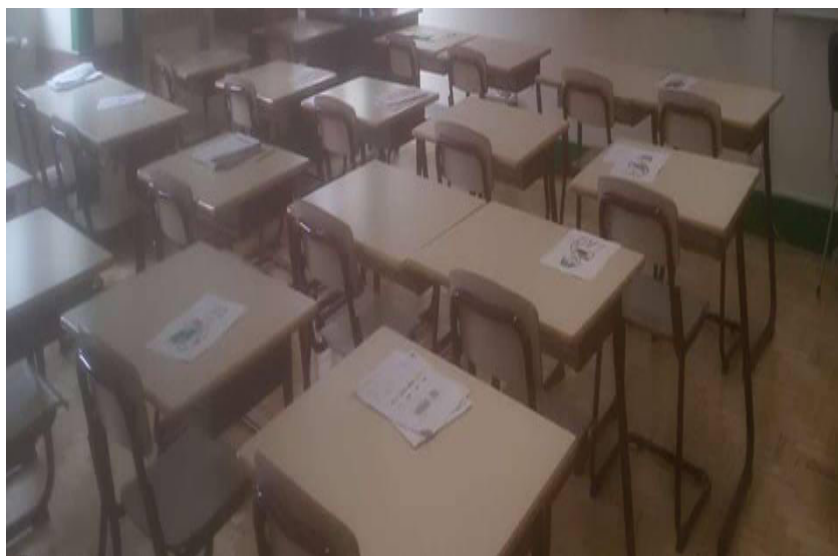


Figura 14: Área de trabalho.
Fonte: Própria

b) Armário

Neste local (figura 15) é organizado e guardado material fundamental, como toda a informação referente aos alunos, os processos individuais de cada um, os trabalhos realizados por os mesmos e material de expressão plástica.



Figura 15: Armário da sala B2.
Fonte: Própria

c) Área do Quadro

O quadro é considerado uma tecnologia educativa antiga, embora, não seja desatualizada e não deixe de ser um recurso visual versátil. Assume um lugar de destaque na sala de aula (figura 16), permitindo que os alunos o visualizem, possibilitando a observação direta dos conceitos registados no mesmo. De acordo com Sancho (2001), o quadro é o meio mais acessível e mais fácil de usar tornando-se funcional para demonstrações.



Figura 16: Área do quadro.
Fonte: Própria

d) Placards

Na sala existe um espaço destinado à exposição das produções dos alunos, que promove a valorização e reconhecimento. De acordo com Oliveira (2013, p. 25) esta exposição de trabalhos no ambiente escolar é fundamental porque,

se torna uma maneira dele expressar o que está sentindo; ali ele tem a oportunidade de falar, por meio de sua arte, o que pensa e sente sobre o mundo que o rodeia e a exposição é como uma aliada na manifestação de seus sentimentos é como uma janela para fora de si mesmo; a escola precisa oportunizar e valorizar essas produções.

A sala é constituída por dois *placards* (figura 17), em que estão expostos a maior parte dos trabalhos realizados pelos alunos. Ao longo do ano os trabalhos vão sendo substituídos por outros, dependendo sempre dos conteúdos abordados na aula. Portanto, são instrumentos utilizados para fixar e organizar trabalhos desenvolvidos pelos alunos, sendo mudados periodicamente, de acordo com os temas retratados.



Figura 17: *Placards.*
Fonte: Própria

e) Área do Computador

Ao lado do quadro encontra-se uma secretária com um computador para fins educativos (figura 18). Esta área é utilizada por parte da docente e dos alunos, de forma orientada.

É neste espaço que os alunos começam a entrar em contacto com as tecnologias da comunicação, através da visualização de vídeos e jogos interativos para fins educativos.

O que que promove a aprendizagem nesta área, não é a presença do computador na sala, mas a forma como é utilizada.

De acordo com Guerra (2000) o computador é um instrumento impulsionador de conhecimento que coloca os alunos numa posição ativa de descoberta e procura de informação. Por este motivo, a docente titular da turma defende a utilização desta nas atividades.

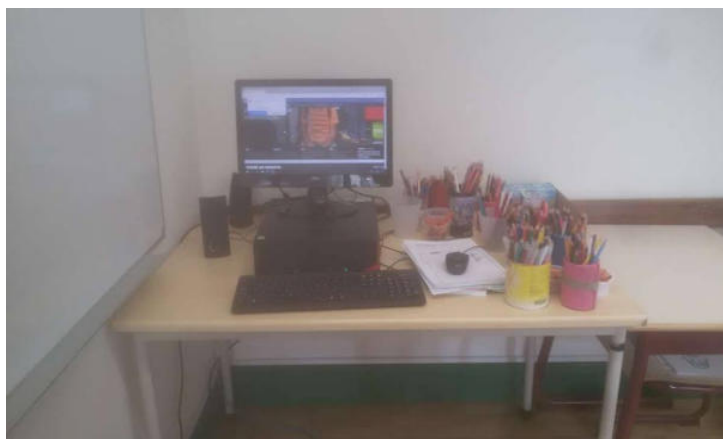


Figura 18: Área do computador.

Fonte: Própria

6. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

A observação permite recolher informações úteis para a prática educativa, é através da mesma que conseguimos entender e analisar os comportamentos das crianças, adequando, se necessário, as técnicas e atividades pedagógicas.

A PES II foi realizada com o grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, tendo como docente cooperante a professora Margarida Pires. Para a recolha dos dados, foi necessário marcar algumas reuniões diárias com os profissionais da Escola Básica Adães Bermudes e com a professora cooperante.

6.1 Caraterização psicopedagógica da turma

Atendendo à idade das crianças, é essencial caraterizar o nível de desenvolvimento dos alunos, uma vez que cada grupo apresenta um determinado conjunto de características, segundo a fase em que se encontram. De acordo com Piaget (1978) dos oito aos nove anos encontram-se no

período das operações concretas (7 aos 11 anos), uma das características principais deste, relaciona-se com as mudanças significativas alusivas ao seu desenvolvimento mental, tanto a nível de inteligência como em relação à vida afetiva.

Neste período adquirem a capacidade de realizar operações mentais, ou seja, de resolver problemas logicamente. Neste estágio existe um melhor entendimento dos conceitos espaciais, causalidade, categorização, conservação e números. Possuem também uma noção mais clara acerca dos relacionamentos espaciais, enquanto no estágio das operações concretas conseguem apenas localizar pontos em mapas simples, no estágio pré-operatório já são capazes de fazer o percurso da escola a casa sozinhas porque têm uma noção mais clara da distância e do tempo necessário para chegar aos locais. Os exercícios que envolvam uma análise de mapas e desenhos são bem executados, sendo capazes de fornecer a informação necessária.

A capacidade da classificação em categorias abrange as habilidades de seriação, inferência transitiva e inclusão de classes, sendo notórias nesta faixa etária. De acordo com Papalia (2013, p. 325) *as crianças já conseguem colocar objetos em serie de acordo com uma ou mais dimensões, como o peso (do mais leve para o mais pesado) ou a cor (mais clara ou mais escura)*. Esta característica foi observada na turma do 2º ano, em atividades relacionadas com o peso, onde tiveram de colar itens (massa, arroz e lápis) por ordem de peso.

Relativamente à inferência transitiva, esta é entendida como a *capacidade para reconhecer uma relação entre dois objetos, conhecendo a relação de cada um deles com o terceiro* (Fonseca, s/d, para. 1).

A inclusão de classes relaciona-se com a capacidade de entender a relação entre um todo e as suas partes, ou seja, ao apresentar um ramalhete de 20 flores- 11 margaridas e 9 túlipas- se perguntarmos aos alunos se existem mais margaridas ou flores, são capazes de decifrar que as margaridas são uma subclasse de flores, por isso é impossível existirem mais margaridas do que flores. Este género de exercício foi realizado em contexto sala de aula, nomeadamente na área de matemática, com pizzas de cartolina, em que associaram a piza como um todo e as fatias como partes.

No que respeita ao desenvolvimento dos conceitos relacionados com a conservação, segundo Piaget (1964), as crianças neste estágio conseguem elaborar respostas mentais; não necessitam de manipular objetos para determinar qual pesa ou mede mais.

O indivíduo, neste período, compreende também os números operatórios, não se tratando apenas de conseguir classificar e dar nome a um conjunto, pois, consegue simultaneamente ordenar esses elementos.

Relativamente às normas e regras sociais, neste estágio verificamos que as crianças começam a dar valor aos amigos e ao trabalho de grupo. Progressivamente, a criança começa a colocar-se no ponto de vista da outra pessoa. Nesta fase, a criança já não é tão egocêntrica porque começa a valorizar os sentimentos e atitudes dos outros.

Todos os aspetos descritos anteriormente verificam-se em contexto sala de aula, nomeadamente, nas várias áreas disciplinares. Neste contexto, seguidamente irá ser descrito o desenvolvimento e capacidades dos alunos em cada área disciplinar.

6.2 Considerações sobre a turma

O grupo de alunos do 2º ano caracteriza-se por ter um comportamento homogéneo, pois são meigos e respeitadores das regras da escola e da sala de aula.

Saliento que, ao longo do tempo, verificou-se uma evolução geral do comportamento de todos os alunos. Esta evolução verificou-se, principalmente, na execução das tarefas.

É um grupo sociável e respeitador, mostrando prazer e interesse em comunicar e participar.

No que concerne à área de Língua Portuguesa, a nível da oralidade considero que quatro crianças apresentavam dificuldades de dicção e articulação de palavras, sendo o mais provável que estas tenham de ser acompanhadas por um terapeuta de fala. Já os restantes elementos da turma conseguem comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Quanto à comunicação escrita, verificamos, que na globalidade, todos os alunos possuem as competências essenciais para a mesma. Contudo, a nível ortográfico, verifica-se muitos erros.

Na área da Matemática é de referir que um aluno revela desinteresse por esta disciplina. Relativamente aos restantes elementos da turma, observamos que possuem um bom raciocínio lógico e cálculo mental, característico do período de operações concretas. É um grupo que na sua globalidade mostra um grande interesse perante os conteúdos trabalhados nesta área.

Quanto às Expressões, nomeadamente a nível da Educação e Expressão Plástica, revelam gosto e interesse pela modelagem, pintura, recorte, colagem e desenho. Todas as crianças possuem uma boa motricidade fina, quer ao manejar o lápis e o pincel com destreza quer ao manipular a tesoura e plasticina.

No que concerne à Expressão e Educação Dramática, no geral, os alunos gostam desta área, pois, a expressão dramática encontra-se ligado à manifestação e expressão de emoções e sentimentos, que permite por sua vez um maior conhecimento e vínculo com o mundo. Portanto, verifica-se que conseguem adaptar-se ao meio envolvente através da exploração dos seus sentimentos e ideias, uma vez que o domínio de expressão dramática apela à sensibilização, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem de valores, como por exemplo, o respeito pelos outros, interajuda, entre outros. Contudo, observa-se que alguns elementos da turma se sentem inibidos na realização de determinadas atividades, sobretudo, quando se têm de transformar em outras personagens ou alterar as suas vozes.

Relativamente às quatro áreas, a Expressão Físico Motora, observa-se que a maior parte dos alunos possuem um desempenho e aptidão muito boa na realização das atividades desportivas.

Em expressão e educação musical, as crianças gostam de se movimentar através do corpo de uma forma espontânea. Certifica-se um gosto acentuado, a nível das atividades de exploração de voz. No geral, todas as crianças conseguem executar as tarefas propostas, não se verificando, dificuldades ou menor interesse por esta área.

Na área de Estudo do Meio existe uma curiosidade natural no desejo de saber e compreender o porquê de determinados fenómenos ocorrerem. Revelamos também que conseguem estruturar o conhecimento de si próprio, de identificar elementos básicos do meio físico envolvente, de desenvolver hábitos de higiene pessoais e vida saudável e de se relacionarem entre si. Tal como o ME (2004, p. 110) defende *a escola (...) é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade.*

Destacamos que a nível geral eram crianças sociáveis, participativas, bem-dispostas, cumpridoras e em geral retinham as aprendizagens muito facilmente e eram capazes de cumprir as regras estabelecidas em grupo.

Conclui-se deste modo, que para as idades deste grupo, os alunos apresentam um desenvolvimento normal e equilibrado, mostrando interesse em todas as áreas, o que resulta nos bons resultados que têm conseguido nas suas avaliações.

6.3 Caraterização socioeconómica da turma

Antes de prosseguirmos para a caraterização desta componente, é de salientar que os dados foram recolhidos através do diálogo com os alunos e docente titular da turma.

O grupo de trabalho é constituído por 26 crianças, dos 8 e 9 anos de idade, composto por 9 meninos e 17 meninas, tratando-se de um grupo de 16 alunos com oito anos de idade e 10 alunos com nove anos de idade (tal como se pode observar na tabela 7). O número de meninas é superior ao número de meninos.

Tabela 7: Distribuição dos alunos de acordo com o género e idade.

| Número de crianças por género | |
|--------------------------------------|-------------|
| Masculino | 9 Crianças |
| Feminino | 17 Crianças |
| Idade das crianças | |
| 8 anos de idade | 16 Crianças |
| 9 anos de idade | 10 Crianças |

Fonte: Própria

Relativamente ao agregado familiar, existem cinco alunos que possuem dois ou mais irmãos, doze alunos têm mais um irmão ou irmã e os restantes nove alunos são filhos únicos. O

gráfico que se segue (gráfico 2) mostra o agregado familiar do grupo de alunos, referente ao número de irmãos.

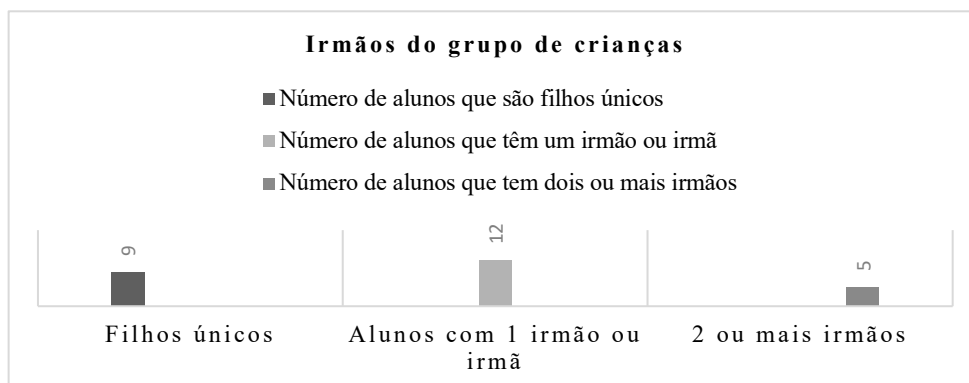


Gráfico 2: Distribuição dos alunos de acordo com o número de irmãos.
Fonte: própria

Estes dados são considerados fundamentais, pois, o insucesso e sucesso escolar advém de fatores intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo (Bronfenbrenner, 1996). Esta ideia do autor subsiste no facto de analisarmos as inter-relações mesossistémicas e o desenvolvimento, referindo-se aos processos interativos, que englobam pessoas, atividades, representações e papéis sociais. De acordo com Serra (2004) tais processos mesossistémicos, podendo tomar diferentes formas, terão efeitos diferenciados ao nível do bem-estar e desenvolvimento dos sujeitos em desenvolvimento, neste caso concreto nas crianças do 1.º ciclo. Portanto, esta análise do seio onde a criança está inserida e suas condições económico-sociais são determinantes para verificar a sua influência no desempenho escolar. Ao verificarmos o gráfico referente ao número de irmãos, conseguimos determinar que mais de metade da turma possui irmãos. Este aspeto pode ser fundamental no seu desempenho escolar porque sabemos que a aprendizagem consiste numa troca de opiniões e no processo de interação. Neste âmbito destacamos a opinião de Ramos (2007, p. 21), aquando refere que,

O ato de aprender não ocorre de forma solitária, é um processo vincular que exige interação. Vivemos em um modelo de sociedade no qual os saberes são discutidos e, de certa forma, possibilitam a reconstrução de saberes anteriores. Essa troca de informações proporciona à pessoa conclusões sobre saberes em construção. A aprendizagem se dá em um contexto social, no qual as possibilidades de troca de informações são exercidas proporcionando o crescimento do grupo.

Com esta perspetiva, salientamos a importância da interação interpessoal no processo de ensino e aprendizagem. O facto de metade da turma possuir irmãos mais velhos, pode levar ao melhor desempenho escolar, uma vez que, ao interagirem com os mesmos, estão a trocar informações, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Por vezes, essa

caraterística familiar era facilmente observada em registos informais, nomeadamente, em situações de diálogo:

-O meu irmão ontem ajudou-me com os trabalhos de casa.

- O meu irmão levou-me à biblioteca.

Relativamente às habilitações literárias (gráfico 3) e profissões dos pais, é possível verificar, que no geral, os pais possuem variadas profissões. Recolhi a informação necessária para a sua elaboração, de modo a compreender se as profissões dos pais influenciavam as aprendizagens das crianças.

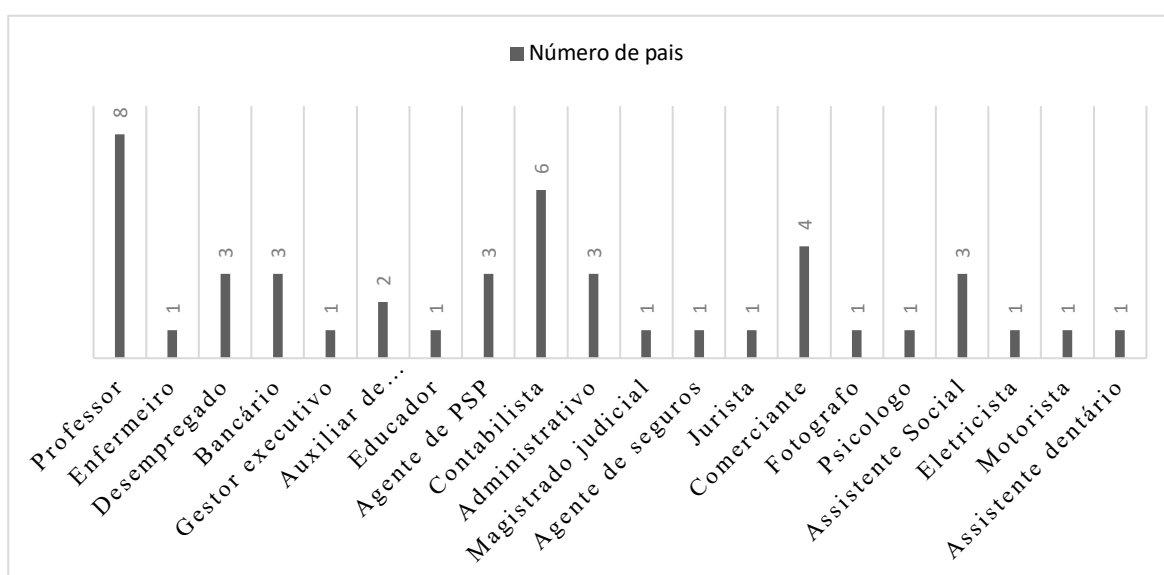


Gráfico 3: Habilitações literárias dos pais.

Fonte: própria

Podemos ainda observar que a profissão que mais se destaca é professor com oito indivíduos a exercer o cargo, seguindo contabilidade com seis pessoas a trabalhar na área, e por fim dezoito profissões distintas, sendo estas: enfermeiro, bancário, gestor executivo, auxiliar de cuidados de educação, agente de PSP, administrativo, magistrado judicial, agente de seguros, jurista, comercial, fotografo, psicólogo, assistente social, eletricista, motorista e assistente dentário.

As habilitações literárias dos pais variam entre o 2.º ciclo e a licenciatura e mestrado, no entanto nada indica que as crianças que têm pais com apenas o 2.º ciclo possam ser, de alguma forma, prejudicados na aprendizagem. Contudo, o que poderá influenciar o desenvolvimento cognitivo e social é o apoio que as crianças recebem em casa por parte dos pais. Nesta perspetiva Nogueira (2006, p. 161) afirma que,

Os pais tornam-se os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho (...).

Neste âmbito, podemos contestar que os pais, deste ano de escolaridade, são muito interessados na educação dos seus filhos, pois, apresentam-se constantemente na escola para averiguar e analisar o percurso escolar dos mesmos. Uma criança que não tenha o apoio por parte dos familiares a nível escolar, muito dificilmente irá ter sucesso nos seus estudos.

Por fim, posso referir que as mães são as que assumem, na maioria, o papel de Encarregados de Educação.

CAPÍTULO II

Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada I e II

1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo vamos proceder à descrição das atividades inerentes à PES I e PES II. Durante o PES I e PES II foram elaborados vários planos de aula, dada à quantidade exuberante de atividades, foram descritos apenas os mais relevantes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, iremos caracterizar uma atividade por cada área disciplinar, e irá ser colocada em anexo a respetiva planificação.

1.1 Contexto legal da PES

Não existe um ensino de qualidade sem a formação adequada dos professores. A formação de profissionais para os níveis iniciais da escolaridade tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Inicialmente as escolas procediam à contratação de diplomados do ensino superior sem qualificações adequadas para a prática de ensino. Este aspeto veio alterar-se com o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, o DL estabelece que *a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência.*

Neste novo sistema é exigido um corpo docente de qualidade e a melhoria da qualidade de ensino através de uma formação mais complexa e exigente. Para além disso, privilegia uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o objetivo de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. A ramificação dos anos escolares e os seus modelos permite assim a possibilidade de uma maior abrangência por parte dos seus formadores e do acompanhamento dos alunos por um maior período de tempo. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do professor generalista, passando-se a incluir a habilitação conjunta entre o ensino pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a habilitação conjunta entre o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do Ensino Superior (Processo de Bolonha), o nível de qualificação profissional para todos os docentes passa a ser o segundo ciclo, o mestrado, o que demonstra um grau superior na qualificação dos professores.

No regulamento nº 618/2016 do IPG estão descritas as normas regulamentares para obtenção do grau de mestre, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, está plasmada informação inerente à estruturação e funcionamento da PES.

O presente curso de mestrado teve uma duração de quatro semestres, sendo os dois primeiros no ano letivo de 2015/2016 e o terceiro e quarto no ano letivo de 2016/2017, tendo a componente prática, a PES I e PES II, decorrido nos últimos dois semestres.

Nesta prática educativa, os estabelecimentos são escolhidos de acordo com um protocolo que o IPG tem com os mesmos. Após uma seriação aleatória da instituição a realizar a PES, os alunos estagiários necessitam de se deslocarem para as respetivas facilitações, com o objetivo de aplicar na prática as aprendizagens.

A PES assume uma posição de destaque na grade curricular, uma vez que concilia a prática e a teoria e possibilita a reflexão científica. Deste modo a PES permite a construção de saberes, que nos fortificam enquanto educadores/professores, tais como: desenvolver competências de forma a aplicar conhecimentos adquiridos em contextos alargados e multidisciplinares, criar atividades planificadas que visem um desempenho à prática profissional, colaborar na conceção e formulação de currículo de educação através da planificação, observar a organização e avaliação do ambiente educativo e organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise das situações e dos conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno.

A nossa PES decorreu nos estabelecimentos de educação do pré-escolar e ensino do 1.º CEB, nomeadamente no Jardim de Infância de Lameirinhas e Escola Básica Adães Bermudes. Tanto ao nível Pré-escolar como do 1.º CEB, foi-nos atribuída uma professora supervisora da ESECD e uma educadora/professora cooperante. No caso do JI tivemos como supervisora a Professora Filomena Velho e como cooperante a Educadora Amélia Grilo, e na Escola Básica Adães de Bermudes, as supervisoras Professoras Elisabete Brito, Florbela Antunes e Urbana Cordeiro, e como cooperante a Professora Margarida Pires. O contacto com as professoras cooperantes e supervisoras permitiu-nos solucionar dúvidas que advinham das circunstâncias de sala de aula, para além disso, as suas ideias e orientações ajudavam na construção de melhores estratégias a utilizar, para alcançarmos bons resultados com o grupo ou turma. Nesta linha de pensamento, Alarcão & Tavares (2003, p. 59) partilham da mesma opinião, pois reiteram que o professor supervisor e cooperante têm como função, *ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.*

A PES encontra-se dividida em dois momentos, sendo o primeiro dedicado à observação do grupo ou turma e o segundo destinado às planificações e prática das aulas. O tempo de observação na PES I e PES II foi de duas semanas, sendo uma estratégia importante na formação de professores, porque só *a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas e planificar de acordo com a turma.* (Estrela, 1978, p.57). Estas duas semanas de observação foram suficientes e importantes para conhecer o grupo ou turma, na medida que nos permitiu observar os conhecimentos já adquiridos, as suas dificuldades, as suas potencialidades e as áreas de maior interesse.

A observação também nos permitiu, numa primeira, fase ambientar-nos ao meio envolvente, e, em simultâneo, conhecer melhor a instituição, a metodologia de trabalho da docente cooperante

e as rotinas diárias do grupo/turma, para posteriormente darmos continuidade ao trabalho iniciado pela docente.

Após estas semanas de observação procedemos às práticas das aulas. A PES I e a PES II eram constituídas por doze semanas de regência (três dias por semana). A par da metodologia de observação, também a planificação se mostrou um instrumento fundamental.

Segundo Barroso (2013, p.35) *a planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, permitindo ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação.* Este conceito poderá ser entendido como um processo que permite pensar naquilo que vamos realizar no sentido de a organizar “no papel” e de a agilizar no tempo e espaço.

No que diz respeito à tipologia de planificações destacamos três tipos: a planificação de a curto prazo, a planificação a médio prazo e a planificação a longo prazo. No caso da PES I e PES II foram realizados planificações de curto prazo. De acordo com Barroso (2013, p. 17) a planificação de curto prazo consiste numa,

(...) planificação mais específica, descritiva e pessoal, uma vez que é a que está mais perto da operacionalização. Ao contrário das outras planificações que podem e devem ser elaboradas em conjunto por todos os docentes da disciplina, esta é pessoal pois está dirigida para um grupo turma específico e como tal deve atender às suas características. Esta será o tipo de planificação onde melhor se percebe o modo como o professor encara o processo ensino-aprendizagem, onde estão plasmadas todas as estratégias e atividades a desenvolver com os alunos durante a aula. Este plano funciona como um guião de aula, onde o professor define, os conteúdos, as competências o que pretende desenvolver, as várias atividades e a distribuição do tempo para a realização de diferentes tarefas.

Portanto, planificar é um processo que exige do educador ou professor, uma reflexão sobre a sua prática, o que pretende com ela, quais os objetivos a atingir, consciente de que a sua ação será determinante na aprendizagem das crianças.

No decurso da operacionalização da planificação, assim como no final, o docente deve voltar a refletir, agora sobre a sua ação e a influência que a planificação teve no seu desempenho, bem como, não menos importante, verificar se os objetivos inicialmente traçados foram atingidos.

Para a realização das planificações todos os educadores e professores devem reger-se por uma serie de princípios estabelecidos por as OCEPE e por o Programa do 1.º CEB, respetivamente. Na educação pré-escolar devemos seguir e orientarmo-nos pela OCEPE, este documento visa apoiar o educador em relação à prática do processo educativo a desenvolver com as crianças. No 1.º CEB, os professores consultam vários documentos como o programa de português, de matemática, as metas de aprendizagem, as brochuras das diferentes áreas, o programa curricular

de estudo do meio e das expressões (plástica, musical, dramática e físico-motora). Ao contrário do que acontece nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no 1.º CEB, os professores veem-se obrigados a seguir o programa estabelecido pelo ME. Estes documentos fazem com que todas as escolas sejam orientadas para que os conhecimentos adquiridos pelas crianças sejam iguais, e por isso, as planificações devem obedecer a determinadas exigências definidas pelo Ministério da Educação (ME).

1.2 Experiências de ensino e aprendizagem

De acordo com as OCEPE (2016, p.5) *a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (...) o desenvolvimento deste processo (...) inclui formas de comunicação e estratégias que promovam e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.*

Ser educador e educar é, portanto, uma tarefa difícil, que implica mestria e arte, mas ao mesmo tempo é compensador. Se não houver colaboração, dedicação, motivação e esforço da parte dos educadores, as crianças poderão ser alvo de negligência, contribuindo para que as crianças não adquiram as competências essenciais para poderem progredir positivamente. Devemos ter em atenção, que as crianças são o nosso futuro e nós o futuro das crianças, por isso devemos continuar a investir nelas e a utilizar estratégias enriquecedoras, de modo a que se consiga promover o desabrochar das suas habilidades e funções. Neste sentido, todas as atividades desenvolvidas durante a PES I e II visavam promover o desenvolvimento integral da criança.

1.3 Avaliação

Desde que iniciamos a nossa formação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB que nos é inculcada a necessidade de as crianças serem ensinadas através do brincar e de serem avaliadas não por fichas, mas sim através da observação do educador e das competências que vão demonstrado na execução das atividades que realiza. Ao ler as OCEPE (M.E, 2016, p. 5) verificámos que a ação do educador se caracteriza somente com a intencionalidade de observar, planear, agir e avaliar as crianças *apoiando-se em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.*

A avaliação vai centrar-se na descrição da aprendizagem da criança, valorizando as suas formas de aprender e de progredir, e serve *para situar ou descrever o que a criança aprendeu e a evolução da sua aprendizagem, ou ainda, para alertar da necessidade de reformular a sua*

intervenção, de modo a incentivar os progressos de todas e cada uma das crianças (M.E, 2016, p. 18).

O método de avaliação a utilizar deve ser principalmente direcionado ao educador, de modo a ajudar as crianças através da sua observação, e planeamento das atividades consoante as necessidades das mesmas. Uma das melhores formas para que a criança evolua é consentir que também ela participe na avaliação, descrevendo o que fez, com quem, de que modo e como poderia melhorar.

1.3.1 Método de avaliação utilizado no JI

Segundo as OCEPE (ME, 2016, p.14) *a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.*

Neste sentido, o educador poderá planear e avaliar o processo educativo com base no conhecimento do grupo, em geral, e de cada criança, em particular. A par disto, o contexto familiar e socioeconómico em que estão inseridos, também contribuem, obviamente, para a motivação para a aprendizagem.

De acordo com Abreu (2011. p. 22) *é fulcral a comunicação entre casa/escola-escola/casa, ou seja, é importante existir uma grande cooperação ao nível do corpo docente e da comunidade escolar para que desta forma possa haver um trabalho de equipa que só trará benefícios para a criança, sendo um fator decisivo para o sucesso na aprendizagem.* Desta forma, as aprendizagens não são realizadas de forma isolada, mas antes em cooperação com os diversos intervenientes neste processo, cuja finalidade é garantir um ambiente estimulante e desafiante para as crianças. Educadores, pais e outros profissionais envolvidos no meio socioeducativo são responsáveis pela construção e melhoramento no processo de aprendizagem de cada criança.

A educação pré-escolar é, sem dúvida, uma nova realidade em que as crianças são confrontadas com novas regras, diversas aprendizagens, aquisição de conhecimentos em ambiente educativo, com vista a desenvolverem novas competências pessoais, sociais e educativas. Nesta perspetiva, o educador necessita de promover um ambiente favorável à aprendizagem, observando e registando *tudo o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem* (ME, 2016, p.13) para que possa planear e avaliar o processo educativo de forma coerente e consistente, promovendo a igualdade de oportunidades no grupo e em cada criança. Assim, segundo as OCEPE (ME, 2016, p.15), *planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.*

Nesta linha de pensamento, o educador garante planejar as atividades em função da faixa etária do grupo, dos interesses e motivações de cada elemento, promovendo e facilitando momentos de partilha por parte das crianças, em que elas possam expressar as suas ideias, emoções, opiniões e até os seus gostos e as suas preferências, pois poderão potenciar as suas aprendizagens.

Quando falamos em planeamento de atividades, obrigatoriamente teremos de falar em reflexão para, posteriormente, podermos realizar uma avaliação. O desenvolvimento das atividades planeadas permite-nos questionar sobre as experiências e aprendizagens adquiridas pelo grupo e por cada criança, refletindo sobre os aspetos positivos das ações, os menos positivos e sobre o seu melhoramento. Assim sendo, esta vertente reflexiva surge como um princípio orientador da avaliação. Após a recolha da informação, é a avaliação que permite tomar uma decisão consistente e coerente, com vista ao progresso do processo de ensino- aprendizagem.

No entanto, na educação pré-escolar, o processo avaliativo não se centra numa avaliação qualitativa ou em juízos de valor. O mais importante na avaliação das crianças é *valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos* (ME, 2016, p.15). É neste sentido que o processo avaliativo no ensino pré-escolar é, indubitavelmente, uma construção participada do educador, da criança, dos pais e dos outros intervenientes no processo educativo, cuja finalidade é o seu enriquecimento.

Durante a PES I a avaliação passou pela observação direta das crianças, para ter uma perceção do desenvolvimento de cada um, nomeadamente ao nível das suas ações e interações, refletindo-se posteriormente nas atividades desenvolvidas com o grupo, com a finalidade de definir objetivos, selecionar estratégias, e reformular e reorientar as atividades planeadas com o grupo.

Quanto às planificações da educação pré-escolar, estas, deverão reger-se pelos documentos orientadores não normativos, as OCEPE, auxiliares fundamentais para uma prática pedagógica refletida, diversificada e estruturada, quer ao nível da operacionalização, quer ao nível das estratégias adotadas e recursos utilizados, orientado o educador na gestão e organização do currículo. O grande objetivo é a melhoria contínua da ação educativa nos contextos para a infância. As OCEPE reforçam que *planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem* (ME, 2016, p.15).

A educação pré-escolar deve centrar-se no processo de aprendizagem, onde a criança é o sujeito e o agente do seu processo educativo e assenta em três áreas de conteúdo: a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita; Domínio da Matemática).

Ao longo do estágio, as planificações foram baseadas nestas áreas de conteúdo referenciadas no documento. Todas as atividades foram planeadas partindo de um determinado tema, onde os processos de operacionalização se regiam pelos objetivos traçados pelas OCEPE. Segundo Silva (2013, p. 11) a planificação *deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho*. Nesta perspetiva, as planificações são uma mais-valia para estruturar o processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, irá ser feita referência a cada uma das áreas, exemplificando-as com uma atividade planificada e efetuada ao longo da PES I no Jardim-de-infância das Lameirinhas.

1.4 Área da Formação Pessoal e Social

A área de formação pessoal e social é considerada como área transversal, pois apresenta conteúdos próprios. Esta área visa o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, fornecendo às crianças instrumentos para desenvolver a sua aprendizagem e a *tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários* (ME, 1997, p.51).

É de conhecimento geral que uma boa educação pré-escolar tem reflexos no futuro de qualquer criança, assim, as atividades realizadas com as crianças têm como principais objetivos facilitar e desenvolver a sua autoestima e a sua autonomia, bem como, inculcar valores e competências individuais e sociais. Essencialmente, a criança deve revelar uma boa capacidade de estar em grupo e com ele cooperar para o desenvolvimento de tarefas.

Ao longo da PES I foram realizadas várias atividades que visavam o desenvolvimento da formação pessoal, social e emocional da criança, em relação à aquisição de valores, como em, jogos lúdicos, dramatizações e conto de histórias. Estes elementos são trabalhados diariamente aquando da participação ativa de cada criança nas atividades e nas situações de cooperação que existe entre a criança e a educadora ou os colegas de grupo.

Na área da formação pessoal e social, como em todas as outras, o educador deve partir de situações do quotidiano para fomentar a educação emocional, de modo a que a criança desenvolva competências sociais e emocionais. O Educador, ao atribuir importância às emoções das crianças, criará um *bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida* (Franco, 2009, p. 135). Nesta perspetiva, partiu-se de uma situação experienciada em sala de aula, em que uma criança estava bastante aborrecida e pensamos que esta atitude menos positiva poderia ser interessante para trabalharmos as emoções e as regras em sala de aula, por este motivo, foi elaborada o Cartaz das Emoções (figura 19), em que diariamente, as crianças avaliavam como se sentiam e colocavam “o boneco” correspondente ao seu estado de espírito, naquele momento.



Figura 19: Cartaz das emoções.
Fonte: Própria

A par desta atividade (apêndice 1), também trabalhamos as regras de sala de aula, construindo um painel (figura 20) em que as crianças identificassem as atitudes corretas e as atitudes menos corretas que ocorrem em sala de aula, levando-os a refletir sobre este assunto e a interpretar os seus próprios comportamentos. Posteriormente, expusemos, juntamente com as crianças, os cartazes na sala.



Figura 20: As regras da sala.
Fonte: Própria

Em conclusão, considero que estas atividades foram bastante produtivas e enriquecedoras, não só para o grupo, como também para as educadoras, na medida em que estas experiências proporcionaram a valorização da autoestima de cada um, promovendo o desenvolvimento de atitudes e de valores éticos. Para nós, futuras educadoras, permitiu ter uma melhor percepção do grupo e de cada criança individualmente, facilitando a abordagem aos conteúdos a trabalhar e a ter a consciência da recetividade por parte de cada um.

1.5 Área do Conhecimento do Mundo

Qualquer ser humano aprende interagindo com o mundo que o rodeia. Assim, a criança não é diferente e, por isso mesmo, a curiosidade é uma característica das crianças que têm a necessidade de conhecer e explorar o ambiente em que estão inseridas, com a finalidade de o compreender. Segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 85), *a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê*. Por esta razão, é fundamental o educador dar oportunidade de desenvolver e aprofundar aquilo que a criança já conhece, bem como promover o contacto com novas situações que potenciem a exploração e a compreensão por parte da criança.

Assim, segundo as OCEPE (2016, p. 85), a Área do Conhecimento do Mundo deve ser encarada *como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas*. Deste modo, os conteúdos desta área fomentam o desenvolvimento de atitudes positivas da criança face a si própria, em relação ao outro e ao ambiente que a rodeia, havendo uma clara articulação com a área da Formação Pessoal e Social. Nesta linha de abordagem, já na educação pré-escolar se desperta a consciência para a cidadania, aspeto valorizado pelas OCEPE (ME, 2016, p. 85), pois *promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico*. Deste modo, as atividades realizadas durante a PES I visavam partir do conhecimento prévio das crianças, incrementando o gosto pela aprendizagem e pela curiosidade, e potenciar o contacto com o conhecimento científico e tecnológico.

Assim, partindo da leitura do poema “O Ratinho Marinheiro”, de Luísa Ducla Soares, dialogámos com o grupo sobre a escolha do objeto que o ratinho usou para construir o seu barco (“uma casca de noz”) (figura 21). Identificado o objeto – a casca de noz –, abordámos o conceito “flutua/ não flutua” e podemos experienciar essa situação, identificando e compreendendo as diferenças e as semelhanças dos diferentes materiais, bem como as suas propriedades (nozes e amêndoas) (apêndice 2).



Figura 21: Experiência com cascas de noz.
Fonte: Própria

Estas atividades ainda permitiram trabalhar o painel dos comportamentos (figura 22), aproveitando os diversos elementos ligados ao Mar (barco, peixe, areia, mar, entre outros), tema do projeto deste grupo, relacionando também com a contagem/ quantidade. Sendo uma área transversal, a todas as outras, potenciou o desenvolvimento de competências ligadas às áreas da Expressão e Comunicação e de Formação Pessoal e Social.



Figura 22: Painel dos comportamentos.

Fonte: Própria

Com esta atividade, conseguimos promover a interpretação e a reflexão sobre os fenómenos do meio físico e natural, nomeadamente, o conceito de “flutua/ não flutua”. Sendo experiências de cariz mais prático, as crianças estavam muito curiosas e motivadas para a atividade, participando ativamente no desenvolvimento da mesma.

Em suma, o contacto direto com situações da vida quotidiano contribui para uma visão mais alargada do mundo, fomentando o conhecimento de contextos próximos das crianças, promovendo a compreensão do tempo e do espaço, onde elas se inserem.

1.6 Área da Expressão e Comunicação

A área da Expressão e Comunicação *engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem* (ME, 1997, p. 56).

Esta área engloba quatro domínios que se interligam, pois fazem dela uma área básica e transversal a todos os elementos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, constituindo instrumentos importantes para o processo de aprendizagem nas outras áreas.

Os domínios que fazem parte da área de Expressão e Comunicação são o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

1.6.1 Domínio da Educação Física

Desde o nascimento, a criança vai tomando consciência do seu corpo e, à medida que se vai desenvolvendo, aprende a exercer um maior domínio sobre o mesmo. Quando ingressam na educação pré-escolar já possuem algumas aquisições motoras básicas, estas aquisições devem ser estimuladas através de experiências e oportunidades desafiadoras, de modo a que desenvolvam progressivamente as competências motoras, tanto as competências motoras grossas (correr e saltar), como as competências motoras finas (o ato de abotoar e desenhar).

Na Educação Pré-Escolar, a Educação Física *deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas* (ME, 2016, p. 43). Nesta perspetiva, é impreterível que, desde cedo, as crianças adotem estilos de vida saudável e pratiquem exercício físico. Segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 44), *a Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança*. Assim, podemos afirmar que este domínio está interligado com a área da Formação Pessoal e Social, promovendo as relações interpessoais no grupo; com o Conhecimento do Mundo e os outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, uma vez que o grupo, em geral, e cada criança, em específico, vivenciam experiências diferenciadas ao nível dos sons, imagens, movimentos e a noção de orientação no espaço.

Ao longo da PES, promovemos atividades diversificadas em que as crianças aprendessem *a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos* (ME, 2016, pp.43-44).

Neste domínio, realizámos o “Jogo dos Peixes” e o “Acerta o Alvo” (apêndice 3), cujo objetivo era o desenvolvimento das habilidades físico-motoras, onde todas as crianças do grupo tivessem a possibilidade de se envolver e participar ao atirarem um arco ou uma bola ao alvo, sendo este um chapéu de bruxa (figura 23). Esta atividade decorreu no âmbito do dia das bruxas.



Figura 23: Jogo do acerto ao alvo.

Fonte: Própria

As atividades foram aceites por parte das crianças com grande alegria e entusiasmo, o que lhes permitiu correr, saltar e criar sequências de movimentos, desenvolvendo a coordenação motora e o gosto pelo desporto.

1.6.2 Domínio da Educação Artística

No que concerne a Educação Artística, este domínio engloba quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança, que, apesar de apresentarem características específicas não poderão ser dissociadas, uma vez que se complementam.

Neste domínio, estas técnicas artísticas promovem e enriquecem a expressão e comunicação das crianças. É através das técnicas que conseguem ter os primeiros contactos com diferentes formas de arte e de cultura, desenvolvendo a sua criatividade, tendo ao seu dispor múltiplos materiais e diferentes instrumentos potenciadores do seu desenvolvimento físico e psicológico.

Desta forma, como preconiza Jardim (2010, p. 15) *a arte pode contribuir para o desenvolvimento afetivo-emocional, para mediar a compreensão da criança do seu contexto, para favorecer a sua passagem entre realidade e fantasia*. Assim, as artes possibilitam o poder de reflexão, reconhecimento e desenvolvimento e emoções por parte da criança com o meio envolvente.

As diferentes expressões permitem uma sensibilização estética e interação com o meio envolvente, permitindo essencialmente a possibilidade de as crianças contactarem com manifestações artísticas e culturais com base na interação com os diferentes materiais presentes na sala. Diariamente, as crianças possuem a possibilidade de estar em contacto com esta realidade através dos diferentes espaços na sala, principalmente nos cantinhos. Nesta linha de pensamento, o ME preconiza que (2016, p. 47), *na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo*.

Ao longo da prática pedagógica trabalhamos os domínios referidos anteriormente. As atividades planificadas e executadas eram conversadas com as crianças para que também elas fizessem parte da sua própria aprendizagem. À medida que trabalhávamos estes domínios tentávamos saber quais os seus sentimentos relativamente ao assunto, de modo a tentar fomentar uma aprendizagem através da utilização do corpo e da exploração de diferentes materiais.

a) Subdomínio das Artes Visuais

As crianças gostam de criar, explorar, experimentar sob várias formas e, por isso mesmo, o/a educador/a deverá promover atividades em que o grupo, em geral, e cada criança, em particular, explore diferentes manifestações artísticas que fomentem o desenvolvimento pessoal e intelectual, permitindo o enriquecimento cultural de cada um.

Segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 49), *as Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos. Assim, é necessário que as crianças da educação pré-escolar observem, explorem diferentes materiais, utilizem diferentes técnicas, para que sejam capazes de analisar, descrever e refletir, desenvolvendo o seu espírito crítico e a sua criatividade.*

Assim, para fazer uma abordagem a este subdomínio, procedemos à elaboração da prenda de Natal (apêndice 4). Decidimos trabalhar com a pasta de modelar e, numa primeira fase, as crianças esticaram a massa e cortaram em forma de círculo para sobre ela colocarem a mão, por forma a ficar a marca impressa. Posteriormente, esta forma foi cozida e, por fim, pintada (figura 24).



Figura 24: Prenda de Natal.
Fonte: Própria

Esta atividade potenciou nas crianças o gosto pela aprendizagem de novas técnicas, permitiu explorar diferentes vertentes estéticas, incrementando a sua sensibilidade e promoveu experiências e oportunidades de conhecimento diversificadas que pretendiam a utilização de diferentes técnicas, para que as crianças pudessem contactar com atividades de cariz mais lúdico e diverso do habitual no seu dia-a-dia.

Concluindo, todas as crianças do grupo se envolveram na atividade de forma entusiástica, visto que, a mesma criou um incentivo a expressão espontânea de cada criança.

b) Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro

As crianças são, por natureza, bastante criativas, gostam de explorar situações reais ou imaginárias, assumirem papéis, e brincar “ao faz de conta”.

Segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 51), *neste subdomínio são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.*

Desta forma, com o auxílio do educador, as crianças poderão contactar com diferentes suportes e técnicas para a representação de histórias da vida quotidiana ou situações imaginárias, promovendo a comunicação e a expressão e incentivando à tomada de consciência da arte teatral. Nesta perspectiva, o jogo dramático/ teatro contribui para o incremento da sensibilidade estética das crianças, permitindo-lhes explorar outras formas de comunicação e expressão, potenciando atividades de interação com o grupo.

Assim, de acordo com Guimarães & Costa (1986, cit. por Guerreiro 2013, p.7) *exprimir-se é explorar o ser que se é o mais possível, o melhor possível e de acordo consigo próprio. Comunicar é exprimir-se ao outro que se exprime a nós, é encontrar o lugar-comum entre a expressão de si e a dos outros.*

Durante a PES I, era comum trabalharmos as diversas atividades sempre com a presença da música. Desta forma, aproveitámos a forma entusiástica com que as crianças aprenderam as Canções de Natal “Que Lindo Pinheirinho”, “Pó de Estrelas” e “O Peixinho Vai Nadando” (apêndice 5) e proporcionamos momentos em que elas poderiam desenvolver a expressão dramática recriando as personagens que iam surgindo ao longo das canções (figura 25).



Figura 25: Jogo Dramático.

Fonte: Própria

Concluindo, os momentos musicais ofereceram a possibilidade de trabalhar os vários domínios das artes, como pudemos verificar, na medida em que o grupo se mostrava sempre pronto para cantar, representar e dançar, estimulando a sua criatividade e facilitando a desinibição de cada elemento do grupo. Nestas ocasiões, as crianças sentiram-se verdadeiras artistas, pois as

atividades preparadas e apresentadas pelo grupo integraram a Festa de Natal do JI, deixando-as muito orgulhosas.

c) Subdomínio da Música

Desde muito cedo, a música é parte integrante da vida do ser humano. A criança contacta com diferentes estilos e formas musicais, experienciando emoções e sentimentos que contribuem para o seu bem-estar.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016, p. 55), este subdomínio *contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação).*

Desta forma, o educador deverá promover atividades em que sejam exploradas as características do som, a importância do silêncio, os sons e os ruídos do meio envolvente (Natureza, vida quotidiana), potenciando o gosto pela música e desenvolvendo o espírito crítico. A música auxilia a memória, beneficia a concentração e atenção, devendo, por isso, fazer parte da vida da criança.

Durante a PES I, várias atividades foram desenvolvidas neste domínio. A música estava sempre presente na execução das diferentes tarefas, pois consideramos ser um elemento que contribui para a concentração dos vários elementos do grupo, facilitando a consecução das tarefas e promovendo a serenidade e harmonia em contexto de sala de aula. Este domínio era ainda trabalhado, por um professor da área, pelo que poderíamos desenvolver diversas atividades em constante articulação com a sua disciplina.

Neste sentido, aproveitámos as Canções de Natal para trabalhar a aquisição do vocabulário e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem e o domínio da leitura, bem como o ritmo (apêndice 6). Assim, este domínio é transversal a todos os outros subdomínios, acabando por ter um papel importante no desenvolvimento de competências físicas, psicológicas e cognitivas.

Para que as crianças pudessem contactar com diferentes tonalidades, formas, géneros e ritmos musicais, apresentámos as canções “Que Lindo Pinheirinho”, “Pó de Estrelas” e “O Peixinho Vai Nadando” (figura 26).



Figura 26: Apresentação da música *o Peixinho vai nadando*.
Fonte: Própria

Em suma, as crianças revelaram-se bastante recetivas a esta atividade, empenhando-se e mostrando-se dispostas a aprender e a participar na mesma, valorizando a música como fator de identidade social e cultural. O grupo, também, demonstrou ter grande facilidade na memorização de músicas, coreografias, e na execução de sequências rítmicas, sendo algo característico do *estádio da inteligência pré-operatória* defendida por Piaget (1978).

d) Subdomínio da Dança

A dança contribui para o desenvolvimento motor, pessoal e emocional. Assim, as crianças mostram os seus sentimentos relativamente à música, aprendem a expressar-se com o corpo, desenvolvem a sua criatividade, criando coreografias, partilham ideias com o grupo, respeitando a individualidade de cada um, desenvolvendo uma aprendizagem cooperada.

As OCEPE (ME, 2016, p.57) referem que *a dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora*. Neste sentido, o educador deverá promover atividades que proporcionem o contacto com diferentes géneros de dança que contribuam para a dinâmica de grupo, ajudando cada criança a exteriorizar o seu “eu”, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e fomentando a socialização.

Como já referi anteriormente, o grupo revelou sempre muito apreço pela música e, por essa razão, foram promovidas atividades que fossem ao encontro do gosto pessoal de cada elemento deste grupo.

Assim, surgiu a ideia de as crianças conceberem as coreografias para as Canções de Natal (apêndice 7) que foram trabalhadas nos subdomínios do teatro e da música para apresentarem na festa. As crianças empenharam-se afincadamente nesta tarefa e para gáudio de todos (alunos e educadoras) apareceram ideias notáveis e muito criativas deste grupo de crianças ainda tão pequenas (figura 27).



Figura 27: Dança criativa.

Fonte: Própria

Nestas atividades o grupo demonstra-se tímido na execução de movimentos livres, contudo, pudemos observar as suas formas de movimento e coordenação.

Em jeito de conclusão, resta dizer que foi, sem dúvida, uma atividade prazerosa e criativa que contribui para o enriquecimento pessoal, emocional e social de cada um.

1.6.3 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Em relação ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, à luz das OCEPE (2016, p. 60), *a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.*

O desenvolvimento deste domínio é fundamental nesta faixa etária, na medida em que é através da linguagem oral que comunicamos com os outros, fomentado o pensamento e potenciando o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, é importante criar um bom clima de comunicação através das diferentes interações entre o grupo. Contudo, devemos estar conscientes de que cada vez mais estamos inseridos numa sociedade multicultural, deste modo, no ensino pré-escolar não é exceção, pelo que o educador e todos os intervenientes da comunidade educativa deverão: facilitar e fomentar a expressão das crianças, promovendo o gosto pela comunicação; sensibilizar o grupo para as línguas estrangeiras; inculcar os benefícios da aprendizagem de várias línguas e enriquecer o grupo e cada elemento com o contacto com culturas diferentes.

É neste clima de cooperação que as crianças vão desenvolvendo competências específicas, quer ao nível da comunicação oral, quer ao nível da consciência linguística, pois vão adquirindo ferramentas importantes para produzirem enunciados cada vez mais complexos, adaptando a sua comunicação a diferentes situações comunicativas. *A exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada*

vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. (ME, 2016, p. 64).

O dia-a-dia do pré-escolar permite adquirir mecanismos para desenvolvimento das competências pessoais e sociais. Segundo os OCEPE (ME, 2016, p. 62), *a vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber.*

Atualmente, todas as crianças têm acesso à linguagem escrita, ainda que de uma forma muito abrangente. Neste sentido, é importante que no pré-escolar seja feita uma abordagem à literacia, de modo a facilitar a emergência da linguagem escrita. Desta forma, segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 66), *o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.*

Nesta perspectiva, o papel do educador é incentivar e valorizar a (tentativa) de escrita, promovendo atividades em que a própria criança contacte com as normas da codificação escrita. Daí a importância da criança escrever o seu nome que, segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 70), *tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira.*

Durante a PES I, à semelhança do que já havíamos feito na área do Conhecimento do Mundo, lemos o poema “O Ratinho Marinheiro” (figura 28), de Luísa Ducla Soares, para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. O objetivo maior desta atividade (apêndice 8) é incutir o gosto pela leitura, desde muito cedo, ainda que nesta fase seja, obviamente, uma escuta ativa.

Após a sua leitura, recorreremos ao diálogo para compreender quais as aprendizagens que as crianças já tinham adquirido. Ao dialogarmos sobre o conteúdo da história era perceptível o desejo, por parte das crianças, em participar no mesmo. A maior parte do grupo exprimia-se corretamente, com um vocabulário complexo para a sua faixa etária.

Em resumo, durante a atividade, as crianças sentiram-se muito motivadas e mostraram-se atentas, conseguindo analisar e interpretar a história do ratinho, compreendendo os acontecimentos e relatando-os, quando solicitadas. Contudo, consideramos que os hábitos de leitura proporcionam diferentes interações entre os diferentes elementos do grupo e potenciam a disponibilidade e a curiosidade para a escrita.



Figura 28: Leitura do poema *O Ratinho Marinheiro*.
Fonte: Própria

1.6.4 Domínio da Matemática

O domínio da matemática deve ser explorado desde muito cedo, uma vez que fomenta o desenvolvimento cognitivo e apoia a criança durante o seu processo de aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, o educador deverá ter presente nas suas atividades a matemática, fazendo uma abordagem sistemática e coerente. As OCEPE (ME, 2016, p. 74) defendem que *as crianças aprendem a matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo*. Nesta perspetiva, desenvolvem-se várias noções matemáticas, que facilitem os processos gerais deste domínio: *classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas* (ME, 2016, p. 75), promovendo o gosto pela aprendizagem, incrementando a criatividade e a curiosidade da cada criança.

Assim, Rodrigues (2008, citado por Mata, 2012, p. 21) refere que, *o papel dos adultos e, em particular, do educador de infância, é crucial no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática (...)*. Neste sentido, decorrente do tema escolhido “As Profissões”, decidimos fazer a abordagem ao domínio da Matemática com uma atividade mais prática, uma visita ao Bairro das Lameirinhas, cujo objetivo era promover o contacto com os diferentes papéis profissionais desempenhados pelas pessoas, para que tomassem conhecimento das diversas profissões e compreendessem a sua importância na vida de todos os cidadãos.

Posteriormente, achamos importante aplicar em contexto escolar e experienciar a profissão “Pasteleiro” (apêndice 9), pois permitir-nos-ia trabalhar as quantidades dos ingredientes na confeção de um bolo de iogurte em conjunto com as crianças. Estas sentiram, por momentos, serem “verdadeiros pasteleiros” (figura 29) e compreenderam efetivamente a importância da matemática na vida quotidiana e nas diferentes profissões. Cada elemento mostrou gosto pela atividade, participou ativa e entusiasticamente em todo o processo.



Figura 29: Confeção do bolo
Fonte: Própria

Posteriormente, elaboramos um cartaz (figura 30) para afixar na sala de aula, onde ficou registada a atividade da confeção do bolo de iogurte.



Figura 30: Cartaz ilusivo à confeção do bolo
Fonte: Própria

Em suma, o contacto direto com situações da vida quotidiana contribui para uma visão mais alargada do mundo, fomentando o conhecimento de contextos próximos das crianças, promovendo a compreensão do tempo e do espaço, onde elas se inserem e potenciando o gosto pela aprendizagem da matemática.

2. Reflexão final da PES I

A presente reflexão aborda a primeira experiência educativa, o estágio, que se revelou muito gratificante e enriquecedora, enquanto profissionais do ensino. Terminado o mesmo é crucial proceder a uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada.

Ser educadora é um grande desafio e ao longo do período de formação científica e pedagógica, eis que chegou o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nessa caminhada.

Durante a PES I, as expectativas eram muitas, mas as dúvidas também. Assim, surgiu uma série de questões pertinentes que foram surgindo no decorrer do meu trabalho: “Saberei adaptar-me à nova realidade? Serei capaz de dar respostas aos problemas que eventualmente poderão surgir? Poderei trazer algo de novo ao ensino?” Foi nesta perspectiva que surgiram sempre ideias acerca do trabalho que poderia ser desenvolvido nesta comunidade educativa.

O período de estágio foi, sem dúvida, uma troca de conhecimentos entre os intervenientes na aprendizagem, aproveitando as experiências de cada um, desenvolvendo-as e inserindo-as no contexto educativo específico, é, sobretudo, responder às necessidades de aprendizagem, em geral, e específicas de cada indivíduo. Nesta perspectiva, desenvolvi um trabalho entre a educadora e alunos que estimulasse a sua aprendizagem, formando ser autónomos e críticos face à sua aprendizagem e ao mundo. Um exemplo disso foi a visita pelo bairro das Lameirinhas com o objetivo de as crianças conhecerem a diversidade de profissões. No seu planeamento as crianças surgiram locais para visitarmos, como o caso das pastelarias e supermercados.

De acordo com Brickman & Taylor (1991, p.12) *é evidente que a aprendizagem ativa é muito, muito mais que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar. (...); em atividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções.* Neste sentido, a minha tarefa como educadora não foi fácil, pois vivemos num mundo, onde o poder da comunicação e da tecnologia é cada vez mais forte e, por vezes, utilizadas de forma negativa. Certamente, caberá não só aos educadores, mas também aos pais inverter o rumo da educação e da formação pessoal e cívica que cada novo elemento desta sociedade vai usufruindo. Deste modo, pretendo que o meu trabalho vá ao encontro das expectativas e das necessidades de cada aluno que encontrar na sala de aula. Estou consciente das dificuldades que irei ter para ultrapassar determinadas barreiras que surgem ao longo deste percurso, mas o meu gosto pelas pessoas e pelo ensino e conhecendo bem os hábitos da sociedade, onde a comunidade escolar está inserida, penso que facilitará de alguma forma a relação educador/ alunos.

Assim, considero importante avaliar sistematicamente as minhas ações pedagógico-didáticas, numa perspectiva adequada de reformulação, recorrendo aos instrumentos considerados necessários. Neste sentido, a minha experiência no ensino pré-escolar valorizou a partilha de conhecimento e de experiências que se revelaram sempre enriquecedoras para a minha evolução profissional.

Em suma, considero que cumpri os objetivos da PES I, mas há, ainda, um longo trabalho a desenvolver para permitir o dinamismo, a inovação, a segurança, o desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º ciclo do Ensino Básico

Em 1986, é publicada a atual LBSE (Lei 46, de 14 de outubro), que organiza o novo ensino básico em três ciclos, designados da seguinte forma: 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo do ensino básico. Com a promulgação desta lei, o ensino básico caracteriza-se por ser gratuito, obrigatório e universal.

O 1.º CEB deve ser planeado de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), o Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (2015) e outros documentos orientadores como é o caso das Aprendizagens Essenciais (2018) que se centram no perfil dos alunos e no desenvolvimento das suas competências.

Este nível de ensino integra crianças que completam os 6 anos de idade até 15 de setembro e tem uma duração de quatro anos. Não obstante, caso os pais assim o pretendam, e as escolas tenham vagas disponíveis, crianças que completem os 6 anos até 31 de dezembro, poderão ingressar no 1º ano de escolaridade, mediante a elaboração de um requerimento.

Segundo o Programa do 1.º Ciclo (2004, p. 13), o ensino básico assenta em três pilares/objetivos fundamentais:

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

Nesta perspetiva, é necessário que o professor promova o gosto pela aprendizagem das diferentes disciplinas, adotando práticas educativas diversificadas, cuja finalidade será desenvolver as múltiplas competências dos alunos, para que, no final do 1.º CEB, estes sejam capazes de dominar os conteúdos científicos das disciplinas, ativar os processos cognitivos que os conduzem ao conhecimento e saber pôr em prática esse mesmo conhecimento sempre que necessário.

3.1 Método de avaliação utilizado no 1.º ciclo do Ensino Básico

A avaliação deve estar presente em toda a prática-pedagógica de modo a se fazer um balanço das aprendizagens. A avaliação permite diagnosticar a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo. No ensino podemos destacar três tipos de avaliações: sumativa (utilizada para classificar as competências desenvolvidas, nas fichas de avaliação),

formativa (utilizada para reconhecer as competências a serem melhoradas) e diagnóstica (utilizada para se ter uma percepção dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam).

Durante a PES II a avaliação esteve sempre presente, quer a nível da observação direta, quer em fichas formativas e sumativas. O professor como mediador entre o conhecimento e a avaliação deve utilizar o máximo de recursos avaliativos. De acordo com Fernandes citado por Martins (2009, p. 85) *os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação*. É importante compreender as dificuldades dos alunos de modo a se poder reagir perante as mesmas, daí, a avaliação ser importante para melhorar e regular as aprendizagens.

Com as avaliações realizadas através das fichas formativas e sumativas, orientadas pela docente titular da turma foi possível preparar e adequar a prática pedagógica às competências do grupo, nas diferentes áreas disciplinares. Assim, foram postos em prática fichas sumativas referentes à área do português, estudo do meio e matemática.

Observou-se que os conteúdos para os quais os alunos revelaram maiores dificuldades são referentes à área de estudo do meio, tendo sido este o foco principal do meu estudo empírico.

3.1.1 Área do Português

No 1.º CEB, a aprendizagem do Português mostra-se fundamental, uma vez que permite a comunicação, a identificação e compreensão do mundo. Esta área compreende quatro domínios: a oralidade; a leitura e a escrita; a iniciação à educação literária e a gramática.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (ME, 2015, p. 7), a oralidade diz respeito à capacidade de *aquisição de regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral*. Assim, no que respeito à oralidade (compreensão e expressão), este domínio visa a interação comunicativa, adequada aos diferentes contextos em que o aluno se insere, tendo em conta as diversas finalidades.

No que concerne à Leitura, Escrita e Gramática, estes domínios deverão ser desenvolvidos através de atividades que promovam a compreensão de diferentes textos e fomentem a progressiva aprendizagem da escrita e a consciencialização linguística.

Em relação ao domínio da Educação Literária, o/a professor/a deverá realizar atividades que promovam o contacto com diferentes tipos de textos literários orais e escritos, para que os alunos desenvolvam uma relação estético-afetiva com a literatura. Para este domínio é necessário proceder-se à seleção de textos literários, para uma leitura anual, obrigatória a nível nacional. *Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual*

foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor (ME, 2015, p.8)

Ao longo da PES II, foi espectável que as crianças adquirissem competências que lhes permitissem desenvolver a autonomia, o espírito crítico, o pensamento criativo, o saber científico e tecnológico, a sensibilidade estética e a resolução de problemas. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades que permitissem fomentar esses aspetos, através da utilização de variadas estratégias, que por sua vez, interligavam-se com outras áreas do saber, como por exemplo dramatizações, músicas, histórias, entre muitas outras atividades.

Na PES II salientam-se algumas aulas em que houve interdisciplinaridade entre o Português e, por exemplo, Expressão Físico Motora para a consolidação de conteúdos, tal como afirma Neto (2004, p.31) *atividades com esta área são de grande importância para a formação das crianças num momento difícil deste princípio do século em que assistimos a uma progressiva restrição de experiências lúdicas*. Para a alegação de uma aula desse carácter (apêndice 10), recorreremos à revisão de conteúdos e a perguntas de interpretação do texto. Iniciou-se a aula com alguns provérbios (“A Lua não fica cheia num só dia”; “Arco na Lua, chuva na rua”) relacionados com a lua para mobilizar os conhecimentos empíricos dos alunos relativamente a este tema. Feita a contextualização, procedeu-se à leitura do texto “O Circo da Lua” e à revisão de conteúdos gramaticais e ortográficos, nomeadamente, a acentuação, as subclasses dos nomes, os dígrafos (nh, lh, ch) e as regularidades de ocorrência dos grafemas (s) e (q). Após a revisão destes conteúdos, julgamos pertinente a construção de um jogo motivador e enriquecedor para as crianças. Este jogo (figura 31) consistia no atiro ao alvo, a cada número que conseguissem acertar com uma bola teriam de responder a uma pergunta relacionada com os conteúdos lecionados na aula.



Figura 31: Jogo do atiro ao alvo.
Fonte: Própria

Outras atividades que também se tornaram motivadoras para os alunos foram, por exemplo, a redação de textos relacionados com a temática da aula. A cada aula os alunos teriam

de redigir um texto. O melhor texto seria lido à turma e inserido no *dossiê* “histórias da turma”. Na opinião de Resendes (2015, p. 29) este contacto lúdico com a escrita é bastante importante porque *é através da escrita criativa e do brincar com a escrita que existe a possibilidade de se desconstruir e apoiar as crianças em algumas dos seus maiores obstáculos.*

A maior parte das aulas eram finalizadas com um pequeno diálogo com os alunos, referente aos textos que redigiam e ao conteúdo abordado na sala de aula. Este diálogo entre professor e alunos é bastante importante, uma vez que a comunicação oral deverá proporcionar *uma função de capacitação dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações* (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.22). Deste modo, o diálogo deve necessariamente fazer parte de uma sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da expressão oral do aluno.

Ao longo da PES II, o domínio da leitura foi também trabalhado com o grupo através da leitura e reconto de histórias, da interação com livros, revistas e fichas de trabalho, como por exemplo, *O porco asseado* escrito por Cláudia Freires ou *O príncipe com orelhas de burro*, retirado do livro *Contos Populares Portugueses* e escrito por Adolfo Coelho. Observou-se que na execução das atividades os alunos mostraram-se muito satisfeitos e participativos, desenvolvendo competências ao nível da leitura, da escrita e dos conteúdos gramaticais, estimulando a criatividade e o gosto pela aprendizagem do Português. Os momentos de jogos revelaram-se bastante interessantes, na medida em que compreenderam que a brincar também se aprende.

3.1.2 Área da Matemática

No 1.º CEB, a Matemática é uma disciplina com características específicas e a sua aprendizagem deve ser realizada de forma progressiva e sustentável. Segundo o Programa e Metas Curriculares Matemática destacam-se três grandes finalidades para o Ensino da Matemática: *a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade* (ME, 2013, p. 2).

O professor deverá incutir nos alunos o gosto pela aprendizagem desta disciplina, bem como contribuir para o seu desenvolvimento pessoal de forma a dotá-los de ferramentas técnicas e conceituais essenciais para o seu percurso escolar, social e profissional. Como refere Abrantes et al. (1999 cit. por Gonçalves 2008, p.11), *a atribuição de significado à Matemática é facilitada quando nos primeiros anos de escolaridade se privilegia o raciocínio informal e intuitivo dos alunos.* Assim, o professor deverá promover atividades motivadoras e facilitadoras da aprendizagem desta disciplina, na medida em que o 1.º CEB é crucial para promover o gosto desta disciplina.

De acordo ME (2018) os alunos, na escolaridade básica, deverão adquirir e desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes cuja finalidade é aplicá-los em contextos matemáticos ou

não. Estas competências estarão associadas à aprendizagem dos temas e conteúdos definidos para o 1ºCEB, a saber: Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados e Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação.

Durante a PES II, foram trabalhados os diversos conteúdos através de atividades diversificadas que desenvolvessem o cálculo mental e o raciocínio, com o uso de jogos didáticos e materiais manipuláveis. A utilização destes recursos é crucial para o raciocínio, pois, permite fomentar a aprendizagem de ideias abstratas. De acordo com Kamii (1982) citado por Cadeira (2009, p. 45), *o jogo é um recurso motivador para a aprendizagem das quatro operações, por envolverem regras e contribuírem para o desenvolvimento da autonomia*. Esta autora ainda defende que as atividades com jogos “[...] são melhores que folhas de exercícios [...] fornecem oportunidades para criar estratégias, um trabalho intelectualmente muito mais estimulante”.

Para a aquisição e aprendizagem das diversas competências neste domínio, houve um especial cuidado de propor às crianças, atividades com materiais adequados às suas faixas-etárias. Assim, destaca-se aquela em que se lecionou a divisão, nomeadamente os termos «metade»; «terça parte»; «quarta parte» e «quinta parte» (apêndice 11). Para a elaboração desta atividade, construímos várias pizzas (figura 32) em cartolina e partimos da seguinte situação-problema: *O Galileu e a Mena foram a uma pizzeria e pediram uma piza para os dois. Que parte da piza cada um comerá? Entretanto chegou o amigo Da Vinci. Que parte da mesma piza seria para cada menino? Já atrasado, juntou-se Vasco da Gama e, ainda assim, aquela piza seria para todos, isto corresponde a que parte para cada? Por fim, Vasco da Gama chamou o amigo Sebastião, ou seja, no final, que parte da piza cada um dos cinco meninos teria direito?* Enquanto construíam a sua resposta, manipulavam as pizzas e tiravam as suas próprias conclusões.



Figura 32: Atividade de divisão.
Fonte: Própria

O objetivo desta atividade era fazer com que tomassem consciência das diferentes respostas para as diferentes problemáticas, introduzindo as noções de metade; a terça parte, a quarta-parte e a quinta-parte, relacionando-os respetivamente com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quántuplo. Os alunos mostraram-se muito participativos no decorrer da atividade, uma vez que

partiram de uma situação-problema, próxima da realidade de cada um para compreender termos mais abstratos como o conceito da divisão. A discussão dos resultados foi realizada em grande grupo. Esta técnica permite tirar dúvidas, sempre que necessário, e incidir nas dificuldades dos alunos.

Neste domínio, sempre que existisse uma dúvida com o conteúdo programático dirigiam-se ao quadro com o intuito de debater a dúvida e esclarecê-la, como grupo-turma.

Em relação a todos os domínios do 1.º CEB, senti que no domínio da matemática, havia um maior número de alunos com dificuldades. Por este motivo, possibilitei que tirassem dúvidas, sempre que necessário, individualmente e em grande grupo.

3.1.3 Área do Estudo do Meio

No 1º CEB, as aprendizagens realizadas na disciplina de Estudo do Meio visam desenvolver um conjunto de competências transversais a diferentes áreas, especificamente, História, Geografia, Geologia, Biologia, Física, Química e Tecnologia. Sendo uma disciplina bastante abrangente, o professor deve partir de situações vivenciadas pelos alunos e de acordo com ME (2018, p. 3), conhecer *os contextos locais, em que identifiquem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar.*

Durante a PES II, foram abordados vários conteúdos partindo das conceções prévias e experiências que os alunos acumulam ao longo da sua vida, no contacto com o meio envolvente. Neste domínio foram desenvolvidas diversas experiências com o intuito dos alunos se tornarem observadores ativos, capazes de investigar, experimentar e aprender.

Das várias aulas trabalhadas destaca-se a atividade em que os alunos tiveram de recorrer à realização de uma experiência para um melhor entendimento dos efeitos do ar (peso, pressão e espaço) (apêndice 12). Esta atividade permitiu um contacto direto com o meio que os rodeia, através da realização de uma investigação, experiência real e discussão de resultados.

Para a realização da mesma aproveitámos as experimentações acerca do ar existentes no manual escolar e realizámos os exercícios propostos no mesmo, em grupo. Estas tarefas permitiram-nos comprovar que o ar tem peso, ocupa espaço e possui efeitos de pressão sobre objetos. O grupo revelou-se bastante concentrado e motivado para as experiências, visto serem também de carácter mais prático, em que os alunos podem eles próprios fazer observação, experimentação, reflexão para posteriormente apresentarem as conclusões sobre os trabalhos que realizaram. Nesta linha de pensamento Silva (2016, p. 51) considera este tipo de atividade como *uma panóplia de competências: desde a observação à manipulação, da curiosidade à interrogação, do raciocínio à experimentação, o direito à tentativa e erro e capacidades relacionadas com a comunicação, trabalho de análise e síntese.*

Para além das experiências do ar, pelo facto de as crianças estarem a estudar as características das plantas e dos animais, realizamos um cartaz ilusivo às plantas e animais mais comuns existentes no ambiente próximo (figura 33). Nesta atividade as crianças tinham de retirar de um saco um elemento (flores, arvores, animais) e colar no cartaz os elementos característicos do seu meio. Através das atividades realizadas, de um modo geral, observámos que as crianças detêm uma grande perceção relativamente ao meio que as rodeia.



Figura 33: Cartaz alusivo às plantas e animais
Fonte: Própria

Durante o percurso da prática, observamos que, sem dúvida, as estratégias ideais a adotar numa aula de estudo do meio serão trabalhar temas presentes no nosso quotidiano através de várias experiências, de modo a se colocar o conhecimento teórico na prática.

3.1.4 Área das Expressões

As Expressões constituem uma área de conhecimento importante para os alunos desenvolverem competências de aprendizagem diversificada e graduais que permitam alargar e enriquecer o seu saber. Atualmente, o ME organiza as componentes da área das expressões em Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro), Dança e Música e Educação Física.

Estas componentes preveem que os alunos observem, identifiquem, analisem diferentes tipos de linguagens, interpretando e compreendendo a realidade em diversas circunstâncias e contextos, para que possam experimentar os conhecimentos adquiridos no seu processo de aprendizagem.

Durante a PES II as expressões foram, por vezes, articuladas com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, nomeadamente a Expressão e Educação Físico-Motora, a

Educação e Expressão Dramática e a Expressão e Educação Plástica, através de jogos de atiro ao alvo, desenhos de um conteúdo, e mimica de textos.

a) Expressão e Educação Físico-Motora

Os princípios Orientadores destacados pelo Programa do 1.º CEB (2004) referem a Expressão e Educação Físico-Motora como uma área que dá primazia ao movimento e ao desenvolvimento físico e motor da criança. Segundo Gallahue (2002, p.136) *é através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções. O movimento é o centro da vida ativada das crianças e como tal é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano.* O aluno percebe não só as suas capacidades e competências, como também as suas limitações, tomando consciência do seu próprio corpo. Como destacado no documento Organização Curricular e Programa do 1.º CEB, os objetivos gerais desta área abrangem a *resistência geral; velocidade de reacção simples e complexa de execução de acções motoras básicas e de deslocamento; flexibilidade; controlo de orientação espacial; ritmo e agilidade* (ME, 2004, p.39). Esta área encontra-se dividida pelos seguintes blocos de conteúdo: *Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica; Jogos; Patinagem; Atividades Rítmicas e Expressivas; Percursos na Natureza e Natação.*

Ao longo da PES II foram realizadas várias atividades inerentes aos blocos de perícias e manipulações e jogos.

Nesta área, estiveram sempre presentes três componentes essenciais, durante o planeamento das atividades, sendo estas: parte inicial em que se procede ao aquecimento, a parte fundamental, em que se desenvolve a atividade propriamente dita e, por fim, o retorno à calma que diz respeito à terceira e última parte, onde as crianças voltam a recuperar de toda a atividade física desenvolvida durante a aula.

De todas as aulas realizadas destacam-se duas (apêndice 13): a do jogo do balão cujo objetivo é rebentar os balões dos outros pares, que por sua vez, estão amarrados aos pés; e a aula referente à realização de um circuito, em que as crianças têm de rolar o arco com pequenos toques à esquerda e à direita, controlando-a na trajetória pretendida. Nestas atividades os objetivos foram atingidos pela maioria dos alunos, embora, houvesse alguns discentes que apresentavam dificuldades em controlar os arcos. Para a realização de determinados exercícios senti a necessidade de conhecer melhor as capacidades motoras das crianças, de modo a tornar as atividades exequíveis e lúdicas.

As aulas de manipulação e perícia são importantes para as crianças nesta faixa-etária. De acordo com Almeida (2012) citado por Heitor (2015, p. 23) *nesta fase a criança está mais forte,*

maior, mais equilibrada e madura. Portanto, atividades que proporcionem estabilidade e possibilitem a manipulação de objetos fulcrais para o desenvolvimento motor nesta fase.

As aulas de jogos são também muito importantes para o processo de construção de conhecimento. Tal como reitera Marinho (2011, p. 12) *os jogos com regras progressivamente mais complexas, são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.* As práticas destas atividades revelam-se sempre libertadoras, levando os alunos a desinibir-se e a expressar-se de forma autónoma e a desenvolverem as suas competências físicas e motoras.

b) Expressão e Educação Dramática

Segundo o Programa do 1.º Ciclo na área da expressão e educação dramática deve-se desenvolver *atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos,* (ME, 2004, p. 77) que são por sua vez, *momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos* (ME, 2004, p. 77). As atividades desenvolvidas neste âmbito devem ter como base o jogo, meio imprescindível para o pleno desenvolvimento da criança e sua forma natural de expressão e socialização. De acordo com Caillois (1990, p.12) *a palavra jogo evoca uma atividade sem obstáculos e sem consequências na vida real que, acima de tudo, permite criar ambientes de descontração e diversão e, não o jogo em si, mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta, podem efetivamente constituir importantes fatores civilizacionais.*

Os jogos que se realizam nesta área permitem originar a participação e união de todos os elementos intervenientes, ao mesmo tempo que desenvolvem aspetos relacionados com a criatividade, expressividade, valores éticos morais e sociais.

Durante a PES II foram vários os momentos que a educação e expressão dramática estiveram presentes na aula, no entanto, no seu bloco horário foram trabalhados aspetos relacionados com a descontração, jogos dramáticos e de exploração, em que as crianças trabalhavam individualmente e em grupo.

Entre as atividades realizadas destacamos o exercício em espelho; através de movimentos corporais, exploraram atitudes de imobilidade e mobilidade ao imitarem os movimentos produzidos por uma criança. Estas atividades dinamizadas pelo professor são, de fato, encaradas como uma ocasião para as crianças conseguirem *expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral* (Almeida, 2012, p.23).

De entre as aulas onde foram trabalhados os jogos dramáticos, realça-se aquela em que os alunos elaboraram uma história improvisada através de uns cubos denominados *story cubes* e

a representaram por mímica de modo aos outros colegas tentarem adivinhar o enredo da história (apêndice 14). De acordo com Almeida (2012, p.13) *os jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais.*

Assim, durante a PES II, a área da expressão dramática constituía momentos de grande criatividade e muito participativos por parte dos alunos. As atividades mostraram-se bastante produtivas e enriquecedoras, quer para os alunos, quer para as professoras, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades inerentes à relação e comunicação com os outros.

c) Expressão e Educação Plástica

Sousa (2003, p. 177) denomina “expressão” como sendo o ato de transmitir sentimentos, paixões ou pensamentos, podendo tornar-se a interpretação da vida, visto que *toda a ação humana pode ser considerada como expressiva.* Sousa (2003) ainda reitera que expressão e educação plástica é distinta das outras expressões uma vez que se centra na criança, com a finalidade de desenvolver atividades naturais, livres e espontâneas.

Nesta linha de pensamento, o Programa do 1.º CEB (ME, 2004, p 89) preconiza esta área como sendo a *manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores.* O Programa do 1.º CEB (2004) ainda refere que através da livre exploração e expressão, dos diversos materiais, as crianças conseguem desenvolver formas pessoais de expressarem o seu mundo interior e de representarem a realidade. Assim, uma das melhores formas de incentivar a criança a expressar-se é através de atividades que lhes suscitem interesse e apelem à livre exploração dos materiais e à criatividade.

Na área da educação e expressão plástica foram fomentadas atividades que permitissem explorar e manipular, técnicas, formas e cores. Entre as várias atividades realizadas neste âmbito, destaca-se a elaboração do cartão do dia da mãe (apêndice 15), uma atividade pertinente por permitir explorar várias técnicas. Para tal, dividiu-se o procedimento em quatro fases: na primeira, os discentes tiveram de realizar um desenho acerca da sua mãe, na segunda, recortaram e pintaram uma caixa de ovos, na terceira, colaram essa caixa no cartão e, por fim, decoraram o cartão ao gosto de cada um (figura 34).



Figura 34: Prenda do dia da mãe.
Fonte: Própria

Os alunos gostaram imenso desta atividade, pois, para além de ser uma tarefa que apelava aos sentimentos, à parte emocional de cada um, também poderiam pôr em prática as suas ideias e a sua criatividade.

4. Reflexão final da PES II

Após uma longa observação e reflexão acerca do meu desempenho durante o estágio, enquanto futura professora do 1.º CEB, considero que o meu percurso de aprendizagem científica foi de extrema importância para a minha prática pedagógica. Efetivamente, os conhecimentos científicos e pedagógicos contribuíram para estar atenta às necessidades dos alunos, enquanto seres humanos e discentes. Daí que procuro questionar a minha postura enquanto professora, reformulando a minha atitude face à vida e ao ensino, refletindo sobre as minhas práticas e experiências.

Atualmente, o docente não é um mero transmissor de conhecimentos e, por isso mesmo, deverá estar atento a tudo o que envolve o grupo de alunos e cada criança, individualmente, para que promova a aquisição de conhecimentos de forma motivadora, fomenta o gosto pelo saber, baseado nas experiências pessoais e sociais de cada um. Nesta perspetiva, considero importante a construção de todo o tipo de atividades que se centram no aluno, que deverá promover a sua autonomia, conforme prevê o perfil do aluno.

Todo o percurso de professora estagiária foi significativo e relevante, na medida em que me proporcionou novas aprendizagens, onde os meus conhecimentos científicos e metodológicos foram postos à prova nas diferentes áreas ao longo das aulas.

Sentiu-se que os alunos facilmente compreendiam os conteúdos apresentados. As crianças eram organizadas, determinadas e trabalhadoras, contribuindo assim para uma também facilitada exposição das matérias. A maior resistência na aplicação desta prática foi a perceção do impacto dos conhecimentos adquiridos na teoria para elaboração das repostas das crianças, o que

veio exigir um estudo mais aprofundado para poder abordar esta prática com maior segurança e confiança.

Nesta turma de 1º ciclo considero que as expectativas foram alcançadas e os objetivos cumpridos, nomeadamente, na promoção de um ensino/ aprendizagem de qualidade. O grupo ajudou-me a construir o meu próprio saber, pois, o processo de ensino aprendizagem é um desafio constante, sendo a criança um ser único com diferentes formas de estar, de pensar e de aprender, o que, enquanto docente, me obriga a proporcionar estratégias diversificadas para conseguir alcançar todos os elementos de um mesmo grupo.

De acordo com Alarcão & Tavares (2003), *a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua* (p. 113). Nesta linha de pensamento, a minha aprendizagem não termina aqui e, diariamente, é necessário equacionar sempre a nossa postura como ser humano e como profissional de ensino, pois só assim conseguimos construir a nossa evolução e a do próximo. Estar atenta a determinados assuntos, relacionados com a educação, é a forma como pretendo estar no ensino, na medida em que devo manter-me atualizada e informada sobre os mais diversos assuntos e temas, ou seja, fazer formação contínua na área, existindo uma necessidade de aprendizagem futura.

CAPÍTULO III

Estudo Empírico: A Aprendizagem Cooperativa

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo aborda a aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula. Este tema surgiu no seguimento da PES, uma vez que verificámos que os alunos se encontravam motivados e entusiasmados na realização de atividades em grupo. Desta forma, é nosso objetivo compreender se as atividades que exigem maior interação em grupo apresentam implicações a nível académico, bem como verificar o impacto e benefícios da aprendizagem cooperativa nos alunos do 2º ano do 1.º CEB.

A fim de se perceberem os benefícios da aprendizagem cooperativa, é importante ter em consideração o progresso que a educação teve. Outrora, a educação consistia fundamentalmente na transmissão de conhecimentos, contudo, atualmente sabemos que o excesso de erudição potenciará o enchimento da memória, deixando para segundo plano o entendimento. Este método tradicional incorre no risco de tornar os alunos pouco hábeis a vários níveis, pois o ensino de memorização repetitivo, onde a assimilação da informação impera sobre a compreensão, não é um ideal pedagógico, tornando a aprendizagem muito restrita. O método tradicional restringe ainda outros fatores fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como a partilha de conhecimentos entre alunos, a colaboração, a cooperação, a entreaajuda, entre outros (Lopes e Silva, 2009, s/p). Contudo, por vezes observamos que este é o método mais recorrente, pois a educação incide numa figura central (professor) a transpor conceitos e matérias a um público-alvo (alunos). Nesta perspetiva, salientamos a opinião de Lopes e Silva (2009, s/p) aquando evidenciam que as crianças submetidas ao ensino tradicional não experienciam interações positivas entre pares, pois a inexistência de entreaajuda e partilha de ideias, assim como a falta da cooperação, aprimora o individualismo.

Em oposição à aprendizagem tradicional, destacamos a aprendizagem cooperativa (AC). Na perceção de Pujolás (2001) a aprendizagem cooperativa é sinonimo de aprendizagem partilhada. Tal como o nome indica, a aprendizagem partilhada consiste numa partilha de ideias entre indivíduos, que leva conseqüentemente à aprendizagem. Logo, deste ponto de vista, verificamos que é através da interação e socialização que os alunos detêm determinados conceitos, contrariamente à aprendizagem tradicional.

Para verificar as principais diferenças entre a aprendizagem cooperativa e tradicional, foi elaborada a tabela 8, onde se referenciou, as principais características de um grupo de aprendizagem cooperativa comparado com um grupo de aprendizagem tradicional.

Tabela 8: Diferenças entre o grupo de trabalho cooperativo e trabalho tradicional

| Grupo de trabalho cooperativo | Grupo de trabalho tradicional |
|---|---|
| -Interdependência positiva; | -Não há interdependência positiva; |
| -Existe autonomia e responsabilidade; | -Por vezes não se verifica autonomia ou responsabilidade individual; |
| -Aplicação das competências cooperativas; | -As competências cooperativas podem não existir; |
| -O grupo trabalha em prol de um objetivo, distribuindo tarefas e tentando obter êxito na realização das mesmas; | -Por norma existe um elemento do grupo que assume todas as responsabilidades; |
| - De modo a atingir determinado objetivo, o grupo tende a analisar o seu funcionamento e reflete acerca dos aspetos a melhorar. | -Não existe uma reflexão acerca do funcionamento do grupo. |

Fonte: Fontes e Freixo (2004)

Apesar da aprendizagem cooperativa possuir inúmeras vantagens, tal como destacado na tabela 1, é ainda uma estratégia pouco usual. Consciente desse facto, decidiu-se investigar sobre a pertinência e eficiência da aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula.

Deste modo, foram analisados vários documentos e empregues diferentes técnicas para esclarecer o conceito e benefícios da aprendizagem cooperativa. Para tal, descreve-se, brevemente a aprendizagem cooperativa em termos de conceito, (des) vantagens, métodos e cuidados a ter na sua aplicação.

1.1 A Aprendizagem Cooperativa

A delimitação do conceito de aprendizagem cooperativa encaminha-nos para uma multiplicidade e diversidade de conceitualizações e perspectivas de inúmeros autores que se empenham a investigar nesta temática. Deste modo, segundo Gillies e Boyle (2010) a aprendizagem cooperativa designa uma prática pedagógica que tem chamado à atenção principalmente nos últimos trinta anos devido a um inúmero conjunto de investigações que aponta que os estudantes demonstram ganhos tanto ao nível académico quanto ao nível social quando têm oportunidades de interagir com outros para alcançar propósitos partilhados. Por meio da interação, os alunos aprendem a interrogar assuntos, compartilhar ideias, esclarecer diferenças e construir novos entendimentos (Buchs et al., 2015). Ao fazer isso, os alunos aprendem a utilizar a linguagem para explicar novas experiências que, por sua vez, os ajudam a construir novas formas de pensar e sentir.

Segundo Richards e Rodgers (2001) a AC diz respeito a uma atividade de aprendizagem em grupo organizada para que haja a troca de informações estruturada entre os alunos de um grupo e na qual cada aluno *é responsabilizado pela sua própria aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem de outros* (p. 192). A AC não consiste apenas no trabalho em grupo em si, pois, o trabalho deve ser cuidadosamente preparado, planejado e monitorizado (Johnson & Johnson, 1990). Uma diferença significativa que importa enfatizar entre a AC e o trabalho em grupo tradicional é que, neste último, é solicitado aos alunos que trabalhem em grupos sem prestarem a devida atenção ao funcionamento do grupo.

Na perspectiva de Slavin (1996) a AC é uma metodologia educacional baseada em pequenos grupos (geralmente heterogêneos) de estudantes que trabalham juntos com o intuito de compartilharem ideias e recursos para aprenderem algo.

Para Balkcom (1992) a AC pode ser considerada uma estratégia de ensino bem-sucedida na qual grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de competência, utilizam uma diversidade de atividades de aprendizagem com o objetivo de melhorar a compreensão de um determinado assunto.

De acordo com Dyson (2016) a AC é uma estratégia centrada no aluno e facilitada pelo professor, na qual uma pequena equipa de alunos é responsável pela sua própria aprendizagem e de todos os membros da equipa. Este processo responsabiliza cada membro da equipa pelos seus próprios resultados e pelos resultados da equipa. Embora o instrutor estruture a maioria das atividades, é a equipa e cada um dos seus membros que são responsáveis pela aprendizagem (Slavin, 1996).

Assim sendo, após terem sido apresentadas algumas definições da AC, torna-se evidente haver um número significativo de teorias que explicam o modelo, apesar das inúmeras teorias explicativas, há um princípio comum em todas elas: o trabalho em equipa com a finalidade de aperfeiçoar a elaboração de tarefas bem como a inserção de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho em grupo potencia o aumento do rendimento individual de cada aluno e conseqüentemente do grupo, fomenta o respeito e a autodisciplina e promove a circulação de ideias e o espírito democrático. Com esta metodologia estimula-se a criatividade e motivação dos alunos, além de que, uma maior rapidez na concretização dos trabalhos é sinónimo de maior produtividade na execução dos mesmos.

1.1.1 Métodos da Aprendizagem Cooperativa

Existem diversas estratégias de aprendizagem cooperativa, grande parte destes métodos surgiram nos Estados Unidos, como forma de combater o insucesso escolar (Bessa & Fontaine, 2002). Atendendo à bibliografia consultada apresentamos na tabela 9 alguns dos métodos de

aprendizagem cooperativa mais utilizados em escolas, associados aos seus principais divulgadores.

Tabela 9: Diferentes métodos de aprendizagem cooperativa

| Método | Divulgador | Anos |
|--|-------------------|---------------------|
| Aprendendo juntos e sozinhos | Johnson e Johnson | Início dos anos 60 |
| Investigando em grupo | Sharan e Sharan | |
| STAD- Student Team –Achieviement Divisions | Slavin | Fim dos anos 70 |
| Jigsaw | Elliot Aronson | |
| Graffiti Cooperativo | Lopes e Silva | Início do século 21 |
| Verdade ou Mentira | Lopes e Silva | |

Fonte: Freitas e Freitas (2003)

Estes métodos detêm o mesmo objetivo, a cooperação entre os alunos para que aprendam melhor não apenas os conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, as competências sociais essenciais para a vida em sociedade. Apesar de nesta metodologia o professor deter um papel menos central, continua a desempenhar um papel fundamental de mediação e orientação do grupo. Não menos importante é a escolha do método, o professor deve ser criativo e adotar a estratégia mais eficaz tendo em conta as características dos alunos.

Como podemos verificar através de tabela 9, existe uma grande diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa. Por este motivo, não seria fácil descrever pormenorizadamente todos os métodos, pois, como referem Freitas e Freitas (2003, p. 45) *existe uma grande diversidade de métodos/atividades de aprendizagem cooperativa que vão desde os muito prescritivos e concretos até aos muitos conceptualizados e flexíveis*. Assim, iremos incidir apenas nos métodos utilizados para o estudo de caso, sendo estes: o graffiti cooperativo, Jigsaw e a Verdade ou Mentira.

No método Jigsaw, os alunos de uma turma de tamanho médio (26 a 33 alunos) são divididos em grupos de competência de quatro a seis alunos para investigar. Os membros individuais de cada grupo partem para trabalhar com os "especialistas" de outros grupos, pesquisando uma parte do material que está a ser estudada, após o que retornam ao grupo inicial no papel de instrutor para a sua subcategoria (Melinamani et al., 2017). No que respeita à avaliação, esta é feita pelo professor através de um teste individual, e a pontuação obtida por cada aluno é contabilizada para o resultado final do grupo. Este modelo avaliativo responsabiliza cada aluno pelo sucesso do grupo, consciencializando-os de que é um trabalho cooperativo e colaborativo e que o esforço e êxitos individuais potenciam o sucesso de cada aluno e do grupo. Existem vários benefícios desta técnica: o professor não é o único fornecedor de conhecimento,

porque a maior parte do trabalho é realizada pelos próprios alunos, o que o torna uma maneira eficiente de aprender. Os alunos apropriam-se do trabalho e das realizações e, portanto, os alunos são responsabilizados entre os seus pares (Lopes & Silva, 2009). A técnica é benéfica no ensino, porque a aprendizagem gira em torno da interação com colegas, os alunos são participantes ativos no processo de aprendizagem e, assim, ajudam a desenvolver competências interpessoais e interativas entre os alunos.

Relativamente ao método de verdade ou mentira é necessário formar grupos de 2 a 3 elementos. Seguidamente, num papel, cada grupo deve escrever duas ou três afirmações verdadeiras e uma mentira, sobre determinado conteúdo escolar. À instrução do(a) professor(a), cada grupo deve dirigir-se ao centro da sala para expor as afirmações. Os restantes grupos, por sua vez, deverão discutir e chegar a um consenso sobre se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Quando o professor der ordem, os grupos deverão declarar as afirmações verdadeiras e a falsa. Normalmente, este método é utilizado para a revisão de conteúdos, e é vista como uma estratégia que possibilita a reflexão individual e grupal.

Um outro método bastante conhecido é o Graffiti cooperativo, e tem como finalidade estimular a criatividade e registar o pensamento crítico, optando pelo desenho ou escrita em folhas de cartolina. Este designa um método inclusivo, possibilitando a envolvimento de todos os alunos na atividade e permite *a tomada de consciência, a linguagem escrita, a capacidade de síntese, a construção do espírito de turma bem como a responsabilidade individual* (Lopes & Silva, 2009, p. 172). Este método consiste numa produção de ideias sobre determinado tema por grupos de 4 a 5 elementos. Estas ideias serão representadas, através da escrita ou de um desenho numa cartolina dividida em quatro ou cinco partes iguais. O produto final corresponde ao graffiti, que será apresentado e explicado à turma. De acordo com Lopes e Silva (2009) é um método simples e inclusivo, porque integra e permite a participação de todos os alunos da turma, mesmo aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Para implementar este método é necessário haver uma preparação prévia dos conteúdos a abordar e do material a utilizar. Portanto, o docente deve preparar o material para a introdução de determinado tema, de modo a auxiliar a leção dos conteúdos a aprender. Entre vários materiais, devem utilizar-se vídeos, textos, apresentações em PowerPoint, imagens ou o manual escolar. Quanto à preparação da folha, o docente deve dividir uma cartolina em quatro ou cinco partes iguais. Posteriormente, necessita de colocar uma etiqueta com uma palavra em cada uma dessas parcelas, como por exemplo: alimentos saudáveis, alimentos não saudáveis. Ao centro da folha deve ser escrito o título do assunto, com letras bem visíveis a fim de os alunos redigirem algo acerca do conteúdo na cartolina.

Em suma, apesar de algumas diferenças na implementação dos métodos, Jacó (2012, p. 17) considera que os métodos de aprendizagem cooperativa são *bastante flexíveis e passíveis de serem aplicados em diversas situações de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e ajustáveis às necessidades do grupo/turma.*

1.1.2 A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula

Cada tipo de aprendizagem cooperativa pode ser utilizado de maneira eficaz, mas o sucesso depende muito da matéria que está a ser discutida entre os membros do grupo. A AC é mais eficaz em projetos mais longos (Ghufron & Ermawati, 2018), como apresentações orais ou redações de trabalhos. A aprendizagem cooperativa informal pode ser usada eficazmente em pequenas quantidades de tempo. Se o material é curto ou pode ser resumido num período de aula, a aprendizagem cooperativa informal pode ser benéfica para o professor e os alunos (Bilen, 2015). O uso da aprendizagem cooperativa informal pode ajudar a transferir ideias entre indivíduos muito mais rapidamente, o que, por sua vez, ajuda os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do material designado num curto período de tempo, como num período de aula (Siegel, 2005).

Lopes e Silva (2009) mencionam que as tarefas a serem desenvolvidas, em contexto de aprendizagem cooperativa, devem seguir três fases. Na primeira fase, designada de pré-implementação, o professor deve delimitar os propósitos de ensino, académicos e sociais; definir o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; atribuir diferentes papéis a cada elemento do grupo; colocar a sala de aula para a aprendizagem cooperativa; planificar as aulas com a finalidade de fornecer materiais de ensino fomentando a interdependência; distribuir tarefas; delimitar critérios de sucesso; estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade e estabelecer comportamentos adequados. Os alunos devem apoiar o professor no desenvolvimento do instrumento de avaliação e devem ainda participar ativamente na estruturação do trabalho elaborado. Na segunda fase, a implementação, o professor tem como função controlar o comportamento dos alunos, intervindo sempre que considerar necessário, auxiliando e elogiando.

Os alunos devem trabalhar em conjunto, devem questionar-se uns aos outros, apontando o seu progresso e assumindo responsabilidade individual (Lopes & Silva, 2009). Na terceira fase, a fase da pós-implementação, o professor deve ter como foco a promoção do encerramento através do sumário, a avaliação da aprendizagem assim como a reflexão sobre o trabalho levado a cabo (Johnson & Smith, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

1.1.3 Benefícios e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Como já mencionado anteriormente, a aprendizagem cooperativa corresponde a um tipo específico e complexo de trabalho em grupo e é definido como o uso instrucional de pequenos grupos para promover o trabalho dos alunos em conjunto, com a finalidade de maximizar a sua aprendizagem e a dos outros (Cole, 2012).

A AC apresenta vantagens associadas que a aprendizagem individual não pode igualar. A primeira dessas vantagens está relacionada com a interação social. O trabalho individual tem as suas aplicações que são úteis, no entanto, não pode corresponder às vantagens do trabalho em

grupo, especialmente quando se trata de interação social. A interação social entre membros de um determinado grupo ajuda a dissolver o nervosismo e a insegurança (Ghufron & Ermawati, 2018). Outra vantagem da aprendizagem cooperativa é a transferência de ideias. Quando em grupo, as interações entre os membros permitem uma troca de ideias muito mais rápida e eficaz (Lopes & Silva, 2009). A interação em grupo permite que os alunos com mais conhecimento ajudem aqueles que têm menos compreensão da matéria. Outra vantagem da aprendizagem cooperativa que importa mencionar diz respeito às competências de liderança (Bilen, 2015). Para gerir muitas tarefas diferentes ao mesmo tempo, e manter todos no caminho certo, são necessárias fortes competências de liderança. A AC ajuda a desenvolver essas competências uma vez que cada pessoa é responsabilizada pela outra (Siegel, 2005). É necessária liderança para gerir cada indivíduo e cada membro é responsabilizado, sendo que a liderança não é realizada apenas por uma pessoa. As vantagens da aprendizagem cooperativa sobre o trabalho individual incluiriam, por isso, ajuda no desenvolvimento de competências sociais, facilitando a troca de ideias e o aprimoramento das competências de liderança (Lopes & Silva, 2009).

A AC pode ser utilizada nas salas de aula por várias razões (Ghufron & Ermawati, 2018). Este tipo de estratégia em sala de aula promove a aprendizagem dos alunos e o desempenho acadêmico, aumenta a retenção de alunos, desenvolve as competências sociais dos alunos, promove a autoestima dos alunos e ajuda-os a desenvolver competências de comunicação oral. A AC também é utilizada para aumentar a satisfação do aluno com as suas experiências de aprendizagem, além de ajudar a promover relações positivas (Yumi & Erina, 2015).

No geral, não pode ser considerada nem concetualizada apenas como um trabalho de grupo, mas sim uma prática de ensino complexa. Embora a aprendizagem cooperativa tenha vantagens, também apresenta desvantagens que importam referir. Se o tipo errado de dinâmica em grupos cooperativos for utilizado ou, esses grupos forem aplicados ao tipo errado de lição, o resultado pode ser desastroso. A gestão de grupos também tem os seus diferentes desafios devido a diferentes dinâmicas. É uma prática eficaz que deve ser adotada com mais frequência para uso na instrução. Segundo Battistich (1993, citado por Lopes & Silva, 2009) algumas desvantagens da aprendizagem cooperativa são: (1) o facto que requer muito tempo para os alunos, de modo que é difícil alcançar as metas curriculares; (2) leva muito tempo para os professores, sendo a principal razão pela qual a maioria dos professores não quer adotar estratégias cooperativas, (3) são necessárias competências especiais do professor logo nem todos os professores podem usar estratégias de aprendizagem cooperativa e (4) exige certas características dos alunos, por exemplo, a natureza da cooperação. Lopes e Silva (2009) apontam ainda como limitações da AC: a valorização por parte dos alunos dos procedimentos funcionais e da socialização em detrimento da aprendizagem concetual, a alteração da dependência do professor para a dependência do aluno mais capaz e a consolidação das conceções facultativas em vez da sua reestruturação.

Segundo Dess (1991), os professores geralmente expressam incerteza sobre como avaliar as competências de trabalho em grupo que os seus alunos demonstram durante o trabalho em grupo. Os professores gostariam de ser juízes eficazes do que acontece durante um projeto de grupo, mas raramente são próximos o suficiente para testemunhar o processo de interação e, mesmo quando presentes, não sabem dizer como as iniciativas de alguns membros do grupo afetam outros. Uma segunda limitação da aprendizagem cooperativa envolve o fornecimento de tarefas que permitem aos alunos praticar as competências de trabalho em equipa que devem aprender (Lopes & Silva, 2009).

Em suma, devido às diferentes vantagens, este método é uma prática de ensino que pode ser aplicada em muitas situações, materiais e projetos diferentes. Este tipo de aprendizagem ensina competências sociais, troca de ideias e competências de liderança, que são ensinamentos ao longo da vida.

2. Âmbito do Estudo

No seguimento da PES, uma vez que verificámos que no 2.º ano do 1.º CEB, os alunos não obtinham bons resultados nas fichas, e por vezes, encontravam-se desatentos e desanimados com as atividades tradicionais, introduzimos a AC como meio facilitador de aprendizagem.

Considerando a pertinência e a atualidade desta problemática, pretendemos compreender a posição da AC enquanto facilitador de aprendizagem e promoção do ensino como metodologia pedagógica motivadora para os alunos.

Este estudo, tal como referido anteriormente, procura averiguar o impacto da aprendizagem cooperativa utilizada como estratégia, em contexto sala de aula.

Assim, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Perceber a importância da AC no desenvolvimento de competências académicas.
- Analisar o contributo das atividades de Graffiti Cooperativo e *Jigsaw* para a promoção das mesmas.
- Comparar os resultados escolares entre o método tradicional e de aprendizagem cooperativa

3. Metodologia

O estudo efetuado teve como base a metodologia de investigação-ação, num grupo do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Adães Bermudes. Para o desenvolvimento deste estudo foram empregues vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, que nos possibilitou a extração de dados fundamentais das atividades de aprendizagem cooperativa. O

presente projeto insere-se num modelo de natureza qualitativa, recorrendo, para tal, à metodologia de investigação-ação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação pode ser depreendida como uma metodologia onde persiste *a recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais* (p. 292). Ainda segundo os autores, esta metodologia ambiciona encontrar resultados que possam ser utilizados pelos indivíduos de modo a que consigam tomar decisões práticas em relação a certos aspetos.

A metodologia visa estudar um sistema em que o investigador é um participante ativo desta componente. Investigações que requerem esta metodologia, geralmente, necessitam que o pesquisador atue como agente catalisador para que uma mudança possa, deste modo, ocorrer (Marques & Sarmiento, 2007). Existem duas mudanças que se devem levar em consideração: a primeira é a mudança no sujeito da pesquisa e a segunda é a mudança no próprio investigador: ser um participante ativo pode exigir que o pesquisador modifique a sua abordagem ao longo do seu estudo. Qualquer alteração efetuada bem como a força motriz por detrás dessas alterações necessitam de ser observadas (Somekh, 2003).

As mudanças no assunto da investigação e no investigador são frequentemente capturadas como observações e, potencialmente, por meio de documentação que pode ser criada no próprio trabalho de investigação (Dick, 2002). De notar que essas observações são de natureza qualitativa e exigem que o investigador examine aquelas que utilizam técnicas qualitativas (Marques & Sarmiento, 2007).

Na metodologia investigação-ação devem ser ponderadas cinco fases cíclicas: o diagnóstico, a planificação da ação, a realização da ação, a avaliação e a definição de novos conhecimentos (Kock, 1997). A primeira diz respeito ao diagnóstico, identifica-se e define-se o problema que se pretende resolver. O segundo trata o planeamento da ação, importa identificar soluções alternativas para o problema identificado. A terceira fase representa a realização da ação, em que se deve selecionar uma solução da fase anterior e implementá-la. A quarta requer a observação do resultado da solução implementada e a última pressupõe a utilização das observações adquiridas na fase da avaliação de modo a criar um modelo que descreva a situação geral a ser investigada (Kock, 1997).

Quanto à aplicação desta metodologia, recorreremos às suas cinco fases cíclicas.

Na primeira fase analisamos os resultados dos alunos em fichas avaliativas do Estudo do Meio, onde observámos más classificações inerente à área.

No planeamento da ação elaboramos as planificações das aulas com recurso à AC, de modo a promover a troca de conhecimentos através da troca de ideias em grupo.

Posteriormente, colocamos em prática a AC, recorrendo ao graffiti cooperativo, método de verdade ou mentira e *Jigsaw*.

Na quarta fase analisamos os resultados obtidos, incidindo nos aspetos sujeitos a melhorias nas futuras experiências, principalmente ao nível da participação dos alunos nas tarefas propostas.

Por fim, colocamos em prática novas estratégias, nomeadamente referente ao método do graffiti cooperativo de como a combater as falhas existentes na primeira experiência.

4. Instrumentos de recolha de dados

Com vista ao desenvolvimento deste projeto foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados tais como a entrevista semiestruturada e as fichas de carácter avaliativo.

Neste estudo, realizou-se uma entrevista no final do ano letivo com o propósito de se compreender as conceções que a professora possuía acerca das atividades de aprendizagem cooperativa levada a cabo com o grupo de crianças do 2º ano do Ensino Básico bem como a sua opinião referente à sua exequibilidade em contexto de sala de aula. Foram ainda realizadas quatro fichas, sempre antes das atividades e depois do término das atividades de aprendizagem cooperativa.

De seguida, apresentam-se, sucintamente, cada uma das técnicas utilizadas para o desenvolvimento do estudo.

4.1 Entrevista

A entrevista designa uma técnica fundamental de recolha de dados que envolve comunicação verbal entre o investigador e o entrevistado. As entrevistas são comumente utilizadas em projetos de investigação e em estudos exploratórios e descritivos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 314) a entrevista permite criar *intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo*. As entrevistas têm como finalidade explicitar o ponto de vista dos entrevistados, ou seja, *como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo* (Coutinho, 2011, p. 291).

Consideram-se três tipos de entrevista: a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. As entrevistas estruturadas possibilitam que o entrevistador faça as mesmas perguntas, a cada entrevistado, da mesma maneira (Briggs, 2000). Um cronograma de perguntas bem estruturado é utilizado, muito parecido com um questionário. As perguntas do questionário são desenvolvidas com antecedência, por vezes com a ajuda de um estudo piloto para refinar e ajustar as perguntas. As entrevistas não estruturadas são designadas deste modo uma vez que não segue um guião previamente definido (Keeffe et al., 2015). O entrevistador aborda a entrevista com a finalidade de discutir um número limitado de tópicos, às vezes apenas um ou dois, e

enquadra perguntas sucessivas de acordo com a resposta anterior do entrevistado. As entrevistas semiestruturadas permitem regular a ordem das perguntas e os entrevistados têm a possibilidade de expandir as suas ideias e falar detalhadamente sobre diversos assuntos, em vez de confiar apenas nos conceitos e perguntas definidos antes da entrevista (Gibson, 1998). Por outras palavras, as entrevistas semiestruturadas apresentam um carácter mais flexível do que os métodos padronizados, como a entrevista estruturada. De acordo com Burgess (1984), a entrevista semiestruturada apresenta as seguintes características:

- O entrevistador e o entrevistado participam numa entrevista formal;
- O entrevistador desenvolve e utiliza um guião de entrevista que é uma lista de perguntas e tópicos abertos que devem ser abordados durante a entrevista, frequentemente seguindo uma ordem específica;
- A natureza aberta das questões define o tópico que está a ser investigado e oferece ao entrevistador e ao entrevistado a possibilidade de discutirem alguns tópicos com mais detalhe. Geralmente inclui instruções para auxiliar o entrevistado a responder;
- O entrevistador segue o guião, mas consegue seguir linhas de investigação relevantes na entrevista que se podem afastar do guião, quando este considerar pertinente.

A entrevista semiestruturada apresenta uma estrutura flexível que possibilita que o investigador peça ou incentive o entrevistado, caso pretenda obter mais informações ou caso considere interessante o que está a ser dito (Quivy & Campenhoudt, 1998). Este tipo de entrevista oferece ao investigador a liberdade de investigar de modo a elaborar ou seguir uma nova linha de investigação introduzida pelo discurso do entrevistado. As entrevistas semiestruturadas permitem ainda que os entrevistados tenham a liberdade de expressar as suas opiniões segundo os seus próprios termos (Horton, Macve & Struyven, 2004). Através das entrevistas semiestruturadas podem surgir informações importantes previamente desconhecidas. Os entrevistados podem ser considerados especialistas pela experiência vivenciada, portanto, quando é oferecida oportunidade suficiente para falar livremente, novas informações podem emergir (Barriball & White, 1994).

No presente estudo foi conduzida uma entrevista semiestruturada à docente titular da turma, no dia 12 de Junho, por esta ser uma técnica ideal *para interrogar uma pessoa sobre os seus atos, as suas ideias, os seus projetos, quer para publicar ou difundir o seu conteúdo, quer para a utilizar para fins de análise* (Petit Larousse, 1988, p.18). Dentro dos vários tipos de entrevistas, achamos a entrevista semiestruturada a mais adequada a este estudo, pois, esta baseia-se num guião adaptável, ou seja, a entrevista pode ser ajustada às circunstâncias. Esta técnica permitiu-nos realçar a importância da aprendizagem cooperativa.

Após ter-se definido as estratégias de aprendizagem cooperativa foi realizada um guião da entrevista. Para a sua execução, primeiramente foram traçados e analisados os objetivos gerais da mesma, de modo a compreender se as perguntas expressavam a clareza necessária para a

obtenção da informação pretendida. Desta forma, foram objetivos principais caracterizar os níveis de aprendizagens escolares obtidas pelos alunos. As primeiras questões expostas eram de caráter pessoal, de forma a estabelecermos uma relação de proximidade com a docente, já a segunda parte incidiu em aspetos mais técnicos da investigação.

A par da entrevista, e depois de a mesma ter sido realizada, esta foi sujeita a uma análise de conteúdo seguindo os padrões de Estrela (1994) o que possibilitou a análise objetiva e sistemática dos dados, resultando na categorização da informação em duas unidades de registo: o perfil da turma e a prática pedagógica.

4.2 Testes e fichas de avaliação de conhecimentos

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, é através desta que conseguimos diagnosticar as aprendizagens dos alunos. Com esta prática, obtém-se informação sobre a evolução dos percursos de aprendizagem, através da análise de dados e pela comparação dessas informações com os critérios de avaliação. As informações facultadas neste processo permitem-nos adaptar várias estratégias de ensino às diferentes necessidades dos alunos, criando, consequentemente mais condições para o sucesso escolar.

Foi neste sentido que as fichas formativas foram utilizadas, no contexto do estudo empírico, no âmbito de determinar a valia da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências académicas.

A avaliação sumativa tem como finalidade a conceção de um juízo holístico e abrangente relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens do aluno bem como das competências estabelecidas para cada disciplina e assunto. Segundo Ribeiro (1999, p. 89) este tipo de avaliação *ambiciona ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.*

A avaliação sumativa decorre, geralmente, no final de um curso ou projeto, fundamentalmente com a finalidade de relatar o que foi atingido num determinado momento. De acordo com a perspetiva de Clarke (2012), num ambiente educacional, a avaliação sumativa é normalmente utilizada de modo a atribuir aos alunos uma nota de curso e apresenta um caráter avaliativo (Harlen & James, 1997). Na avaliação sumativa de longo prazo, o progresso dos alunos é resumido com as seguintes finalidades: reportar aos pais/encarregados de educação, apoiar a transição para outros professores e certificar a aprendizagem por meio de exames e comparação de escolas entre si. No contexto de uma avaliação sumativa de médio prazo, o progresso dos alunos é revisto em intervalos trimestrais, para que os professores possam decidir se os alunos estão no caminho certo e garantir que medidas sejam tomadas para aqueles que não estão ou que enfrentam dificuldades (Moss, 2013).

As funções sumativas da avaliação dão prioridade a significados consistentes em diferentes contextos e com diferentes indivíduos. Isto quer dizer que a base para reportar e descrever o desempenho deve ser comparável entre os alunos. Geralmente, com a avaliação sumativa, as evidências relacionadas aos objetivos da aprendizagem podem ser recolhidas através de atividades regulares ou de testes especiais de avaliação (Gardner, 2012). A interpretação das evidências é em termos de obtenção de determinadas competências, compreensão e atitudes como resultado de inúmeras atividades. A avaliação sumativa deve ser referenciada por critérios, utilizando os mesmos critérios para todos os alunos. Importa referir que não existe efeito de retrocesso no ensino, pelo menos não tão imediatamente quanto na avaliação puramente formativa, e os alunos não desempenham nenhum papel na avaliação (Gibbs & Simpson, 2005).

Para cada atividade de aprendizagem cooperativa foram construídas e aplicadas duas fichas de caráter avaliativo, uma antes da implementação da aprendizagem cooperativa e outra no final da atividade, sendo que ambas estavam em formato de ficha de avaliação de conhecimentos. Na construção das fichas houve um levantamento e análise da documentação e informação disponível, de modo a que estas obtivessem qualidade científica e pedagógica, sendo também competência do professor apresentar fichas legíveis e organizadas consoante o grau de dificuldade. Cada questão era introduzida com uma pergunta e acompanhada por um gráfico ou figura perceptível para a realização do exercício.

Os conteúdos avaliados continham questões objetivas, com resposta curta, escolha e alternativa, tendo uma percentagem total de 100%, obedecendo às matrizes da ficha (apêndice 16).

5. Participantes

A amostra deste estudo exploratório contempla 26 alunos do 2º ano de Ensino Básico da Escola Básica Adães Bermudes, do Agrupamento de Escolas de Afonso de Albuquerque, localizado no distrito da Guarda. Foi escolhida pelo facto de estar a realizar a prática de ensino supervisionada, que por sua vez, se encontra integrada no currículo do mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico

6. Procedimentos

Após uma reflexão e análise dos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, foram pensadas especificamente para a turma três métodos que permitissem a participação de todos os alunos nas atividades propostas, sendo estas: *graffiti* cooperativo, *Jigsaw* e Verdade ou Mentira. Desta forma, procurou-se preparar materiais que estimulassem a participação ativa no decorrer

do estudo, incidindo no ensino tradicional e no ensino cooperativo, com recurso à AC, na área de estudo do meio.

Neste âmbito, realizei o presente estudo, com o objetivo de aferir se os métodos de aprendizagem cooperativa facilitam a retenção de conteúdos escolares comparativamente ao método tradicional. As planificações e métodos utilizados foram pensadas especificamente para a turma em questão, de modo a criar um impacto positivo na mesma.

Com esta investigação foram aplicadas e analisadas quatro fichas de caráter avaliativo, comparando os resultados obtidos das fichas aplicadas nas aulas tradicionais com os resultados obtidos após a execução das tarefas de AC. Para o efeito do estudo, a primeira e a terceira ficha continham as mesmas questões, assim como a segunda e quarta.

Este estudo exploratório foi efetuado em quatro momentos, o primeiro no dia 28 de março de 2017, o segundo no dia 22 de maio, o terceiro no dia 09 de junho e o último no dia 12 de junho do respetivo ano. No dia 28 de março e 22 de maio foram empregues técnicas de ensino tradicional (fichas e esquemas) enquanto no dia 09 e 12 de junho recorreu-se a estratégias de aprendizagem cooperativa.

Descrição da 1.ª aula – 28 de março de 2017

A primeira aula iniciou-se com o registo dos objetivos: (i) reconhecer a higiene dos espaços de uso coletivo (ruas, floresta); (ii) reconhecer alguns cuidados a ter com animais; (iii) identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo (iv) comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, dureza, transparência); (v) agrupar materiais segundo essas propriedades; (vii) relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais.

A aula prosseguiu, de acordo com o plano de aula (apêndice 17.1), com atividades de cariz tradicional. Nesta aula foi feita uma leitura do livro “*Eu protejo a natureza*” de Joelle Dreiemy, com a finalidade de explorar e filtrar os conceitos de preservação do ambiente.

Após a sua leitura, os alunos, testaram as suas competências e realizaram as fichas pertencentes ao seu manual escolar, relativas ao assunto. Deste modo, numa perspetiva de ensino tradicional, Mizukami (1986. p.11) corrobora *que ao indivíduo que está adquirindo o conhecimento compete apenas memorizar definições, enunciados de leis, e sínteses*. Assim, os alunos ao realizarem atividades desta índole memorizam apenas conceitos, sem o seu entendimento total. No seguimento desta atividade foram explorados conceitos relativos às propriedades dos materiais, tendo o exemplo dos materiais mencionados no livro “*Eu protejo a natureza*” de Joelle Dreiemy.

Para terminar a aula, distribuíram-se os exemplares da ficha de caráter avaliativo, utilizado para o estudo, em que foi explicado aos alunos que esta seria realizada individualmente

e em silêncio, acrescentando ainda que o seu objetivo era analisar as concepções de cada um, relativamente aos conteúdos estudados nesta aula.

Descrição da 2.^a aula – 22 de maio de 2017

A aula teve início com o registo dos objetivos da aula: (i) conhecer e aplicar normas de higiene alimentar; (ii) identificar alimentos indispensáveis a uma vida saudável.

De acordo com o plano de aula (apêndice 17.2) foi estabelecida uma ligação referente ao animal estudado no texto em português com a alimentação deste (carnívoros, herbívoros, omnívoros).

Foi introduzido o conceito dos vários tipos de alimentação bem como as suas características. Para a eventual compreensão destes conceitos foram expostos e explorados textos e imagens contidas no manual escolar de estudo do meio do 2.º ano. Estes exercícios necessitaram de um suporte informático, assim, foi demonstrado um *PowerPoint* referente à alimentação dos animais, pois tal como indicou o manual, os alunos deviam procurar informações ou pedir a ajuda de um adulto.

Posteriormente, de modo a relacionar a alimentação dos animais com a dentição foram colocadas, oralmente, as seguintes questões: “como é que cada uns dos animais analisados anteriormente conseguem apanhar os alimentos?”; “Se tivermos uma alimentação à base de açúcar, vamos ter dentes saudáveis? Que alimentação deveríamos ter?”. Após um pequeno debate, apresentou-se uma imagem referente à pirâmide alimentar de modo a realizarem os exercícios dos seus manuais escolares.

No final da aula foram entregues exemplares da ficha de caráter avaliativo, utilizado para o estudo, referente aos assuntos estudados nesta aula. Esta continha seis questões, relacionados com a alimentação.

Descrição da 3.^a aula- 09 de junho de 2017

Em conformidade com as aulas anteriores, esta iniciou-se com o registo dos objetivos: i) reconhecer a higiene dos espaços de uso coletivo (ruas, floresta); (ii) reconhecer alguns cuidados a ter com plantas e animais; (iii) identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo (iv) identificar a origem dos materiais; (vi) comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, dureza, transparência); (vii) agrupar materiais segundo essas propriedades; (viii) relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais.

Nesta aula (apêndice 17.3) foi estabelecido o primeiro contacto com a aprendizagem cooperativa, nomeadamente o método *Jigsaw*.

De modo, a conhecer as características e os conhecimentos que os alunos possuíam referente aos conteúdos já abordados e descritos do dia 28 de março, procurou-se criar situações

de interação e diálogo, a partir de questões registadas no quadro, como o caso de: O que são materiais artificiais e materiais naturais? O que devemos fazer para preservar o ambiente? O que é reciclar? Como reciclamos?

A fim de responderem a estas perguntas, foi posto em prática o método dos puzzles (*Jigsaw*). Esta metodologia prevê a formação de pequenos grupos, por isso, primeiramente, procedeu-se à constituição dos grupos. Na sua formação procurou atender-se aos critérios de heterogeneidade, ou seja, quanto ao sexo e à idade. Tentou-se também estabelecer uma heterogeneidade em termos de conhecimento e capacidade. Assim, foram feitos cinco grupos, sendo que, um grupo era constituído por 6 elementos e os restantes com cinco. Para aplicar o método *Jigsaw* dividiram-se os tópicos em tantas partes quantos os elementos dos grupos e prepararam-se os materiais de consulta, demarcando páginas de diferentes manuais escolares em 5 partes (origem dos materiais, saúde, preservação do ambiente, reciclagem e higiene). Para a execução da tarefa não foi necessário construir materiais e usaram-se textos de manuais diferentes (figura 35).

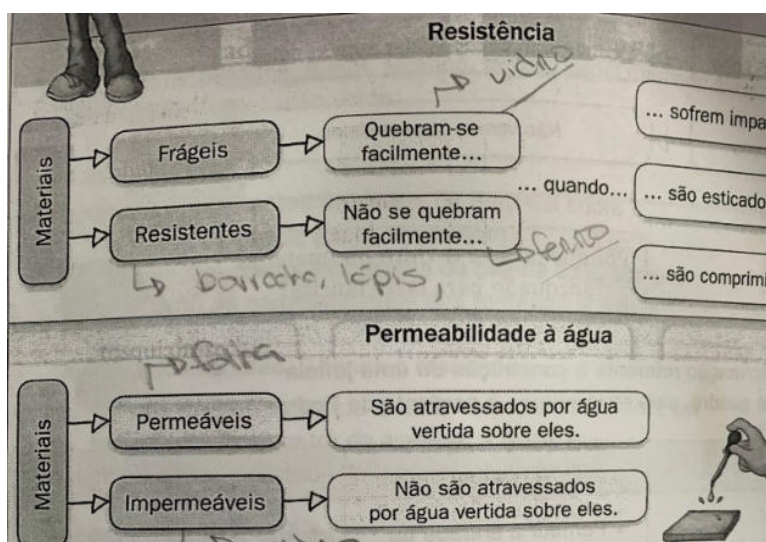


Figura 35: Manuais escolares.
Fonte: Própria

As temáticas, como referido anteriormente, foram divididas pelos elementos do grupo, assumindo cada elemento um papel e uma questão específica diferente do seu grupo original. Posteriormente, os alunos responsáveis por estudar a mesma questão juntaram-se em subgrupos para debaterem e estudarem a questão, formando-se deste modo, um subgrupo (figura 36).

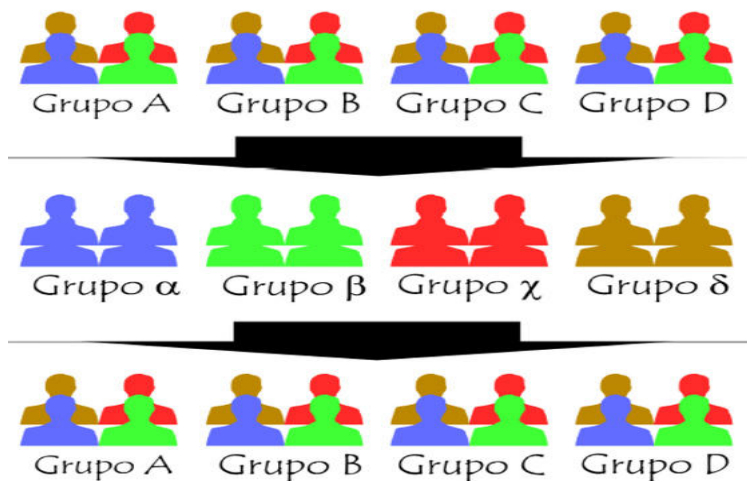


Figura 36: Imagem alusiva à formação dos grupos.
Fonte: Própria

Por fim, o grupo primário voltou a juntar-se, e cada discente explicou a matéria estudada aos restantes elementos do seu grupo inicial.

Para finalizar a atividade, solicitou-se que voltassem todos para os respetivos lugares, a fim de entregar uma ficha de carácter avaliativo, que por sua vez, continha as mesmas questões da ficha realizada a 28 de março.

Esta aula teve momentos transcendentais, onde se verificou um desenvolvimento de construção de equipa e responsabilidade individual. De acordo com Sá (2015, p. 35) *o Jigsaw permite o desenvolvimento de competências sociais e argumentativas, bem como, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual, para além de permitir saber o que os alunos, individualmente, aprenderam sobre um determinado assunto.*

Descrição da 4.^a aula- 12 de junho de 2017

Esta aula teve por base três fases de processo para a aplicação do método de *graffiti* cooperativo: pré-implantação, implementação e a pós-implantação.

Na fase de pré-implantação procedeu-se à constituição dos grupos, sendo os mesmos da atividade realizada no dia 09 de junho.

Na implementação da atividade, à semelhança do que foi realizado no primeiro momento das aulas anteriormente descritas, a aula iniciou-se com o registo dos objetivos: (i) conhecer e aplicar normas de higiene alimentar; (ii) identificar alimentos indispensáveis a uma vida saudável.

De acordo com o plano de aula (17.4) realizou-se uma síntese e reflexão dos conceitos estudados a 22 de maio. A aula prosseguiu, com uma atividade de carácter diagnóstico, onde foram colocadas, oralmente, as seguintes questões: “Para ti, que tipo de alimentação devemos ter?”, “E os animais da selva e domésticos?”. Para obter resposta às questões, começamos por introduzir a metodologia da aprendizagem cooperativa, nomeadamente o *graffiti* cooperativo, onde foram

determinadas regras básicas para a execução da atividade, como por exemplo, falar um de cada vez, participar na atividade, e pedir ajuda.

Para aplicar a estratégia de aprendizagem cooperativa foram estabelecidas as regras e entregue cartolinas a grupos de quatro elementos. A cartolina encontrava-se dividida em quatro partes iguais, tendo uma etiqueta em cada parcela: alimentos saudáveis, alimentos não saudáveis, animais herbívoros e animais carnívoros (figura 37). Na cartolina, cada criança teria de escrever uma frase ou realizar um desenho acerca desse tema, à medida que a realizavam, verbalizavam as suas ideias e aferiam os conhecimentos acerca destes tópicos.

Após contemplarem a atividade, cada grupo necessitou de se dirigir ao centro da sala e expor o seu trabalho.

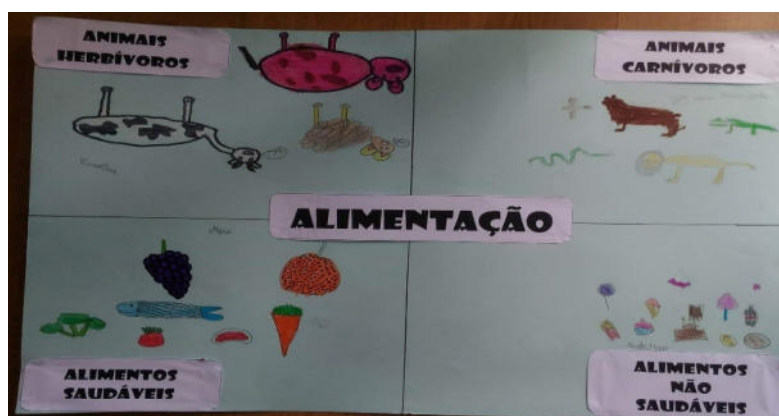


Figura 37: Graffiti Cooperativo.
Fonte: Própria

Seguidamente, de forma a rever conteúdos anteriormente estudados, foi empregue o método de verdade ou mentira. Antes de ter sido efetuada a atividade, entregou-se um cartão a cada grupo, em que num lado estava escrito “verdade” e no outro “mentira”. Nesta sequência, com os mesmos grupos da atividade anterior, e dentro da área de estudo do meio, nomeadamente, na alimentação, as crianças em conjunto, formularam três afirmações verdadeiras e uma falsa (figura 38).

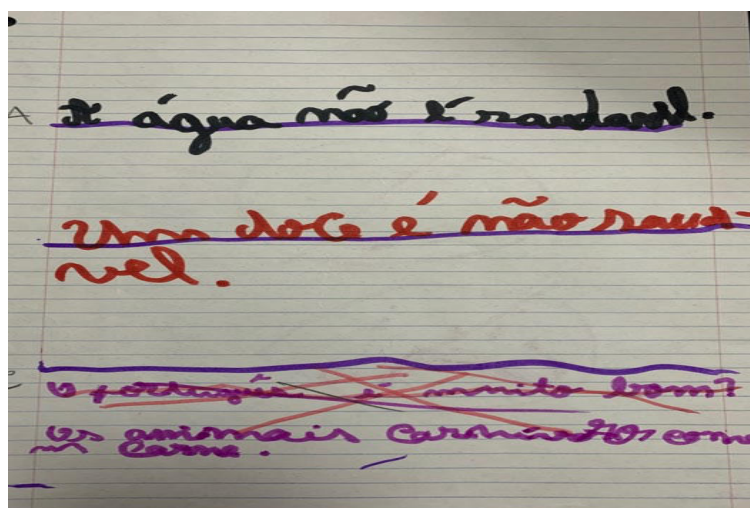


Figura 38: Método Verdade ou Mentira.
Fonte: Própria

À instrução dada, os grupos expunham as suas afirmações aos restantes elementos da turma, com a função destes debaterem as respostas. Nesta fase foi dado um curto período de tempo para a discussão. Terminado o tempo estabelecido para a discussão, e perante a afirmação dita, os grupos tinham de demonstrar, ao mesmo tempo, o lado do cartão com a palavra “verdade” ou “falso”. Este processo repetiu-se até descobrirem as afirmações falsas.

Na fase de pós- implementação da atividade, de acordo com Lopes & Silva (2009, p. 65) o professor deve *promover o encerramento ao (...) avaliar a aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido*. Deste modo, no final da atividade solicitei aos alunos que dessem um *feedback* acerca da aula e realizassem uma ficha de trabalho, com os mesmos conteúdos e questões, da primeira ficha fornecida na aula de 22 de maio, para a sua realização individual, permitindo-me comparar estes registos com os da respetiva aula.

Por fim, após a correção das fichas de trabalho utilizadas para o estudo, e a saída dos alunos da sala de aula, ocorreu a entrevista semiestruturada com a docente titular, visando, verificar a opinião da mesma quanto ao comportamento e atitudes das crianças face as atividades de aprendizagem cooperativa, e certificar o nível de aprendizagem escolares neste âmbito. Na elaboração da entrevista houve uma definição prévia e clara dos objetivos, em que procurámos, *recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito* que permitissem *ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo* (Bodgan e Biklen 1994, p. 134). Para a sua realização construímos e analisamos um guião (apêndice 18.1), servindo de instrumento orientador, para abordar os diversos pontos que pretendíamos investigar.

7. Discussão de resultados

Através dos instrumentos e técnicas utilizadas para este pequeno estudo, observou-se que, a nível geral, a estratégia permite um desenvolvimento de competências académicas. Ao longo das 4 aulas, foi notória a aquisição dos conhecimentos, evidenciada pela constante participação dos alunos durante as atividades de AC, bem como os resultados obtidos nas fichas em formato de avaliação sumativa.

Os conhecimentos e competências científicas, tal como referido anteriormente, foram avaliadas quantitativamente, através de fichas de trabalho de carácter avaliativo, sendo duas aplicadas após as aulas de ensino tradicional, e as outras duas após a execução da estratégia de aprendizagem cooperativa. As fichas de avaliação de conhecimentos que decorreram antes da implementação pedagógica serviram de classificação base e possibilitaram categorizar e comparar os resultados posteriormente conseguidos nas fichas com a AC. Para comparar os resultados alcançados nos quatro momentos, dividiram-se as classificações em quatro categorias:

insuficiente (de 0% a 49%), Suficiente (de 50% - 69%), Bom (de 70% -89%) e Muito Bom (de 70% -89%). Assim, após corrigir as fichas, registei os dados em tabelas e obtive o gráfico 4.

O gráfico 4 diz respeito à análise dos dados obtidos nas fichas de avaliação de conhecimentos do dia 28 de março e do dia 09 de junho de 2017.

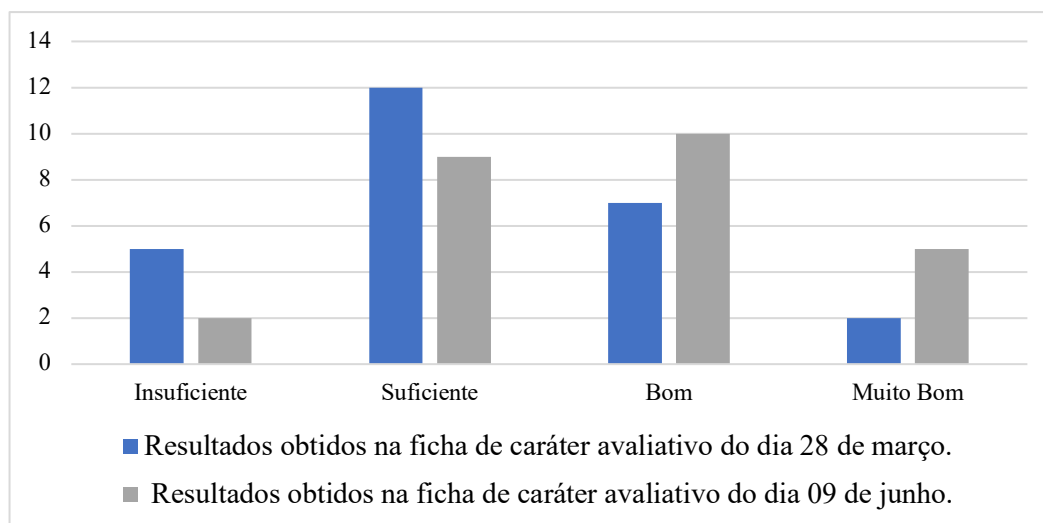


Gráfico 4: Resultados obtidos na ficha de caráter avaliativo do dia 28 de março e 09 de junho.

Fonte: própria

Ao observar os resultados dos alunos, verifica-se que, de um modo global, houve uma melhoria de aproveitamento escolar após a execução da atividade de AC, nomeadamente os alunos com uma avaliação insuficiente.

Ao analisarmos os resultados obtidos na ficha prévia à implementação da AC, denotamos que cinco alunos tiveram um resultado insuficiente, e desses, três melhoraram o seu resultado após a implementação da atividade *Jigsaw*, verificando-se que apenas dois alunos continuam com resultados insatisfatórios. Houve também, uma diminuição de alunos com nota suficiente, existindo um acréscimo acentuado nos resultados bons e muito bons, revelando, deste modo, algum domínio dos conteúdos de estudo do meio avaliados. Deste modo, podemos aferir que apesar de o estudo ser reduzido em termos de ações desenvolvidas a estratégia utilizada para a AC foi vantajosa, pois, permitiu uma melhoria de resultados a nível global, contudo, não se pode generalizar. Esta ocorrência pode ser justificada pelo facto de o método permitir uma maior interação com o assunto em estudo, em que o aluno ouve, fala, pergunta e discute à medida que constrói o seu conhecimento. Nesta perspetiva, as teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky defendem que a interação social entre os alunos fomentam a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo, sendo que, a prioridade da escola deverá remeter para a adoção de práticas cooperativas como potenciadoras do conhecimento nos alunos, uma vez que, de acordo com Slavin (1996, citado por Sousa, 2017, p. 11), *a discussão das distintas temáticas provocam o surgimento de conflitos cognitivos, potenciando a aprendizagem e entendimento de maior qualidade.*

Os resultados do gráfico 4 remetem para o facto de alguns alunos apresentarem ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes, pois, ao verificarmos as perceções dos alunos relativamente às competências que requerem uma maior elaboração cognitiva, constata-se que a maioria dos alunos entendem ser detentores dessas competências, contudo, registaram-se resultados menos bons e descidas de notas após a aplicação da AC, como o caso do aluno que obteve um Bom na ficha, facultada a 28 de marco e desceu para Insuficiente após a atividade de AC, aplicada a 09 de junho. Dada a esta ocorrência, construímos a tabela (10) de modo a comparar o aproveitamento individual de cada aluno.

Tabela 10: Resultados da ficha de carácter avaliativo das fichas 1 e 3

| Alunos | Ficha 1 | Ficha 3 |
|----------|--------------------------------|------------------------------|
| | (prévia à implementação da AC) | (após a implementação da AC) |
| Aluno 1 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 2 | Suficiente | Bom |
| Aluno 3 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 4 | Insuficiente | Suficiente |
| Aluno 5 | Bom | Insuficiente |
| Aluno 6 | Bom | Muito bom |
| Aluno 7 | Suficiente | Bom |
| Aluno 8 | Suficiente | Muito bom |
| Aluno 9 | Bom | Bom |
| Aluno 10 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 11 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 12 | Bom | Bom |
| Aluno 13 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 14 | Muito bom | Bom |
| Aluno 15 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 16 | Insuficiente | Suficiente |
| Aluno 17 | Bom | Muito bom |
| Aluno 18 | Suficiente | Bom |
| Aluno 19 | Bom | Bom |

| | | |
|-----------------|--------------|------------|
| Aluno 20 | Insuficiente | Suficiente |
| Aluno 21 | Suficiente | Bom |
| Aluno 22 | Muito bom | Muito bom |
| Aluno 23 | Bom | Bom |
| Aluno 24 | Insuficiente | Suficiente |
| Aluno 25 | Suficiente | Muito bom |
| Aluno 26 | Suficiente | Bom |

Fonte: Própria

Ao analisarmos a tabela, podemos constatar que a amostra refletiu um desempenho bastante positivo, em que os resultados menos bons têm a tendência em diminuir, resultando num maior equilíbrio entre os resultados muito bons e insuficientes. Assim, a estratégia de AC permite uma maior margem para melhorias independentemente dos resultados obtidos nas fichas de caráter avaliativo.

Apesar de os resultados serem bastante satisfatórias, existem ocorrências inversas, como o caso dos alunos que desceram as suas classificações. Pensamos que os alunos que apresentam esta descida de resultado tenham dificuldades em trabalhar em grupo por apresentarem ritmos de trabalho diferentes. De acordo com Fontes & Freixo (2004, citado por Sousa, 2017, p. 23) *a idade, os hábitos sociais e o interesse dos alunos nos métodos cooperativos podem influenciar o seu sucesso ou fracasso*. Em todos os estudos existem sempre fatores que influenciam os resultados negativamente, por este fator, cabe ao professor adequar os instrumentos e métodos a utilizar com o grupo-alvo.

Como foi demonstrado anteriormente, a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula não é uma tarefa simples nem fácil, pois, podem ocorrer situações inversas ao objetivo pretendido, exigindo deste modo, uma grande capacidade de planeamento das atividades. Assim, de modo preventivo, foram aplicadas outras estratégias de AC, como o Graffiti cooperativo e o método de Verdade ou Mentira. Para a eventual análise destas estratégias face ao desenvolvimento de competências académicas comparativamente a métodos tradicionais, foram efetuadas e analisadas duas fichas de caráter avaliativo (gráfico 5), sendo uma aplicada antes da AC a 22 de maio de 2017, e outra depois da mesma, a 12 de junho de 2017.

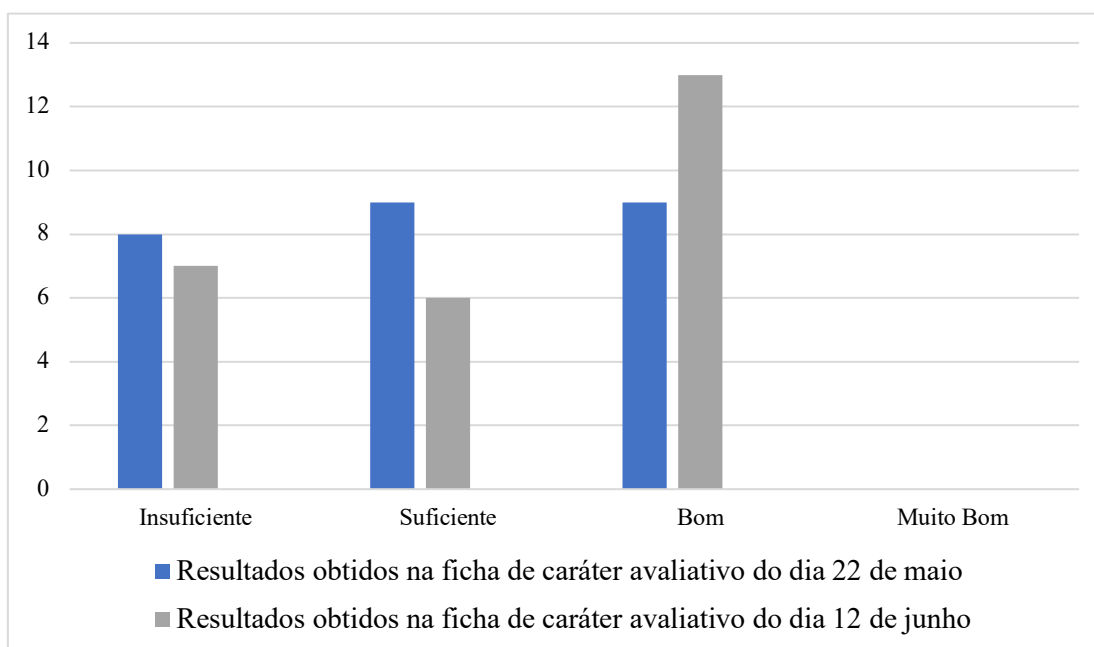


Gráfico 5: Resultados obtidos na ficha de caráter avaliativo do dia 22 de maio e 12 de junho.

Fonte: própria

Analisando o gráfico 5, podemos constatar que houve uma melhoria nos resultados, pois, na primeira ficha de trabalho registaram-se 8 insuficientes, já na segunda esta diminuiu para 7. Quanto aos resultados bons, observa-se um progresso, evoluindo de 9 para 13. Após a comparação de resultados, evidenciamos também, que os alunos tiveram dificuldade em algumas perguntas específicas, dado ao número de insuficientes registados em ambas as atividades, pensa-se que este fenómeno esteja relacionado com o grau de dificuldade de algumas questões, não estando diretamente relacionadas com o método de ensino.

Estes resultados indicam-nos que as estratégias cooperativas permitiram de uma forma geral um desenvolvimento de competências académicas, uma vez que, uma das principais vantagens desta metodologia relaciona-se, entre outras coisas, com a partilha e a colaboração recíproca, o que contribui grandemente para a aquisição ativa de aprendizagens por parte das crianças em contexto formal (Lopes & Silva, 2009). Segundo Sá (2015, p. 42), o Graffiti cooperativo *promove a socialização, o pensamento crítico e a criatividade, capacidade de síntese, bem como o desenvolvimento da linguagem escrita e oral e da responsabilidade individual, ao mesmo tempo que permite saber os conhecimentos anteriores dos alunos e o que entenderam sobre um determinado conteúdo*. Portanto, este método promove a interatividade entre os alunos, através da troca de informações, conhecimentos e experiências, permite a exposição de ideias por parte de todos os envolvidos o que potencia a comunicação e a linguagem – de todos, incluindo os alunos com mais dificuldades –, promovendo assim a integração e socialização dos alunos.

Para a construção do gráfico 4, foi necessária também proceder à análise das cotações individuais, para averiguar a evolução de resultados perante as estratégias utilizadas.

Através do registo das cotações das respostas elaborei a tabela 11, que permite fazer uma comparação entre as duas fichas realizadas, que por sua vez, contem as mesmas questões.

Tabela 11: Resultados das fichas de carater avaliativo das fichas 2 e 4

| Alunos | Ficha 2 | Ficha 4 |
|----------|--------------------------------|------------------------------|
| | (prévia à implementação da AC) | (após a implementação da AC) |
| Aluno 1 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 2 | Suficiente | Bom |
| Aluno 3 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 4 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 5 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 6 | Bom | Bom |
| Aluno 7 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 8 | Suficiente | Bom |
| Aluno 9 | Bom | Bom |
| Aluno 10 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 11 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 12 | Bom | Bom |
| Aluno 13 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 14 | Bom | Bom |
| Aluno 15 | Suficiente | Suficiente |
| Aluno 16 | Insuficiente | Suficiente |
| Aluno 17 | Bom | Bom |
| Aluno 18 | Suficiente | Bom |
| Aluno 19 | Bom | Bom |
| Aluno 20 | Insuficiente | Insuficiente |
| Aluno 21 | Suficiente | Bom |
| Aluno 22 | Bom | Bom |
| Aluno 23 | Bom | Bom |
| Aluno 24 | Insuficiente | Insuficiente |

| | | |
|----------|--------------|--------------|
| Aluno 25 | Bom | Bom |
| Aluno 26 | Insuficiente | Insuficiente |

Fonte: Própria

Ao contrário do que ocorreu com a o método *Jigsaw*, estes resultados, permitem constatar que os alunos, na generalidade, demonstram alguma dificuldade na resolução de exercícios que envolvam aspetos relacionados com os animais herbívoros e carnívoros, pela quantidade de insuficientes registados, existindo apenas menos um insuficiente em relação à ficha 2, prévia à implementação da AC. Apesar de se esperar que, com a realização do jogo, todos os alunos subissem a sua classificação, isto não se verificou, contudo, a nível geral verificou-se uma ligeira melhoria a nível das suas competências escolares na área de estudo do meio, sem registar uma regressão do aproveitamento escolar. Através dos dados obtidos com este tipo de atividade, o professor poderá incidir futuramente nas dificuldades dos alunos, de modo a precaver resultados insatisfatórios nesta área. Neste âmbito, é necessário que o professor tenha consciência de que todos os métodos necessitam de processos de aperfeiçoamentos, e cada técnica deve ser adaptada as necessidades da turma em causa.

Em suma, pode-se concluir pela experiência realizada, que a aplicação de AC na sala de aula traz consigo alguns benefícios para os alunos, não só a nível da aprendizagem, como também a nível social, pois foi notório, a evolução progressiva dos conhecimentos escolares a nível geral.

Para uma melhor perceção dos resultados dos alunos ao longo da AC, e para que se continue a querer inovar e a procurar mais estratégias que não se centrem apenas no método do ensino tradicional, foi realizada uma entrevista à docente titular da turma.

No que diz respeito à análise da entrevista semidirecta, estabelecemos as seguintes categorias: i) o perfil da turma; ii) prática pedagógica (apêndice 18.2). Para uma melhor compreensão da análise realizada, encontram-se transcritas algumas repostas dadas pela professora.

Nesta sequência, na alínea i) pretendeu-se aferir as competências e o nível de aprendizagem dos alunos em atividades individuais e coletivas. De acordo com Escaraboto (2007, s/p) ao valorizarmos estes dados estamos *a considerar os valores e princípios éticos a serem transmitidos na ação educativa*. Tendo em conta esta opinião, durante a realização das entrevistas, fizemos várias questões a respeito do envolvimento das crianças na realização dos trabalhos no âmbito de AC e do ensino tradicional. Segue um exemplo para melhor compreensão:

Entrevistadora (E): *Quando se realizam trabalhos de projeto com quatro alunos, é da opinião que existe uma maior partilha de conhecimentos e de informação entre eles?*

Entrevistada (e): *Sem dúvida. É um trabalho de partilha de experiências e de conhecimentos.*

E: *Relativamente às aprendizagens efetuadas pelos alunos pensa que estas são mais rentáveis se forem feitas em grande, em pequeno grupo ou individualmente?*

e: *As aprendizagens são mais rentáveis em grande grupo, pelo qual existem turmas.*

Verifica-se que a professora titular da turma, no seu discurso, considera, de certa forma, uma mais-valia realizar trabalhos em grupo. De acordo com a entrevistada, toda esta dinâmica potencia um maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos, tal como exemplificado:

E: *Ao realizarem atividades em conjunto, considera-os mais motivados em comparação ao método tradicional?*

e: *Sim, mas deve-se ter em atenção o caráter dos trabalhos, bem como os grupos formados. A nível geral é notório o grande envolvimento dos alunos nas atividades.*

As respostas fornecidas vão ao encontro de algumas vantagens referidas por Lopes e Silva (2009), aquando a docente refere que a aprendizagem cooperativa permite o envolvimento dos alunos através da troca de opiniões. Este tipo de aprendizagem e envolvimento transforma o papel dos alunos dentro da sala de aula, na medida em que, deixam de desempenhar um papel passivo e passam a ser atores centrais no processo de aprendizagem, deixando-os mais motivados. Esta ideia é corroborada por Lopes & Silva (2009, p. 4) aquando referem que a aprendizagem cooperativa é *uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.*

Para além de obter informações referentes à perceção da docente em relação à AC, pretendemos também averiguar a sua aplicabilidade em projetos futuros, tal como delineado e categorizado o ponto ii), referente à prática pedagógica, como reflete do exemplo que se segue:

E: *Aplicaria alguns dos métodos de AC em alguma aula sua?*

e: *Sim, existem diversas ocasiões para isso, eu acho que é uma mais-valia porque nós estamos a construir seres humanos.*

Importa referir que a docente não tem por hábito dinamizar trabalhos de grupo com as turmas no 1.º e 2.º ano de escolaridade, de acordo com a Fraile (1998), a maioria dos professores tendem a focar no ensino tradicional, por não se sentirem motivados face a atividades

cooperativas. Deste modo, há assim uma evidência na mudança de perspectiva, por pretender adotar diferentes estratégias de ensino.

Nesta visão, a necessidade de promover um ensino baseado na *percepção da criança pelo(a) educador(a) na sua capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado* (Gonçalves, 2017, p.35), fará diferença na sala. O professor deve estar sempre atualizado e em busca de novas metodologias de ensino, pois, cabe ao mesmo proporcionar um ambiente convidativo para que as crianças se sintam entusiasmadas.

Consideramos que os resultados obtidos permitiram perceber que a aprendizagem cooperativa, quando incentivada e promovida em contexto de sala de aula, estimula e desenvolve as relações interpessoais e proporciona um desenvolvimento de competências académicas. Partilhando da mesma opinião, Jacó (2012, p.45) refere que as *atividades de aprendizagem cooperativa, para além de incentivarem as crianças a descobrirem mais sobre o mundo que as rodeia, contribuem de forma bastante positiva para o chamado crescimento pessoal e social das crianças.*

No que diz respeito à análise da entrevista semidirecta com a docente titular da turma, concluímos, através das suas observações e opiniões, que é comumente aceite que as crianças possuem determinadas competências sociais e académicas que lhes permitem interagir e crescer para se tornarem adultos capazes de se integrarem na sociedade.

Por fim, resta salientar que na globalidade, a turma soube trabalhar em grupo e cumprir todas as tarefas exigidas nas atividades de aprendizagem cooperativa, notou-se, também uma melhoria a nível de relacionamento pessoal dos alunos mais tímidos. De acordo com Sanches (2005, p. 134) citado por Jacó (2012, p.6) *com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.*

Considero que atividades de AC podem ser muito úteis, para ajudar os alunos com mais dificuldades a gostar dos conteúdos programáticos das áreas curriculares e a adquirir vontade em aprender, contudo, para atingir um maior sucesso a nível de desenvolvimento de competências académicas, concluo que a implementação de uma estratégia desta natureza é demorada e trabalhosa, mas com persistência e trabalho contínuo os alunos são capazes de atingir o pretendido.

Importa ainda frisar que o estudo revelou ser uma estratégia de ensino-aprendizagem que permitiu desenvolver uma maior proximidade com os alunos e a professora titular da turma, foi um trabalho árduo e desgastante, mas ao mesmo tempo gratificante e sem qualquer dúvida, rico em aprendizagens pessoais.

8. Considerações finais

Com a realização deste estudo não se pretendeu defender que a aprendizagem cooperativa é mais eficaz do que o método tradicional. Não se pretendeu também defender que este método cooperativo deva substituir outras estratégias de ensino e aprendizagem. O foco deste estudo foi determinar o impacto que a aprendizagem cooperativa possui em contexto sala de aula a nível de aprendizagens significativas, através da interação e partilha de ideias.

Tentamos perceber as vantagens que a AC cooperativa acarreta na lecionação de conteúdos, nomeadamente, na área de Estudo do Meio.

Sendo o primeiro ano em que houve contacto com a turma e método de aprendizagem, existiu eventualmente algumas limitações e dificuldades na sua aplicação. Determinamos este facto, ao fazermos uma análise reflexiva de todo o percurso. De uma forma geral podemos aferir que os alunos conseguem responder, maioritariamente, de forma positiva, às questões da ficha de carácter avaliativo após a implementação da estratégia e reconhecem as competências fundamentais de cooperação.

Para concluirmos este estudo, vamos fazer uma análise objetiva sobre a aplicação da aprendizagem cooperativa:

Na primeira aula onde utilizamos o *Jigsaw* como método de AC, já seria de esperar que alguns aspetos fossem menos conseguidos. Embora a aprendizagem cooperativa tenha vantagens, também apresenta desvantagens, um dos principais inconvenientes na execução das tarefas realizadas remete para a “dispersão de responsabilidade” que ocorre quando os alunos com mais dificuldades são desconsiderados por outros que detenham mais conhecimento sobre um determinado tema (Lopes & Silva, 2009). Foi aqui, que tive um papel importante, enquanto mediador, garantindo que todos os alunos fossem responsáveis por determinada tarefa dentro da atividade, de modo a que se sentissem responsáveis e percecionassem qual o seu papel dentro do grupo. É com a identificação dos erros cometidos na exposição das atividades e planificações que iremos tentar aperfeiçoar a aplicação do método numa próxima vez, uma vez que, não é fácil utilizar esta estratégia de aprendizagem.

Relativamente à recetividade dos alunos em relação ao trabalho em grupo, a maioria demonstrou-se com motivação e entusiasmo com o método de *Jigsaw*, por ser algo diferente em comparação com o método tradicional. Julgamos que o sucesso desta atividade a nível de aprendizagens significativas, registadas nas fichas de carácter avaliativo e situações informais, deve-se à vontade que os alunos demonstraram em trabalhar em equipa, já que é considerada por (Lopes & Silva, 2009) como sendo um método mais dinâmica, motivadora e entusiasmante. Pude, também, verificar que na generalidade os alunos demonstraram ter assimilado os conceitos fundamentais, ao ter uma observação direta sobre os diálogos que possuíam dentro dos grupos, apelando à participação daqueles que se mostravam relutantes em contribuir.

Quanto à segunda aula em que aplicamos a estratégia de *Graffiti* cooperativo e Método de verdade ou mentira, com a tarefa que lhes foi proposta pretendia-se promover um papel mais ativo dos alunos na sua própria aprendizagem e conseqüentemente que alcançassem melhores resultados na área de Estudo do Meio, por estes obterem classificações insuficientes ao longo do ano letivo.

Após termos feito a análise dos dados recolhidos, relativamente às suas classificações nas fichas de caráter avaliativo, concluímos que houve uma melhoria de resultados a nível geral, e apercebemo-nos que estas atividades de caráter cooperativo podem ser bons aliados ao método tradicional, pois, permitem que as crianças consigam consolidar e rever melhor os conceitos abordados, uma vez que, possibilitam uma ação conjunta, cooperativa, onde lhes é proporcionada uma série de atividades e nas quais além dos conteúdos programáticos, são mobilizados diversos conhecimentos e competências sociais.

Sabemos, naturalmente, que algumas das vantagens de AC foram mais alcançadas numa atividade do que noutra. Quanto aos aspetos menos conseguidos na aplicação do trabalho de grupo de *Graffiti* cooperativo, na minha perspetiva, o facto de não me encontrar familiarizada com o método, levou a que por vezes as minhas ponderações não fossem tão claras como eventualmente poderiam ter sido. O importante a reter é que se começarmos a aplicar de forma sistemática, estruturada e organizada, esta metodologia poderá contribuir para uma desabrochar de aptidões quer a nível sociais quer a nível de melhores aprendizagens.

Por fim, quanto à entrevista da titular da turma, quisemos perceber a sua opinião quanto à empregabilidade deste tipo de caráter de aula, bem como determinar a sua opinião quanto ao impacto da AC na construção e consolidação de conhecimentos na área de Estudo do Meio. Concluímos assim, que a docente acha que os alunos alcançaram os objetivos propostos para esta atividade, superando as expectativas, pois a maioria dos elementos ajudaram-se mutuamente e adquiriram conhecimento ao longo do processo aquando responde à seguinte pergunta que:

E- Quando se realizam trabalhos de projeto com três, quatro alunos, é da opinião que existe uma maior partilha de conhecimentos e de informação entre eles?

e- Sem dúvida. É um trabalho de partilha de experiências e de conhecimento.

A análise de todos os aspetos anteriormente descritos permita-nos afirmar que nesta turma de 2º ano de escolaridade, a implementação deste método gerou efeito, contudo foi uma experiência reduzida para afirmar que devemos implementar esta estratégia, sempre que possível, ou que seja, o trajeto a seguir.

Conclusão geral

Numa retrospectiva de todo o trabalho que se desenvolveu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada I e II, pode destacar-se a importância desta para o contributo académico e pessoal. Cada dia passado no estágio, fez-me sentir uma pessoa mais confiante e com a plena convicção de que esta é a profissão que quero exercer no futuro.

Ao longo deste trajeto, conseguiu-se evoluir através das reflexões realizadas, dos modelos observados e dos erros cometidos. As maiores dificuldades sentidas no estágio foram na perceção do tempo, dado ao facto de não termos muita experiência, é de extrema dificuldade saber gerir o tempo. No entanto, esta experiência apresentou-se como um excelente momento de formação e de desenvolvimento de competências. Possibilitou um desenvolvimento individual no aperfeiçoamento de capacidades tais como: aprender, atuar, compreender e agir.

No decorrer da prática de ensino I e II tentou-se escolher as estratégias que considere melhores para implementar, de modo a alcançar os objetivos que me propuseram, seguindo determinados documentos norteadores de ensino e educação, como o caso das OCEPE e do Programa do 1.º Ciclo. Ao realizar a PES I e II considero uma experiência muito proveitosa e enriquecedora, na medida que me permitiu identificar as principais necessidades que as crianças possuem, e encontrar estratégias que conseguissem ir ao encontro dos níveis de desempenho e competências de cada disciplina. Neste sentido apesar de ser um estudo exploratório, pude, entre toda a investigação teórica e experiência dentro de uma sala de aula, verificar que a aprendizagem cooperativa é uma boa prática para promover o sucesso escolar. Tendo sido o propósito do estudo empírico determinar a eficiência da mesma, através da implantação de três atividades de caráter cooperativa, foi possível determinar que esta metodologia poderá ser implementada a qualquer momento do ano escolar, em que permite cativar as crianças e ajudá-las a realizarem novas aprendizagens.

Salienta-se, ainda, que o facto de os professores não terem a perceção da exequibilidade e eficiência destas atividades, seja o principal fator para a não utilização das mesmas.

Neste âmbito, considero que os docentes deveriam procurar situações e aproveitar a curiosidade natural das crianças, para explorar os mais diversos temas, através de atividades cooperativas. Se o professor tirar proveito destes aspetos, pode fomentar o sentido crítico e produtivo das crianças, conseguindo que as crianças aprendam a expressar-se melhor, a pensar, a resolver dilemas e a aprofundar noções e saberes.

Resta-me afirmar que os professores são essenciais na sociedade, pois, são estes, que servem de facilitadores de aprendizagem. Espero, desta forma, poder contribuir para que, futuramente, os professores optem por utilizar a aprendizagem cooperativa nas suas aulas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2011). *A importância da cooperação entre escola e família*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco).
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores).
- Balkcom, S. (1992). Cooperative Learning. *Education Research Consumer Guide*, 1.
- Barriball, K., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328 – 335.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bilen, D. & Müge, Z. (2015). The Effects of Cooperative Learning Strategies on Vocabulary Skills of 4th Grade Students. *Journal of Education and Training Studies*, 151 – 165
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Briggs, C. (2000). Interview. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 137 – 140.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buchs, C. & Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*, 201 – 217.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field: an introduction to field research*. London: Unwin Hyman.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda.
- Caldeira, M. F. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. (Tese de Doutoramento, Universidad de Málaga).

- Carvalho, P. (2008). *O Papel da creche e dos seus profissionais: Ideais de auxiliares de educação e educadoras de infância*. (Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto).
- Clarke, S. (2012). *Active learning through formative assessment*. London: Hodder Education.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- ONU & Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Salamanca: UNESCO
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*. 9(4), 159 – 170.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A practical introduction*. New York: Routledge.
- Elali, G. (2013). *O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora
- Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, H. (2013). *Desenvolvimento Infantil: O Brincar e o Aprender no pré-operatório*. Santa Terezinha: Faculdade Santa Terezinha.
- Ferreira, M. (2010). Ela é a nossa prisioneira: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção*, 18(2), 151 – 182.
- Ferreira, M. (2011). *Relatório de Estágio da Prática Supervisionada*. (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico da Guarda).
- Fevorini, L. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. (Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo).
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Fradique, M. (2011). *As Bibliotecas Escolares e o papel do Professor Bibliotecário*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior).
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escola, e educacional*, 13(2), 325 – 332.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gallahue, D. (2002). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning* (2nd ed.). London: Sage.
- Ghufron, M. A., & Hawa, M. (2015). The effect of collaborative writing technique in teaching argumentative essay writing viewed from the students' creativity. *LANGUAGE CIRCLE: Journal of Language and Literature*, 10(1), 49 – 60.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3 – 31.
- Gibson, C. (1998). Semi-structured interviewing – a comparison of methodologies in research with patients following discharge from an acute psychiatric hospital. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 5, 469 – 477.
- Gibson, C. (1998). Semi-structured and unstructured interviewing – a comparison of methodologies in research with patients following discharge from an acute psychiatric hospital. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 5(6), 469 – 477.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933 – 940.
- Gomes, P. (2010). *A Biblioteca Escolar: Uma rede de aprendizagens. O papel das parcerias*. (Dissertação de Mestrado: Universidade da Beira Interior).
- Gonçalves, A. (2008). *Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas em alunos do 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Guerra, J. (2000). *A utilização do computador no processo de ensino- aprendizagem: uma aplicação em planeamento e controlo da produção*. (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo).
- Guerreiro, A. (2013). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a Expressão dramática como mediadora de aprendizagens*. (Relatório de Estágio, Universidade de Évora).

- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365 – 379.
- Heitor, M. (2015). *A importância do desenvolvimento de atividades de expressão motora*. (Relatório de Estágio, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Heitor, M. (2015). *Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o desenvolvimento da sua motricidade*. (Relatório de Estágio, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. and Weikart, D. P. (1999) *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacó, J. (2012). *O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja).
- Jardim, M. A. (2010). *Psicologia da Arte – A imaginação como pedagogia alternativa e a função terapêutica da literatura in Alice no País das Maravilhas*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. *Cooperative learning: Theory and research*, 23 – 37.
- Jousselin, J. (1988). Le Petit Larousse illustré 1988. *Québec français*, (71),66 – 67.
- Kishimoto, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kock, N. (1997). *The effects of asynchronous groupware on business process improvement*. Hamilton: University of Waikato.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Grupo Lidel.
- Lopes, M. (2011). *Relatório de Estágio da Prática Supervisionada*. (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico da Guarda).
- Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

- Maia, D. (2015). *Aprender ensinando: o início de um percurso profissional*. (Relatório Final, Instituto Politécnico de Coimbra).
 - Marinho, D. (2011). *As metas de aprendizagem no âmbito da expressão motora: Um estudo exploratório com crianças de cinco e seis anos*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo).
 - Marques, J., & Sarmento, T. (2007). A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. In Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto; Porfedições.
 - Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar - Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
 - Marreiros, A., Fonseca, J. e Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, 10(2).
 - Mata, S. (2012). *O Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do ensino básico*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores).
 - Melinamani, S., Francis, F., et al. (2017). The Jigsaw effect: impacto f Jigsaw learning technique on nursing students to learn the concepts of normal labor. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 7(2), 181.
 - Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas- 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
 - Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
 - Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: Epu.
- Morais, M. (2016). *Relatório da Prática Supervisionada*. (Relatório de Estágio: Universidade do Algarve).
- Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Handbook of research on classroom assessment*, (pp. 235 – 255). Los Angeles: Sage.
 - Moufarda, C. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Neto, C. (2004). A actividade física e as “culturas de infância”: aspecto negligenciado no modelo de formação desportiva. *Cultura e Desporto*, (9), 301 – 316.

- Nogueira, M. (2006). Família e escola na Contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), 155 – 170.
- O’Keeffe, J., Buytaert, W., et al. (2015). The use of semi-structured interviews for the characterization of farmer irrigation practices. *Journal Hydrology and Earth System Sciences Discussions*, 12, 8221 – 8246.
- Oliveira, D. (2013). *O Lado Lúdico da Aprendizagem da Matemática*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores).
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*, Coimbra: Editorial Novembro.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Papalia, E. & Feldman D. (2001). *O mundo da Criança*. 8.^a ed. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Relatório Final, Instituto Politécnico de Portalegre).
- Piaget, J. (1964) Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, (pp. 176 – 86). New York.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pires, A. (2018). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada*. (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico da Guarda).
- Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rabello, E., & Passos, J. (2009). *Erikson e a Teoria Psicossocial do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Flamengo.
- Ramiro, V. (2002). *Desenvolvimento psicossocial*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Ramos, M. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Relato de Experiência*, 24, 74.

- Rebelo, M. (2012). *Concepções e práticas de professores de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Resendes, C (2015). *Brincar com a escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico – Estratégias de intervenção para a promoção da Escrita Criativa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores).
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*, (7.ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rodrigues, C. (2013). *Escolas do Plano dos Centenários*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada do Porto).
- Sá, D. (2015). *Aprendizagem Cooperativa - Aplicação dos métodos Jigsaw e Graffiti Cooperativo com alunos do 5º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança).
- Sancho, J. M. (2001). *Para uma tecnologia educacional*, (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sanderson Cole, K. (2012). Promoting Cooperative Learning in an Expository Writing Course. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(2), 113 – 124.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, C. (2005). Na ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology*, 43(3), 219 – 239.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (coord), Marques, L. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. (2018). *A atuação do gestor escolar na rede pública estadual de ensino na perspectiva da gestão democrática: políticas e práticas*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto).

- Silva, M. et al. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. (2016). *O Estudo do Meio: uma área integradora. Perspetivas de um grupo de professores*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43 – 69.
- Somekh, B. (2003) Theory and passion in action research. *Educational Action Research*, 11(2), 247 – 264.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*, (1.º Vol.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tavares, A. (2015). *A exploração de materiais na creche e no jardim de infância*. (Relatório de Projeto, Instituto Politécnico de Setúbal).
- Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162 – 187.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores).
- Yumi, F. & Erinam S. (2015). Effects of cooperative learning on writing activity of English for special purposes in Japanese university students. *Journal of Academic Society for Quality Life*, 1(1), 32 – 39.
- Westen, D. (1998). The Scientific Legacy of Sigmund Freud Toward a Psychodynamically informed Psychological Science. *Psychological Bulletin*, 124, 333 – 337.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14/10/1986. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>)
- Decreto-Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 10/02/1997. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/561219>)
- Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30/08/2005. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/245336>)
- Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 22/02/2007. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/517819>)
- Decreto-Lei n.º 85/2009 da Presidência da República. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 27/08/2009. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/488826>)
- Regulamento n.º 412/2011 do Instituto Politécnico da Guarda. Diário da República n.º 131/2011, Série II de 11/07/2011. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/2926778>)
- Regulamento n.º 618/2016 do Instituto Politécnico da Guarda. Diário da República n.º 618/2016, Série II de 29/06/2016. (Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/74826285>)

Webgrafia

- Franco, J. (2009). *Jogos de tabuleiro ajudam a estimular o raciocínio das crianças*. Consultado a 5 de outubro de 2018 em <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.pt/2009/04/jogos-de-tabuleiro-ajudamestimular-o.html>

APÊNDICES

Índice de apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1: Planificação da Área de Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar..... | 129 |
| Apêndice 2: Planificação da Área do conhecimento do mundo no Pré-Escolar..... | 130 |
| Apêndice 3: Planificação da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física no Pré-Escolar..... | 131 |
| Apêndice 4: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais no Pré-Escolar..... | 132 |
| Apêndice 5: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio do jogo dramático/ teatro no Pré-Escolar..... | 133 |
| Apêndice 6: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio da música no Pré-Escolar..... | 134 |
| Apêndice 7: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio da Dança no Pré-Escolar..... | 135 |
| Apêndice 8: Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no pré-escolar.. | 136 |
| Apêndice 9: Planificação do domínio da matemática no Pré-Escolar..... | 137 |
| Apêndice 10: Planificação da atividade da disciplina de Português no 1º CEB..... | 139 |
| Apêndice 11: Planificação da atividade da disciplina de Matemática no 1º CEB..... | 141 |
| Apêndice 12: Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio no 1º CEB..... | 143 |
| Apêndice 13: Planificação do domínio da Expressão Físico Motora no 1º CEB..... | 145 |
| Apêndice 14: Planificação do domínio da Expressão Dramática no 1º CEB..... | 147 |
| Apêndice 15: Planificação do domínio da Educação e Expressão Plástica no 1º CEB..... | 149 |
| Apêndice 16: Fichas de caráter avaliativo..... | 151 |
| Apêndice 17: Planificações das aulas de aprendizagem cooperativa..... | 159 |
| Apêndice 18: Análise e transcrição da entrevista semiestruturada..... | 167 |

Apêndice 1: Planificação da Área de Formação Pessoal e Social no Pré-Escolar

| Data: 4 de Novembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Formação Pessoal e Social |
| Domínios | |
| Objetivos/ Competências | - Desenvolver os valores éticos e estéticos; - Incentivar a autoestima na criança; - Promover as atitudes e valores; - Promover a autonomia; - Inculcar situações democráticas em grupo. |
| Estratégias/ Atividades | - Análise e correspondência das atitudes às regras, e identificação das atitudes corretas e incorretas que devemos ter numa sala de aula (segue em anexo); - Identificar a emoção no cartaz; - Preencher o quadro de presenças; - Preencher o cartaz das emoções. |
| Recursos | - Cartolina de correspondência de regras e atitudes corretas e incorretas; - Quadro de presenças; - Cartaz das emoções. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 2: Planificação da Área do Conhecimento do mundo no Pré-Escolar

| Data: 8 de Novembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Área do Conhecimento do Mundo |
| Domínios | |
| Objetivos/ Competências | - Promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural; - Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais. |
| Estratégias/ Atividades | - Diálogo com as crianças sobre a escolha do barco do ratinho (“uma casca de noz”) presente na história para abordar o conceito: flutua e não flutua. - Decoração do painel de comportamento de acordo com os elementos visualizados na história (peixe, mar, areia, barco entre outros): questões relacionadas com a quantidade/ contagem. |
| Recursos | - Livro - Painel do comportamento |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

**Apêndice 3: Planificação da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física
no Pré-Escola**

| Data: 2 de Novembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Educação Física |
| Objetivos/ Competências | - Possibilitar um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo; - Desenvolver o prazer do movimento numa relação consigo própria e com o espaço. |
| Estratégias/ Atividades | - Jogo dos chapéus de bruxa: cada criança tem duas bolas saltitonas e tenta derrubar os copos que estão junto dos espaços (segue em anexo); |
| Recursos | - Bolas saltitonas; - Base com chapéus de bruxa; -Garrafas. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 4: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais no Pré-Escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|---|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais) |
| Objetivos/ Competências | - Incentivar a expressão espontânea das crianças; - Proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas; - Desenvolver o prazer em explorar, criar e observar; - Representar através da modelagem várias formas, experimentando através da criação de novas imagens; - Desenvolver a sensibilidade estética. |
| Estratégias/ Atividades | - Elaborar com as crianças a prenda de natal: modelagem e pintura (segue em anexo); - Manusear a pasta de modelar permitindo à criança a sua exploração. |
| Recursos | - Guache; - Pasta de modelar; - Pincéis; - Patusca; - Fio de seda. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 5: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio do jogo dramático / teatro no Pré-Escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Domínio da educação artística (subdomínio do jogo dramático / Teatro) |
| Objetivos/ Competências | - Representar situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização. |
| Estratégias/ Atividades | - Apresentação das músicas “Que lindo pinheirinho”, “Pó de estrelas”, “O peixinho vai nadando” e “O mar enrola na areia” (segue em anexo). |
| Recursos | - Computador; - Cenário. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 6: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio da música no Pré-escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|---|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Domínio da educação artística (subdomínio da música) |
| Objetivos/ Competências | - Interpretar com intencionalidade intencional-musical: cantos rítmicos e canções; - Cantar canções com controlo progressivo da melodia; -Distinguir auditivamente um repertório diversificado de canções conhecidas. |
| Estratégias/ Atividades | - Apresentação das músicas “Que lindo pinheirinho”, “Pó de estrelas”, “O peixinho vai nadando” e “O mar enrola na areia” (segue em anexo). |
| Recursos | - Computador. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 7: Planificação do domínio da Educação Artística, subdomínio da dança no Pré-Escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Domínio da educação artística (subdomínio da dança) |
| Objetivos/ Competências | - Interpretar pequenas sequências de movimento dançado, de forma coordenada e apropriada à temática; - Ter prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo. |
| Estratégias/ Atividades | - Apresentação das músicas “Que lindo pinheirinho”, “Pó de estrelas”, “O peixinho vai nadando” e “O mar enrola na areia” (segue em anexo). |
| Recursos | - Computador. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 8: Planificação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no Pré-Escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|---|
| Áreas de conteúdo | - Área de Expressão e Comunicação |
| Domínios | - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita |
| Objetivos/ Competências | - Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo; - Elaborar perguntas sobre novas palavras; - Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções. |
| Estratégias/ Atividades | - Decoração do painel de comportamento de acordo com os elementos visualizados na história (peixe, mar, areia entre outros); - Leitura e análise da história “O Ratinho Marinheiro” de Luísa Ducla Soares: contar uma história, interpretar a história, relatar e compreender os acontecimentos. |
| Recursos | - Livro denominado “O Ratinho Marinheiro” de Luísa Ducla Soares. |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 9: Planificação do domínio da matemática no Pré-Escolar

| Data: 5 de Dezembro de 2016 | |
|------------------------------------|--|
| Áreas de conteúdo | - Domínio da Matemática |
| Domínios | |
| Objetivos/ Competências | - Associar o número de ingredientes às quantidades utilizadas. |
| Estratégias/ Atividades | - Elaboração de uma cartolina para ficar na sala como uma atividade de registo do bolo de iogurte. |
| Recursos | - Cartolina; - Imagens; - Cola; - Tesoura; - Utensílios variados; - Ingredientes para fazer o bolo de iogurte; |
| Avaliação | - A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta, através dos registos desenvolvidos em contexto de sala de aula. |

Apêndice 10: Planificação da atividade da disciplina de Português no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Português: Leitura, Escrita e Oralidade |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Ler pequenos textos narrativos;- Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações;- Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til;- Escrever um pequeno texto, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte;- Fomentar a criatividade a nível da expressão escrita. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">- Conteúdos a nível da ortografia: dígrafos (nh, ch);- Ocorrência do grafema (s) entre vogais;- Ausência de som e grafema (h). |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Projetor;- Manual escolar;- Cartaz;- Bola de ping pong;- Quadro. |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none">- Indireta (Avaliar através da ficha de trabalho do manual escolar);- Direta (Avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Português:

Recorrendo à área de matemática, nomeadamente às figuras geométricas, é descrita a lua de modo às crianças tentarem adivinhar a que me refiro. Para introduzir o texto serão registados vários provérbios no quadro, tais como: “A Lua não fica cheia em um só dia, Arco na Lua, chuva na rua”, de modo a contextualizar as crianças para a leitura do texto denominado “o circo da lua”. Antes de remeter para a sua leitura, são colocadas as seguintes questões: “já observaste a lua no céu? Algum dia te pareceu que estivesse mais perto da terra do que o normal?”. Partindo destas questões é realizada a leitura do texto, que por sua vez aborda aspetos relacionados com as questões anteriormente feitas.

Numa primeira instância é realizada a leitura em voz alta por parte da docente, seguidamente é realizado a leitura por parte dos discentes, e para finalizar é pedido que os alunos que leiam apenas os parágrafos indicados. Seguidamente necessitam de recontar oralmente a história e dar um final diferente à mesma. Posteriormente, é pedido que resolvam a ficha de leitura.

Pelo facto de o manual escolar não possuir exercícios de cariz gramatical e ortográfico na ficha de leitura, serão registados no quadro vários exercícios, com o intuito das crianças reverem conceitos relacionados com os acentos, nomes próprios, nomes comuns correspondência entre som e grafema: dígrafos (*nh,,lh, ch*); descoberta da regularidade na ocorrência do grafema (s) entre vogais. Utilizar adequadamente a vírgula, reconhecer regularidades da ocorrência de (q) antes de (e) e (i), e respeitar as regras da formação do plural das palavras.

Após reverem estes conceitos será feito um jogo em que a criança necessita de atirar uma bola para um cartão, este cartão possui 9 buracos, a cada buraco corresponde um tema, ou seja, no buraco um, necessitam de classificar quanto aos acentos nas palavras, no buraco 2 necessitam de preencher a palavra com a letra certa ou seja (*ss,s,ç,x,c*), no buraco 3 necessitam de determinar se as palavras indicadas no papel são nomes próprios, nomes comuns ou nomes comuns coletivos, e por fim no buraco 4 necessitam de colocar no plural as palavras. De modo a incentivar os alunos, serão feitas duas equipas, com treze elementos. Em cada resposta certa a equipa ganha um ponto, no final ganha quem tiver mais pontos.

Terminada esta revisão, será pedido que os discentes elaborem um texto narrativo a partir de um vídeo, em que necessitam de planificar, redigir e rever o texto. Após a sua elaboração necessitam de votar no melhor texto, de modo a este ser inserido no *dossiê* “histórias da turma”.

Apêndice 11: Planificação da atividade da disciplina de Matemática no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Matemática: Números e operações |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Efetuar divisões exatas envolvendo divisores até 10 e dividendos até 20 por manipulação e objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;- Utilizar corretamente o símbolo «:» e os termos «dividendo», «divisor» e «quociente»;- Relacionar a divisão com a multiplicação, sabendo que o quociente é o número que se deve multiplicar pelo divisor;- Efetuar divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas;- Utilizar adequadamente os termos «metade»; «terça parte»; «quarta parte» e «quinta parte», relacionando-os respetivamente com o dobro, o triplo, o quadruplo e o quádruplo. |
| Conteúdos | - Divisão inteira: metade, terça parte, quarta parte e quinta parte. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Manual escolar;- Cartolina das pizzas;- Fichas de trabalho;- Caderno diário. |
| Avaliação | - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Matemática:

De modo a rever os conceitos abordados no dia anterior, ou seja, quanto à noção de quociente, dividendo e divisor, vai ser registado no quadro os seguintes exercícios. Em cada uma destas operações vamos decifrar o nome de cada um dos números apresentados anteriormente, por exemplo, no $10:5$, o 10 é o dividendo e o 5 o divisor. Isto será realizado no caderno, a sós, por cada um dos alunos. Posto isto, passamos para a alínea “B” em que vamos representar por esquemas todas as operações anteriores e encontrar o quociente.

Descobertos os quocientes dos exercícios podemos introduzir a operação inversa da divisão, ou seja, a multiplicação. Assim, explicarei que se multiplicarmos o quociente da operação pelo divisor o resultado obtido será igual ao dividendo. Uma vez adquirida esta perceção da operação inversa, trabalharemos sobre ela realizando diversos exercícios, como por exemplo: $12:6=2$ porque $2 \times 6 = 12$.

Para introduzir a divisão em partes será lida a página 108. Primeiramente, realizaremos uma leitura individual e posteriormente coletiva, com o intuito de analisarmos o conteúdo. Remetemos assim para o facto de que a divisão consiste em partilhar, distribuir qualquer objeto/material em partes. Os termos a apresentar serão: a metade, a terça parte e a quarta parte dos objetos. Neste contexto, pegaremos no exemplo da maçã, que será desenhada no quadro e, vamos fragmentá-la de modo a deixar claro as diferentes partes.

Como consolidação da matéria, utilizaremos uma “pizza” em cartolina com a seguinte situação problema: “O Galileu e a Mena foram a uma pizaria e pediram uma pizza para os dois. Que parte da pizza cada um comerá? Entretanto chegou o amigo Da Vinci. Que parte da mesma pizza seria para cada menino? Já atrasado, juntou-se Vasco da Gama e, ainda assim, aquela pizza seria para todos, isto corresponde a que parte para cada? Por fim, Vasco da Gama chamou o amigo Sebastião, ou seja, no final, que parte da pizza cada um dos 5 meninos teria direito?”

Enquanto vamos encontrando respostas para as diferentes problemática, vamos associar a divisão às partes, ou seja, que um objeto a dividir por 2 dá-nos a metade, a dividir por 3 temos a terça parte do mesmo e assim sucessivamente.

Por fim, será resolvido as questões no manual, da página 109 à página 113.

Apêndice 12: Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Estudo do Meio: À descoberta dos materiais e objetos |
| Objetivos | - Reconhecer a existência do ar; - Reconhecer que o ar tem peso; - Experimentar o comportamento dos objetos em presença de ar quente e ar frio; - Observar os efeitos da pressão do ar sobre objetos; |
| Conteúdos | - Reconhecer a existência do ar; - Reconhecer que o ar tem peso; - Experimentar o comportamento dos objetos em presença de ar quente e ar frio; - Observar os efeitos da pressão do ar sobre objetos. |
| Recursos | - Experiências com o ar: o ar tem peso e possui efeitos de pressão: - Balão; - Cabide; - Clips; - Pionés; - Água; - Cartolina. |
| Avaliação | - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Estudo do meio:

De modo a relacionar a aula com matemática poderemos perguntar se conseguimos dividir uma flor por todos os elementos da turma.

Iniciando a aula e incidindo nas características do ar, será realizado um diálogo acerca da contribuição das flores, plantas e árvores para o mesmo. Neste âmbito, é remetido para as experiências, acerca do ar, existentes no manual escolar. Assim sendo, é remetido para a página 54 e 72 com o intuito de as crianças realizarem as questões existentes na página para posteriormente realizarem experiências para comprovarem que o ar tem peso (experiência 1) e possui efeitos de pressão sobre objetos (experiência 2).

1. Experiencia de que o ar tem peso:

- Pendura o cabide pelo cordel.
- Enche os dois balões com ar até ficarem iguais.
- Molda os clips em forma de anzol, pendura um em cada lado do cabide e prende um balão a cada um deles.
- Usa o pionés para rebentar um dos balões.

2. O ar possui efeitos de pressão sobre objetos:

- Enche um copo com água.
- Tapa o copo com uma cartolina de 12 cm.
- Sobre um lavatório, inverte o copo tapado, segurando a cartolina.
- Retira a mão que segura a cartolina.

Apêndice 13: Planificação do domínio da Expressão Físico Motora no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Expressão Físico Motora: Perícia e manipulação |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Passar por dentro de um arco e rolar no chão, sem o derrubar;- Rolar o arco com pequenos toques à esquerda e à direita, controlando-a na trajetória pretendida;- Realizar saltos de coelho no solo com amplitudes variadas;- Desenvolver a perícia;- Manipular o arco;- Fortalecer as competências físicas;- Interagir com os colegas;- Promover a deslocação do próprio corpo;- Desenvolver o espírito competitivo. |
| Conteúdos | - Manipulação de arcos. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none">- Arcos;- Cones;- Computador. |
| Avaliação | - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Expressão Físico Motora:

Parte Inicial: São formadas duas equipas, com os respetivos nomes: Os Bananas (B) e os Nabos (N). Iniciamos o jogo, com o primeiro elemento de cada equipa, saindo da estação onde se encontra para a “Estação do Túnel” com uma corrida normal. Ao chegar a esta estação cada elemento terá que passar dentro dos arcos. Terminando este processo, terão que executar saltos de coelho até à “Estação Bomba”, onde irão saltar apenas nos arcos correspondentes à equipa a que cada elemento pertence. Posteriormente efetuarão corrida à tesoura até à “Estação Apanhame”, nesta estação os elementos têm que mandar o arco na vertical com as duas mãos e enquanto este se encontra no ar batem duas palmas, agarrando-o novamente. Seguidamente realizam uma corrida em *skipping* alto até à “Estação Quase-quase”, nesta estação agarram o arco que se encontra no chão e vão até à “Estação Casa” rodando-o. Quando chegam à última estação têm que “apanhar” o colega da equipa, e este, parte seguindo o mesmo processo.

Parte Fundamental: Primeiro jogo: O professor escolhe dois alunos, e estes serão aqueles que vão apanhar. Após serem escolhidos é-lhes facultado um arco no qual o vão ter que utilizar para o fim de apanharem os colegas, da seguinte forma: colocando o arco ao redor da pessoa apanhada. Quando um aluno for apanhado terá que se juntar aos “apanhadores”. O jogo termina quando toda a turma for apanhada.

Segundo jogo: Colocam-se vários arcos dispostos pelo chão, o número de arcos tem de ser inferior ao número da turma (menos 1 arco). A turma está dispersa pela sala. O professor põe uma música a tocar, enquanto os educandos circulam pelo espaço. Quando o docente para a música, os alunos devem correr para os respetivos arcos (só pode haver um elemento por arco), sendo que o aluno que não tiver dentro de um arco terá que sair do jogo. Este processo repete-se até sobrar um elemento e um arco.

Retorno à calma: Alongamentos: Alongar braço na horizontal; alongar braço na vertical; alongar grande palmar; chegar com os braços às pontas dos pés; puxar perna à frente; puxar pernas atrás; deitar no chão e descomprimir pernas; deitar no chão, fechar os olhos, abrir os braços e relaxar.

Apêndice 14: Planificação do domínio da Expressão Dramática no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Expressão Dramática: Linguagem não-verbal e verbal |
| Objetivos | - Explorar as diferentes possibilidades expressivas; - Improvisar palavras, sons, atitudes e gestos; - Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos. |
| Conteúdos | - Linguagem não-verbal: mímica. |
| Recursos | - Projetor; - Ficha; - PowerPoint; - Caderno. - Dados “story cube”; - Objetos; - Bola. |
| Avaliação | - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Expressão dramática:

De modo a procedermos à execução do jogo, é necessário referir e estabelecer algumas regras, aspetos estes, abordados a educação para a cidadania, ou seja, necessitamos de respeitar os outros e não podemos recorrer à violência para a gestão de conflitos, pois, nos jogos e atividades pode existir demasiado entusiasmo o que leva, por vezes, a alguns conflitos.

Através das regras estabelecidas anteriormente são realizados vários jogos tendo em como principal indutor a história. Para iniciar a sessão é realizado um exercício de ativação que consiste em colocar os alunos numa roda, estes devem olhar para um colega e dizer “zip”, e o colega responde “zap”. Por sua vez os colegas devem realizar o mesmo processo, até que alguém realize uma ação que contrarie o anterior (por exemplo se o aluno agitar a mão e disser “boing Boing Boing”. Outro tipo de ações que contrariaram o movimento “zipzap” é o “cafezinho” e o “elevador”.

Seguidamente a docente deve entregar uma bola a um aluno e este deve dizer uma letra do abecedário; quando recebida a bola o aluno deve dizer uma palavra começada por essa letra. Como variante, podemos realizar o mesmo exercício, incidindo em temas, ou seja, as crianças necessitam de dizer palavras relacionadas com um tema e criar um campo lexical. Tendo como exemplo agricultura: terra, sementes, entre outros.

No exercício seguinte, os alunos devem sentar-se nas suas cadeiras e inventar uma história, acrescentando uma palavra à história. Posteriormente é pedido que coloquem um objeto à sua frente. Assim, estes devem contar uma história consoante o objeto à sua frente. Para finalizar a aula, em grupos de 4 elementos é entregue o “story cube” com a finalidade de criarem uma curta história e representarem por mimica de modo aos outros colegas tentarem adivinhar do que a história retrata.

Apêndice 15: Planificação do domínio da Educação e Expressão Plástica no 1.º CEB

| Data: 10 de Maio de 2017 | |
|---------------------------------|---|
| Áreas /Temas | - Educação e Expressão Plástica: Exploração de técnicas diversas de expressão |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a criatividade; - Ilustrar de forma pessoal; - Contornar objetos e formas; - Pintar livremente em suportes neutros; - Promover a autonomia; - Desenvolver atitudes de respeito pelas produções próprias e dos outros. |
| Conteúdos | - Desenho de expressão livre; pintura de expressão livre, recorte e colagem. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Caixa de ovos; - Cartolinas; - Fitas; - Guaches; - Pinceis; - Lápis de cor; - Massa de modelar. |
| Avaliação | - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Educação e Expressão Plástica:

Tendo em conta o conceito de liberdade explorado na aula de português, fomentar-se-á um diálogo em torno do mesmo para introduzir o tema dia da mãe, através da seguinte questão: “A vossa mãe possui a liberdade de vos dar abraços ou alguém a reprime?”

Após a resposta à questão, é lido um poema, de modo às crianças tentarem identificar o tema do mesmo, sendo neste caso, sobre o dia da mãe.

Neste contexto, é demonstrado um exemplar do cartão que irão executar para o dia da mãe. Para a sua realização é necessário recorrer a quatro fases: na primeira as crianças terão de realizar um desenho acerca da sua mãe, na segunda vão recortar e pintar uma caixa de ovos, na terceira terão de colar essa caixa no cartão e por fim necessitam de decorar o cartão ao seu gosto.

Apêndice 16. Fichas de caráter avaliativo

Apêndice 16.1: Ficha de trabalho de Estudo do Meio realizada a 28 de março e 09 de junho



Escola Básica Adães Bermudes

2º ano

Nome: _____ Data: ___/___/___

Estudo do Meio

1. Assinala com um x na caixa de sim ou não.



O açúcar desapareceu no leite?

Sim Não

O açúcar é solúvel no leite.



A areia desapareceu na água?

Sim Não

A areia não é solúvel na água.



A menina vê através do vidro?

Sim Não

O vidro é transparente.



A menina vê através da madeira?

Sim Não

A madeira é opaca.



O menino riscou o seixo?

Sim Não

O seixo é duro.



O menino riscou a vela?

Sim Não

A vela é mole.



O ferro partiu?

Sim Não

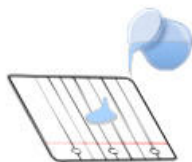
O ferro é **resistente**.



O vidro partiu?

Sim Não

O vidro é **frágil**.



A água atravessou a folha de papel?

Sim Não

A folha de papel é **permeável**.



A água atravessou o vidro?

Sim Não

O vidro é **impermeável**.



A madeira arde?

Sim Não

A madeira é **combustível**.



O ferro arde?

Sim Não

O ferro não é **combustível**.

20 pts

2. Circunda as palavras que indicam os materiais que se podem utilizar nas situações apresentadas. Completa como no exemplo.

Transparente
~~Opaco~~
 Translúcido



~~papel~~
~~cera~~
 vidro
~~madeira~~
~~ferro~~

O material utilizado é o vidro
 porque é transparente.

Transparente
 Opaca
 Translúcido



papel
 cera
 vidro
 madeira
 areia

O material utilizado é a _____
 porque é opaca.

Flexível
 Translúcido
 Combustível



areia
 ferro
 madeira
 vidro
 barro

O material utilizado é a _____
 porque é _____.

20 pts

Duro
 Mole
 Transparente



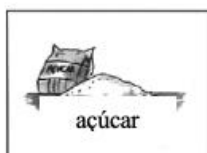
papel
 madeira
 barro
 ferro
 cortiça

O material utilizado é o _____
 porque é _____.

3. Observa os seguintes materiais.



A



B



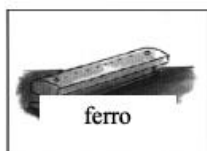
C



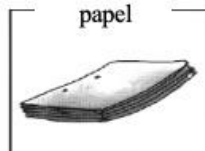
D



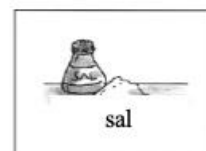
E



F



G



H

3.1 Dos materiais representados indica os que são:

Flexíveis: _____

Solúveis na água: _____

Duros: _____

Transparentes: _____

20 pts

3.2 Para cada caso, refere a aplicação prática, como no exemplo.

Vidro: Permite a entrada da luz do sol nas nossas casas e ver o exterior.

Madeira: _____

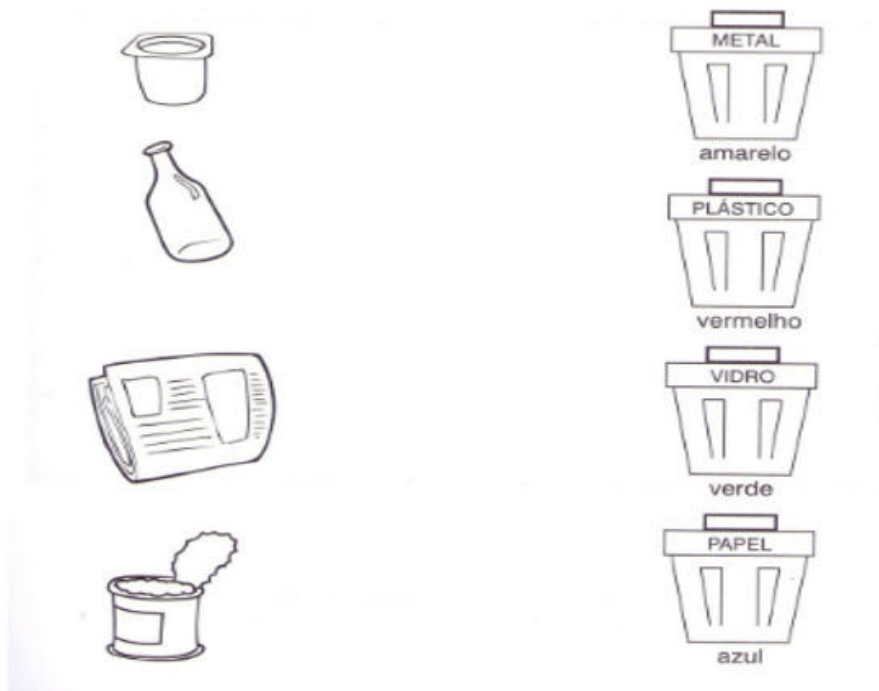
Papel: _____

Ferro: _____

Açúcar: _____

20 pts

4. Pinte cada lixeira com a sua cor correspondente. Depois, ligue cada tipo de lixo reciclável à lixeira que deve ser despejado.

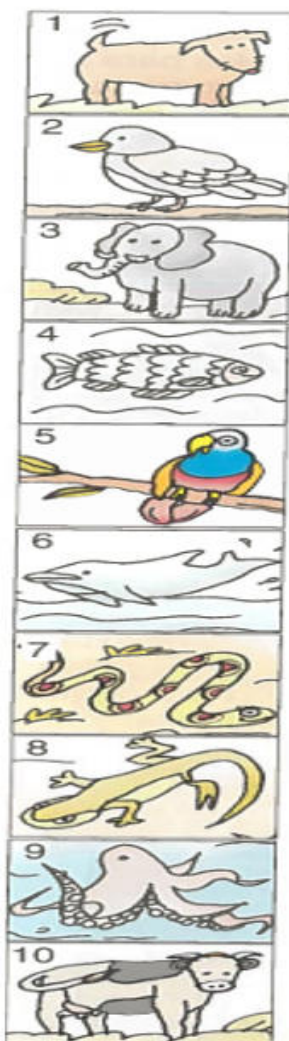


20 pts

Apêndice 16.2: Ficha de trabalho de Estudo do Meio realizada a 22 de maio e 12 de junho

Estudo do Meio

1. Completa pintando os círculos do número do animal na categoria correta. Segue o exemplo.



O que comem

| | | |
|----------------------------------|----|--|
| <input type="radio"/> | 1 | Vegetais (são animais herbívoros) |
| <input type="radio"/> | 2 | |
| <input type="radio"/> | 3 | |
| <input type="radio"/> | 4 | |
| <input type="radio"/> | 5 | |
| <input type="radio"/> | 6 | |
| <input type="radio"/> | 7 | |
| <input type="radio"/> | 8 | |
| <input type="radio"/> | 9 | |
| <input type="radio"/> | 10 | |
| <input type="radio"/> | 1 | Animais (são animais carnívoros) |
| <input type="radio"/> | 2 | |
| <input type="radio"/> | 3 | |
| <input type="radio"/> | 4 | |
| <input type="radio"/> | 5 | |
| <input type="radio"/> | 6 | |
| <input type="radio"/> | 7 | |
| <input type="radio"/> | 8 | |
| <input type="radio"/> | 9 | |
| <input type="radio"/> | 10 | |
| <input checked="" type="radio"/> | 1 | Animais e vegetais (são animais omnívoros) |
| <input type="radio"/> | 2 | |
| <input type="radio"/> | 3 | |
| <input type="radio"/> | 4 | |
| <input type="radio"/> | 5 | |
| <input type="radio"/> | 6 | |
| <input type="radio"/> | 7 | |
| <input type="radio"/> | 8 | |
| <input type="radio"/> | 9 | |
| <input type="radio"/> | 10 | |

20 pts



2. Completa de acordo com a imagem e os teus conhecimentos.

A Roda dos alimentos é composta por _____ grupos de alimentos.

Os alimentos que se podem comer em maior quantidade são os do grupo dos _____ e os do grupo dos _____.

Os alimentos dos grupos das _____ e das _____ são os que se devem comer em menor quantidade.

A água está no centro para mostrar a sua importância na alimentação. A água faz parte da constituição de quase todos os _____.

20 pts

3. Por baixo de cada alimento, escreve o nome do setor a que pertence.



20 pts

4. Das imagens indicadas abaixo, circula os alimentos saudáveis e coloca um X nos alimentos não saudáveis.

20 pts



5. O que são alimentos saudáveis?

20 pts

Apêndice 17: Planificações das aulas de aprendizagem cooperativa

Apêndice 17.1.: Planificação da aula de 28 de março de 2017

| Data: 28 de março de 2017 | |
|---------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Estudo do meio: À descoberta do ambiente natural / à descoberta dos materiais e objetos |
| Objetivos | - Reconhecer alguns cuidados a ter com plantas; - Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo; - Reconhecer a higiene dos espaços de uso coletivo (ruas, floresta); - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, dureza, transparência); - Agrupar materiais segundo essas propriedades; - Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais. |
| Conteúdos | - Preservação do meio ambiente: reciclagem; - Propriedades dos materiais; - Resistência; - Permeabilidade à água; - Flexibilidade; - Dureza; - Transparência. |
| Recursos | - Copo de iogurte; - Livro denominado “Preservação do meio ambiente” de Joelle Dreiemv; - Ficha de trabalho; - Manual escolar. |
| Avaliação | - Indireta (avaliar através da ficha de trabalho e da resolução dos exercícios do manual escolar); - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Estudo do meio:

Para iniciar a aula será colocada a seguinte questão: “Se colocarmos o papel no chão, acham que estamos a preservar o meio ambiente?”.

Incindindo no aspeto anteriormente referido será feita uma leitura do livro “Eu protejo a natureza” de Joelle Dreiemy. Durante a leitura serão realizadas questões relacionados com o meio ambiente. Após a leitura do livro será registado a seguinte questão no quadro: “Qual é a importância da reciclagem e preservação do ambiente?” com o intuito de realizarem um pequeno texto de apenas quatro linhas. Posteriormente será feito um diálogo em torno da temática de reciclagem. Neste contexto será registado no quadro as diversas cores dos ecopontos e a sua finalidade de modo a introduzir um jogo, que consiste em colocar várias imagens de lixo no ecoponto correto. Para a sua realização é necessário formar grupos de 5 elementos, e ao seu dispor irão estar três copos de iogurte forrados com cartolina amarela, verde e azul.

Seguidamente será exposta a seguinte questão: “Quando fabricaram estes materiais tiveram em conta as suas propriedades. Quais serão as propriedades destes objetos?” Posto isto passamos para o manual onde conseguimos caracterizar as propriedades dos objetos ao pormenor. Os materiais serão levados para aula de modo a que os alunos os possam manipular, como o caso da rocha, madeira, borracha, copos, ferro, vela e barro.

Para finalizar, será pedido aos alunos que resolvam as atividades no manual referente ao tópico, para posteriormente resolverem as atividades da ficha de caráter avaliativo, individualmente.

Apêndice 17.2.: Planificação da aula de 22 de maio de 2017

| Data: 22 de maio de 2017 | |
|---------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Estudo do meio: À descoberta de si mesmo |
| Objetivos | - Reconhecer modificações do seu corpo; - Promover o respeito pelos outros; - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável). |
| Conteúdos | - Alimentação e dentição. |
| Recursos | - Manual escolar; - Imagens; - Cartolinas; - Molde de dentes; - PowerPoint; - Figuras de pirâmides. |
| Avaliação | - Indireta (avaliar através da ficha de trabalho e da resolução dos exercícios do manual escolar); - Direta (avaliar a participação, cooperação dos educandos na atividade). |

Processos de Operacionalização

Estudo do meio:

Para iniciar a aula será feita uma relação entre os animais do texto lecionado a português e a alimentação destes (carnívoros, herbívoros, omnívoros).

Seguidamente é remetido para o manual de modo a analisarmos o texto e as imagens contidas na mesma, que aborda aspetos relacionados com a alimentação dos animais. Posteriormente para a aplicação de conhecimentos é resolvida o exercício do manual. Este exercício requer um suporte informativo, assim, é demonstrado um PowerPoint referente à alimentação dos animais, pois tal como indica no manual, os alunos devem procurar informações ou pedir a ajuda de um adulto.

Posteriormente, de modo a relacionar a alimentação dos animais com a dentição são colocadas as seguintes questões: “Como é que cada uns dos animais analisados anteriormente conseguem apanhar os alimentos? E o lobo?”. Neste contexto remeterei para os nossos dentes, demonstrado um molde de uma dentição. Após a sua observação, iremos realizar uma análise atenta à informação contida no manual, resolvendo as suas questões.

Relacionando a alimentação com a dentição colocarei a seguinte questão: “Se tivermos uma alimentação à base de açúcar, vamos ter dentes saudáveis? Que alimentação acham que deveríamos ter?”. Com isto, será demonstrada uma imagem referente à pirâmide alimentar, em que analisaremos com atenção. Após a sua análise as crianças necessitam de preencher um quadro referente às várias refeições que realizam durante um dia inteiro (pequeno almoço, merenda da manhã, almoço, merenda da tarde, jantar e ceia).

Para finalizar a aula, os alunos realizam uma atividade individual de avaliação de conhecimentos.

Apêndice 17.3.: Planificação da aula de 09 de junho e 2017

| Data: 09 de junho de 2017 | |
|----------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Estudo do meio: À descoberta do ambiente natural / à descoberta dos materiais e objetos |
| Objetivos | - Reconhecer alguns cuidados a ter com plantas e animais; - Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo; - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, dureza, transparência); - Agrupar materiais segundo essas propriedades; - Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais. |
| Conteúdos | - Preservação do meio ambiente: reciclagem; - Propriedades dos materiais; - Resistência; - Permeabilidade à água; - Flexibilidade; - Dureza; - Transparência. |
| Recursos | - Manuais escolares. |
| Avaliação | -A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta através dos exercícios resolvidos na ficha de trabalho. |

Processos de Operacionalização

Com o intuito de motivar os alunos para os conteúdos a serem abordados na presente aula e para que se revelem predispostos a trabalhar cooperativamente, tendo em conta o gosto demonstrado pela turma no que respeita a atividades em grupo vai ser aplicada uma estratégia de aprendizagem cooperativa.

Para dar início à mesma e de modo a conhecer as características e os conhecimentos que os alunos possuem referente aos conteúdos já abordados e descritos do dia 28 de março, procura-se criar situações de interação e diálogo, a partir de questões registadas no quadro, como o caso de: O que são materiais artificiais e materiais naturais? O que devemos fazer para preservar o ambiente? O que é reciclar? Como reciclamos?

A fim de responderem a estas perguntas é posto em prática o método dos puzzles (*Jigsaw*). Esta metodologia prevê a formação de pequenos grupos, por isso, primeiramente, deve-se proceder à constituição dos grupos. Assim, devem ser feitos cinco grupos, sendo que, um grupo é constituído por seis elementos e os restantes por cinco, dado ao número de elementos da turma. Divide-se os tópicos em tantas partes quantos os elementos dos grupos e preparara-se os materiais de consulta, demarcando páginas de diferentes manuais escolares em 5 partes (origem dos materiais, saúde, preservação do ambiente, reciclagem e higiene). Posteriormente, os alunos estudam os tópicos através do quadro/resumo do manual e combinam a forma de os explicar aos colegas do grupo base. Após estudarem o tópico, regressam ao grupo base (inicial) e explicam a matéria que aprenderam com o outro grupo.

Para finalizar a atividade realizaram uma atividade individual de avaliação de conhecimentos.

Apêndice 17.4.: Planificação da aula de 12 de junho de 2017

| Data: 09 de junho de 2017 | |
|----------------------------------|--|
| Áreas /Temas | - Estudo do meio: À descoberta de si mesmo |
| Objetivos | - Reconhecer modificações do seu corpo; - Promover o respeito pelos outros; - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável). |
| Conteúdos | - Alimentação e dentição. |
| Recursos | - Cartolinas |
| Avaliação | -A avaliação é realizada de forma direta através da cooperação, resposta das crianças e participação nas atividades e tarefas propostas e indireta através dos exercícios resolvidos na ficha de trabalho. |

Processos de Operacionalização

A aula começa, com uma atividade de caráter diagnóstico, onde são colocadas, oralmente, as seguintes questões: “Para ti, que tipo de alimentação devemos ter?” “E os animais da selva e domésticos?”. Para obter resposta às questões, introduz-se a metodologia da aprendizagem cooperativa, nomeadamente o graffiti cooperativo, onde devemos estabelecer determinadas regras básicas para a execução da atividade, como por exemplo, falar um de cada vez, participar na atividade, e pedir ajuda. Estabelecidos os grupos é atribuída uma cartolina a cada grupo de quatro alunos. Esta cartolina encontra-se dividida em quatro partes iguais, tendo uma etiqueta em cada parcela: alimentos saudáveis, alimentos não saudáveis, animais herbívoros e animais carnívoros. Na cartolina, cada criança tem de escrever uma frase ou realizar um desenho acerca desse tema, à medida que a realizam, verbalizam as suas ideias e aferem os conhecimentos acerca destes tópicos.

Após contemplarem a atividade, cada grupo necessita de se dirigir ao centro da sala e expor o seu trabalho. Seguidamente, de forma a rever conteúdos anteriormente estudados, é empregue o método de verdade ou mentira. Antes de a atividade ser efetuada, entrega-se um cartão a cada grupo, em que num lado está escrito “verdade” e no outro “mentira”. Nesta sequência, com os mesmos grupos da atividade anterior, e dentro da área de estudo do meio, nomeadamente, na alimentação, as crianças em conjunto, formulam três afirmações verdadeiras e uma falsa. À instrução dada, os grupos expõem as suas afirmações aos restantes elementos da turma, com a função destes debaterem as respostas. Nesta fase é dado um curto período de tempo para a discussão. Terminado o tempo estabelecido para a discussão, e perante a afirmação dita, os grupos têm de demonstrar, ao mesmo tempo, uma face do cartão ou com a palavra “verdade” ou “falso”. Este processo deve-se repetir até descobrirem as afirmações falsas.

No final da atividade solicita-se aos alunos que elaborem um *feedback* acerca da aula e realizem uma ficha de trabalho, com os mesmos conteúdos e questões, da primeira ficha fornecida na aula de 22 de maio, para a sua realização individual.

Apêndice 18: Análise e transcrição da entrevista semiestruturada

Apêndice 18.1.: Transcrição da entrevista semiestruturada

A presente entrevista insere-se num estudo empírico, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda.

E- Entrevistadora e-entrevistada

E- Boa tarde. Como é que se chama?

e- M.M.B.A

E- Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças?

e- Acompanho o grupo há 2 anos.

E- Como caracteriza o grupo a nível de competências académicas?

e- Na generalidade, a turma é bastante boa e os alunos são muito trabalhadores e empenhados.

E- Na sua perspetiva acha que os alunos conseguem realizar trabalhos e projetos se eles estiverem reunidos em grupos de três ou quatro alunos?

e- Os alunos conseguem realizar trabalhos em grupos de três ou quatro. É evidente que há barulho acrescido nestas atividades, já que implicam conversa, liderança...

E- E quando os alunos estão a realizar algumas atividades dentro da sala, pensa que os alunos demonstram já uma certa autonomia na realização das atividades?

e- Os alunos com 7/8 anos ainda necessitam de uma orientação para realizarem algumas atividades, mas já revelam alguma autonomia na maioria das atividades.

E- Relativamente às aprendizagens efetuadas pelos alunos pensa que estas são mais rentáveis se forem feitas em grande, em pequeno grupo ou individualmente?

e- As aprendizagens são mais rentáveis em grande grupo, motivo pelo qual existem turmas. No entanto, em certos casos, devem ser feitas sempre que se verificarem dificuldades específicas, em pequenos grupos ou mesmo individualmente.

E- Quando se realizam trabalhos de projeto com três, quatro alunos, é da opinião que existe uma maior partilha de conhecimentos e de informação entre eles?

e- Sem dúvida. É um trabalho de partilha de experiências e de conhecimento.

E: Ao realizarem atividades em conjunto, considera-os mais motivados em comparação ao método tradicional?

e: Sim, mas deve-se ter em atenção o carácter dos trabalhos, bem como os grupos formados. A nível geral é notório o grande envolvimento dos alunos nas atividades.

E- Qual o tipo de atividades que tem por hábito desenvolver com a turma?

e- Tento sempre seguir o programa e o manual escolar.

E- Nas suas aulas como é que os alunos normalmente trabalham? Individualmente ou em pequenos grupos?

e- Depende do t3pico e dos materiais utilizados dentro da sala de aula. Considero vantajoso o trabalho individual com assuntos mais dificeis, enquanto o trabalho em grupo 3 realizado para o esclarecimento de d3vidas.

E- Tendo em conta as caracter3sticas da turma considera produtiva a aprendizagem cooperativa?
Porqu3?

e- Sim. A aprendizagem cooperativa sempre que inculida 3 importante para a partilha de conhecimento e informa33es.

E- Identifique algumas desvantagens da aprendizagem cooperativa.

e- A maior desvantagem relaciona-se com o barulho acrescido.

E: Aplicaria alguns dos m3todos de AC em alguma aula sua?

e: Sim, existem diversas ocasi3es para isso, eu acho que 3 uma mais-valia porque n3s estamos a construir seres humanos.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa?

e- N3o tenho nada a acrescentar.

E- Obrigada.

e- Obrigada.

Apêndice 18.2.: Grelha de Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora Titular

| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
|---------------------------|--|---|
| Perfil da turma | Aspetos favoráveis à implementação da Aprendizagem Cooperativa | <p>“Na generalidade, a turma é bastante boa e os alunos são muito trabalhadores e empenhados” (cf., apêndice 18.1, p. 172)</p> <p>“As aprendizagens são mais rentáveis em grande grupo, motivo pelo qual existem turmas” (cf., apêndice 18.1, p. 172)</p> <p>“É um trabalho de partilha de experiências e de conhecimento” (cf., apêndice 18.1, p. 172)</p> <p>“É importante para a partilha de conhecimento e informações.” (cf., apêndice 18.1, p. 173)</p> |
| | Aspetos negativos face à implementação da Aprendizagem Cooperativa | <p>“É evidente que há barulho acrescido nestas atividades, já que implicam conversa, liderança” (cf. apêndice 18.1, p.172)</p> <p>“Os alunos com 7/8 anos ainda necessitam de uma orientação para realizarem algumas atividades” (cf. apêndice 18.1, p. 172)</p> <p>“A maior desvantagem relaciona-se com o barulho acrescido” (cf. apêndice 18.1, p. 173)</p> |
| Prática Pedagógica | Estratégias pedagógicas do docente | <p>“Trabalho individual com assuntos mais difíceis, enquanto o trabalho em grupo é realizado para o esclarecimento de dúvidas” (cf. apêndice 18.1, p. 173)</p> |