

Refletindo sobre a Prática Pedagógica – A recolha,
organização e interpretação de dados no Jardim-de-
Infância; estratégias e aspetos do Sentido de Número
evidenciados pelas crianças

Relatório de Mestrado

Ana Filipa Lopes Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor Hugo Alexandre Lopes Menino

Leiria, fevereiro de 2013

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

RESUMO

Este relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se dividido em duas partes, antecedidas por uma introdução e finalizadas com uma conclusão. É o produto de muitas experiências e aprendizagens efetuadas ao longo deste percurso.

Na primeira parte do trabalho (dimensão reflexiva) surge a análise crítica e reflexiva do meu percurso de Prática Pedagógica em diferentes contextos: jardim-de-infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade), creche, e novamente 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade), com o intuito de evidenciar e consolidar de forma crítica e fundamentada e partindo das minhas experiências da prática implementada nestes contextos educativos, o meu percurso e processo de desenvolvimento e aprendizagem no decorrer deste Mestrado, evidenciando expectativas e receios iniciais, a interação com os diferentes grupos, as atividades propostas, estratégias adotadas de forma a melhorar a minha prática, dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas.

A segunda parte (dimensão investigativa) diz respeito a um estudo realizado com a implementação de uma sequência de tarefas no âmbito da Organização e Tratamento de Dados, de forma a conhecer que estratégias usam as crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados em diferentes contextos, bem como que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que pretende recolher, descrever, interpretar analisar e refletir sobre os procedimentos das crianças.

Palavras-chave

educação pré-escolar, estratégias de contagem; organização e tratamento de dados, sentido do número

ABSTRACT

This study, developed under the Master's degree in Pre-School Education (EPE) and the Primary School [First Cycle of Basic School] (1° CEB), is divided in two parts, preceded by an introduction and finished with a conclusion. It is the result of many experiments and learning experiences made during this process.

In the first part of the study (reflexive dimension) emerges the critical and reflexive analysis of my course of educational practice in different contexts: Kindergarten, primary school (1st class), nursery school and primary school, again, (3rd class), to highlight and consolidate in a critical and a based way and using my own experience at these educational contexts, my course and process of development and learning process in this Master's degree, highlighting the expectations and initial fears, the interaction with different groups, the proposed activities, strategies adopted in a way of improving my practice, difficulties and learning process earned.

The second part of the study (investigative dimension) is about a study made with the implementation of a sequence of tasks under the Organization and Treatment of Data, in order to know the strategies children use in the process of collection, organization and interpretation of information, in different contexts, as well as, the number sense aspects are shown in the performance of these kind of activities. It is a qualitative study that aims to collect, describe, interpret, analyze and reflect about children procedures.

Keywords

counting strategies, education preschool, number sense, organization and data treatment

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I – Dimensão reflexiva	2
1. Reflexão da Prática Pedagógica em educação pré-escolar: Jardim-de-infância	2
1.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica.....	2
1.2. Interação/relação estagiária-criança.....	3
1.3. Atividades propostas às crianças.....	4
1.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática.....	5
1.5. Dificuldades sentidas.....	7
1.6. Aprendizagens realizadas.....	8
2. Reflexão da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)	10
2.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica.....	10
2.2. Interação/relação estagiária-aluno.....	11
2.3. Atividades propostas aos alunos.....	12
2.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática.....	13
2.5. Dificuldades sentidas.....	15
2.6. Aprendizagens realizadas.....	16
3. Reflexão da Prática Pedagógica em creche	17
3.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica.....	17
3.2. Interação/relação estagiária-criança.....	18
3.3. Atividades propostas às crianças.....	19
3.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática.....	20
3.5. Dificuldades sentidas.....	21
3.6. Aprendizagens realizadas.....	22
4. Reflexão da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)	23
4.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica.....	23
4.2. Interação/relação estagiária-aluno.....	23
4.3. Atividades propostas aos alunos.....	24
4.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática.....	25
4.5. Dificuldades sentidas.....	25
4.6. Aprendizagens realizadas.....	26
Parte II - Dimensão investigativa	27
1. Introdução à dimensão investigativa	27
2. Fundamentação teórica	29
2.1. A matemática no jardim-de-infância.....	29
2.2. Papel do educador na aprendizagem da matemática pelas crianças.....	30
2.3. Organização e tratamento de dados no jardim-de-infância.....	30
2.4. O sentido de número no jardim-de-infância.....	32
2.5. Estratégias de contagem.....	33
3. Metodologia de investigação	36
3.1. Opções metodológicas.....	36

3.2. Contexto de estudo.....	38
3.2.1.Participantes.....	38
3.2.2.Procedimentos.....	39
3.3. Apresentação das tarefas.....	40
3.4. Método de recolha de dados.....	42
3.5. Metodologia de análise de dados.....	43
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	44
4.1. Tarefas desenvolvidas em grande grupo.....	44
4.1.1. Tarefa 0: Recolha de dados.....	44
4.1.2. Tarefa 1: Cor do cabelo das crianças da sala 2.....	47
4.1.3. Tarefa 2: Cor dos olhos das crianças da sala 2.....	48
4.2. Casos.....	50
4.2.1. A Beatriz.....	50
4.2.1.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	51
4.2.1.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”	52
4.2.1.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”...	54
4.2.1.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”.....	55
4.2.1.5. Síntese do desempenho da Beatriz na implementação das	
tarefas.....	56
4.2.2.A Juliana.....	57
4.2.2.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	57
4.2.2.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”.....	58
4.2.2.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”...	60
4.2.2.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”.....	61
4.2.2.5. Síntese do desempenho da Juliana na implementação das	
tarefas.....	63
4.2.3. O Jorge.....	64
4.2.3.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	64
4.2.3.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”.....	65
4.2.3.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”...	67
4.2.3.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”.....	68
4.2.3.5. Síntese do desempenho do Jorge na implementação das tarefas.	69
4.2.4. O Telmo.....	69
4.2.4.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	70
4.2.4.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”.....	71
4.2.4.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”...	72
4.2.4.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”.....	73
4.2.4.5. Síntese do desempenho do Telmo na implementação das	
tarefas.....	74
5. Conclusão da dimensão investigativa.....	75
6. Conclusão do relatório.....	80
7. Referências bibliográficas.....	84
8. Anexos.....	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Primeira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	1
Anexo II: Segunda reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	3
Anexo III: Terceira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	5
Anexo IV: Quarta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	8
Anexo V: Quinta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	11
Anexo VI: Sexta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	14
Anexo VII: Sétima reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	16
Anexo VIII: Oitava reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	18
Anexo IX: Nona reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	20
Anexo X: Décima reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	23
Anexo XI: Déma primeira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância.....	25
Anexo XII: Décima segunda reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância...	28
Anexo XIII: Décima quarta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância....	30
Anexo XIV: Primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	32
Anexo XV: Segunda reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	34
Anexo XVI: Terceira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	36
Anexo XVII: Quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	38
Anexo XVIII: Quinta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	40
Anexo XIX: Sexta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)	42
Anexo XX: Sétima reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)	44
Anexo XXI: Nona reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)	46
Anexo XXII: Décima primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)	48
Anexo XXIII: Décima terceira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	50
Anexo XXIV: Décima quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade).....	52
Anexo XXV: Primeira reflexão semanal em contexto de creche.....	55
Anexo XXVI: Segunda reflexão semanal em contexto de creche.....	57
Anexo XXVII: Terceira reflexão semanal em contexto de creche.....	59
Anexo XXVIII: Quarta reflexão semanal em contexto de creche.....	61
Anexo XXIX: Quinta reflexão semanal em contexto de creche.....	63
Anexo XXX: Sexta reflexão semanal em contexto de creche.....	65
Anexo XXXI: Sétima reflexão semanal em contexto de creche.....	67

Anexo XXXII: Oitava reflexão semanal em contexto de creche.....	69
Anexo XXXIII: Nona reflexão semanal em contexto de creche.....	71
Anexo XXXIV: Décima reflexão semanal em contexto de creche.....	73
Anexo XXXV: Primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade).....	75
Anexo XXXVI: Segunda reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)	77
Anexo XXXVII: Quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)	79
Anexo XXXVIII: Fichas identificativas do cabelo e olhos das crianças da sala 2....	81
Anexo XXXIX: Conclusão da tarefa 0: “Recolha de dados”.....	81
Anexo XL: Conclusão da tarefa 1: Cor do cabelo das crianças da sala 2.....	82
Anexo XLI: Conclusão da tarefa 2: Cor dos olhos das crianças da sala 2.....	82
Anexo XLII: Conclusão da tarefa 3: Os meninos e as meninas da sala 2 e a cor do cabelo.....	83
Anexo XLIII: Conclusão da tarefa 4: Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2.....	83
Anexo XLIV: Transcrição da observação da tarefa 0 (Ob_0).....	84
Anexo XLV: Transcrição da observação em grupo da tarefa 1 (ObG_1).....	84
Anexo XLVI: Transcrição da observação em grupo da tarefa 2 (ObG_2).....	84
Anexo XLVII: Apresentação da tarefa 3 às crianças: Os meninos e as meninas da sala 2 e a cor do cabelo (Diagrama de Carroll).....	85
Anexo XLVIII: Apresentação da tarefa 4 às crianças: Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2 (Diagrama de Venn).....	85
Anexo XLIX: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 1 (ObB_1).....	86
Anexo L: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 2 (ObB_2).....	87
Anexo LI: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 3 (ObB_3).....	88
Anexo LII: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 4 (ObB_4).....	89
Anexo LIII: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 1 (ObJu_1).....	90
Anexo LIV: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 2 (ObJu_2).....	91
Anexo LV: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 3 (ObJu_3).....	92
Anexo LVI: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 4 (ObJu_4).....	93
Anexo LVII: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 1 (ObJo_1).....	94
Anexo LVIII: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 2 (ObJo_2).....	95
Anexo LIX: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 3 (ObJo_3).....	96
Anexo LX: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 4 (ObJo_4).....	97
Anexo LXI: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 1 (ObT_1).....	97
Anexo LXII: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 2 (ObT_2).....	98
Anexo LXIII: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 3 (ObT_3).....	100
Anexo LXIV: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 4 (ObT_4).....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modo de implementação das tarefas.....	40
Figura 2: Planificação da tarefa 0: Recolha de dados	41
Figura 3: Planificação da tarefa 1: Cor do cabelo das crianças da sala 2.....	41
Figura 4: Planificação da tarefa 2: Cor dos olhos das crianças da sala 2.....	41
Figura 5: Planificação da tarefa 3: Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo	41
Figura 6: Planificação da tarefa 4: Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2.....	42
Figura 7: Apresentação inicial da tarefa 0: “Recolha de dados”.....	45
Figura 8: Criança a recolher informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo.....	46
Figura 9: Crianças a registar a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo.....	46
Figura 10: Criança a registar a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo na tabela.	46
Figura 11: Apresentação final da tarefa 0 “Recolha de dados”.....	47
Figura 12: Apresentação inicial da tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	47
Figura 13: Criança a registar a informação sobre a cor do seu cabelo no gráfico de imagens.....	48
Figura 14: Apresentação final da tarefa 1 “Cor do cabelo das crianças da sala 2”.....	48
Figura 15: Apresentação inicial da tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”.....	49
Figura 16: Criança a registar a informação sobre a cor dos seus olhos no gráfico de dois eixos.....	49
Figura 17: Apresentação final da tarefa 2 “Cor dos olhos das crianças da sala 2”.....	50
Figura 18: Resolução de Juliana ao tentar formar um terceiro conjunto no diagrama de Venn.....	62

ABREVIATURAS

A.F.: Ana Filipa

Ob_0: Observação da tarefa 0

ObG_1: Observação de grupo_tarefa 1

ObG_2: Observação de grupo_tarefa 2

ObB_1: Observação da Beatriz_tarefa 1

ObB_2: Observação da Beatriz_tarefa 2

ObB_3: Observação da Beatriz_tarefa 3

ObB_4: Observação da Beatriz_tarefa 4

ObJu_1: Observação da Juliana_tarefa 1

ObJu_2: Observação da Juliana_tarefa 2

ObJu_3: Observação da Juliana_tarefa 3

ObJu_4: Observação da Juliana_tarefa 4

ObJo_1: Observação do Jorge_tarefa 1

ObJo_2: Observação do Jorge_tarefa 2

ObJo_3: Observação do Jorge_tarefa 3

ObJo_4: Observação do Jorge_tarefa 4

ObT_1: Observação do Telmo_tarefa 1

ObT_2: Observação do Telmo_tarefa 2

ObT_3: Observação do Telmo_tarefa 3

ObT_4: Observação do Telmo_tarefa 4

INTRODUÇÃO

Este relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reporta-se à análise crítica e reflexiva de todo o meu trabalho desenvolvido ao longo da Prática Pedagógica em creche, jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º anos de escolaridade).

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes fundamentais. Numa primeira parte, dimensão reflexiva, abordarei as características das crianças com quem trabalhei, os objetivos e funções da educação pré-escolar e escolar, a importância do papel do educador/professor e todos os outros aspetos subjacentes ao desenrolar da Prática Pedagógica: expectativas, receios, importância da interação/relação estagiária-criança/aluno, atividades propostas às crianças/alunos, estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática, dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas. Já numa segunda parte, o relatório reporta uma dimensão investigativa, onde é apresentado um estudo relacionado com as estratégias usadas pelas crianças em idade pré-escolar no processo de recolha, organização e interpretação de dados em diferentes contextos e ainda, os aspetos do sentido de número que são evidenciados na realização de atividades desta natureza. O estudo visa promover experiências de aprendizagem significativa no âmbito da recolha, organização e tratamento de dados; perceber se estas tarefas facilitam a estruturação de determinados conceitos matemáticos no âmbito do referido tema e descrever os aspetos do sentido de número que as crianças evidenciam. A dimensão investigativa inicia com o capítulo 1 destinado à introdução, seguindo-se um enquadramento teórico sobre a matemática no jardim-de-infância, o papel do educador na aprendizagem da matemática pelas crianças, a organização e tratamento de dados, o sentido de número no jardim-de-infância, e por último, as estratégias de contagem, assuntos apresentados e discutidos no capítulo 2. Todo este enquadramento teórico serviu de base para a elaboração do trabalho de campo. Já o capítulo 3 faz referência aos aspetos relacionados com a metodologia de investigação, como as opções metodológicas, o contexto de estudo (participantes e procedimentos), a apresentação das tarefas, o método de recolha de dados e a metodologia de análise dos dados. O capítulo 4 diz respeito à apresentação, análise e discussão dos resultados. No capítulo 5 serão apresentadas as conclusões do estudo em causa. Por último, no capítulo 6 é feita uma conclusão geral de todo o relatório, onde são expostas aprendizagens realizadas e algumas sugestões para futuras investigações.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. Reflexão da Prática Pedagógica em educação pré-escolar: Jardim-de-infância

Para a realização desta reflexão global tive em conta seis referentes, que surgiram depois da análise das reflexões semanais elaboradas ao longo da Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância. Após essa análise, e tendo em conta a pertinência e peso dos mesmos ao longo das reflexões, defini como referentes: expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica; interação/relação estagiária-criança; atividades propostas às crianças; estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática; dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas.

1.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica

Sempre tive bastante curiosidade pelo pré-escolar e ter experiência neste contexto era bastante aliciante para mim. Tal como referi na primeira reflexão semanal (anexo I), “sempre tive a ideia de querer seguir o pré-escolar”, sendo uma realidade que gostava de conhecer e onde me via a exercer uma futura profissão. Estava bastante ansiosa no início desta nova caminhada mas “as expectativas e os receios eram imensos e surgiam cada vez mais à flor da pele aquando da aproximação da hora da primeira ida à instituição” (primeira reflexão semanal). Ainda nesta reflexão referi que a minha expectativa e receio iniciais incidiam no facto “de ser bem recebida por parte de toda a comunidade escolar mas, simultaneamente, o receio de não ser bem aceite pelo grupo de crianças, uma vez que são muito pequenas e poderiam reagir mal à presença de elementos estranhos na sua sala”.

Incidindo no decorrer da Prática Pedagógica, as expectativas e os receios permaneciam, tal como evidenciei na segunda reflexão semanal (anexo II): “sinto o receio de como gerir todo o grupo e o que está subjacente a ele (...), de conhecer os diferentes espaços da sala bem como as regras e rotinas”. Mas além destes receios outros surgiam, tais como, “o receio de não saber como planificar para este grupo, pois é um grupo heterogéneo a nível de idades, de autonomia e de ritmos de trabalho, (...) de não conseguir fazer a gestão em sala, de não saber como abordar as temáticas nesta faixa etária e não responder às necessidades das crianças” (segunda reflexão semanal). Os receios foram continuando até que, em determinando ponto e

depois de já alguns erros cometidos, o meu maior receio era voltar a errar: mas tal como referi na sétima reflexão semanal (anexo VII), reconheço “que é também com os erros que se aprende”; indo ao encontro do que afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, citados por Coletto, 2010) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência se torna significativo para nós” (p.147). E sem dúvida que os erros cometidos me ajudaram a perceber o que realmente era mais significativo, o que me fez tomar uma atitude reflexiva. Nesta linha de pensamento, nessa mesma reflexão acrescentei que para não errar, refletir e autoavaliar-me foi um processo enriquecedor, sendo “um processo que terei de fazer sempre ao longo da minha prática, pois a necessidade de saber como avaliar é fundamental para aperfeiçoar e saber quais os pontos fortes e fracos do meu trabalho (...) tornando-se assim, fundamental para eu melhorar” e superar as minhas expectativas.

Surgia ainda muitas vezes a questão se seria boa educadora e se estaria à altura do desafio quando estivesse sozinha com um grupo de crianças, receando não ser capaz de ter boas intervenções. Apesar de todos estes receios estarem presentes, acreditava que fosse “apenas no início desta experiência, pois a caminhada é longa e muito pode mudar” (segunda reflexão semanal). Mas considero que estes receios tenham enfraquecido e desaparecido ao longo das intervenções e que eu tenha mudado e melhorado; contrariamente, as expectativas positivas iam crescendo: “esclarecer qualquer dúvida que as crianças tenham (...) e continuar a estabelecer interação com elas e torná-la mais forte” era algo que queria ver concretizado (segunda reflexão semanal).

1.2. Interação/relação estagiária-criança

Desde o início que considerei que era fulcral estabelecer uma relação de cooperação, afeto e auxílio com as crianças, para que estivesse de acordo com as necessidades delas e para que a relação estabelecida fosse bastante positiva. Já nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Departamento de Educação Básica, 1997), é referido que “a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança” (p.53).

Nesta Prática Pedagógica sempre dei especial ênfase à interação entre mim e as crianças e às relações que se foram estabelecendo, por considerar que se tornaram fundamentais. Na primeira reflexão semanal, relato que as crianças “vinham pedir auxílio para a concretização

das tarefas, colo, brincadeiras, momentos de conversa, e tudo isso veio contribuir ainda mais para aumentar o gosto por aquilo que estava a fazer, o gosto de interagir com as crianças, de ajudá-las, questioná-las, ... o gosto de trabalhar neste mundo começou a crescer!”. Foram sem dúvida, os momentos que se estabeleceram e os laços que se travaram com as crianças, que o desejo de trabalhar neste contexto se fez sentir. Nestas idades as crianças são muito afetuosas, basta que consigamos estabelecer uma boa relação com elas para que o possam demonstrar através de gestos, e são estes “pequenos gestos que provam que as crianças já não me veem como uma desconhecida, mas que vão ganhando confiança e carinho por mim, o que me faz sentir bem!” (quarta reflexão semanal – anexo IV). Eram travadas interações em sala de aula mas também nos momentos da hora de refeição e de recreio, onde rapidamente, “a interação entre o grupo de crianças e eu foi sendo cada vez mais forte” (segunda reflexão semanal). Na nona reflexão semanal (anexo IX) salientei que se torna “fundamental o envolvimento não só nos momentos de trabalho mas igualmente nas horas de recreio; (...) para além de estamos a interagir entre nós, estamos igualmente a conhecemo-nos melhor”.

E assim, em cada semana que passava, eram criados mais laços de amizade entre mim e as crianças, o que é bastante gratificante pois contribui “para a transformação da relação professor/aluno” (Santos & Clímaco, 1992, p.19), tornando-a cada vez mais forte.

1.3. Atividades propostas às crianças

Antes de proporcionar qualquer atividade, é fundamental ter em conta que esta terá, “em primeiro lugar, de fazer sentido para a criança, tornando-se significativo para ela” (décima quarta reflexão semanal – anexo XIII). Ao longo da Prática Pedagógica, tentei sempre procurar propostas que proporcionassem o desenvolvimento de competências por parte das crianças, tendo o cuidado de as realizar integrando diferentes áreas mencionadas nas OCEPE, “havendo a preocupação de fazer interligação entre as atividades, não só a nível de conteúdo como a nível sequencial” (quarta reflexão semanal).

Relativamente às atividades que proporcionei ao grupo de crianças, pretendia evidenciar quais as suas aprendizagens, dificuldades e de que modo contribuía para o seu desenvolvimento. Em algumas propostas percebi que as crianças mais novas tinham dificuldade em realizá-las enquanto as mais velhas demonstravam facilidade, o que, de certa forma, as desmotivava. Foi então necessário adotar estratégias, tendo passado pela definição de diferentes competências a

desenvolver para as diferentes idades. Tive sempre a preocupação de acompanhar as crianças na realização das suas tarefas, procurando dar sempre o apoio e o tempo de que necessitavam, uma vez que é preciso dar-lhes tempo “de aprender e de realizar a tarefa corretamente, bem como estar mais de próximo a auxiliá-las contudo, para que evoluam, é necessário serem elas a fazer, a manipular, a dizer; (...) pois só praticando, poderão superar as dificuldades sentidas: o voltar a fazer a atividade em que têm mais dificuldades é fundamental para a aprendizagem, uma vez que as crianças são envolvidas num problema de repetição sucessiva” (décima primeira reflexão semanal – anexo XI). Incidindo sobre a minha atuação perante as dificuldades das crianças, tenho o papel de as auxiliar, levando-as a encontrar a solução para os seus problemas, criando situações problemáticas: eu ajudo-as a pensar, a descobrir soluções, questionando” (décima segunda reflexão semanal – anexo XII). Tentava que elas fizessem as suas descobertas não lhes dando as respostas, pois devemos sensibilizá-las para a curiosidade e desejo de aprender.

Ainda um outro aspeto que foi tido em conta reside no facto de “dar voz às crianças para decidirem o que fazer sobre a temática trabalhada: para além de tornar as crianças mais ativas, participativas e entusiasmadas no que estão a fazer, estão ainda a “aprender com sentido e prazer” (Coletto, 2010, p.146)” (oitava reflexão semanal – anexo VIII). Com esta estratégia fui percebendo “que é também através de atividades que motivem as crianças que elas progridem” (nona reflexão semanal). E inerente a qualquer atividade proporcionada, outra preocupação tida por mim foi o facto de “explicar às crianças, as atividades que iríamos realizar e qual a sua finalidade” (oitava reflexão semanal): “seja qual for o tipo de tarefa, é fundamental que o professor dê indicações claras sobre o que espera do trabalho dos alunos e os apoie na sua realização” (Martins & Pontes, 2010, p.16), havendo predisposição mútua de ambas as partes.

Perante estas situações, é importante refletir e pensar no melhor para as crianças e para se poder tirar proveito das potencialidades da atividade, de modo a que haja um envolvimento efetivo.

1.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática

Desde já, “torna-se fundamental adequar estratégias às diferentes crianças” (décima primeira reflexão semanal). A maioria das estratégias adotadas residiu no facto de reter a atenção do

grupo face às atividades que se estavam a desenvolver: “as estratégias que usámos para voltar a ter a atenção das crianças resultam, mas acabam por ser apenas no momento” (nona reflexão semanal). Como referi na quinta reflexão semanal (anexo V), “esta situação faz-me parar para pensar em estratégias para melhorar: para querer a atenção das crianças, não poderei exigir apenas que elas mudem se nós, estagiárias, também não o fizermos”. “Terei de continuar a avaliar-me e a refletir se o problema reside nas estratégias ou na minha postura e atitudes” (nona reflexão semanal). Atendendo ao evidenciado anteriormente, refleti muitas vezes sobre a minha postura: depois de ter experimentado diferentes estratégias ao longo desta Prática Pedagógica, “percebi que estava muito centrada em mim própria e não tanto nas diferentes competências e necessidades das crianças” (sexta reflexão semanal – anexo VI). A opção por centrar as propostas nas crianças fez com que esta realidade se alterasse substancialmente. Na décima reflexão semanal (anexo X) exemplifico esta dimensão ao referir que “o facto de dar oportunidade de as crianças serem agentes ativos na realização das tarefas, decidindo os trabalhos que querem desenvolver sob orientação da temática a trabalhar” é fundamental uma vez que as atividades tornam-se “mais enriquecedoras e significativas para as crianças, pois elas mostram-se atentas, interessadas e participativas, pelo motivo de serem elas a escolher o que querem desenvolver sabendo já qual é a finalidade” (décima reflexão semanal).

Na quinta reflexão semanal incidi a minha reflexão na gestão do grupo de crianças, considerando “que deveremos dividir o grupo em grupos mais pequenos na realização de algumas atividades, acompanhando as crianças mais de perto para lhes poder dar a atenção e apoio de que necessitavam. (...) Este acompanhamento mais próximo torna-se fundamental, pois há aprendizagens para ambas as partes e assim, as crianças estão mais concentradas no trabalho, o que poderá contribuir ainda mais para a aquisição de aprendizagens significativas”. Fui então reconhecendo que “há atividades que funcionam melhor em grande grupo e outras em pequenos grupos. É importante saber quando são os melhores momentos para trabalhar nesses diferentes grupos, contribuindo para as aprendizagens das crianças”.

Ainda outra estratégia adotada para melhorar a minha atuação passou por apostar mais em atividades envolvendo recursos multimédia, “pois constatei que as crianças ficam mais atentas, com uma maior motivação e mais sossegadas: considero que possa ser uma medida vantajosa ao aplicar essa estratégia e reconheço que poderá ser mais significativo por parte das crianças” (sexta reflexão semanal). E com essa constatação, e já quase na reta final desta

Prática Pedagógica, outra estratégia adotada incidiu em começar “a exploração do tema, apresentando a música às crianças, com o principal intuito de serem elas a descobrir qual o tema principal da música” (décima quarta reflexão semanal). Com esta estratégia, fui percebendo que o grupo estava muito atento e sossegado, talvez pelo facto de o fator surpresa estar presente.

Decerto que houve estratégias que resultaram com o grupo, contrariamente a outras. Mas só experimentando é que pude verificar se as estratégias pensadas resultariam ou não: se resultassem, poderia continuar a usá-las; caso contrário, teria de repensar noutra estratégia de modo a melhorar a minha prática e contribuir para o desenvolvimento da criança. É neste sentido que o educador tem de adequar as estratégias em função ao seu grupo de crianças, pois um conjunto de estratégias de ensino que sejam desafiantes e relevantes, têm de atender aos interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades das mesmas (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997).

1.5. Dificuldades sentidas

Talvez por falta de experiência, foram muitas as dificuldades sentidas e erros cometidos durante esta Prática Pedagógica, mas penso que foram sendo ultrapassados ao longo de cada semana de intervenção. Início por referir que “começar a planificar não foi fácil pois, apesar de as ideias a desenvolver com o grupo de crianças serem muitas, complicou-se ao transcrevê-las para o papel” (terceira reflexão semanal – anexo III). Neste sentido, evidenciei nessa mesma reflexão semanal que “a planificação teve de ser reformulada pois havia parâmetros que não constavam e que eram essenciais”: importa ter uma planificação bem elaborada, exigindo que “se estabeleça uma relação entre os diferentes parâmetros, de modo a que façam sentido” (terceira reflexão semanal). Já Laufer (2006) afirmava que a planificação “somente adquirirá sentido e poderá levar à conquista das metas propostas se estabelecer a necessária capacidade de execução dos planos elaborados” (p.627). Outra dificuldade sentida inerente à planificação e à atuação e que referi igualmente na terceira reflexão semanal, “foi o facto de não ter noção de quanto tempo demorariam as atividades, do tempo de concentração exigido pelas crianças e dos seus diferentes interesses e necessidades”, daí as propostas educativas nem sempre tenham sido desenvolvidas nos períodos de tempo estipulados.

Ainda ao longo das reflexões semanais, fui referindo que “uma dificuldade sentida e que tem sido transversal a todo este percurso, refere-se ao facto de não conseguir ter o feedback das crianças em relação às atividades elaboradas durante o dia. (...) limitam-se a dizer o que mais ou menos gostaram, sem explicarem os motivos” (décima reflexão semanal). O facto de as crianças não comunicarem as suas maiores dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas no momento de reflexão em grande grupo, foi uma dificuldade que se foi arrastando, mas foi um aspeto tido sempre em conta para melhorar; é importante “questionar as crianças sobre as suas aprendizagens ao longo do dia com a realização das tarefas e o que elas fariam para mudar algo que não tenha corrido bem” (quarta reflexão semanal); é importante não só para a criança mas igualmente para o educador, uma vez que assim este pode readaptar as propostas educativas face às necessidades do grupo.

A postura e as dificuldades do educador acabam por se refletir no grupo de crianças com que este está a trabalhar, uma vez que, se o educador não mostrar confiança e segurança no que está a exercer, vai transmitir essas inquietudes às crianças, podendo afetar o seu empenho e desenvolvimento. Daí ser necessário identificar e superar as dificuldades.

1.6. Aprendizagens realizadas

Logo no início da Prática Pedagógica referi que “esta experiência está a ser bastante positiva e enriquecedora, pois tenho agora contacto com a realidade, o que permite conhecer e aprender noções fundamentais neste mundo” (primeira reflexão semanal). Foram sem dúvida, várias as aprendizagens adquiridas ao longo desta prática: pude aprender como são os comportamentos das crianças nestas idades e, especialmente, conhecer o grupo de crianças com quem estava a trabalhar. Fui ainda “aprendendo a contactar com elas pois, sendo todas diferentes, necessitam de respostas diferentes” (primeira reflexão semanal). Mas para além de ir conhecendo as crianças, ia conhecendo o funcionamento da sala. Estas aprendizagens tornam-se importantes pois ao ter um conhecimento mais aprofundado de tudo o que está envolvente na sala de jardim-de-infância, facilita “a intervenção e colaboração com o grupo na realização das suas tarefas, bem como a gestão da sala de aula” (primeira reflexão semanal). Na terceira semana de intervenção, apesar de estar ainda no início da caminhada, “pude compreender melhor o que é estar no lugar de “educadora” e que é uma realidade distinta daquela de quando estamos a observar, pois tudo parece ser fácil mas também tem os seus momentos mais complicados” (terceira reflexão semanal). Neste papel de “educadora” aprendi ainda a conhecer-me melhor,

as minhas capacidades e limitações, tornando-me mais crítica e reflexiva, permitindo que fosse melhorando a minha prática, intervenção após intervenção, proporcionando às crianças a igualdade de oportunidades, qualidade educativa e motivação, contribuindo para a aquisição de aprendizagens significativas, evidenciando o “saber o que fiz, como fiz, onde errei e porquê” (quarta reflexão semanal). Sem dúvida “que esta avaliação é um processo fulcral para a aprendizagem: aprendo com os erros, mas tenho a oportunidade de aprender mais ainda quando reflito sobre eles, após a concretização da ação” (décima reflexão semanal). Assim, avalio-me no sentido de melhorar a qualidade, pois ao refletir sobre a minha atuação, terei a oportunidade de idealizar novas estratégias, adotá-las e refletir sobre elas, aprendendo com elas.

Ao longo de todas as semanas de intervenção no jardim-de-infância, e pelo facto de as crianças se irem revelando semana após semana e dia após dia, aprendi sobretudo, a lidar com elas. Irei transcrever um episódio pertencente à décima reflexão semanal, que evidencia a ideia que acabo de referir: “ao acompanhar mais de próximo o trabalho das crianças, houve um momento em que uma criança me chamou e me disse que não sabia fazer a atividade que, neste caso concreto, era a construção do boneco de neve. Neste momento, sentei-me ao lado da criança e conversei com ela sobre a atividade, mostrando o que se pretendia. Ao conversarmos, senti que a criança se estava a interessar cada vez mais pela tarefa a desenvolver, mostrando entusiasmo em executá-la. Com este momento, senti-me bastante grata, uma vez que foi possível, na ação, eu fazer com que a criança acreditasse que era capaz de fazer, ajudando-a a pensar na sua ação sobre a forma de questão de modo a orientar o seu pensamento, o que a leva a refletir”. Para além de ser fulcral para o desenvolvimento da criança ao estar a acompanhá-la mais de perto, foi mais uma aprendizagem adquirida por mim ao lidar com as dificuldades dela, salientando deste modo, aprendizagens de ambas as partes.

Todas as mudanças referidas anteriormente permitem-me tomar consciência dos meus erros e com isso, avaliando-me e aprendendo; já Carrasco (1989) considerava que “a avaliação ajuda-nos a aprender com a experiência e a não incorrer futuramente nos mesmos erros” (p.15).

São todas estas aprendizagens que proporcionam vontade de fazer sempre melhor. Termino esta reflexão dizendo que o pagamento de todo o esforço e trabalho que esta prática exigiu, foram as aprendizagens que fiz.

2. Reflexão da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Para a realização desta reflexão global e de modo a fazer o confronto com a experiência anteriormente apresentada em contexto de Prática Pedagógica em jardim-de-infância, refletirei sobre os mesmos referentes, sendo eles: expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica; interação/relação estagiária-aluno; atividades propostas aos alunos; estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática; dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas.

2.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica

Mesmo antes de conhecer a instituição escolar onde iria exercer a Prática Pedagógica pensei que, por ser uma realidade completamente diferente do pré-escolar, iria estar receosa, questionando se eu teria mesmo vocação para o 1.º Ciclo e como os alunos me iriam receber e estabelecer interação comigo; na primeira reflexão semanal (anexo XIV) referi que “tendo exercido a Prática Pedagógica anterior em jardim-de-infância, foram muitas as interações e relações de afeto estabelecidas com as crianças e um dos meus principais receios recaia na questão se a afetividade entre mim e as crianças do 1.º Ciclo iria ser visível e se elas iriam ver em mim, para além de uma professora estagiária, uma amiga”. No que diz respeito às expectativas, tinha idealizado ser bem recebida por toda a comunidade escolar, fortalecer as relações com os alunos, conseguir compreender o funcionamento e gestão em sala de aula, conseguir desempenhar uma boa prestação e ultrapassar todos os receios que me perturbavam.

Já na Prática Pedagógica anterior, os receios e expectativas antes do momento de intervenção não se afastavam muito do que foi sentido durante esta prática em 1.º Ciclo, sendo comuns nos dois contextos: o saber como gerir o grupo/turma e como planificar atendendo à heterogeneidade sentida (embora no contexto de pré-escolar era mais sentida ao nível das idades enquanto no 1.º Ciclo aos diferentes ritmos de trabalho), e não conseguir atender às necessidades e características individuais de cada aluno. Indo ao encontro do que acabo de referir, e incidindo no contexto de 1.º Ciclo, já na quinta reflexão semanal (anexo XVIII) referi que há “sempre um receio antes do momento de iniciar, talvez pelo facto de a minha cabeça estar cheia de dúvidas (...): como iniciar conceitos/conteúdos novos?; será que me irei fazer entender ou estarei a ser redundante?; conseguirei responder às dúvidas dos alunos?;

quais as estratégias que deverei utilizar para melhorar a minha prática de modo a atender à diversidade da turma?”. Reconheci desde logo, e referi diversas vezes, que teria de estar em constante processo de pesquisa, análise, autoavaliação e autoconhecimento, assumindo um papel de profissional; já Arends (1995) defendia que “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida” (p.19). Contudo, após as intervenções feitas, e dia após dia com o contacto mais próximo com os alunos e o conhecimento que fui tendo deles, fizeram com que os receios evidenciados tivessem sido ultrapassados, deixando-me mais segura e confiante das minhas capacidades.

2.2. Interação/relação estagiária-aluno

Nos primeiros dias de Prática Pedagógica, “ao ter os primeiros contactos com os alunos do 1.º ano, o receio anteriormente referido foi sendo atenuado pelos seus gestos e ações: rapidamente estavam ao meu redor a chamar por mim, davam-me abraços e beijinhos. Estes pequenos gestos foram gratificantes, pois senti que estabeleciam afinidade comigo. Rapidamente foram inúmeras as vezes em que eles se deslocavam até mim para pedir algum esclarecimento, entregar um desenho ou dar um gesto carinhoso” (primeira reflexão semanal).

Fazendo o confronto entre a prática vivenciada nos dois contextos de Prática Pedagógica (pré-escolar e 1.º Ciclo), reconheço que as interações estabelecidas foram diferentes, devido à diferença existente entre as faixas etárias: no pré-escolar, as crianças são muito mais afectuosas, recorrendo a mim para lhes dar atenção, mimos, carinhos e participar nas suas brincadeiras. Na Prática Pedagógica em 1.º Ciclo, os alunos chamavam-me maioritariamente para pedir auxílio na resolução de determinada atividade ou para acompanhar o seu trabalho, mostrando-me o que já tinham resolvido.

Ao longo da prática sempre dei bastante ênfase à relação e interação entre educador/professor – criança/aluno, por considerar que seja um marco fundamental para o envolvimento e desenvolvimento escolar. Com o passar dos dias, semanas e meses de intervenções, as interações foram crescendo e fortalecendo entre os diferentes alunos. Foi também por eles que o gosto e desejo de trabalhar neste contexto aumentou.

2.3. Atividades propostas aos alunos

Fazendo a leitura deste parâmetro nos dois contextos de Prática Pedagógica, começo por referir que sempre foi tido em conta o que iria ser proporcionado aos alunos, partindo dos seus conhecimentos prévios e tendo por base pesquisas de métodos pedagógicos e didáticos. Estavam ainda subjacentes questões às quais pretendia responder, tendo sido referidas na terceira reflexão semanal (anexo XVI): “para que ensinar; como ensinar; o que ensinar; e como saber se houve aprendizagem”. Foram a procura e a descoberta das respostas a estas considerações que me permitiram aprofundar e alargar os meus conhecimentos didáticos. É de ressaltar a importância do papel do professor enquanto proporcionador de propostas e tarefas que envolvam os alunos, bem como permitam a sua construção pessoal e profissional: o meu papel passou por explicar as atividades propostas e dar tempo aos alunos de as realizarem, prestando sempre o apoio de que necessitavam.

Não poderia deixar passar este parâmetro sem evidenciar o projeto desenvolvido pelo grupo de Prática Pedagógica ao longo desta experiência em 1.º Ciclo, incidindo no âmbito da expressão musical, nomeadamente na aprendizagem do instrumento de flauta de bisel. Sabe-se que, nem sempre, a expressão musical é uma área explorada nas salas de aula, o que é um erro; “uma actividade musical, individual ou em grupo, está hoje integrada no curriculum do ensino” (Cunha & Ralha, 1990, p.7)”, e “é preciso que lhe seja dada o seu devido valor, dispensando algum tempo para a sua exploração juntamente com os alunos” (sexta reflexão semanal – anexo XIX). Neste sentido, e “indo ao encontro do que defende Monteiro (1997), há necessidade de orientar o aluno para a música, abrindo-lhe caminho para o desenvolvimento da sua imaginação, devendo o professor fornecer meios de aquisição técnica, prática musical e reflexão teórica, embora sem aprofundar em demasia, visto que a intencionalidade não é formar músicos mas sim proporcionar momentos de expressão musical” (décima primeira reflexão semanal – anexo XXII).

Na semana em que este projeto surgiu e tendo-o referido nessa mesma reflexão semanal (sexta reflexão semanal), evidenciei que “para não explorar os conceitos de modo tão rigoroso e aprofundado, optei estrategicamente pela utilização de vocabulário e vivências do dia-a-dia dos alunos. No momento de os alunos soprarem para a flauta, aproveitei a ocasião de uma aluna fazer anos e solicitei à turma para imaginarem que estavam a soprar para as velas do bolo de aniversário da colega, onde usei a expressão “soprar para a vela mas sem a apagar!”

exemplificando de seguida. Neste momento, pude observar que os alunos conseguiram fazer o pretendido sem dificuldade, executando logo depois da minha demonstração”. Ainda nesta mesma reflexão semanal referi que “estou a gostar imenso do resultado dos alunos mas, mais importante que isso, é gratificante ver o interesse e entusiasmo que eles têm por este projeto, o que faz com que eu tenha sempre vontade de fazer mais e melhor e procurar estratégias que os motivem, tal como feito até agora”. “Pelos alunos, acabo por me sentir cada vez mais segura, em virtude de o meu envolvimento ser mais evidente, o que faz com que me desprenda e me sinta mais confiante” (nona reflexão semanal – anexo XXI). Sem dúvida que a motivação é um fator chave para o proporcionar de atividades, pois quando o aluno está envolvido, há atitudes que são perceptíveis desse empenho: como defende Fonseca (2011), os sinais comportamentais, concentração, energia, expressão facial, postura, persistência, precisão e satisfação, são fatores observáveis da aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Este projeto desenvolvido ao longo das semanas, foi um exemplo vivo de que “qualquer conteúdo pode dar a uma projecto didáctico de expansão experiencial: (...) podemos trabalhar a linguagem, a expressão artística, a motricidade, a fantasia, etc” (Zabalza, 1987, p.159), interligando outras áreas e diferentes pontos do programa. Foi sem dúvida um projeto bastante gratificante de desenvolver e os resultados obtidos atingiram todas as minhas expectativas, enchendo-me de orgulho do meu trabalho e do trabalho dos alunos.

Depois de tudo o referido anteriormente, para conceber estratégias de ensino de modo a contribuir para a aprendizagem de sucesso por parte dos alunos e para que estes alcancem os objetivos pré-estabelecidos, o professor terá de estar em constante processo de pesquisa, sendo um conhecedor do mundo, e enquanto o faz, está a desenvolver-se tanto a nível pessoal como profissional.

2.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática

Antes de mais, as estratégias tornam-se uma ferramenta essencial para os professores, isto porque “têm por objectivo auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (Jarmendia, Silveira, Farias, Sparano, Iório & Domingues, 2007, p.244).

Incidindo nas estratégias adotadas, começo por referir que ao longo das semanas comecei a soltar-me mais (o que não era visível nos primeiros momentos de atuação), não estando tão centrada no cumprimento total e rígido da planificação, em virtude de ela funcionar com um

guia e não como uma meta a cumprir sem falhas e/ou contratemplos, indo para além do que estava planificado. Com isto não quero dizer que me afastava completamente da linha orientadora que estava prevista para um determinado dia, mas quero antes dizer que ia estando cada vez mais atenta ao que ia acontecendo com os alunos e aos momentos que eram proporcionados espontaneamente em sala de aula, pelo facto de considerar que fossem fundamentais para o desenvolvimento de competências e aquisição significativa de aprendizagem. E com esses momentos ia “experimentando, aprendendo, avaliando e refletindo, (...) testando e averiguando a melhor forma de desenvolver as competências dos alunos e de fazer com que as atividades tenham sentido para eles” (sexta reflexão semanal).

Outra estratégia adotada e incidindo na heterogeneidade da turma, refere-se ao facto de elaborar materiais adaptados aos diferentes níveis, ritmos e necessidades dos alunos, acompanhando mais de perto as necessidades de cada um: Gomes, Fernandes, Cavacas, Gonçalves, Gonçalves, Ribeiro, Canelas e Grilo (1991) consideram que “as actividades a propor aos alunos podem não ser iguais para todos eles, em virtude de o ritmo de aprendizagem variar de aluno para aluno” (p.61). Os mesmos autores ainda acrescentam que se deve “propor a cada aluno actividades adequadas ao nível de aprendizagem em que este se encontra” (p.11). Esta diferenciação do ensino faz todo o sentido: estando em conformidade com Perrenoud (1997), a diferenciação leva à aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que os alunos estão a desenvolver tarefas que conseguem realizar com sucesso e isso leva à motivação da sua parte e, igualmente, da minha parte. Na nona reflexão semanal apresentei outra estratégia, incidindo no “tornar todos os alunos participativos, estimulando os que são mais reservados; para tal, fui dando a palavra a esses alunos (desde participação oral de troca de ideias, leitura em voz alta, resolução de exercícios no quadro, ...), a fim de os ir tornando mais participativos e ativos no processo de ensino-aprendizagem. É importante estimular estes alunos para que eles tenham as mesmas oportunidades, bem como ganhem mais confiança e segurança em si próprios para participar”.

A adoção destas estratégias mudou a minha forma de pensar e ser. E com tudo isto ressalto uma ideia redigida na décima terceira reflexão semanal (anexo XXIII), tocando os diferentes aspetos aqui apresentados: “para que o grupo funcione como o professor espera, parte dele o dever de criar e proporcionar um clima estimulante para o desenrolar das atividades: “é

necessário que a criança, ou o jovem sinta um clima securizante, para que se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social” (Cadima *et al*, 1997, p.13)”.

Fazendo o paralelismo com a prática exercida no contexto de pré-escolar, a adoção de diferentes estratégias fez-se sentir nos dois contextos, desde a minha atuação, passando pelas atividades desenvolvidas, até ao acompanhamento feito às crianças/alunos; contudo, no pré-escolar as estratégias incidiram mais enfaticamente na retenção da atenção por parte do grupo de crianças, na gestão do mesmo e na diversificação dos métodos de trabalho (individual, a pares, pequenos grupos e grande grupo), enquanto no 1.º Ciclo incidiram nos parâmetros evidenciados anteriormente.

2.5. Dificuldades sentidas

Tal como foi observável no pré-escolar, a gestão e o acompanhamento do grupo foram as principais dificuldades sentidas; já no contexto de 1.º Ciclo essas dificuldades também sobressaíram. Segundo Gaspar e Roldão (2007), a gestão do grupo refere-se como um ponto estratégico para promover com sucesso, as aprendizagens dos alunos.

Na segunda reflexão semanal (anexo XV) apresentei a dificuldade de como gerir o tempo em sala de aula, uma vez que “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79). Subjacente a esta dificuldade surgiram o estabelecimento da diferenciação pedagógica e o acompanhamento individual: como defendi na quarta reflexão semanal (anexo XVII), “os diferentes ritmos de trabalho estão relacionados com o tempo que o aluno dedica a uma certa atividade e depende “do maior ou menor interesse que ele tenha pela tarefa” (Manning, 1977, p.88)”.

E para ultrapassar as dificuldades apresentadas, tive em consideração o que apresentei na décima quarta reflexão semanal (anexo XXIV): “tentei ser expansiva, tentando conseguir responder a todos os alunos, em função das suas características individuais e necessidades, mas reconheço que nem sempre o consegui fazer como gostaria ou como teria de ser”.

Tal como no contexto anterior, não me deixei vencer pelos obstáculos surgidos, dando o meu melhor para os superar, garantindo o meu sucesso e principalmente o dos alunos.

2.6. *Aprendizagens realizadas*

Ao longo deste percurso muito aprendi, embora considere a capacidade de reflexão a aprendizagem mais significativa, passando pelo interesse de problematizar as perspectivas e de refletir sobre as práticas de ensino, numa atitude de abertura a melhorar. Na quinta reflexão semanal apresentei os motivos pela qual a reflexão se torna um parâmetro essencial: “tenho como principais objetivos melhorar a minha prestação, pensando sempre em prol dos alunos, nas atividades que pretendo desenvolver de modo a que eles tirem proveito delas, que desenvolvam competências, atinjam metas e, sobretudo, aprendam significativamente. Para tal, estarei aberta a novos desafios e novas mudanças”. Aprendi então a refletir em diferentes momentos: tal como evidencia Ponte (1998) é necessário refletir na ação, mas também é imprescindível após essa reflexão, equacionar e resolver problemas da prática profissional, com vista a aprender, corrigir, mudar e melhorar, de modo a ir “procurando encontrar respostas às questões e dúvidas que vou formulando” (décima primeira reflexão semanal).

Outra aprendizagem adquirida diz respeito ao que defende Scheerens (2004), apresentada na sétima reflexão semanal (anexo XX): “terei de proporcionar um ambiente disciplinado e seguro, ter em conta a utilização eficaz do tempo, promover a possibilidade de aprendizagem e qualidade de ensino, e adotar estratégias orientadas para os resultados, de modo a que funcionem e produzam efeitos na aprendizagem”. Neste sentido, aprendi a ir em busca de novas estratégias, metodologias, desafios e caminhos, adequando métodos e estratégias e “tomar decisões mais direcionadas às necessidades das crianças no sentido do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Fonseca, 2011, p.28). Semana após semana de intervenção, estava a aprender em diferentes domínios, “moldando o que até então tinha sido feito: estava a aprender a planificar, a aprender a implementar, a aprender a conhecer, a aprender a refletir, tudo isto para aprender a mudar para melhorar!” (sétima reflexão semanal).

Tanto na experiência em pré-escolar como em 1.º Ciclo, foram inúmeras as aprendizagens adquiridas nas mais diversas vertentes, tal como salientei anteriormente, tendo sido todas bastante positivas e enriquecedoras. Com as experiências proporcionadas fui aprendendo a assumir os papéis de educadora/professora, onde fui reconhecendo as minhas capacidades e limitações, refletindo e autoavaliando-me constantemente.

3. Reflexão da Prática Pedagógica em creche

Tal como aconteceu na apresentação das reflexões anteriores, os referentes sobre os quais me irei debruçar mantêm-se. Tentarei, sempre que possível, fazer referência aos contextos anteriormente experienciados, a fim de identificar diferenças e semelhanças entre eles.

3.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica

Tendo sido o contexto de creche o único que ainda não tinha tido contacto, as expectativas e os receios fizeram-se sentir imenso. Por ter conhecimento de que a afetividade é um pilar para o fortalecimento da interação entre educadora-criança, tinha como expectativa criar vínculos afetivos com as crianças. Referi na primeira reflexão semanal (anexo XXV) que “para além de conhecer os cuidados oferecidos pela creche, contando com as percepções da educadora, tenho como principal expectativa ser capaz de investir em tempos de qualidade nas atividades, construir segurança e reinar a confiança para a criança”, oferecendo-lhe conforto, para que as “suas necessidades sejam satisfeitas” (terceira reflexão semanal – anexo XXVII).

Fazendo o paralelismo com as Práticas Pedagógicas já vivenciadas, evidenciei ainda na primeira reflexão semanal que “contrariamente ao que até então se tem verificado em relação aos contextos anteriores, (...) os principais receios debruçam-se na planificação e na escolha de atividades: o receio de saber que atividades desenvolver para o grupo de crianças com esta faixa etária, o problema de definir uma intencionalidade, como organizar a prática, como avaliar as atividades”.

Os receios caminhavam, muitas das vezes, de mão dada com as expectativas, pelo facto de eu esperar atingir uma determinada meta mas receava o caminho a percorrer até lá chegar, questionando várias vezes as minhas capacidades. Já na quarta reflexão semanal (anexo XVIII), evidencio que “estava um pouco receosa se as atividades propostas iam ao encontro dos interesses das crianças e se eu conseguiria manter uma boa postura, desempenhando um bom papel”. Com o passar dos dias e das semanas, fui percebendo que estes receios fazem parte integrante do perfil de um profissional; já Contreras (1987, citado por Garcia, 1999), afirmava que numa fase inicial, é normal que surjam “dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo” (p.23).

3.2. *Interação/relação estagiária-criança*

“No contexto de creche é importante fomentar a relação com cada uma das crianças e desfrutar dessa relação, para que a relação de proximidade afetiva seja marcada por vínculos” (primeira reflexão semanal).

Neste contexto, e confrontando com os anteriores, senti que a interação estabelecida entre mim e as crianças foi mais próxima, mais afetuosa, havendo mais momentos propícios para haver esta relação e interação, tornando-se bastante enriquecedoras e valorizadas. Nos outros contextos (não querendo descurar o meu envolvimento com as crianças), nunca estive distante delas, mas a relação estabelecida era diferente: há que ressaltar que em contexto de creche, as crianças precisavam mais de mim, do meu apoio, auxílio e atenção, pelo facto de não serem autónomas e necessitarem da presença dos adultos para o desencadear das tarefas do seu dia-a-dia, garantindo a sua segurança e conforto. Pelo facto de as rotinas serem um elemento preponderante no dia-a-dia das crianças na creche, reconheço que estas me permitiram estabelecer um contacto mais próximo com elas, desde os momentos de refeição, preparação da higiene e de acolhimento; nestes momentos, fazia sempre algo mais, interagindo com as crianças, falando-lhes, cantando-lhes, mimando-as, dando-lhes a minha atenção. São estas relações afetivas que tornam este mundo delicioso: é bastante compensador saber e sentir que eu tinha algum valor significativo para as crianças, “onde as próprias, apesar de ainda nem todas saberem o meu nome, olham-me, e chamam-me dizendo “olha, olha, vem cá!”; outras dirigem-se a mim com um livro na mão para que eu o folheie e lhes conte uma história; há ainda outras crianças que me chamam ou se dirigem a mim para participar nos seus jogos e brincadeiras ou para pedirem e darem mimos” (segunda reflexão semanal – anexo XXVI). Enriquecendo o que acabo de apresentar e de modo a comprovar o quão importante é o envolvimento com estas crianças, apresentei na terceira reflexão semanal que “é de facto gratificante e delicioso chegar a segunda-feira, entrar na sala onde estão reunidas já algumas das minhas crianças e elas me reconhecerem, recebendo-me com um grande sorriso nos lábios e com os braços esticados, dirigindo-se a mim ou solicitando que me sente perto delas, procurando inclusive, o meu carinho”.

De modo a rematar o quão foi satisfatória esta experiência e a interação estabelecida com as crianças bem como os vínculos criados, termino este tópico transcrevendo uma afirmação de Queiroz, Maciel e Branco (2006), apresentada na minha oitava reflexão semanal (anexo

XXXII) por considerar uma ideia chave sobre a importância do educador na participação dos jogos e brincadeiras das crianças. Os autores consideram que o educador/professor

pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando a sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo (...) é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quem brincam, e quando seria interessante o adulto participar. (...) Aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los. (p.177).

3.3. Atividades propostas às crianças

Foram muitas as atividades propostas a este grupo de crianças, se bem que, no início, reconheça que o grupo de Prática Pedagógica se terá centrado talvez em demasia, no âmbito da expressão plástica, descurando outras abordagens. Mas, ao longo das semanas de intervenção, este proporcionou atividades diversificadas, desde a exploração sensório-motor (através dos órgãos dos sentidos), atividades motoras, pintura, carimbagem, rasgagem, colagem, apresentação e leitura de histórias em diferentes formatos, identificação/associação de objetos e suas propriedades, canções, jogos de roda.

Ao longo da experiência em creche, e indo ao encontro do que referi anteriormente, afirmei na sétima reflexão semanal (anexo XXXI) que “senti a necessidade de planificar uma proposta educativa a nível mais motor” (...) pelo facto de “nunca ter assistido nem proporcionado atividades dirigidas neste âmbito; apenas tive a oportunidade de observar as crianças a realizarem atividades motoras em momentos voluntários e espontâneos, sobretudo no espaço exterior”. Após esta constatação, fui mudando a minha postura, tentando dinamizar e proporcionar atividades mais distintas dentro de cada área, para que não tenha como intencionalidade definida que “a criança esteja crescendo em direção a uma meta” (Mussen, Conger & Kagan, 1977, p.27), mas sim, que se vá desenvolvendo nos diferentes domínios. Além disso, o grupo de Prática Pedagógica foi compreendendo como a exploração de materiais através dos órgãos dos sentidos era essencial nestas idades: os mesmos autores já consideravam que “as capacidades sensoriais permitem à criança experimentar diferenças na qualidade da visão, do gosto, do cheiro, do tato” (p.138).

Por ter reconhecido que a minha postura nem sempre foi a mais correta, após a planificação e concretização das propostas dava por mim a formular hipóteses, questionando se as atividades estariam bem desenvolvidas para todo o grupo ou apenas para as crianças com mais

facilidades; se a minha execução teria sido a mais correta; se a gestão e organização do grupo foram feitas do melhor modo; se assumi mesmo o papel de educadora; se estimei as crianças a participarem nas atividades; ou se as atividades foram dinâmicas e desafiantes para as crianças. São questões às quais fui tentando encontrar respostas, dentro de cada atividade proporcionada, e, decerto, farão parte da minha autoformação. E para o educador garantir o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, terá de adequar as propostas ao seu grupo, sinalizando as suas ações menos positivas.

3.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática

Desde o início desta caminhada procurei partir do meio envolvente da criança, pelo facto de “nestas idades ser fundamental que o educador procure o que é mais familiar à criança, mostrando objetos do seu quotidiano” (nona reflexão semanal – anexo XXXIII). Contrariamente ao que se verificou nas Práticas Pedagógicas anteriores, em que no início a atenção estava centrada em mim, neste contexto foi diferente, “não estando tão centrada na minha prestação mas sim nas crianças” (décima reflexão semanal – anexo XXXIV).

Mas algo se tem mantido comum a estes três contextos experienciados: a reflexão feita constantemente como forma de melhorar a minha prestação, intervenção após intervenção, para que toda a ação se desenvolvesse do melhor modo, e ainda a adoção de estratégias para o controlo e gestão do grupo. Na sexta reflexão semanal (anexo XXX), expus essa dificuldade: “concordando com Garcia (1999), os educadores/professores têm de ter conhecimentos sobre o grupo, as suas características e os níveis de rendimento encontrando soluções para os motivar, e eu terei de adotar diferentes estratégias em diferentes momentos (...); terei de ser criativa e dinâmica, procurando sempre o melhor para as aprendizagens das crianças”.

E ao longo desta caminhada, fui percebendo que, por vezes errei, não tendo planificado certas atividades do melhor modo; é “nestas situações que eu, como futura educadora, terei de ter sempre presente em mente, estratégias e atividades que poderão melhorar essas lacunas” (oitava reflexão semanal), garantindo que as crianças aprendam significativamente, brinquem e se desenvolvam. Portugal (2000) afirma que o educador deverá “procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais” (p.102). Tendo em conta que cada criança tem o seu tempo específico de desenvolvimento pessoal, terei de a respeitar, tal como ela é. Deste modo,

a estratégia tomada foi dar “o tempo suficiente a cada criança de realizar a atividade, não havendo um tempo concreto estipulado para a realização da mesma; a atividade estava terminada quando a criança o assim achasse” (oitava reflexão semanal).

De modo a sintetizar este tópico, transcrevo as palavras utilizadas na nona reflexão semanal: “termino afirmando que a procura constante de novas metodologias e estratégias me fazem acompanhar desde o início desta caminhada e, decerto, me acompanharão sempre na minha carreira futura, a fim de se construir um processamento de informação e competência exploratória. Estou ainda ciente de que não existem estratégias pré-concebidas para se desenvolver atividades dinâmicas e diversificadas; todas as pesquisas que fui realizando ao longo de todo o semestre e os diálogos travados com colegas e a educadora cooperante, foram um grande auxílio nas estratégias aplicadas” (décima reflexão semanal).

3.5. Dificuldades sentidas

Uma das principais dificuldades sentidas, fazendo-se igualmente sentir nos outros contextos vivenciados anteriormente, debruçou-se no momento de planificar: na terceira reflexão semanal referi que “antes mesmo de planificar, sinto necessidade de referir que me senti perdida: foram necessárias várias pesquisas e fundamentações bibliográficas para elaborar a planificação, em virtude de não haver nenhum documento oficial que sirva como guia onde estejam descritos os parâmetros que deverão estar presentes numa planificação”. Mas outra dificuldade comum sentida em todos os contextos vivenciados, diz respeito aos momentos de atuação, onde referi na oitava reflexão que “senti muita dificuldade na organização e gestão de grupo: este dispersava-se com muita facilidade”.

Inerente às dificuldades, tenho consciência que aquilo que vou sentido se reflete na minha postura; na terceira reflexão semanal redigi que “não poderei esquecer que a minha postura transmite muito o que estou a sentir, o que pode influenciar o comportamento da criança ou do grupo: “a posição do corpo, dos membros, a forma como uma pessoa se senta, está de pé, reflete a sua atitude, os seus sentimentos” (Mehrabian, 1972, citado por Matos, 1997, p.59)”. Tendo em conta estes aspetos, fui moldando a minha ação, de modo a que as dificuldades não me fragilizassem ou prejudicassem. Deste modo, e apesar das dificuldades sentidas e de tudo o que me pudesse inquietar, nunca me deixei vencer por elas, lutando sempre para as poder superar, garantindo não só o meu melhor, mas igualmente o melhor para as crianças.

3.6. *Aprendizagens realizadas*

Foi na segunda reflexão semanal que evidenciei as primeiras aprendizagens notórias, importantes para o perceber de todo o decorrer do dia na sala onde estava a exercer a Prática Pedagógica: “pude essencialmente observar como as rotinas são um fator primordial nestas idades, em que se caracteriza pelo saber como as coisas são feitas”. Tomei ainda especial atenção à importância que o jogo tem nestas faixas etárias, sendo possível verificar as diferentes interações que se estabelecem entre criança-brinquedo, criança-criança e criança-educadora” (quinta reflexão semanal – anexo XXIX). Na sétima reflexão semanal refleti sobre este referente, afirmando que “o jogo e a brincadeira são potenciais instrumentos de interação” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.10), independentemente de quem assume o papel de “outro”. E foi nos momentos de atuação que fui aprendendo a moldar a minha postura e ação, existindo vários elementos que exigiam a minha preparação, “passando pelo conhecimento dos níveis de desenvolvimento das crianças, o controlo do grupo, e o estabelecimento de regras sem as deixar quebrar” (terceira reflexão semanal).

É certo que as aprendizagens que fui construindo não foram apenas fruto de mim própria, das minhas atuações e reflexões; aprendi muito através da “partilha de conhecimentos e experiências com a colega de Prática Pedagógica, auxiliares, educadoras” (terceira reflexão semanal). Ainda no tocante à partilha de informações, senti que o contacto constante com os pais é essencial e muito aprendi também com este contacto:

a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo. (Parente, 2012, p.6).

Cito ainda as minhas palavras da quarta reflexão semanal, por considerar que findam a ação do educador no seu constante processo de aprendizagem: “todos estes aspetos evidenciados são aprendizagens para o meu futuro, daí a constante necessidade de reflexão; como afirma Day (2001) os educadores “que refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores mas também tendo em vista a melhoria do ensino” (p.47)”. E “com todas as experiências vivenciadas e para além dos fracassos surgidos e das fragilidades sentidas, trago inúmeras aprendizagens e o mais importante que isso, a oportunidade de experienciar este contexto que para mim, era até então uma realidade desconhecida” (quarta reflexão semanal).

4. Reflexão da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)

De modo a ser possível confrontar os diferentes contextos vivenciados, refletirei sobre os mesmos referentes até então, sendo eles: expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica; interação/relação estagiária-aluno; atividades propostas aos alunos; estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática; dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas.

4.1. Expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica

Neste novo contexto, os receios diferiram comparativamente a Práticas Pedagógicas anteriores: estava receosa relativamente ao meu papel, pois deixar o contexto de creche e partir para o contexto de 3.º ano de escolaridade fez-me sentir passar de um extremo para o outro; na primeira reflexão semanal (anexo XXXV) expliquei o porquê dessa insegurança da minha parte: “sendo realidades tão diferentes e tendo sido uma mudança de contextos tão repentina, receio não estar à altura das minhas capacidades enquanto professora de 1.º Ciclo, questionando se teria capacidades suficientes para assumir este papel: “Será que em tão pouco tempo conseguirei demonstrar quem sou e o que valho?”; “Com os poucos conhecimentos que tenho dos alunos, será que conseguirei responder às suas necessidades?” “Serei capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos? Estarei preparada para tal?””.

Apesar de estes receios estarem presentes, tinha como principal expectativa trazer comigo uma bagagem cheia de aprendizagens. Neste curto espaço de tempo de Prática Pedagógica afirmo que gostei muito desta experiência, e nessa mesma primeira reflexão semanal mostrei os meus sentimentos ao evidenciar que “já sentia uma certa nostalgia de voltar a entrar numa sala de aula do 1.º Ciclo no papel de “professora”. Foi maravilhoso ter novamente a possibilidade de vivenciar esta oportunidade, recordando experiências anteriores”.

4.2. Interação/relação estagiária-aluno

Tendo sido uma experiência vivenciada em apenas quatro semanas, senti que não houve o estabelecimento de fortes interações comparativamente a contextos anteriores. Porém, sempre que possível, deslocava-me para junto dos alunos, tanto nos momentos de sala de aula como em momentos de recreio, de modo a estabelecer relação mais próxima. De entre eles, recordo-me “do momento em que os alunos estavam a resolver problemas matemáticos redigidos no

quadro. Não me limitei apenas a observar: circulei pela sala, supervisionando-os e auxiliando-os sempre que solicitavam e sempre que me era possível, tendo sido uma oportunidade para os ir conhecendo. Senti que os alunos já solicitavam por mim, mas muitas das vezes percebia que era para eu lhes dar a resposta das propostas educativas que estavam a realizar. Dirigiame a eles e auxiliava-os a encontrarem um caminho para a resolução do seu problema, sem no entanto, dar a resposta” (primeira reflexão semanal). Partilhando das ideias de Morgado (2011), é importante que o professor incentive os alunos a pensar sobre o que se pretende, porém, sem solucionar as questões, mas devendo orientá-los, interrogando-os.

Na última semana de intervenção, as interações foram-se fortalecendo, tendo sido a semana “compensatória das anteriores, onde a interação prevaleceu: ao ter a oportunidade de atuar nesta semana, a proximidade fez-se sentir, por haver mais comunicação entre nós” (quarta reflexão semanal – anexo XXXVII), onde me senti mais professora aos olhos dos alunos, pelo facto de ter tido a oportunidade de dinamizar propostas educativas.

4.3. Atividades propostas aos alunos

No desenvolvimento desta Prática Pedagógica não planifiquei nem proporcionei diretamente nenhuma proposta educativa aos alunos, em virtude de me ser atribuído o papel de observadora participante das propostas educativas da professora cooperante. Deste modo, e contrariamente ao que aconteceu nos contextos anteriores, refletirei sobre as atividades que observei, nomeadamente sobre o trabalho colaborativo entre professora-aluno, pelo facto de ter sido um incidente crítico observado neste contexto.

Nos primeiros contactos de auxílio para com os alunos, senti a heterogeneidade da turma; face a esta heterogeneidade, fiquei atenta à ação da professora cooperante, gerindo a turma no geral para chegar a cada aluno em particular, de modo a identificar as suas capacidades, dificuldades e facilidades. Assim sendo, ao longo das semanas de observação, verifiquei como é predominante o trabalho colaborativo entre professora – aluno. Jesus (1996) afirma que o mesmo “assenta numa estrutura funcional em que o professor e o aluno, embora com papéis diferentes, se situam ao mesmo nível desenvolvendo um relação simétrica” (p.13). Este trabalho, sendo realizado na presença da professora e auxiliado por ela, permite que o aluno identifique e compreenda as suas fragilidades. É sem dúvida um momento vivenciado de aprendizagens significativas e eu, enquanto futura educadora/professora, desejo conseguir

acompanhar deste modo cada criança/aluno, dando-lhe a oportunidade de trabalharmos para a mesma meta, garantindo o seu desenvolvimento e sucesso escolar.

4.4. Estratégias adotadas como forma de melhorar a minha prática

Apesar de não ter estado no papel ativo de “professora” nesta Prática Pedagógica, e contrariamente ao que se verificou em contextos anteriores, senti a necessidade de refletir sobre o que observava, pelo facto de ser possível de acontecer comigo em práticas futuras. Assim, a estratégia adotada com maior visibilidade para aprender e melhorar a minha prática recai na observação em contexto de sala de aula. Pude observar como os imprevistos ocorrem frequentemente e como pode ser vantajoso tirar partido deles: incidindo em situações que ocorrem inesperadamente, sem que estejam planificadas, na segunda reflexão semanal (anexo XXXVI) redigi que “é nesta perspetiva que o professor terá de estar em constante processo de reflexão, refletindo inclusive na ação, para que possa tirar partido de acontecimentos inesperados pertinentes que possam ocorrer em sala de aula. Isto vem comprovar como é necessário ter em mente outras estratégias e não apenas só a que, à partida, está planificada”. Já Arends (1995) afirmava que “é difícil antecipar como uma aula ou actividade decorrerá num determinado dia, com um determinado grupo de alunos” (p.146).

Sem dúvida que, independentemente da estratégia que o professor adotar, este terá de garantir a predisposição e a motivação por parte dos alunos, para que aprendam significativamente.

4.5. Dificuldades sentidas

Contrariamente ao que se passou até então, em Práticas Pedagógicas anteriores a principal dificuldade fez-se sentir no controlo do grupo. Neste último contexto experienciado, essa dificuldade não se fez sentir pelo facto de não ter feito intervenção. Uma vez que vivenciei esta experiência na reta final do 1.º período escolar, assisti à realização de fichas de avaliação e pude entender o papel preponderante do professor no processo de avaliação sumativa. Neste sentido, e na segunda reflexão semanal, apresentei as seguintes questões, formuladas por Fonseca (2011), por julgar que sejam deveras importantes a ter em conta neste processo: “Porque se avalia? Com que periodicidades se avalia? Para quem se avalia? Quem avalia?” (p.28). Embora a avaliação possa ser vista, por muitos, como um processo fácil e acessível, pode tornar-se ambíguo, pelo facto de nem sempre conseguirmos encontrar respostas corretas para as questões anteriormente formuladas. Por nunca ter sentido ao longo da minha formação

académica a responsabilidade de avaliar quantitativamente o aluno e lhe atribuir nota no final de um período letivo, não me sinto confiante e segura neste parâmetro, receando que não seja professora avaliadora da melhor forma, caindo no erro comum de que avaliar é classificar: não é apenas fazer uma ficha de avaliação no final de cada período, nem é tão pouco só esse elemento que conta para avaliação; todo o processo do aluno é um elemento de avaliação, onde a própria se obtém através da soma das partes.

4.6. Aprendizagens realizadas

Embora o tempo vivenciado neste contexto tenha sido reduzido, o mesmo não poderei dizer das aprendizagens: na primeira reflexão semanal redigi que observei “como a postura do professor poderá influenciar o seu modo de estar, pensar ou agir, mas também poderá influenciar particularmente o comportamento dos alunos. Pude conhecer as regras e rotinas estabelecidas na sala de aula, as dinâmicas inter-relacionais estabelecidas entre estes e a professora titular, o próprio conhecimento dos alunos, os conteúdos programáticos, as metodologias de trabalho aplicadas, a gestão de grupo e as estratégias de ensino-aprendizagem”. Adquiri estas aprendizagens através de observações mas muitas outras foram adquiridas recorrendo a outros métodos: desde “diálogos com a professora cooperante, da consulta de documentos pré-existentes, como por exemplo, folhas de registo do caderno dos alunos, manuais escolares e materiais expostos realizados pelos mesmos)” (primeira reflexão semanal). Tive a oportunidade de observar que “o tempo dedicado à exploração de cada assunto tem de ser o suficiente, pois sendo novidade para os alunos, é preciso ter em conta o seu tempo de atenção, empenho, compreensão e assimilação do conhecimento, pelo facto de, cada vez mais, as turmas apresentarem maior heterogeneidade” (segunda reflexão semanal).

Todas estas aprendizagens vieram complementar e enriquecer todas as adquiridas até então e, tal como redigi na quarta reflexão semanal, “todas as expectativas formuladas inicialmente foram superadas, indo inclusive, mais além”. Na primeira reflexão semanal tinha formulado questões que me inquietavam: ““Será que em tão pouco tempo conseguirei demonstrar quem sou e o que valho?”; “Com os poucos conhecimentos que tenho dos alunos, será que conseguirei responder às suas necessidades?” “Serei capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos? Estarei preparada para tal?””. Sinto que as dúvidas foram desaparecendo com o passar dos dias de contacto com esta realidade e, a possibilidade de poder dinamizar algumas propostas educativas, veio comprovar isso mesmo, onde me mostrei, um pouco, quem sou.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. Introdução à dimensão investigativa

Nesta dimensão investigativa o trabalho iniciará com a fundamentação teórica, evidenciando aspectos relevantes para o meu estudo; essa secção aborda a matemática no jardim-de-infância, o papel do educador na aprendizagem da matemática pelas crianças, a organização e tratamento de dados no jardim-de-infância, o sentido de número, e por último, as estratégias de contagem. Segue-se a metodologia de investigação, que integra as opções metodológicas, o contexto de estudo (participantes e procedimentos), a apresentação das tarefas, os métodos de recolha de dados e a metodologia de análise dos dados. Apresentarei ainda a análise dos resultados, finalizando com uma conclusão da parte investigativa.

Para a realização da dimensão investigativa optei pela área da matemática, não apenas por ser uma área de que gosto pessoalmente mas também porque é uma área de trabalho do professor supervisor. Dentro da área da matemática, incidi o meu estudo sobre a organização e tratamento de dados e o sentido de número; a partir desse âmbito formulei as seguintes questões: (a) *“Que estratégias usam as crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados, em diferentes contextos?”*; (b) *“Que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza?”*.

Após a formulação das questões, foram definidos os seguintes objetivos:

- (a) promover experiências de aprendizagem significativa no âmbito da recolha, organização e tratamento de dados;
- (b) perceber se estas tarefas facilitam a estruturação de determinados conceitos matemáticos no âmbito da organização e tratamento de dados; e
- (c) descrever os aspetos do sentido do número que as crianças evidenciam.

A recolha, organização e análise de dados, sendo o âmbito principal do estudo, desempenha um papel fulcral no dia-a-dia, uma vez que, nesse âmbito, é possível proporcionar diversas experiências às crianças, permitindo aprendizagens significativas. E tendo a análise de dados um papel essencial no nosso quotidiano pelo facto de estar presente em diversas situações, é possível proporcionar atividades e experiências significativas às crianças, de modo a realizarem aprendizagens e desenvolverem competências nesta área e também relacionar com

outras. Já Castro e Rodrigues (2008) afirmavam que “a análise de dados é uma área da matemática que no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (p.59).

Para além dos objetivos anteriormente referidos, decidi enveredar por este caminho, para conhecer o que as crianças já sabem e como desenvolvem o raciocínio estatístico. Deste modo, e neste estudo, as crianças são convidadas a criar estratégias que lhes permitam responder a questões sem resposta imediata, de modo a lidar com o tratamento de dados em diferentes situações. Assim,

ao formularem as suas conjecturas, ao defenderem as suas ideias, ao questionarem e compararem os processos desenvolvidos por si e pelos seus colegas, bem como os resultados obtidos oralmente ou por escrito, dão passos essenciais para clarificar o seu pensamento e para alcançar uma compreensão mais profunda de conceitos e princípios matemáticos. (Ponte, Oliveira, Cunha & Segurado, 1998, p.11).

Assim sendo, e partindo dos conhecimentos e experiências que as crianças trazem consigo, é papel do educador proporcionar experiências que permitam explorar o que está ao seu redor, onde as crianças deverão procurar respostas e adotar estratégias para responder aos problemas que vão surgindo, solucionando-os. Neste sentido, considereei a organização e tratamento de dados o meu âmbito de interesse para o estudo realizado.

2. Fundamentação teórica

No presente capítulo serão referidos alguns dos fundamentos teóricos pelos quais me apoiei ao longo do estudo. No primeiro ponto surge a matemática no jardim-de-infância sendo esta a área escolhida para o estudo, seguindo no segundo ponto o papel do educador na aprendizagem da matemática pelas crianças; num terceiro ponto é mencionada a organização e tratamento de dados no jardim-de-infância, sendo o âmbito principal do presente estudo. No quarto ponto evidencio o sentido de número, e por fim, num quinto ponto, as estratégias de contagem, aspetos igualmente pertinentes para o estudo.

2.1. A matemática no jardim-de-infância

É nos primeiros anos de vida que a criança adquire e desenvolve conhecimentos através da experiência e exploração do que a rodeia. Espontaneamente, ela começa a construir conceitos, que são fundamentais para o desenvolvimento das noções matemáticas; isto porque, os números fazem também parte do quotidiano da criança, mesmo sem que ela se aperceba: estão nos jogos, nos momentos de organizar grupos de trabalho, no calendário, na televisão. Para Lemos (2011), tendo realizado um estudo com crianças em idade pré-escolar, considera que é no jardim-de-infância que a iniciação a noções matemáticas se torna fundamental para que, gradualmente, a criança as vá assimilando, permitindo que progrida na construção dos conceitos matemáticos sem dificuldades. A mesma autora afirma ainda que este contacto precoce com a matemática favorece a relação da criança com essa área, uma vez que ajuda no desenvolvimento do seu raciocínio e permite a aquisição de competências a diversos níveis que será útil na sua vida futura. Já Fernandes e Cardoso (s.d.) defendiam que a matemática deverá ser disponibilizada de “forma natural, vivencial, gradual e exploratória, para que a criança possa articular saberes, apropriar-se do conhecimento de maneira significativa e integrada” (p.3), permitindo ainda que “se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (Departamento de Educação Básica, 1997, p.77). Deste modo, é a partir dos conhecimentos e vivências que a criança traz consigo que se torna possível desenvolver as noções matemáticas.

Em síntese, é importante proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, momentos de aprendizagem que envolvam as suas vivências, em virtude de que, e em conformidade com o National Council of Teachers of Mathematics - NCTM (2008), “a aprendizagem matemática é construída a partir da sua curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida de forma natural, a partir

das suas experiências” (p.83). Sendo a matemática “uma forma de pensar o mundo e organizar as nossas experiências” (Spodek, 2002, p.334), Caldeira (2009) considera que a concretização de propostas matemáticas permite o desenvolvimento das crianças a nível da compreensão do mundo, de estruturação do pensamento, do raciocínio e das capacidades relacionadas com a resolução de problemas, sendo processos facilitadores na construção do conhecimento.

2.2. Papel do educador na aprendizagem da matemática pelas crianças

Para que as crianças aprendam matemática de forma significativa, o papel do educador torna-se essencial, estimulando nelas o gosto por esta área; assim, cabe “ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento” (Castro & Rodrigues, 2008, p.16), tendo a garantia de que se envolvem “em situações matemáticas que têm significado” (Brocardo, Serrazina & Rocha, 2008, p.115). É ainda função do educador mostrar às crianças a utilidade da matemática no dia-a-dia, utilizar linguagem matemática adequada para que se habituem a ouvir noções matemáticas e se apropriem das mesmas, aplicando-as em diferentes contextos; deste modo, o educador dá-lhes o acesso à construção do conhecimento e desenvolvimento matemático. Já Edo e Ribeiro (2007) consideram que, para que seja possível as crianças fazerem a sua própria construção de significados devem, desde cedo, ter acesso à linguagem matemática, utilizando-a em diferentes contextos e em interação com os outros. Seguindo a mesma linha de pensamento, Moreira e Oliveira (2003) referiam que as atividades matemáticas são possíveis de serem realizadas no pré-escolar se forem feitas em contextos familiares e de interesse das crianças, e cumpre ao educador ter em atenção o facto de as crianças, nestas faixas etárias, terem um vocabulário um pouco reduzido, daí o especial cuidado que o educador deverá de ter na comunicação.

2.3. Organização e tratamento de dados no jardim-de-infância

Atualmente, a organização e tratamento de dados tem um papel importante no dia-a-dia pelo facto de permitir o relacionamento com outros âmbitos de aprendizagem e de permitir compreender a informação que chega até nós. Sendo esta área tão presente no quotidiano, é possível proporcionar experiências significativas ao nível do desenvolvimento do sentido do

número, possibilitando que as crianças caminhem à descoberta de estratégias que permitam satisfazer o pretendido.

No seu dia-a-dia, as crianças são confrontadas com vários tipos de informação apresentada na forma de tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usada em termos estatísticos. Mas para compreender a informação, é preciso que comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações, pois ajuda a desenvolver gradualmente a capacidade de interpretar, seleccionar e criticar a informação que recebem. É no jardim-de-infância que se deverá dar a oportunidade de se realizarem experiências que envolvam as crianças na organização e tratamento de dados, a fim de adquirirem e desenvolverem conhecimentos matemáticos, entre os quais, a capacidade de organizar informação, o desenvolvimento da comunicação de conceitos matemáticos e a interpretação de diferentes formas de organizar dados. Fernandes (1994) salienta que “a análise de gráficos é cada vez mais importante, pois estes surgem como meio de traduzir informação numérica” (p.6) e ajudam a apresentar e a organizar melhor a informação. Neste sentido, e de acordo com o NCTM (2008), as crianças deverão perceber que os dados, as tabelas e os gráficos fornecem informações. Castro e Rodrigues (2008) referem que “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (p.59). Também Morgado (2011), dando ênfase ao desenvolvimento de atividades no âmbito da organização e tratamento de dados, refere que a recolha de dados é das fases mais importantes nas tarefas deste âmbito, uma vez que é em função dos dados recolhidos que as crianças realizam a investigação e tiram conclusões da mesma. Mas para que as tarefas tenham mais significado para as crianças, deverão ser elas a “colocar questões e reunir dados acerca de si próprias e do seu meio circundante; agrupar e classificar objectos de acordo com os seus atributos e organizar dados relativos aos objectos; representar dados através de objectos concretos, imagens e gráficos” (NCTM, 2008, p.126), uma vez que as próprias estão ativamente envolvidas na realização da tarefa.

Deste modo, e assim que as crianças comecem a reconhecer informações, deve-se realizar estes trabalhos com as mesmas, construindo gráficos, contar objetos, discutir-los e compará-los. Tal como defendem Bright e Hoeffner (1993, citados por Fernandes & Cardoso, s.d.) ao se referirem à leitura de gráficos, “é necessário implementá-la, desde cedo, pois o uso de gráficos no contexto educativo oferece um ambiente rico de comunicação matemática,

favorável à resolução de problemas” (p.8). Torna-se fundamental e um processo mais facilitador se interligarmos os contextos que sejam familiarizados para as crianças, o que poderá contribuir para uma melhor aquisição dos conceitos matemáticos.

Incidindo especialmente nos modos de representação, organização e classificação de dados e propriedades, é essencial que as crianças reconheçam semelhanças e diferenças e que consigam distinguir o que pertence e não pertence a um conjunto. Os diagramas de Venn e de Carroll devem ser explorados no jardim-de-infância pelo facto de serem ferramentas muito úteis para raciocinar sobre conjuntos e seus elementos: ao permitirem “a classificação, que é um processo de agrupamento de coisas de acordo com um atributo ou propriedade comum, constitui uma estratégia básica que as crianças usam para organizar materiais, pessoas e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.679). Neste sentido, classificar implica fazer agrupamentos de objetos que tenham pelo menos um atributo comum. Levar as crianças em idade pré-escolar a realizar classificações torna-se então importante pois, segundo os autores anteriormente citados, quando estas agrupam objetos e formam conjuntos, o seu conceito de número emerge.

Devido à faixa etária das crianças do pré-escolar e de acordo com o NCTM (2008), não é finalidade que estas sejam capazes de realizar tarefas estatísticas sofisticadas, mas antes que compreendam a linguagem adequada e que a saibam utilizar corretamente, bem como sejam capazes de formular questões a investigar e interpretar os seus resultados: o principal objectivo da recolha de dados é responder a questões em que as respostas não são imediatamente óbvias. Deste modo, “dar tempo a que a criança pense como quer classificar os dados que recolheu de modo a dar resposta às suas questões de investigação, é essencial para o seu desenvolvimento e para uma boa compreensão dos dados a analisar” (Castro & Rodrigues, 2008, p.63).

2.4. O sentido de número no jardim-de-infância

Em primeiro lugar, o educador deverá proporcionar experiências diversificadas às crianças que lhes permitam desenvolver uma primeira noção de número e o sentido de número, aprendendo a terem confiança nas suas capacidades face à matemática. De acordo com o NCTM (2008), o educador deverá auxiliá-las a fortalecer o sentido de número, de modo a que

progridam nas técnicas de contagem fundamentais para conhecimentos mais profundos acerca da dimensão dos números, relações numéricas, operações e valor de posição.

Segundo Matos e Serrazina (1996), sentido de número refere-se à “compreensão global do número e das operações a par com a capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações” (p.19). Partilhando a mesma ideia, Castro e Rodrigues (2008) afirmam que o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual as crianças em idade pré-escolar vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números, assim como a forma em que estes estão interligados. Já Lemos (2011) considera que este conceito diz respeito à habilidade de fazer uso dos conhecimentos teóricos matemáticos através de estratégias úteis, dando mais sentido à matemática.

Para o desenvolvimento do sentido de número, Clements e Sarama (2007, citados por Gonçalves, 2011), consideram as seguintes fases: a) reconhecer e identificar quantidades pequenas através de subitizing (que segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) diz respeito ao reconhecimento da mancha visual sem necessitar de recorrer à contagem); b) conhecer os termos da sequência numérica até dez; c) fazer uso desse conhecimento na contagem de objetos; e d) compreender que na contagem o último termo dito diz respeito ao número de objetos que fazem parte do conjunto.

Tendo por base as ideias apresentadas, o sentido de número está relacionado com o reconhecimento dos diferentes significados e com a utilização flexível e inteligente dos números, nomeadamente para operar de forma eficaz, fazendo uso de relações conhecidas; quer isto dizer que um sentido de número bem desenvolvido auxilia a flexibilizar a forma de resolver problemas, auxilia a identificar um dado número numa grande variedade de contextos e representações, e ainda auxilia a compreender o que indica o símbolo de um número, interiorizando as diversas formas de representar e visualizar um dado número.

2.5. Estratégias de contagem

A comunicação e a utilização de estratégias variam de criança para criança, uma vez que depende daquilo que lhe traz significado, “o seu próprio mundo”, construindo assim, conhecimentos variados sobre o número.

A contagem apenas fará sentido quando as crianças desenvolverem as ideias essenciais sobre o conceito de número, onde a construção deste progride de acordo com o desenvolvimento da etapa pré-numérica, querendo isto dizer que as crianças podem saber contar mas não compreender a ideia essencial do número. Segundo Moreira e Oliveira (2003), as contagens devem ter significado para as crianças, daí a importância de as atividades a desenvolver lhes darem resposta a situações que tenham interesse. Sendo a contagem, segundo Barbosa (2007), um processo fundamental na elaboração da noção de número, o trabalho com os números no jardim-de-infância torna-se o pilar que deverá estar relacionado com o trabalho com outros conteúdos matemáticos; por essa questão, é fundamental que “as primeiras experiências de contagem tenham (...) que estar associadas a objectos concretos” (Castro & Rodrigues, 2008, p.13). À medida que vivenciam experiências de contagem em diversos contextos, as crianças vão descobrindo e compreendendo como os números mudam e se relacionam.

É a partir da contagem oral que as crianças vão construindo significado para o ato de contar objetos, desenvolvendo a compreensão acerca da importância da contagem nas primeiras situações problemáticas, envolvendo números, com que, aos poucos, se vão confrontando. Barbosa (2007) defende que é no envolvimento das crianças em atividades que proporcionem o conhecimento matemático e nas vivências do seu quotidiano, que elas são estimuladas a usar a contagem oral para contar vários agrupamentos com vários objetivos, o que as guia para o desenvolvimento dos conceitos numéricos. Lemos (2011) evidencia que

uma vez que a contagem oral é a base do desenvolvimento numérico, é necessária essa base para se progredir para situações em que seja necessário a contagem de objetos, essa sim com um maior contributo para o desenvolvimento do sentido de número, visto que terá uma maior aplicabilidade em situações da vida diária. (p.48).

No processo de contagem oral, um fator a ter em conta é o princípio de correspondência termo a termo; segundo Barbosa (2007) este princípio define que cada elemento é nomeado por apenas um único numeral. Outro princípio a ter em conta é o da cardinalidade: o mesmo autor defende que as crianças em idade pré-escolar contam corretamente um conjunto com uma pequena quantidade de itens sem saber que o último numeral falado representa a quantidade do conjunto; porém, por vezes, não têm essa noção adquirida. Exemplificando, as crianças contam um conjunto com três itens e quando lhes perguntam sobre quantos itens há no conjunto que acabaram de contar, geralmente recontam os itens ou dizem um numeral que não tenha sido o último dito por elas. Este episódio evidencia que no final do processo de

contagem é necessário saber que o último número se refere ao total de objetos e implica o conhecimento de que o último número contado engloba os anteriores. Para além de poderem ter esse conhecimento, há crianças que poderão utilizar a estratégia de contar a partir de certa ordem, o que facilita um raciocínio que pressupõe a contagem de todos os termos novamente. Corso e Dorneles (2010) referem que há ainda crianças que obtêm respostas para os cálculos com um mínimo esforço cognitivo pela aplicação de princípios de cálculos, entre os quais, a utilização de uma combinação de número conhecida para derivar uma resposta ($2+2=4$, então $2+3=5$) ou de encontrar relações entre operações ($6+4=10$, então $10-4=6$), estabelecendo relações numéricas, sendo esta estratégia a de decomposição. Nestas idades há também crianças que têm o conhecimento do princípio da irrelevância adquirido que, segundo Hohmann e Weikart (1997), consiste na “compreensão da ideia de que a quantidade das coisas mantém-se a mesma independentemente do número, da forma ou da organização espacial do que está a ser contado” (p.718). Outras recorrem à memória para resolver determinados problemas: a memorização pode ser um recurso importante na hora de calcular pois através da memória, as crianças podem seguir para outros cálculos e estratégias mais complexos.

Numa fase em que as crianças já têm um melhor conhecimento dos números, adotam outras estratégias de contagem e Nacarato (2000) evidencia os “objetos, risquinhos (ou outros sinais gráficos) e os dedos”. Para Vergnaud (1985, citado por Corrêa & Moura, 1997), quando as crianças representam as estratégias usando os dedos ou escrita, tentam explicitar com maior facilidade os significados presentes nos processos que envolvem a resolução da tarefa.

Porém, por vezes, ocorrem erros no processo de contagem: Fuson (citado por Barbosa, 2007) identifica os seguintes como sendo os mais comuns na contagem de objetos: a) apontar para determinado objeto sem dizer o numeral que lhe corresponde; b) dizer um numeral sem apontar para qualquer objeto; c) apontar para um objeto mais que uma vez; d) deixar algum objeto por apontar; e e) passar o dedo rapidamente pelos objetos e recitar uma sequência numérica sem estabelecer correspondência termo a termo. Isto vem comprovar que “mesmo que as crianças conheçam a sequência oral dos números, tal não significa que sejam competentes nas atividades de contagem de objetos” (Gonçalves, 2011, p.29).

Todos estes princípios e estratégias tornam-se essenciais para o conhecimento da criança pois permitem perceber se a mesma será capaz de saber onde usar a contagem e para que ela serve.

3. Metodologia de investigação

3.1. Opções metodológicas

O presente estudo tem como problemáticas: “*Que estratégias usam as crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados, em diferentes contextos?*”; e “*Que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza?*”; a partir destas questões foram formulados os seguintes objetivos:

- (a) promover experiências de aprendizagem significativa no âmbito da recolha, organização e tratamento de dados;
- (b) perceber se estas tarefas facilitam a estruturação de determinados conceitos matemáticos no âmbito da organização e tratamento de dados; e
- (c) descrever os aspetos do sentido do número que as crianças evidenciam.

De modo a procurar responder às questões de investigação e através do estudo de variáveis qualitativas, pretendo investigar com as crianças a importância do sentido de número, a contagem de objetos e as estratégias usadas, desenvolvendo quatro tarefas, partindo da abordagem do tema “O corpo humano”. As tarefas incidem principalmente na organização e tratamento de dados, exploração da leitura de gráficos e tabelas e ainda em estratégias de contagem que desenvolvam o sentido de número. Optei por realizar estas tarefas partindo desta temática, não apenas por ser trabalhada durante o período da aplicação da investigação, mas também pretendia criar uma sequência lógica e articulada entre as tarefas.

Debrucei o meu estudo sobre quatro crianças escolhidas por mim e entrevistei-as através de entrevistas abertas e semiestruturadas. Ao longo das implementações das tarefas tive em atenção estimular o questionamento e estabelecer diálogo com as crianças, usando linguagem apropriada ao nível de conceitos matemáticos, para que respondessem evidenciando a recolha, organização e interpretação dos dados. Optei por trabalhar modos de representações diferentes, uma vez que é fundamental proporcionar atividades diversificadas, para que as crianças tomem consciência das representações possíveis, podendo aplicá-las no futuro e em diferentes contextos.

Para a realização do trabalho de investigação foi necessário recolher dados e analisá-los, recorrendo a determinados métodos e técnicas de investigação. Tive um papel participativo e

envolvente neste estudo, assumindo os papéis de educadora estagiária e de investigadora, tendo sido condicionados pelo contexto em que exerci as funções. Estando em interação com as crianças no decorrer das tarefas, questionei-as constantemente, a fim de compreender como interpretavam o que lhes era questionado e também para compreender o seu raciocínio, possibilitando-lhes uma participação ativa no decorrer da investigação. Já no NCTM (2008), é evidenciado que os educadores devem regularmente perguntar “porquê?” às crianças ou pedir para que elas expliquem as suas estratégias, a fim de estabelecer um discurso centrado no raciocínio matemático.

O presente trabalho é um estudo de carácter qualitativo, uma vez que no mesmo não se recolhem “dados com o intuito de provar ou confirmar hipóteses construídas previamente, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Na perspectiva de Carmo e Ferreira (1998), na investigação qualitativa não é intencionalidade proceder a generalizações de resultados, mas sim, à centralização na compreensão dos problemas, onde se dá mais valor ao processo do que ao produto. Tendo em atenção o anteriormente referido, o presente estudo é ainda de carácter indutivo e descritivo: Sousa e Baptista (2011) consideram que no estudo deste carácter, “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (p.56), sendo assim, interpretativo. Neste estudo pretende-se descrever e compreender os comportamentos, as ideias e os procedimentos das crianças ao longo do desenvolvimento das tarefas.

É ainda um estudo de caso, sendo “limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p.64), onde o objeto de estudo são as crianças em idade pré-escolar. Carmo e Ferreira (1998) referem que o estudo de caso é caracterizado pelo uso de diferentes técnicas de recolha de dados, entre a qual, a observação participante, onde o investigador assume o seu papel ativo junto da população que pretende observar. O presente estudo é baseado na observação participante e na descrição e interpretação dos dados recolhidos. Com esta metodologia aplicada é-me então possível observar, recolher, registar e analisar dados, dando relevância às aprendizagens significativas das crianças, às suas dificuldades e estratégias de resolução que vão demonstrando durante a implementação das tarefas, permitindo-me perceber melhor o caminho que perseguiram até chegar a determinadas conclusões e às respostas para as problemáticas formuladas. Deste

modo, é possível ampliar o meu conhecimento uma vez que, sendo um estudo feito com crianças em idade pré-escolar, as ideias apresentadas por elas, por mais simples que possam parecer bem como as dificuldades e/ou facilidades que sentiram, permitem-me alargar a análise dos dados. Assim sendo, e através do meu contacto direto com as crianças em estudo, foi dada importância ao significado que as mesmas dão às tarefas a desenvolver, bem como às aprendizagens significativas feitas em cada uma delas.

3.2. Contexto de estudo

Nesta secção serão apresentados os participantes do estudo, os procedimentos adotados durante o desenvolvimento da investigação, a apresentação das tarefas implementadas com as crianças, o método de recolha de dados e ainda, a metodologia de análise de dados.

A presente investigação realizou-se na sala 2 do Jardim-de-Infância de Pinheiros em Leiria, durante os meses de novembro e dezembro de 2011, onde desencadeei propostas educativas no decorrer da minha Prática Pedagógica. O grupo era constituído por vinte e duas crianças dos dois aos cinco anos de idade, sendo onze raparigas e onze rapazes. Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, não só a nível de idades mas também no que diz respeito aos níveis de aprendizagem e ritmos de trabalho. Quanto aos interesses do grupo de crianças, grande parte mostrava preferência pela área do faz-de-conta, das construções e da pintura. No exterior, o grupo de crianças revelava entusiasmo em jogar à bola, andar de triciclo e de bicicleta.

3.2.1. Participantes

As primeiras tarefas foram propostas e implementadas com as vinte e duas crianças desta sala. Como seria bastante complexo realizar o estudo com todo o grupo, uma parte do mesmo incidiu em quatro crianças com cinco anos de idade, escolhidas por mim, tendo recorrido à amostragem por conveniência, que “ocorre quando os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência” (Sousa & Baptista, 2011, p.72), e os resultados “não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência” (Carmo & Ferreira, 1998, p.215). Sampieri (2006) refere que com esta amostragem, pretende-se obter pessoas, contextos e situações que interessem ao investigador e que ofereçam riqueza para a recolha e análise dos dados. Escolhi então estas crianças porque, pelas minhas observações, indicavam ser as crianças que estariam em níveis de desenvolvimento semelhantes e que

conseguiriam realizar as tarefas propostas com alguma facilidade, daí considerar pertinente realizar o estudo com elas por as considerar como potenciais participantes na investigação, a fim de me permitir recolher dados para os analisar, interpretar e dar resposta às problemáticas em estudo e aprender o máximo sobre elas.

A educadora cooperante, os encarregados de educação e as próprias crianças tomaram conhecimento do trabalho a ser desenvolvido, explicando-lhes qual o objetivo pretendido, e autorizaram a sua concretização ao permitirem fotografar e gravar o desencadear das propostas educativas.

3.2.2. Procedimentos

Na presente secção, de modo a compreender em que circunstâncias foi realizada esta investigação, irá ser apresentado sucintamente o contexto das tarefas implementadas.

Para iniciar, e tendo em consideração o método de investigação, estudo de caso, tive de seleccionar as crianças que iriam participar no mesmo. Para entender que estratégias usam as crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados em diferentes contextos e que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza, implementei uma tarefa diagnóstica em novembro com todo o grupo de crianças, sendo a base para todo o desenrolar das tarefas do estudo, denominada “Tarefa 0: Recolha de dados”. A primeira e segunda tarefas, implementadas ambas no mês de novembro, foram iniciadas em grande grupo, onde as crianças construíram gráficos de imagens. Apesar de terem sido iniciadas com todo o grupo de crianças, após a implementação dessas tarefas entrevistei individualmente as quatro crianças escolhidas para o estudo, através de entrevistas abertas e semiestruturadas, conversando com as mesmas e colocando-lhes diversas questões. Já a terceira e quarta tarefas deste estudo, realizadas no mês de dezembro, foram apenas implementadas com as quatro crianças do estudo, dizendo respeito à construção e análise de diagramas. De modo a ser mais perceptível a forma como foram implementadas as diferentes tarefas, apresento a seguinte figura:

<u>TAREFAS</u>	<u>MODO DE IMPLEMENTAÇÃO</u>
Tarefa 0	Em grande grupo
Tarefa 1	Em grande grupo e individualmente com as quatro crianças
Tarefa 2	Em grande grupo e individualmente com as quatro crianças
Tarefa 3	Individualmente com as quatro crianças
Tarefa 4	Individualmente com as quatro crianças

Figura 1: Modo de implementação das tarefas

É de salientar que ao longo da realização das tarefas, tive ainda um papel participativo e ativo, orientando as crianças sempre que necessário, tendo em vista a compreensão dos seus raciocínios e procedimentos. Na secção seguinte apresento com detalhe cada uma das tarefas planificadas.

3.3. Apresentação das tarefas

As tarefas incidiram principalmente na organização e tratamento de dados, e na exploração da leitura de tabelas e gráficos. Tendo como objetivo principal proporcionar às crianças experiências que permitissem a adoção de diferentes estratégias de contagem, de modo a desenvolver o raciocínio estatístico, realizei um conjunto de tarefas que são o ponto central deste trabalho de investigação, onde tentei proporcionar momentos que permitissem o envolvimento das crianças nas atividades. Optei por realizar estas tarefas partindo da temática “O corpo humano”, não apenas por ser trabalhada durante o período da aplicação da investigação, mas também pretendia criar uma sequência lógica e articulada, estando assim, as tarefas relacionadas entre si através da temática. Apresentarei as seguintes figuras que ilustram a planificação de cada tarefa, tornando mais perceptível as principais intencionalidades de cada uma.

PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	
Data de implementação:	07 de novembro de 2011
Competências:	A criança recolhe, regista e analisa a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo; A criança conta quantos elementos referentes a cada cor dos olhos e cabelo estão presentes nas colunas da tabela; A criança fala sobre a informação implícita na tabela de registo.
Descrição da atividade:	Partindo da temática trabalhada nas semanas anteriores, o corpo humano, a estagiária atuante pede às crianças que identifiquem a cor dos seus olhos e cabelo, com recurso a espelhos. A informação será registada numa tabela de registo pré-elaborada pelas estagiárias, que será exposta no quadro da sala. São distribuídos a cada criança dois pedaços de papel: um representando o olho e outro o cabelo (anexo XXXVIII). Cada criança, depois de ter pintado os seus pedaços de papel com as cores correspondentes ao seu cabelo e olho e sob orientação das estagiárias, coloca-os no local respetivo da tabela, evidenciando a cor dos seus olhos e cabelo. Cada criança procede ao preenchimento da tabela sob orientação e acompanhamento da estagiária atuante. Depois

	de todas as crianças colocarem os pedaços de papel na tabela, procede-se à análise da mesma, incidindo sobre questões feitas pela estagiária atuante. Toda esta tarefa é realizada e explorada em grande grupo. Esta tabela de registo servirá de base para o desenvolvimento do trabalho de investigação.
Recursos:	Tabela de registo; pedaços de papel identificativos da cor do cabelo e olhos de cada criança; lápis de cor; espelho; máquina fotográfica.

Figura 2: Planificação da tarefa 0: Recolha de dados

PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	
Data de implementação:	21 de novembro de 2011
Competências:	A criança organiza a informação sobre a cor do seu cabelo; A criança conta quantos elementos estão presentes em cada barra do gráfico de imagens; A criança fala sobre a informação implícita no gráfico de imagens quando o analisa.
Descrição da atividade:	Partindo do trabalho desenvolvido no passado dia 7 de novembro de 2011, em grande grupo é realizado um gráfico de imagens referente à cor do cabelo das crianças da sala. A construção do gráfico de imagens terá como base os dados recolhidos e organizados na tabela realizada na data anteriormente referida, contendo os dados pretendidos para o desenvolvimento desta atividade. É dada a cada criança, a cópia dos papéis identificativos que cada uma pintou, referente à cor do seu cabelo. De seguida, são chamadas crianças, uma de cada vez, de modo a preencherem o gráfico de imagens, usando os papéis anteriormente distribuídos. Após o preenchimento do gráfico, haverá uma discussão orientada pela estagiária atuante, sobre a tarefa realizada. De modo a desenvolver estudos-caso, serão chamadas, uma de cada vez, as crianças escolhidas para o efeito, para que a estagiária atuante as entreviste e recolha dados para o trabalho de investigação, através de recurso audiovisual e fotográfico.
Recursos:	Gravador; gráfico de imagens; pedaços de papel identificativos da cor do cabelo das crianças; máquina fotográfica.

Figura 3: Planificação da tarefa 1: Cor do cabelo das crianças da sala 2

PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	
Data de implementação:	28 de novembro de 2011
Competências:	A criança organiza a informação sobre a cor dos seus olhos; A criança conta quantos elementos estão presentes em cada barra do gráfico; A criança fala sobre a informação implícita no gráfico de imagens, quando o analisa.
Descrição da atividade:	Partindo do trabalho desenvolvido no passado dia 7 de novembro de 2011, em grande grupo, é realizado um gráfico de imagens referente à cor dos olhos das crianças da sala. A construção do gráfico de imagens terá como base, os dados recolhidos e organizados na tabela realizada na data anteriormente referida, contendo os dados pretendidos para o desenvolvimento desta atividade. É dada a cada criança a cópia dos papéis identificativos que cada uma pintou, referente à cor dos seus olhos. De seguida, são chamadas crianças, uma de cada vez, de modo a preencherem o gráfico de imagens, usando os papéis anteriormente distribuídos. Após o preenchimento do gráfico, haverá uma discussão orientada pela estagiária atuante, sobre a tarefa realizada. De modo a desenvolver estudos-caso, serão chamadas, uma de cada vez, as crianças escolhidas para o efeito, para que a estagiária atuante as entreviste e recolha dados para o trabalho de investigação, através de recurso audiovisual e fotográfico.
Recursos:	Gravador; gráfico de imagens; pedaços de papel identificativos da cor dos olhos das crianças; máquina fotográfica.

Figura 4: Planificação da tarefa 2: Cor dos olhos das crianças da sala 2

PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	
Data de implementação:	05 de dezembro de 2011
Competências:	A criança seleciona e organiza a informação sobre a cor do cabelo das crianças da sala 2 e sobre o género feminino/masculino; A criança explica o seu raciocínio acerca da tarefa.
Descrição da atividade:	Esta atividade apenas é realizada individualmente com as crianças escolhidas para o estudo. A estagiária atuante chama quatro crianças, uma de cada vez, entrevistando-a (entrevista semiestruturada com perguntas abertas) para que procedam à realização da tarefa “Os meninos e as meninas da sala 2 e a cor do cabelo”. Para realizar a tarefa, as crianças em estudo terão à sua disposição as fotografias das crianças da sala, para poderem recolher a informação necessária para preencher o diagrama de Carroll. Enquanto as crianças explicam o seu raciocínio, a estagiária atuante vai questionando-as sobre a tarefa que estão a realizar, anotando as suas estratégias de resolução (tomada de notas, registo áudio e fotográfico), de modo a permitirem a posterior análise dos dados. Depois de todas as crianças escolhidas executarem a tarefa, o trabalho é apresentado ao restante grupo.
Recursos:	Gravador; diagrama de Carroll; fotografias das crianças da sala 2; máquina fotográfica.

Figura 5: Planificação da tarefa 3: Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo

PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO	
Data de implementação:	12 de dezembro de 2011
Competências:	A criança seleciona e organiza a informação sobre a cor dos olhos e do cabelo; A criança explica o seu raciocínio acerca da tarefa.
Descrição da atividade:	Esta atividade apenas é realizada individualmente com as crianças escolhidas para o estudo. A estagiária atuante chama quatro crianças, uma de cada vez, entrevistando-a (entrevista semiestruturada com perguntas abertas) para que procedam à realização da tarefa “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”. Para realizar a tarefa, as crianças em estudo terão à sua disposição as fotografias das crianças da sala para recolher a informação necessária para preencher o diagrama de Venn. Enquanto as crianças explicam o seu raciocínio, a estagiária atuante vai questionando-as sobre a tarefa que estão a realizar, anotando as suas estratégias de resolução (tomada de notas, registo áudio e fotográfico), de modo a permitirem a posterior análise dos dados. Depois de todas as crianças escolhidas executarem a tarefa, o trabalho é apresentado ao restante grupo.
Recursos:	Gravador; fios de lã; fotografias das crianças; máquina fotográfica.

Figura 6: Planificação da tarefa 4: Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2

A apresentação final das atividades pode ser consultada nos anexos XXXIX, XL, XLI, XLII e XLIII, dizendo respeito às tarefas 0, 1, 2, 3 e 4 respetivamente.

3.4. Método de recolha de dados

A recolha dos dados foi realizada em contexto de sala durante os meses de novembro e dezembro de 2011, ao longo da implementação e realização das diferentes tarefas, em momentos de interação que estabeleci com as crianças. Foram ainda recolhidos os dados com o apoio da minha colega de Prática Pedagógica que, quando possível, ia fotografando ou implementando a atividade para eu observar e registar as ações e respostas das crianças.

Neste estudo, uma vez que o interesse era analisar que estratégias são usadas pelas crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados em diferentes contextos e que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza, a observação participante tinha de estar presente e ser a técnica de recolha de dados privilegiada, com o intuito de recolher o máximo de dados para encontrar respostas para a pergunta formulada. Considero que tenha sido o instrumento mais adequado para a realização deste estudo, com o intuito de atingir um “fim determinado, com maior facilidade e perfeição” (Fragata, 1973, p.18). Enquanto observadora, participava de forma direta nas tarefas, o que facilitou a compreensão do trabalho realizado pelas crianças, desde as suas ideias e ações. Mas para que a análise de dados fosse um processo mais facilitador, fui registando o decorrer da implementação das tarefas recorrendo à gravação áudio, fotografias e notas de campo das ações das crianças, anotando o que considerava ser mais pertinente.

3.5. Metodologia de análise de dados

Para proceder à análise dos dados recolhidos, comecei por transcrever os registos gravados das tarefas, complementando com os registos que fui anotando durante a aplicação das mesmas. Tive em consideração transcrever as gravações próximo da data da implementação das tarefas, para que todos os pormenores ficassem registados de modo mais real.

Com o complemento de dados, as informações foram ficando mais claras, verificando que tinha mais informação do que a pensava até ao momento. Depois de realizada essa fase, segui para o tratamento e análise de dados. Segundo Best (1972, citado por Lakatos & Marconi, 1985), esta fase é muito importante, uma vez que faculta respostas às questões de investigação. No presente estudo, e durante a realização das tarefas, as ideias e os raciocínios das crianças foram analisados, bem como as estratégias que usaram e o percurso que demonstraram nas diferentes tarefas. Foi necessário analisar os dados em função das categorias de análise que derivam das questões de investigação e que emergem da fundamentação teórica. Para uma percepção mais notória, os dados das crianças serão apresentados e discutidos caso a caso, onde analiso as suas prestações e vou interpretando as suas ações.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

No presente capítulo irá ser descrito o modo como foram implementadas as tarefas realizadas, estando o mesmo organizado em duas secções principais: numa primeira parte, farei a apresentação e análise das tarefas desenvolvidas em grande grupo (tarefas 0, 1 e 2) e de seguida, apresentarei e analisarei com ênfase, os dados obtidos nas entrevistas e resoluções das quatro crianças em estudo nas tarefas 1, 2, 3 e 4, sendo apresentadas as interpretações feitas dos dados recolhidos durante a realização das mesmas, tentando dar resposta às questões de investigação inicialmente definidas.

4.1. Tarefas desenvolvidas em grande grupo

Uma vez que o meu principal intuito é analisar o trabalho desenvolvido com as crianças selecionadas para o estudo, nesta secção irei somente fazer uma apresentação global das tarefas 0, 1 e 2 realizadas em grande grupo, em virtude de que, em cada caso (presente na próxima secção) analisarei a discussão individual. É ainda de acrescentar que nas tarefas 1 e 2, essa discussão vem no seguimento do trabalho elaborado em grande grupo.

4.1.1. Tarefa 0: Recolha de dados

Antes de implementar as tarefas de investigação com as crianças em estudo, foi realizada a tarefa 0 em grande grupo, “Recolha de dados”, servindo de base e de ponto de partida para a exploração das tarefas de investigação seguintes. Tal como o nome indica, esta tarefa refere-se à tarefa de recolha de dados, surgindo na exploração da temática do corpo humano, explorada nos meses de outubro e novembro de 2011 pelo grupo de Prática Pedagógica e pela educadora cooperante. Neste sentido, a tarefa 0 foi a única explorada somente em grande grupo.

Nesta atividade de recolha de dados tive em atenção o facto de partir do que as crianças sabiam: questioneei-as sobre a temática que estávamos a explorar já há algumas semanas, e facilmente a identificaram corretamente. Foi a partir daí que comecei a introduzir a tarefa: apresentei a tabela (figura 7), seguindo para a sua exploração, tendo a preocupação de perguntar às crianças o que estava ali representado.



Figura 7: Apresentação inicial da tarefa 0: “Recolha de dados”

As crianças foram participando e verifiquei que, de um modo geral, não tiveram dificuldades em falar sobre a representação. Vejamos o seguinte excerto do diálogo inicial:

Ana Filipa (A.F.): Sabem o que está aqui representado? (*apontando para a tabela*).
Telmo: São os nomes dos meninos da nossa sala.
A.F.: Das crianças. E são só os nomes das crianças?
Juliana: Não! Estão aí mais coisas!
A.F.: E o que temos mais?
Criança A: É o corpo humano.
A.F.: Todas as partes do corpo humano?
Crianças: Não! São só o olho e o cabelo.
A.F.: Sim é! E o que acham que vamos fazer?
Juliana: Eu acho que é para pôr alguma coisa nesses espacinhos para dizer como são os olhos e cabelos dos meninos da sala 2. (...) **Ob_0**

É possível consultar no anexo XLIV, a transcrição completa deste diálogo com as crianças. Neste excerto apresentado verifica-se que as crianças apresentaram claramente as suas ideias, indo ao encontro do que se pretendia. Depois de alguma discussão em grande grupo, questionei-as como se poderia saber qual a cor dos seus olhos e cabelo, para se poder preencher a tabela:

Jorge: Conseguimos ver a cor dos olhos e dos cabelos dos outros meninos.
A.F.: E a cor dos teus, não consegues ver?
(*Jorge encolhe os ombros, como sinal de negação*).
A.F.: Como é que conseguimos saber a cor dos nossos olhos e do cabelo?
Beatriz: Com um espelho!
A.F.: Sim, com um espelho. Vamos então começar?
Crianças: Simmm! **Ob_0**

Durante a recolha de dados (figura 8) e incidindo sobre as quatro crianças em estudo, estas não apresentaram dificuldades, identificando facilmente a cor dos seus olhos e cabelo.



Figura 8: Criança a recolher a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo

Pintaram corretamente os pedaços de papel que lhes tinham sido entregues (figura 9).

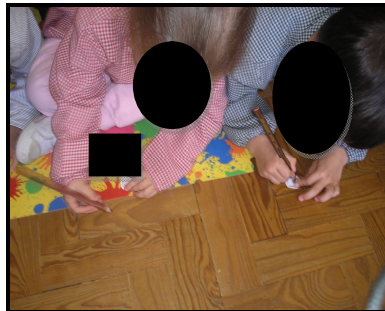


Figura 9: Crianças a registar a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo nos pedaços de papel

Seguidamente procedeu-se ao preenchimento da tabela, onde cada criança, uma de cada vez, se dirigiu para a mesma fazendo o preenchimento no seu respetivo nome (figura 10), não mostrando dificuldades na realização desta etapa; apenas as crianças mais novas tiveram de ser auxiliadas na identificação da mancha visual do seu nome.



Figura 10: Criança a registar a informação sobre a cor dos seus olhos e cabelo na tabela

Após todo o preenchimento da tabela de registo (figura 11), procedeu-se à análise da mesma, fazendo a contagem das diferentes cores das partes do corpo em estudo. Coloquei várias questões, nomeadamente: “Quantas crianças têm olhos azuis?”; “Na nossa sala, há mais crianças com cabelo de que cor?” “E com menos?”.



Figura 11: Apresentação final da tarefa 0 “Recolha de dados”

Ainda que esta tarefa tenha sido feita em grande grupo, procurei colocar questões às crianças em estudo, a fim de obter já alguns dados sobre as suas estratégias de contagem. Contudo, só nas tarefas posteriores tive oportunidade de perceber com maior detalhe e profundidade as estratégias utilizadas por cada uma delas. Não obstante, nesta tarefa foi possível verificar que as quatro crianças contavam apontando cada objeto com o dedo, dizendo o numeral correspondente em voz alta, fazendo a associação correta entre a quantidade de objetos e a designação do numeral correspondente.

4.1.2. Tarefa 1: Cor do cabelo das crianças da sala 2

Na apresentação desta tarefa em grande grupo (figura 12), as crianças foram questionadas sobre o que estava representado, e surgiram várias ideias.

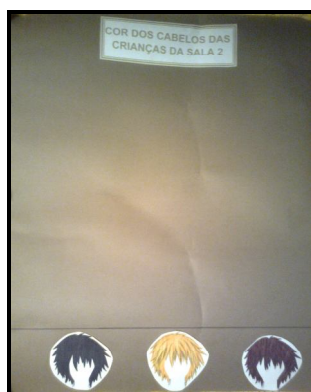


Figura 12: Apresentação inicial da tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

A.F.: O que está aqui representado? (*apontando para o gráfico*).

Criança B: São os cabelos dos meninos da nossa sala.

Juliana: É a cor dos nossos cabelos!

A.F.: O que acham os outros colegas?

Crianças: A cor do cabelo.

A.F.: Sim, são as cores de cabelo dos meninos e meninas da sala 2. E que cores são?

Crianças: Preto, amarelo e castanho.

A.F.: Preto, loiro e castanho. Quantas cores são?

Crianças: 3! (*respondem rapidamente*).

A.F.: Muito bem! E o que acham que vamos fazer?

Jorge: Vamos por os nossos cabelos na cor do nosso cabelo.

A.F.: Como fazemos?

Juliana: Com os papelinhos que pintamos e que colamos ali! (*apontando para a tabela de recolha de dados da tarefa 0*). **ObG_1**

Após esta discussão, e podendo a mesma ser consultada no anexo XLV, seguiu-se o preenchimento da tabela pelas crianças, supervisionada e auxiliada por mim (figura 13), onde fui questionando as crianças à medida que procediam ao preenchimento da tabela. As questões colocadas incidiram na contagem de objetos.



Figura 13: Criança a registar a informação sobre a cor do seu cabelo no gráfico de imagens

A apresentação final da tarefa é apresentada na figura que se segue (figura 14).



Figura 14: Apresentação final da tarefa 1 “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

4.1.3. Tarefa 2: Cor dos olhos das crianças da sala 2

Nesta tarefa elaborada inicialmente em grande grupo, as crianças perceberam que o preenchimento do gráfico era idêntico ao da tarefa anterior (figura 15).

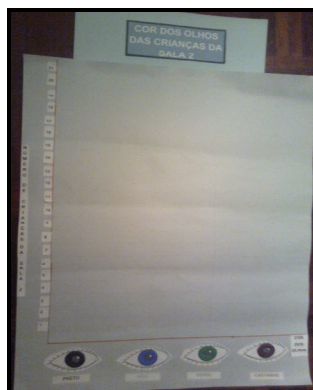


Figura 15: Apresentação inicial da tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

Mesmo antes de iniciar a exploração do gráfico, uma criança interveio:

Criança C: Vamos fazer como aquele? (*apontando para a tabela da tarefa 0 e para o gráfico da tarefa 1, afixados na parede da sala*).

Beatriz: Não! É a cor dos olhos. (*apontando para o gráfico apresentado*).

A.F.: É a cor dos olhos dos meninos e meninas da sala 2. Que cores são?

Criança A: Preto, azul e castanho.

A.F.: São essas cores?

Juliana: E verde, que é aquela! (*apontando corretamente*).

A.F.: Muito bem! Então são quantas cores?

Crianças: Preto, azul, verde e castanho.

A.F.: São essas as cores. Mas vamos contar para ver quantas são...

Telmo: 4! (*responde rapidamente sem necessitar de recorrer à contagem*).

A.F.: 1, 2, 3, 4. São quatro cores. (*conta à medida que aponta*). **ObG_2**

É possível consultar toda a transcrição da conversa no anexo XLVI. Com este relato observa-se a dificuldade de algumas crianças na não distinção das cores verde e azul, provocando confusão na organização dos dados no gráfico por estas crianças. Tiveram ainda dificuldade em enumerar as cores; em vez disso, as crianças nomearam-nas.

Apesar das dificuldades observadas, as crianças conseguiram realizar a tarefa com sucesso (figura 16), tendo sido auxiliadas por mim e pelos próprios colegas. Tal como nas tarefas anteriores, fui questionando as crianças sobre a informação presente no gráfico, à medida que estas procediam ao seu preenchimento.

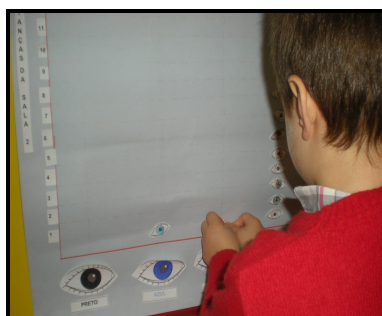


Figura 16: Criança a registar a informação sobre a cor dos seus olhos no gráfico de dois eixos

Na figura que se segue (figura 17), observa-se a apresentação final da tarefa 2.

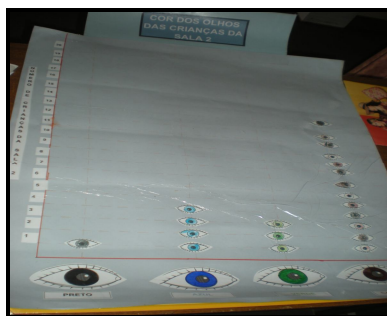


Figura 17: Apresentação final da tarefa 2 “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

4.2. Casos

Após as análises anteriormente apresentadas das tarefas em grande grupo, nesta secção farei a análise de cada criança-caso individualmente nas tarefas 1, 2, 3 e 4. Optei por construir e apresentar quatro casos, que correspondem a cada uma das quatro crianças, o que permitirá um olhar transversal em relação às produções de cada uma individualmente. Em cada estudo de caso apresento episódios que ocorreram ao longo da implementação das diversas tarefas, que constituem evidências que suportam as interpretações feitas em função das questões de investigação. Terminando fazendo uma síntese global do desempenho das crianças.

É de salientar que a tarefa 3 (Diagrama de Carroll), apenas continha as propriedades “menina/menino”, “cabelo loiro/ cabelo não loiro”, sendo em termos de lógica, propriedades complementares (anexo XLVII). Já na tarefa 4 (Diagrama de Venn) foram apresentadas as propriedades “olhos azuis” e “cabelo loiro” e os respetivos conjuntos limitados por fios (anexo XLVIII).

4.2.1. A Beatriz

Beatriz, nome fictício, é uma menina de cinco anos, de nacionalidade portuguesa. Participa facilmente nas conversas de grupo, oportunamente. Quando está nas diversas áreas, gosta muito de conversar, interagindo bastante com os colegas, principalmente com as meninas. É na área do desenho que mostra maior interesse, pedindo constantemente para desenhar. Ao longo da realização das tarefas de investigação, Beatriz mostrou-se empenhada.

4.2.1.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

Nesta tarefa descrevo as estratégias que a criança usa no processo de interpretação dos dados e ainda os aspetos do sentido de número que se evidenciam nesse processo. De modo a tornar a análise mais compreensível, poderá ser consultado o anexo XL, dizendo respeito à apresentação final da tarefa 1, tendo sido a representação utilizada para o desenrolar desta primeira tarefa. A transcrição completa da entrevista poderá igualmente ser consultada em anexo (anexo XLIX).

Foi evidente que Beatriz identifica facilmente um baixo número de objetos apenas visualmente, sem ser necessário recorrer à contagem (subitizing). Como afirmam Castro e Rodrigues (2008), subitizing refere-se à “percepção de valores pequenos sem proceder à contagem” (p.22), isto é, diz respeito ao reconhecimento da mancha sem necessitar de contar, permitindo a construção de relações mentais entre números, o que se torna importante no desenvolvimento do sentido de número. Neste sentido, na primeira análise do gráfico, a estratégia utilizada foi a visual, como se pode observar no episódio que se segue:

A.F.: Quantas são as cores de cabelo das crianças da sala 2?

Beatriz: Loiro, castanho e preto.

A.F.: E isso são quantas cores?

Beatriz: 3! (*responde sem hesitar*).

A.F.: Como chegaste ao 3 sem contar?

Beatriz: Porque olha, 1,2,3! (*explica contando as cores, acompanhando com o dedo*). (...)

A.F.: E há quantas crianças com cabelo loiro?

Beatriz: (*hesita um pouco*) 4!

A.F.: Como sabes que são 4 sem contares?

Beatriz: 1,2,3,4! (*explica contando a coluna dos cabelos loiros, apontando à medida que recita*).

A.F. E esta? (*apontando para a coluna dos cabelos de cor preta*).

Beatriz: 3! (*responde muito rapidamente sem contagem visível*). **ObB_1**

Quando solicitei à criança que me explicasse como sabia que eram 3 sem proceder à contagem, ela usou funcionalmente os dedos apontando para cada um dos objetos, fazendo a associação correta do numeral com o objeto, recorrendo ao princípio da correspondência termo a termo que, segundo Hohmann e Weikart (1997), diz respeito a usar apenas um nome/número para cada item contabilizado. Mas quando lhe foi colocada a questão de quantas crianças com cabelo loiro havia, Beatriz hesitou um pouco, não reconhecendo rapidamente a mancha visual correspondente ao número 4. No entanto, quando os números são mais elevados, Beatriz utiliza outra estratégia de contagem:

A.F.: E quantas crianças têm cabelo castanho?
(*Beatriz hesita e não procede à contagem*).
A.F.: Onde estão os cabelos castanhos?
Beatriz: Aqui! (*apontando para a coluna correta*).
A.F.: Sim... então e quantos é que são?
Beatriz: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14. (*conta a coluna acompanhando com o dedo*). São 14!
ObB_1

A estratégia utilizada pela criança foi apontar para os objetos à medida que ia contando em voz alta. Nesta tarefa verifiquei que Beatriz conhece corretamente a sequência de contagem até 14.

É evidente que a criança reconhece ainda que o sentido pelo qual se conta não influencia a quantidade, isto é, independentemente do objeto do qual se inicia a contagem, o resultado final não altera, podendo constatar este aspeto no relato que se segue:

A.F.: Como é que podias contar aqui? (*apontando para a coluna dos cabelos de cor preta*).
Beatriz: Podia fazer 1,2,3,4! (*começando de cima para baixo, e acompanhando com o dedo à medida que recita a sequência numérica*). **ObB_1**

Tal como é defendido por Barbosa (2007), estamos perante o princípio da irrelevância da ordem de contagem, em que a ordem pela qual os objetos são contados não influencia a contagem nem o resultado.

4.2.1.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

A apresentação final desta tarefa encontra-se no anexo XLI, assim como a transcrição completa da entrevista (anexo L). À semelhança da tarefa anterior, no diálogo que tivemos no final desta tarefa, Beatriz demonstrou facilidade na identificação do número apenas através da mancha visual, respondendo sem hesitar. Para além disso, utilizou a estratégia de memorização como forma de relembrar o número de objetos presentes em cada coluna representativa da cor dos olhos. Segundo Soistak e Pinheiro (2009), o memorizado “ficará presente em nossa memória pelo tempo em que estivermos utilizando aquela informação” (p.4), e foi perceptível que a criança usou a informação memorizada no período de tempo de que necessitava dela:

A.F.: Quantas crianças têm olhos azuis?
Beatriz: 4! (*responde sem hesitar*).
A.F.: Como sabes que são 4, sem contares?
Beatriz: Porque quando estávamos na sala dissemos que eram 4 e eu lembrei-me!
A.F.: Ah, muito bem!... E quantas crianças têm olhos verdes?
Beatriz: São 3! Sei porque também me lembrava. **ObB_2**

Para números baixos a criança conseguiu utilizar a estratégia de memorização, mas o mesmo não se verificou para a coluna que tinha mais objetos:

A.F.: Quantas crianças têm olhos castanhos?

(Beatriz permanece algum tempo calada. Depois contou os objetos castanhos apenas usando o dedo sobre cada um deles, sem contar em voz alta).

Beatriz: São 13. *(disse um pouco receosa e baixinho).* **ObB_2**

Para esta situação, Beatriz utilizou as funcionalidades do dedo para proceder à contagem e contava apenas para si, não dizendo a sequência numérica em voz alta. A criança mostrou-se um pouco insegura com a estratégia utilizada, uma vez que a resposta dada foi num tom mais baixo e a medo.

Como se tratava de um gráfico que tinha números no eixo dos yy, estimulei a criança a observar atentamente o gráfico para que encontrasse outros modos de proceder à contagem:

A.F.: Contaste os olhos castanhos usando o dedo. Mas não podias ter contado de outra maneira? *(Beatriz não respondeu).* (...)

A.F.: Vamos ver estas linhas... *(apontando para os tracejados desenhados no gráfico, que serviam como linhas orientadoras).* Vamos seguir esta linha e ver onde vai dar... *(apontando para o topo da coluna dos olhos castanhos, correspondendo ao número 13).* Que número é? *(Beatriz hesita durante algum tempo).*

A.F.: Não sabes que número é este? *(apontando para o número 13).*
(Beatriz acena dizendo que não).

A.F.: Então vamos ver outro número que conheças...

Beatriz: 9! *(diz apontando para o número 9).*

A.F.: 9, ... e este? *(apontando para o número 10).*

Beatriz: Dez, onze, doze, tre... é o treze! *(vai dizendo os números enquanto a estagiária aponta para eles).* Podia ter feito com esta linha...

A.F.: Muito bem, podias ter contado seguindo esta linha, e como há números aqui deste lado *(apontando para o eixo dos yy),* vias que eram...

Beatriz: 13! *(responde rapidamente).* **ObB_2**

Neste episódio verificamos que Beatriz não reconhece a representação gráfica do número 13; porém, partiu de um número que lhe é familiar, neste caso o 9, e recitou a sequência numérica até ao 13, associando cada número à sua representação gráfica. Facilmente verificou que poderia ter utilizado o eixo dos yy para saber quantos elementos haveria em cada coluna, utilizando essa estratégia de seguida para as outras colunas:

A.F.: Agora vamos ver outra vez os olhos azuis e os olhos verdes, seguindo estas linhas... quantos olhos há azuis?

Beatriz: 4! E 3 verdes! Dá igual!

A.F.: E qual é que tem mais desses dois?

Beatriz: O azul.

A.F.: E tem quantos a mais que o verde?

(Beatriz hesita mas não responde).

Beatriz: O verde tem 3...

A.F.: Sim, está certo! Então se eu tapar estes três olhos verdes, e tu tapares o mesmo número que eu, mas nos olhos azuis...

(Beatriz tapa 3 olhos azuis).

A.F.: Quantos olhos azuis ficamos a ver?

Beatriz: 1!

A.F.: Então isso quer dizer que os olhos azuis têm quantos a mais que o verde?

Beatriz: Há um a mais que o verde. **ObB_2**

Quando a criança foi confrontada a referir quantos elementos havia a mais, demonstrou dificuldades, não encontrando nenhuma estratégia de contagem. Quando tomei a iniciativa de tapar o número total de olhos da coluna dos olhos verdes, verifiquei que Beatriz já estava a perceber o que se iria fazer, colocando a mão dela sobre os olhos azuis mesmo antes de eu concluir a frase. Com esta estratégia, Beatriz facilmente entendeu quantos elementos estavam a mais, aplicando a mesma estratégia para outras colunas do gráfico, de forma autónoma.

4.2.1.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”

Nesta tarefa, podendo ser consultada a apresentação inicial da mesma no anexo XLVII e a transcrição completa da entrevista no anexo LI, Beatriz faz uma classificação com base num critério (a cor do cabelo), sem dificuldade, separando as crianças em dois grupos: crianças com cabelo loiro e crianças com cabelo não loiro. Preenche o diagrama de Carroll com bastante facilidade e corretamente, procedendo-se à análise do mesmo:

A.F.: Quero que separe dessas fotografias, os meninos e as meninas que têm cabelo loiro. *(À medida que Beatriz vai tirando as fotografias, faz um conjunto de crianças com cabelo loiro e um outro de crianças com cabelo não loiro).*

A.F.: Agora que escolheste as fotografias, quero que as organizes aqui neste diagrama. *(Beatriz organiza corretamente a informação relativamente aos meninos e meninas com cabelo loiro, sem dificuldade, colocando cada fotografia no local correto).*

A.F.: Muito bem! Mas ainda sobraram estas fotografias... *(apontando para as crianças com cabelo não loiro).*

Beatriz: Que são os meninos que têm cabelo que não é amarelo.

(Beatriz seleciona e organiza a informação corretamente no diagrama).

A.F.: Muito bem! Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantos meninos com cabelo loiro há.

Beatriz: 1! *(Responde rapidamente).*

A.F.: E quantas meninas?

Beatriz: 3! *(Responde rapidamente).*

A.F.: Muito bem! E quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

(Beatriz fica confusa, mas responde que é uma).

A.F.: Tinhas dito que havia quantos meninos com cabelo loiro?

Beatriz: 1.

A.F.: E quantas meninas com cabelo loiro?

Beatriz: 3.

A.F.: Então na sala 2 temos quantas crianças com cabelo loiro? Quantos meninos e meninas com cabelo loiro, todos juntos?

Beatriz: 4. **ObB_3**

Verifica-se que Beatriz não apresentou dificuldade ao responder quantos meninos ou meninas tinham cabelo loiro, reconhecendo a mancha visual. Porém, quando foi solicitado que dissesse o total de crianças com cabelo loiro, Beatriz fez confusão entre a denominação “menino” e “criança”. Contudo, depois de analisar separadamente os conjuntos, rapidamente conseguiu identificar o número total de elementos pertencentes ao conjunto. Partindo da análise destes dados, parece que Beatriz reconhece que “a última palavra-número que ela pronuncia não é um simples número, mas representa a quantidade de todos os objectos” (Brissiaud, 1989, p.35), correspondendo ao princípio da cardinalidade.

A apresentação final da tarefa pode ser consultada no anexo XLII.

4.2.1.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”

Ao apresentar o diagrama de Venn (anexo XLVIII), Beatriz não verificou que havia dados que pertenciam aos dois conjuntos. A criança começou por organizar a informação apenas num dos conjuntos. Esta foi a tarefa onde Beatriz sentiu mais dificuldades, pois não conseguiu formar um novo conjunto que partilhasse as duas propriedades: “criança com cabelo loiro e com olhos azuis”. A transcrição completa da tarefa pode ser consultada no anexo LII.

(Beatriz seleciona as fotografias e começa por organizar apenas o conjunto “olhos azuis”).

A.F.: Muito bem! E agora deste lado, o que pomos aqui? *(apontando para o conjunto “cabelos loiros”).*

Beatriz: Quem tem cabelo amarelo. *(começa a selecionar as fotografias e coloca no diagrama). (Depois de organizar os dois conjuntos, Beatriz não verificou que havia crianças com as duas propriedades em comum).*

A.F.: Aqui puseste as crianças que têm olhos azuis e ali as crianças que têm cabelo loiro *(apontando para os conjuntos)*. E não há crianças que têm olhos azuis e cabelo loiro?

Beatriz: *(observa atentamente os dois conjuntos)*. Sim, estes dois *(apontando para as duas crianças que têm cabelo loiro e têm olhos azuis)*.

A.F.: E agora como é que organizamos essa informação?

Beatriz: Pomos estes dois meninos aqui *(apontando para as crianças que estavam no conjunto “olhos azuis” e propõe alterá-las para o conjunto “cabelo loiro”)*.

A.F.: Mas depois eles não ficavam no conjunto “olhos azuis”... mas eles têm olhos azuis e cabelo loiro...

Beatriz: Não sei como é!

A.F.: Vamos experimentar com os fios, porque já vimos que com as fotografias não dá. *(Beatriz teve dificuldade em organizar a informação e criar outro conjunto de modo a conter as duas propriedades. Beatriz teve de ser auxiliada).*

A.F.: Se eu puxar este fio para aqui... *(puxando o fio correspondente à cor dos olhos azuis para junto do fio correspondente à cor loira do cabelo... Beatriz começa a auxiliar e continua o procedimento iniciado por mim e organiza as fotografias no diagrama).* **ObB_4**

Depois de ter sido auxiliada, a criança conseguiu organizar a informação corretamente. No que diz respeito à interpretação do diagrama, Beatriz mostrou inicialmente dificuldades, uma

vez que não tinha percebido muito bem a disposição dos elementos comuns aos dois conjuntos. Contudo, no final responde corretamente quando lhe pergunto quantos são os elementos da interseção, parecendo ter dado significado à exploração entretanto feita. Vejamos o seguinte episódio que ilustra estas questões:

A.F.: Agora que já organizaste tudo, quantas crianças têm olhos azuis?

Beatriz: Duas!

A.F.: Onde é que estão as crianças com olhos azuis?

Beatriz: Dentro desta linha (*apontando corretamente para a linha azul*).

A.F.: Então se é dentro da linha azul, quantas crianças é que estão dentro desta linha?

Beatriz: (*hesitando um pouco*) Quatro!

A.F.: São 2 ou 4 crianças com olhos azuis?

Beatriz: São estas 4! (*apontando corretamente para as crianças que estão dentro do conjunto*).

A.F.: Muito bem! E quantas crianças têm olhos azuis e cabelo loiro?

Beatriz: São estas duas (*apontando corretamente para as fotografias*).

A.F.: Muito bem! **ObB_4**

A apresentação final da tarefa pode ser consultada no anexo XLIII.

4.2.1.5. Síntese do desempenho da Beatriz na implementação das tarefas

Ao longo das tarefas realizadas com a criança, Beatriz demonstrou mais destreza nas estratégias de contagem comparativamente ao processo de recolha de dados, mostrando dominar as capacidades relacionadas com a contagem de objetos.

No que concerne às estratégias de recolha e organização de dados, Beatriz opta por duas estratégias: num dos casos, à medida que a criança ia recolhendo os elementos, colocava-os no local que considerava ser o correto (observável na tarefa 3); noutra caso, Beatriz organizava um conjunto de cada vez, recolhendo apenas os elementos que pretendia (observação mais evidente na tarefa 4). Ambas as escolhas de seleção e organização de dados estão corretas, onde a criança as adapta em função do contexto.

No que diz respeito ao sentido de número, ao longo das tarefas implementadas é visível que Beatriz utiliza diferentes estratégias de contagem, embora se baseie no reconhecimento da mancha visual em números relativamente baixos (até 4), e no apoio dos dedos para a auxiliar na contagem; outra estratégia adotada pela criança foi a memorização, igualmente para números baixos, o 3 e o 4, não necessitando de proceder à contagem de objetos, uma vez que se lembrava do número exato de objetos presentes em determinado contexto.

Geralmente Beatriz não recitava a sequência numérica em tom alto, apenas quando lhe era solicitado para que explicasse determinada estratégia; porém, nalgumas questões, observou-se que Beatriz nem sempre conseguia explicar a sua estratégia de resolução que, segundo Freitas (2005, citado por Ribeiro & Martins, s.d.), isso acontece porque o valor numérico corresponde, provavelmente, ao cálculo mental, daí a criança apenas expressar o resultado sem verbalizar como chegou lá.

Outro aspeto que foi evidenciado ao longo das tarefas foi o facto de a criança, apesar de conhecer muito bem a sequência numérica, não reconhece a representação gráfica de todos os números, especialmente os que são constituídos por dois algarismos (tal como foi observável para o número 13 na tarefa 2). Outra dificuldade sentida reside na identificação de quantos elementos estão a mais, tendo em conta dois referentes de comparação. Ainda inerente às suas dificuldades, observou-se que em algumas tarefas, Beatriz teve de ser auxiliada, tendo sido necessário mudar de estratégias, mas rapidamente as estratégias adotadas serviram de suporte ao sucesso nas tarefas.

4.2.2. A Juliana

Juliana, nome fictício, é uma menina de cinco anos e de nacionalidade ucraniana, mas domina muito bem a língua portuguesa, interpretando com facilidade o que lhe é dito, comunicando muito bem. É uma criança bastante sociável e participativa, mostrando muito interesse nas atividades proporcionadas. Demonstra especial interesse pela área do desenho, da leitura e da escrita. Adora “ler” histórias para os colegas. Tem ainda um espírito de entreatajuda para com os colegas, ajudando-os nas tarefas em que estes apresentam mais dificuldades.

Ao longo da realização das tarefas de investigação, Juliana mostrou-se bastante curiosa e empenhada, revelando que conseguiria responder ao que lhe era solicitado.

4.2.2.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

No diálogo que estabelecemos sobre esta tarefa (estando a transcrição completa no anexo LIII) foi evidente que Juliana identifica facilmente quantidades pequenas de objetos apenas visualmente. Neste sentido, na primeira análise do gráfico, podendo este ser consultado no anexo XL, a estratégia utilizada foi a visual, como se pode observar no episódio que se segue:

A.F.: As crianças da sala 2 têm cabelo de que cor?
Juliana: Preto, loiro e castanho.
A.F.: Então e há quantas cores diferentes?
Juliana: Há... castanho, amarelo e... e preto.
A.F.: E isso são quantas cores?
(Juliana hesita).
A.F.: É só uma cor? *(apontando para as imagens do gráfico de imagens).*
Juliana: 3! *(respondendo muito rapidamente sem proceder à contagem).* **Obju_1**

Como é possível constatar na descrição, Juliana apresentou dificuldade em dizer quantas eram as cores de cabelo. A criança em vez de dizer a quantidade, nomeava as cores. Foi necessário voltar a questioná-la, de modos diferentes, para que ela pudesse compreender o que tinha sido solicitado, não lhe dando a resposta imediata.

Nesta tarefa foi ainda possível verificar a adoção de diferentes estratégias de contagem por parte da criança:

A.F.: E qual é a cor de cabelo que há mais?
Juliana: É o castanho.
A.F.: Certo! E como os contaste?
Juliana: Assim com o dedo *(explica apontando com o seu dedo para cada objeto da coluna dos cabelos castanhos e conta em voz alta a sequência numérica até 14).*
A.F.: O castanho contaste com o dedo... e o loiro, como contaste?
Juliana: Contei sem voz e sem dedo. Fiz isso porque eu já sei!
A.F.: Mas podias contar de outra maneira diferente?
Juliana: Sim. Como aqui está 4, eu disse 4 *(apontando para a coluna dos cabelos de cor loira).* E aqui não sei quantos são porque há muitos, e fiz com o dedo *(arrastando o dedo e apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha, partindo do número 4 e prosseguindo a contagem).*
Obju_1

Neste episódio observa-se que a Juliana explica as diferentes estratégias utilizadas. No caso da contagem dos cabelos castanhos, Juliana contou termo a termo, utilizando a funcionalidade dos dedos para a auxiliar na contagem que, segundo Barbosa (2007) no princípio da correspondência termo a termo, a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem. Juliana utilizou ainda o facto de conhecer que havia 4 crianças com cabelo loiro e utilizou esse conhecimento para contar quantas crianças com cabelo castanho existiam. Neste sentido, a criança utilizou a estratégia de contagem a partir de certa ordem, sendo neste caso, a partir do número 4, o que facilitou um raciocínio que pressupunha contagem de todos os termos novamente. Observou-se ainda que a criança conhece a sequência numérica até 14. Relativamente à contagem dos cabelos loiros, a criança revela ter utilizado a estratégia de subitizing, uma vez que não procedeu a nenhuma estratégia de contagem visível.

4.2.2.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

De modo a tornar a análise mais compreensível, poderá ser consultado o anexo XLI, correspondendo à apresentação final da tarefa. A transcrição completa da entrevista encontra-se no anexo LIV.

Tal como observável na tarefa anterior, Juliana revela utilizar o subitizing como estratégia de contagem:

A.F.: E quantas crianças têm olhos pretos?

Juliana: 1! (*responde rapidamente*).

A.F.: E olhos azuis?

Juliana: 4! (*responde rapidamente*).

A.F.: Como sabes assim tão rápido e sem contar?

Juliana: Porque olhei para ali e vi (*apontando para a coluna dos olhos azuis*). **ObJu_2**

Mesmo antes da análise do gráfico, Juliana observou que havia números no eixo dos yy, mas não o utilizou para proceder à contagem:

A.F.: E olhos castanhos, quantos são?

(*Juliana começa a contar um a um, acompanhando com o dedo*).

Juliana: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13. São 13!

A.F.: Tinhas dito que aqui estavam os números (*apontando para o eixo dos yy*). Não podíamos ter contado de outra maneira? Se reparares, aqui há linhas (*apontando para as linhas orientadoras do gráfico*).

(*Juliana utiliza essa estratégia para a cor dos olhos verdes*).

Juliana: Aqui são 3!

A.F.: Muito bem! Agora vamos ver para a cor dos olhos castanhos.

(*Juliana acompanha a linha orientadora, desde o topo da coluna dos olhos castanhos até ao eixo dos yy*).

Juliana: Este vai para o... (*conta sussurrando até ao número 13, partindo do número 1*). 13!

ObJu_2

Verifica-se que Juliana depressa entendeu que poderia utilizar os números do eixo dos yy para saber quantos elementos haveria em cada coluna. Foi ainda possível verificar que, apesar de conhecer a sequência numérica até 13, a criança não conhece a sua representação gráfica. Utilizou a estratégia de proceder à contagem sequencial para identificar o respetivo número.

Quando lhe foi solicitado que identificasse quantos elementos havia a mais, esta não apresentou dificuldades:

A.F.: Os olhos azuis são quantos a mais que os pretos?

Juliana: 3! **ObJu_2**

O facto de Juliana saber que são os olhos castanhos que há em maior quantidade e ao questionar o que isso significava, é notório que a criança percebe a informação implícita no gráfico.

A.F.: E qual é a cor dos olhos que há mais?
Juliana: É o castanho e o azul.
A.F.: Só a cor que há mais. É só uma!
Juliana: Castanho!
A.F.: E como sabes que é o castanho?
Juliana: Porque estou a ver e é o número mais grande!
A.F.: É o número maior... E que número era esse?
Juliana: *(conta acompanhando com o dedo, mas baixinho)*. 13!
A.F.: Muito bem! **Obju_2**

Porém, a criança necessitou de recitar novamente a sequência até ao número 13 para indicar quantos itens estavam presentes na coluna dos olhos castanhos. Este aspeto vai ao encontro do que defende Barbosa (2007) quando se refere ao princípio da cardinalidade, onde as crianças nem sempre sabem que o último numeral contado engloba os anteriormente recitados.

4.2.2.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”

No início da tarefa, podendo ser consultada em anexo (anexo XLVII), bem como a transcrição completa da entrevista no anexo (LV), Juliana disse o que estava presente no diagrama de Carroll e a partir do que a criança disse, eu continuei a exploração da tarefa:

Juliana: Isto é quem tem cabelos amarelos e quem não tem cabelos amarelos *(apontando para as imagens)*.
A.F.: Cabelos loiros. E aqui deste lado, o que é que temos? *(apontando para as imagens representativas de menino/menina)*.
Juliana: Os meninos e as meninas.
A.F.: E o que achas que vamos pôr aqui nestes espaços vazios?
Juliana: As fotografias dos meninos e das meninas.
A.F.: E que têm cabelo de que cor?
Juliana: Aqui os que têm cabelos loiros e aqui os que não têm cabelos loiros. *(explica apontando corretamente para os espaços)*.
A.F.: Muito bem. Então agora vamos organizar as fotografias aqui. *(apontando para o diagrama de Carroll)*. **Obju_3**

Na fase da seleção dos dados, Juliana separa as crianças com cabelo loiro das crianças com cabelo não loiro, não respeitando a categoria “menino” ou “menina”. Coloca no diagrama todas as crianças com cabelo loiro na categoria “meninas com cabelo loiro”. Relativamente às fotografias das crianças com cabelo não loiro, Juliana deixa-as sobre a mesa, não organizando de imediato no diagrama.

A.F.: Está tudo certo Juliana?
Juliana: Ah, não! Está aqui um menino! Tem de vir para aqui! *(apontando para a fotografia do menino que estava na categoria “meninas com cabelo loiro” e colocando no espaço correto: “meninos com cabelo loiro”)*.
A.F.: Muito bem! Mas ainda sobraram aquelas fotografias todas! *(apontando para as crianças que não têm cabelo loiro)*. Temos de as organizar...
Juliana: Estes não têm cabelo amarelo.
A.F.: Muito bem, não têm cabelo loiro! E o que devemos fazer para as organizar?

Juliana: Primeiro vou pôr as meninas!
(*Juliana afirma usar essa estratégia, mas acaba por tirar as imagens aleatoriamente e organizá-las corretamente consoante elas aparecem*). **Obju_3**

Ambas as estratégias mencionadas pela criança eram viáveis: organizar primeiro as meninas de cabelo não loiro ou retirar aleatoriamente as fotografias e ir organizando. A segunda estratégia, e aquela que Juliana acabou por adotar, foi a mais vantajosa uma vez que organizou a informação de um modo mais rápido, não tendo de selecionar e passar pelas mesmas imagens várias vezes. Seguidamente coloquei algumas questões de interpretação:

A.F.: Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantos meninos com cabelo loiro há na sala 2.

Juliana: 1!

A.F.: E quantas meninas?

Juliana: 3!

A.F.: E quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

(*Juliana fica confusa e não sabe que crianças contar*).

A.F.: Onde é que estão as crianças com cabelo loiro?

Juliana: Aqui deste lado! (*apontando corretamente para os espaços*).

A.F.: Muito bem. Então e há quantas crianças com cabelo loiro?

Juliana: 4! (*responde rapidamente sem hesitar*).

A.F.: E como fizeste para contar?

Juliana: Porque 3 (*apontando para as meninas com o cabelo loiro*) mais 1 (*apontando para o menino com cabelo loiro*) são 4! **Obju_3**

Observa-se no episódio anterior que Juliana identificou facilmente o número de meninos e o número de meninas com cabelo loiro. Contudo, ficou confusa quando lhe foi questionado o número de crianças. Foi necessário reformular a questão para que compreendesse o solicitado.

Com este episódio é visível que a criança recorre ao subitizing para contar o número de elementos presente em cada espaço. Ainda calcula mentalmente “3+1” sem usar nenhum objeto nem é evidente que tenha contado um a um. Terá recorrido provavelmente já à relação entre números. Contrariamente ao que foi observável na tarefa anterior, este episódio comprova que Juliana adquiriu o princípio da cardinalidade, uma vez que demonstra saber que a última palavra-número dita representa a quantidade total de objetos (Brissiaud, 1989).

A apresentação final da tarefa pode ser consultada no anexo XLII.

4.2.2.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”

Ao apresentar o diagrama de Venn à Juliana (anexo XLVIII), esta não apresentou dificuldades em descrever o que observava nem de explicar o que se pretendia:

A.F.: O que temos aqui? (*mostrando o diagrama*).

Juliana: Olhos azuis e cabelo amarelo.

A.F.: Cabelo loiro... Muito bem! E temos aqui as fotografias das crianças da sala 2. Todas elas têm olhos azuis ou cabelo loiro?

Juliana: Não!

A.F.: Então e o que temos de fazer?

Juliana: Pôr aqui só os meninos com olhos azuis e aqui com cabelo amarelo. E eu sei quem são! (*e começa a escolher as fotografias das crianças com olhos azuis, uma a uma, colocando-as no conjunto correto*). **Obju_4** (anexo LVI).

Juliana começou por escolher os elementos que partilhavam da característica “olhos azuis” e organiza-os no diagrama. De seguida, começa por organizar os restantes dados no diagrama, percebendo que há crianças que partilham das duas propriedades:

A.F.: E agora deste lado, o que vamos pôr? (*apontando para o conjunto correspondente à “cor do cabelo loiro”*).

Juliana: Os meninos com cabelo amarelo.

A.F.: As crianças com cabelo loiro. E quem são?

Juliana: Estes dois... (*apontando para as fotografias que já estão no diagrama no conjunto “cor dos olhos azuis”*).

A.F.: E como é que podemos juntar as crianças de olhos azuis e com cabelo loiro?

Juliana: Pomos estes dois ao meio! (*apontando para as duas crianças de olhos azuis e cabelo loiro*). Mas no meio não está nenhuma roda (figura 18).



Figura 18: Resolução de Juliana ao tentar formar um terceiro conjunto no diagrama de Venn

A.F.: Círculo... Como falaste nisso, o que representa este círculo? (*apontando para o círculo “olhos azuis”*).

Juliana: É dos olhos azuis e este (*apontando para o círculo correspondente a “cabelo loiro”*) é do cabelo amarelo.

A.F.: Como podemos juntar esses dois círculos para pôr as crianças de olhos azuis e com cabelo loiro?

Juliana: Com estes fios! (*e constrói um diagrama de Venn manipulando os fios*).

A.F.: Muito bem! **Obju_4**

Juliana não apresentou dificuldades nesta tarefa, conseguindo construir o diagrama de Venn. Depois de construir o diagrama, coloca a informação corretamente, sem precisar de auxílio. No que diz respeito às interpretações que faz, verifica-se que a criança compreendeu a funcionalidade do diagrama e o que tinha construído:

A.F.: Quantas crianças têm cabelo loiro?

Juliana: Duas... Quatro, quatro! (*corrige imediatamente*).

A.F.: Quem são essas crianças?

(Juliana aponta corretamente para as fotografias e nomeia as crianças).

A.F.: Mas tu primeiro disseste que eram duas... e depois disseste que eram quatro...

Juliana: Porque se eu tirar estes dois *(apontando para as duas crianças de cabelo loiro e olhos azuis)* ficam dois! Mas se contar também com estes *(apontando para as duas crianças de cabelo loiro e olhos azuis)* dá 4!

A.F.: Já percebi, muito bem! E essas crianças com cabelo loiro estão dentro de que círculo?

Juliana: Do branco, que é o cabelo amarelo. **Obju_4**

Nesta tarefa a Juliana recorreu ao subitizing e ao cálculo estruturado como estratégias de contagem. Esta criança revela ter conhecimentos da relação parte-todo, isto porque identificou que as duas partes formam um todo ($2+2=4$) e que se tirar uma parte ao todo fica com a outra ($4-2=2$). De acordo com Heuvel-Panhuizen (2001, citado por Sequeira, Freitas & Nápoles, 2009) “a criança mostra o conhecimento de relações inversas, ao efetuar o cálculo $4-2=2$ porque $2+2=4$ ” (p.81), compreendendo deste modo, a relação entre a adição e a subtração.

A apresentação final do diagrama de Venn pode ser consultada no anexo XLIII.

4.2.2.5. Síntese do desempenho da Juliana na implementação das tarefas

No conjunto de tarefas desenvolvidas, Juliana demonstrou facilidade na sua resolução, apresentando a aquisição de várias noções matemáticas. Relativamente às estratégias de recolha e organização de dados, Juliana recolheu primeiramente os dados que tinham uma propriedade em comum, organizando-os nos locais corretos nos diagramas (observável na tarefa 4). Contudo, utilizou ainda outra estratégia que consistiu na seleção de dados aleatoriamente, organizando os dados no diagrama consoante as imagens iam saindo (verificável na tarefa 3). Independentemente da estratégia utilizada por Juliana, ela conseguiu realizar as tarefas com sucesso, construindo os diagramas com facilidade.

Juliana não demonstrou dificuldade em relação à interpretação dos dados, revelando que conhecia aspetos relevantes do sentido de número. Para tal, usou diferentes estratégias de contagem: para números baixos (até 4) o subitizing, e para números mais elevados (como o 13 e o 14) apoiava-se nos dedos para recitar a sequência numérica e fazia-o em voz alta, sem dificuldade. Neste último caso, Juliana recorria à correspondência termo a termo e teve facilidade em dizer quantos elementos havia a mais relativamente a um outro conjunto, constituindo “uma base empírica de contagem (...) nos objectos em correspondência” (Moreira & Oliveira, 2003, p.120), sendo um contributo para o emergir da relação entre o número e a quantidade. Revelou ainda possuir um avançado raciocínio matemático, utilizando

o cálculo mental de algumas quantidades para realizar contagem de objetos, nomeadamente ao efetuar as operações 3+1, 4-2 e 2+2. Ao longo das tarefas, mostrou facilidade em contar a partir de determinada ordem, neste caso, a partir do 4.

Apesar de Juliana reconhecer corretamente a sequência numérica, não reconhece a representação gráfica do número 13, tendo que recitar toda a sequência novamente para saber que número correspondia àquela representação.

Para além dos aspetos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados, esta criança mostra dominar muito bem as capacidades relacionadas com a contagem de objetos, usando para tal, diferentes estratégias.

4.2.3. O Jorge

Jorge, nome fictício, é uma criança de 5 anos de idade e de nacionalidade portuguesa. É muito extrovertido, comunica facilmente com qualquer pessoa e revela espírito de ajuda para com os colegas, interagindo bastante com eles. Na sala prefere os trabalhos escritos e mostra especial interesse em fazer trabalhos práticos, nomeadamente fichas de trabalho no âmbito da matemática e copiar letras. Ao longo da implementação das tarefas, a criança mostrou empenho, curiosidade e vontade de aprender, fazendo questões e mostrando que conseguia responder com sucesso, às tarefas propostas.

4.2.3.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

Nesta tarefa, podendo ser consultada a apresentação final da mesma no anexo XL, tal como a transcrição completa da entrevista no anexo LVII, Jorge revelou identificar números pequenos apenas visualmente sem proceder à contagem expressa, correspondendo à leitura global da quantidade (subitizing):

A.F.: As crianças da sala 2, têm cabelo de que cor?

Jorge: Pretos, loiros e castanhos.

A.F.: E são quantas cores diferentes?

Jorge: 3! (*responde sem hesitar*). **Objo_1**

No entanto, em números mais elevados, Jorge utilizou uma estratégia diferente de contagem, em que utilizou a funcionalidade da mão para o auxiliar, recorrendo à correspondência termo a termo, mas não conseguiu explicar a estratégia utilizada quando o questioneei; tal é observável no episódio que se segue:

A.F.: Como contaste quantas crianças têm cabelo castanho?
(*Jorge não responde*).
A.F.: Foi assim? (*a estagiária conta um a um, acompanhando com o dedo*).
Jorge: Foi! **ObJo_1**

Seguidamente confrontei a criança com as diferentes estratégias de contagem que tinha utilizado para contar as diferentes cores de cabelo:

A.F.: E neste (*apontando para a coluna do cabelo loiro*) não contaste com o dedo porquê?
Jorge: Porque aqui há 3 e 3 mais 1 fazia 4.
A.F.: E como sabes que isso é 3 mais 1?
Jorge: Porque olhei e vi que aqui é 3 (*apontando para 3 objetos*) e mais 1 (*apontando para 1 objeto*). (...)
A.F.: Neste aqui (*apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha*) tu disseste que eram 14 e contaste com o dedo... e neste aqui (*apontando para a coluna do cabelo loiro*) disseste 3 mais 1... Então contaste de maneiras diferentes!
Jorge: Sim!
A.F.: E não podias contar todos da mesma maneira?
Jorge: Não... (*responde baixinho e hesitante*).
A.F.: Não? Porquê?
Jorge: Porque podemos contar com o dedo, podemos contar com o som, podemos contar com o dedo mas com som. **ObJo_1**

Neste episódio é notório que a criança já tem noções adquiridas de cálculo estruturado, ao proceder ao cálculo mental “ $3+1=4$ ”, estando presente um indício do conhecimento de relações numéricas, uma vez que há a decomposição do número 4 em $3+1$, seguida de soma das unidades solicitadas. Jorge revela ainda ter presente o conhecimento da cardinalidade quando usa “o último nome do número pronunciado para descrever a quantidade de objectos de um conjunto” (Hohmann & Weikart, 1997, p.728).

Relativamente às possíveis estratégias de contagem que poderia ter usado, Jorge mencionou três estratégias diferentes, o que poderá levar a concluir que a criança reconhece a existência de diferentes modos de contagem de objetos.

4.2.3.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

Relativamente a esta tarefa, estando o resultado final apresentado no anexo XLI e a transcrição completa da entrevista no anexo LVIII, Jorge não apresentou dificuldades em identificar o número de elementos presentes em cada coluna do gráfico, recorrendo ao subitizing:

A.F.: Quantas crianças têm olhos pretos?
Jorge: 1! (*responde rapidamente*).
A.F.: E olhos azuis?
Jorge: 4! (*responde rapidamente*).

A.F.: Como sabes que são quatro sem contares?

Jorge: Não foi preciso eu contar, porque já sei só de olhar! **ObjO_2**

No que concerne a números mais elevados, verifiquei que Jorge queria demonstrar que não necessitava de contar para relatar quantos elementos existem. Deste modo, a criança recorreu à memória que, segundo Soistak e Pinheiro (2009), permanece apenas enquanto necessitarmos da informação em causa:

A.F.: E olhos castanhos?

(Jorge fica calado e não procede a nenhuma estratégia de contagem visível).

A.F.: Já contaste os olhos pretos, azuis e verdes... Só faltam os castanhos... Quantos são?

Jorge: Dez e três... Treze... Treze... *(conta muito rapidamente)* 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13... Treze!

A.F.: Como fizeste para contar, se nem olhaste para o gráfico?

Jorge: Porque de manhã na sala nós contamos e eu não me esqueci. **ObjO_2**

Neste episódio ainda se observa que Jorge reconhece que a representação gráfica do número 13 é a junção dos algarismos 1 e 3, porém, não o soube nomear de imediato: apenas o soube fazer contando toda a sequência numérica até chegar ao número 13.

Quando o questionei sobre diferentes estratégias de contagem, facilmente identificou outro modo de contar, tal como é visível no episódio que se segue:

A.F.: Há pouco vimos que estavam aqui estes números. Não podíamos contar a partir daqui?

Jorge: Sim, com estas linhas! *(apontando para as linhas orientadoras do gráfico).*

A.F.: Muito bem Jorge! Então vamos contar dessa maneira os olhos azuis... Então seguimos aqui esta linha... *(acompanhando a linha com o dedo).*

Jorge: Vai ser 4!

A.F.: Certo! E para os olhos castanhos, não dava para ser assim?

(Jorge acompanha com o seu dedo o topo da coluna dos olhos castanhos até ao eixo dos yy).

Jorge: É o 13!

A.F.: Então também dava para ser assim, não é?

(Jorge acena afirmativamente). **ObjO_2**

Relativamente ao facto de comparar duas colunas e verificar qual tem mais, Jorge revelou ter uma grande capacidade a nível de relações numéricas, não apresentando qualquer dificuldade:

A.F.: Agora vamos ver outra coisa... por exemplo... vamos ver os olhos verdes e os azuis... o verde tem...

Jorge: 3 olhos.

A.F.: E o azul tem...

Jorge: 4 olhos.

A.F.: E destes dois, qual é que tem mais?

Jorge: O azul.

A.F.: Certo. E o azul tem quantos olhos a mais que o verde?

Jorge: 1! *(responde rapidamente).*

A.F.: Respondeste tão rápido! Como fizeste?

Jorge: Porque este *(apontando para a cor verde)* tem menos.

A.F.: Tem quantos a menos?

Jorge: !!

A.F.: Muito bem! **ObJo_2**

4.2.3.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”

Esta tarefa iniciou-se com a apresentação do diagrama de Carroll à criança (anexo XLVII), onde Jorge conseguiu identificar facilmente os símbolos representados, tendo ainda a ideia correta do trabalho que se ia desenvolver:

A.F.: O que achas que vamos pôr aqui? (*apontando para os diferentes espaços por preencher*).

Jorge: Colar os cabelos loiros e não loiros dos meninos e das meninas.

A.F.: Então o que estás a dizer é que podemos ter...

Jorge: Meninos ou meninas com cabelo loiro, ou meninos e meninas com cabelo não loiro.

A.F.: Muito bem Jorge! **ObJo_3**

A transcrição completa da entrevista pode ser consultada no anexo LIX. A tarefa continuou com o preenchimento do diagrama:

A.F.: Temos aqui estas fotografias todas das crianças da sala 2... Agora quero que escolhas as fotografias e as organizes neste diagrama.

(*Jorge separa as crianças com cabelo loiro das crianças com cabelo não loiro consoante lhe vão saindo as fotografias, mas não as organiza no diagrama. Coloca-as ao lado, sobre a mesa*).

A.F.: Está certo. Agora com essas fotografias que organizaste (*referindo-me apenas às crianças com cabelo loiro*), quero que as organizes aqui neste diagrama. Como é que vais fazer?

Jorge: Os que têm cabelo loiro, ponho aqui (*apontando para o local correto*). Aqui em cima os meninos loiros, e aqui em baixo as meninas (*apontando corretamente*). **ObJo_3**

Jorge diz corretamente, mas ao proceder ao preenchimento do diagrama fá-lo de outro modo, colocando todas as crianças com cabelo loiro na categoria “meninas com cabelo loiro”. Mas assim que acabou de preencher o diagrama, verificou que se tinha enganado e muda rapidamente a fotografia do menino e coloca no local correto. Dá-se continuidade à tarefa e relativamente às crianças que não têm cabelo loiro, Jorge faz dois conjuntos: um para os meninos com cabelo não loiro e outro para as meninas com cabelo não loiro, organizando a informação sobre a mesa, e não no diagrama:

A.F.: E agora como vais organizar isso aqui? (*apontando para o diagrama*).

Jorge: Ponho aqui (*apontando para “meninos com cabelo não loiro”*) porque são só meninos e não são loiros. E aqui (*apontando para “meninas com cabelo não loiro”*) porque são só meninas e não são loiras.

A.F.: Muito bem! Então vamos lá organizar!

(*Jorge organiza corretamente os dados sem dificuldade*). **ObJo_3**

Relativamente ao processo de contagem, para números baixos, a criança recorreu ao cálculo estruturado, explicando como fez, tal como se verifica no episódio que se segue.

A.F.: Quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

Jorge: São 4! Não precisei de contar porque 3 mais 1, quatro! **ObJo_3**

A apresentação final da tarefa pode ser consultada no anexo XLII.

4.2.3.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”

Jorge identificou rapidamente, e antes de qualquer pergunta, o que estava apresentado no diagrama de Venn (anexo XLVIII). A partir da sua observação, iniciei a exploração da tarefa:

Jorge: Isto é da cor do cabelo e dos olhos. *(diz antes de eu fazer qualquer pergunta).*

A.F.: Muito bem! E aqui está cabelo de que cor? *(apontando para a cor do cabelo).*

Jorge: Loiro!

A.F.: E aqui deste lado, é o quê? *(apontando para a cor dos olhos).*

Jorge: Olhos azuis! **ObJo_4** (anexo LX)

Autonomamente, Jorge começa por observar todas as fotografias e seleciona a informação referente à cor dos olhos azuis, organizando-a corretamente no diagrama. Facilmente verificou que havia elementos que pertenciam aos dois conjuntos:

A.F.: E agora aqui, o que pomos? *(apontando para o círculo “cabelo loiro”).*

Jorge: Os meninos com cabelo loiro. Mas estes também têm cabelo loiro *(apontando para os que já estavam no diagrama).*

A.F.: Sim, tens razão... E agora, como vamos fazer?

Jorge: Podemos tirar deste círculo e pôr no outro *(apontando primeiramente para o conjunto “olhos azuis” e depois para o conjunto “cabelo loiro”).* **ObJo_4**

Jorge experimenta tirar os elementos que estavam no primeiro conjunto e alterou-os para o outro. Mas verificou que essa resolução não resolvia o problema:

Jorge: Assim depois o círculo dos olhos azuis fica sem estes meninos. E eles têm olhos azuis. Já sei! Só se for assim... *(junta os fios, de modo a ficarem encostados um ao outro).*

A.F.: E agora, onde pões as fotografias de que estavas a falar?

Jorge: Assim não dá para pôr fotografias cá dentro. Tenho de fazer assim *(exemplifica, passando um fio por cima do outro até obter um novo círculo e organiza corretamente a informação).*

A.F.: Muito bem Jorge! Já está completo o diagrama?

Jorge: Não! Faltam os meninos só com cabelo loiro *(procura as fotografias das crianças com cabelo loiro e coloca corretamente no diagrama).* **ObJo_4**

É observável neste episódio que Jorge, para solucionar o problema, passou por diferentes estratégias de organização de dados, tendo verificado que nem todas eram válidas. Verifica-se que Jorge é uma criança que problematiza com facilidade e reconhece a existência de diferentes modos de dar resposta a um problema.

Foi ainda observável que evidenciou as potencialidades do cálculo estruturado enquanto estratégia de contagem:

A.F.: Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantas crianças têm cabelo loiro.

Jorge: Quatro. Porque são dois mais dois.

A.F.: E onde estão esses dois mais dois?

Jorge: São os dois só com cabelo loiro e os dois com cabelo loiro e olhos azuis.

A.F.! Certo! E quantas crianças têm olhos azuis?

Jorge: Duas. Não não! São quatro! Dois mais dois! (*apontando para as fotografias corretamente*).

A.F.: Então e por que é que estas duas crianças (*apontando para as crianças com cabelo loiro e com olhos azuis*) não estão aqui junto destas? (*apontando para as crianças apenas com olhos azuis*).

Jorge: Porque estas também têm cabelo loiro (*apontando para as crianças com cabelo loiro e com olhos azuis*). **Objo_4**

A apresentação final da tarefa pode ser consultada no anexo XLIII.

4.2.3.5. Síntese do desempenho do Jorge na implementação das tarefas

Ao longo das tarefas, Jorge aplica diferentes estratégias na resolução das mesmas. Respeitante às estratégias de recolha, seleção e organização de dados, Jorge nem sempre organiza de imediato a informação nos diagramas: só depois de ter os dados recolhidos e selecionados sobre a mesa, é que os organiza (observável na tarefa 3). Porém, na tarefa 4, à medida que seleciona os dados, organiza-os no diagrama.

Relativamente ao sentido de número, Jorge demonstra perceber a flexibilidade dos números e adota diferentes estratégias de contagem, nomeadamente subitizing para números baixos (que segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) consiste na capacidade de reconhecer conjuntos constituídos por um pequeno número de elementos sem os contar) e a contagem um a um acompanhando-a com o dedo para números mais elevados (observável no número 14). Noutros casos, Jorge recita a sequência numérica acompanhando com leves movimentos de cabeça. Aplica ainda o cálculo estruturado ao efetuar as operações “ $2+2=4$ ” e “ $3+1=4$ ”. Identifica ainda facilmente relações numéricas, nomeando com facilidade o número de elementos que existem a mais entre dois conjuntos. A criança evidencia ainda reconhecer a sequência numérica até 13, embora não reconheça a sua representação gráfica. Como é perceptível pela análise das tarefas, Jorge é uma criança que problematiza com muita facilidade, tentando encontrar soluções para responder aos problemas, utilizando para isso, diferentes estratégias.

Para além dos aspetos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados, esta criança mostra dominar muito bem as capacidades relacionadas com a contagem de objetos, usando para tal, diferentes estratégias e aplicando-as a diferentes contextos. Deste modo, Jorge

demonstrou interpretar bem o que estava presente em cada atividade, comunicando as suas resoluções sem dificuldades.

4.2.4. O Telmo

Telmo, nome fictício, é uma criança de 5 anos e de nacionalidade portuguesa. É o primeiro ano que frequenta o Jardim-de-Infância dos Pinheiros. É uma criança bastante extrovertida, participando ativamente e oportunamente em qualquer atividade proporcionada. Demonstra especial interesse pela área dos jogos, nomeadamente na construção de puzzles e de jogos numéricos. Ao longo da realização das tarefas de investigação, Telmo mostrou-se empenhado, demonstrando que era capaz de responder ao solicitado.

4.2.4.1. Tarefa 1: “Cor do cabelo das crianças da sala 2”

Nesta nossa conversa acerca da tarefa (podendo ser consultado o resultado final no anexo XL e a transcrição completa da entrevista no anexo LXI), Telmo apresentou dificuldade em referir a quantidade de cores diferentes de cabelo que existiam. Só ao fim de insistir no questionamento é que a criança entendeu o que tinha sido solicitado, como é evidenciado no episódio que se segue:

A.F.: E há quantas cores diferentes?

Telmo: *(Hesita por breves instantes).* Há preto, amarelo, castanho. *(apontando corretamente no gráfico de imagens).*

A.F.: E isso são quantas cores?

Telmo: Amarelo, preto e castanho!

A.F.: Sim... mas isso são as cores que há... mas quantas cores são?

Telmo: 3! *(responde rapidamente).*

A.F.: Como sabes que são 3, sem contar?

Telmo: Porque 1, 2, 3 *(conta ao mesmo tempo que aponta para as imagens no referencial do gráfico de imagens).* **ObT_1**

Ao responder, Telmo revelou identificar rapidamente a mancha gráfica visualmente, sem necessitar de recorrer à contagem. Quando foi pedido à criança para explicar, esta explicou a estratégia utilizada, evidenciando o conhecimento de outros modos de contagem, contando em voz alta e acompanhando a contagem com o dedo, recorrendo assim, ao princípio de correspondência termo a termo, em que cada objeto só pode ser contado uma única vez. Relativamente à contagem em voz alta, Moreira e Oliveira (2003) defendem que esta “permite à criança adquirir controlo sobre os objectos contados” (p.117). Para quantidades maiores, Telmo utilizou a estratégia de contar um a um, acompanhando com o dedo.

Ao questionar a criança sobre a diferença de objetos presente em cada coluna, ela usa as mãos para comparar:

A.F.: E qual é a cor que há mais?

Telmo: É o castanho.

A.F.: Por que dizes que é o castanho?

Telmo: Porque ele (*referindo-se à coluna dos cabelos castanhos*) tem mais cores do que o amarelo. (*explica o seu raciocínio comparando com a sua mão colocando-a horizontalmente sobre o topo das colunas e compara a altura das diferentes colunas*). **ObT_1**

Após estes episódios verifica-se que a criança reconhece diversas estratégias, adaptando-as às necessidades de contagem.

4.2.4.2. Tarefa 2: “Cor dos olhos das crianças da sala 2”

De modo a tornar a análise mais compreensível, poderá ser consultado o anexo XLII referente à apresentação final da presente tarefa, bem como a transcrição completa da entrevista no anexo LXI. À semelhança do que aconteceu na tarefa anterior, Telmo apresentou dificuldades em referir quantas cores diferentes existiam, nomeando-as inicialmente:

A.F.: Há quantas cores diferentes?

(*Telmo hesita durante algum tempo*).

Telmo: Preto, verde, azul e castanho.

A.F.: O que disseste são as cores que há... São quantas cores diferentes? Só há uma cor de olhos?

Telmo: Não! (*hesita uns instantes*) 4! **ObT_2**

No entanto, depois de referir quantas cores existiam, Telmo não necessitou de contar, recorrendo ao subitizing; segundo Brocardo, Delgado e Mendes (2010) subitizing refere-se ao reconhecimento da “mancha sem necessidade de contar” (p.12). Relativamente à coluna dos olhos castanhos, utilizou diferentes estratégias de contagem, porém, enganou-se várias vezes uma vez que, em cada estratégia usada, o resultado obtido era diferente:

A.F.: E olhos castanhos, quantos há?

(*Telmo conta para si, sem nada visivelmente a acompanhar a sua contagem*).

Telmo: 11!

A.F.: São 11? Como contaste?

Telmo: Contei muito baixinho e sem o meu som sair.

A.F.: Vamos então ver se contaste bem... O que temos aqui deste lado? (*apontando para o eixo dos yy*).

Telmo: Os números!

A.F.: Sim... E temos ainda aqui estas linhas (*apontando para as linhas orientadoras*). Se seguirmos por exemplo esta linha (*apontando para o topo da coluna dos olhos azuis*), vemos que há quantas crianças com olhos azuis?

Telmo: (*seguindo a linha com o seu dedo*). 4!

A.F.: Há 4, muito bem! Vamos fazer agora para os olhos castanhos...

(*Telmo segue a linha com o dedo*).

Telmo: Vai dar ao 13! Mas quando eu contei não era 13!

A.F.: Então agora vamos contar outra vez e ver quanto dá.
Telmo: *(conta em voz alta, mas sem o dedo a acompanhar)*. 14!
A.F.: Já deu outro número diferente, não foi? Conta agora com o dedo para não te enganares...
(Telmo conta a coluna dos olhos castanhos acompanhando com o dedo).
Telmo: São 13...
A.F.: São quantas crianças com olhos castanhos, afinal?
Telmo: São 13, porque com a linha dá 13 e contei com o dedo também dá 13. **ObT_2**

Observei que a própria criança identificou os erros existentes durante a sua contagem, tendo sido importante confrontar e verificar as estratégias utilizadas.

Quando perguntei ao Telmo quantos elementos a mais existiam numa determinada coluna em relação a outra, ele apresentou dificuldades em responder. Foi preciso explicar e exemplificar algumas vezes para que conseguisse responder ao solicitado:

A.F.: Entre estas duas, qual é que tem mais? *(apontando para as cores azul e verde)*.
Telmo: É o azul.
A.F.: E os olhos azuis têm quantos a mais do que o verde?
Telmo: 4!
A.F.: Isso é o número de olhos azuis... Se eu tapar aqui estes 3 olhos verdes, e se tu tapares o mesmo número de olhos azuis...
(Telmo tapa 3 olhos azuis)
A.F.: Quantos olhos azuis ficam?
Telmo: Quat... um!
A.F.: Então o azul tem...
Telmo: Um...
A.F.: A mais que os olhos...
Telmo: Verdes!
A.F.: Vamos agora ver entre os olhos azuis e os pretos... Eu agora vou tapar este olho preto... e tu vais tapar...
Telmo: Um azul!
A.F.: Muito bem! Então e ficam quantos olhos azuis?
Telmo: 3! *(responde rapidamente)*.
A.F.: Então o azul tem quantos olhos a mais do que o preto?
Telmo: Tem 3. **ObT_2**

4.2.4.3. Tarefa 3: “Os meninos e meninas da sala 2 e a cor do cabelo”

Após ter apresentado o diagrama de Carroll à criança (anexo XLVII), ela conseguiu explicar corretamente o que era pretendido:

A.F.: Achas que consegues explicar o que vamos fazer?
Telmo: Aqui são os meninos com cabelo loiro, aqui meninas com cabelo loiro, aqui meninas com cabelo sem ser loiro, e aqui meninos sem cabelo loiro. *(explica corretamente, apontando para todos os espaços vazios)*. **ObT_3**

É possível consultar a transcrição completa de Telmo referente a esta tarefa no anexo LXIII. No momento de organizar os dados no diagrama, Telmo utiliza a seguinte estratégia: espalha

todas as fotografias em cima da mesa e de seguida recolhe aquelas que representam crianças com cabelo loiro e coloca-as num canto da mesa.

A.F.: Agora com essas quatro fotografias, quero que as organizes aqui neste diagrama. Como vais fazer?

Telmo: Este é um menino vai para aqui (*apontando para o espaço correto*). E estas como são meninas vão para aqui (*apontando para o espaço correto*).

A.F.: Muito bem! Mas ainda sobraram todas aquelas fotografias. Temos também de as organizar aqui.

(*Telmo faz dois conjuntos, um de meninos com cabelo não loiro e outro de meninas com cabelo não loiro, à medida que vai tirando as fotografias. De seguida, coloca as fotografias no espaço correto*). **ObT_3**

Na tarefa, em vez de referir a quantidade, Telmo nomeou os nomes das crianças que tinham cabelo loiro. Só depois de voltar a questionar, Telmo conseguiu responder corretamente:

A.F.: Agora que já está tudo preenchido, quero que me digas quantas meninas com cabelo loiro há na sala 2.

Telmo: 3! (*responde sem hesitar*).

A.F.: E quantos meninos com cabelo loiro?

Telmo: Só um!

A.F.: Então e quantas crianças com cabelo loiro é que há na sala 2?

(*Telmo nomeia as crianças que há, sem dizer quantas são*).

A.F.: Isso são as crianças que têm cabelo loiro. Mas eu quero saber quantas são...

Telmo: Ah, são 4!

A.F.: Como fizeste para contar?

Telmo: Vi que $2+2$ são 4. (*apontando para as fotografias que representam essas quantias*).

A.F.: E como sabes que são $2+2$?

Telmo: Porque $1+3$ são 4! (*apontando para as fotografias que representam essas quantias*). **ObT_3**

No que diz respeito às estratégias de contagem, é possível observar pelo episódio anterior que Telmo recorre ao subitizing e também ao cálculo estruturado, reconhecendo a igualdade do resultado para duas operações diferentes, $2+2$ e $1+3$, em que em ambos os casos, o resultado não se altera, sendo 4. É ainda verificável que tem adquirido o princípio de cardinalidade.

4.2.4.4. Tarefa 4: “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”

Telmo facilmente identificou o que era pretendido aquando a visualização do diagrama de Venn (anexo XLVIII). Inicia a sua estratégia de recolha de dados espalhando as fotografias sobre a mesa e vai tirando uma fotografia de cada vez. A primeira fotografia que tirou correspondia a uma criança que tinha as duas características, e Telmo facilmente identificou que tinha de fazer algo para incluir aquela criança nas duas categorias.

Telmo: Esta menina tem olhos azuis e cabelo loiro. Tem as duas coisas! Tem de vir para o meio.

A.F.: Muito bem Telmo! E como vais fazer isso?

(*Telmo junta os dois fios, e coloca a fotografia por cima*).

A.F.: Se vires, aqui temos dois círculos para pôr as fotografias. E aqui no que fizeste não temos...

Telmo: Se tivesse duas fotografias desta menina, punha uma em cada círculo! Mas já tenho outra ideia!

(Telmo começa a manipular os fios, e consegue obter um terceiro círculo).

A.F.: Muito bem! E já está tudo preenchido?

Telmo: Não! Agora estou a procurar as crianças que têm olhos azuis. **ObT_4** (anexo LXIV)

Telmo afirma usar a estratégia de organização de dados selecionando primeiramente as crianças com olhos azuis, mas ao agarrar nas fotografias, organiza-as no diagrama, não adotando a estratégia inicial idealizada e não apresentando dificuldades na resolução da tarefa. No que se refere às estratégias de contagem, Telmo recorre ao subitizing, sendo um processo de discriminação visual onde é possível detetar rapidamente até três objetos, sem necessitar de contagem consciente (Chi & Klahr, 1975, citados por Barbosa, 2007).

4.2.4.5. Síntese do desempenho do Telmo na implementação das tarefas

Ao longo do desenvolvimento das tarefas, Telmo não demonstrou muitas dificuldades relativamente às atividades proporcionadas. No que diz respeito às estratégias de recolha e organização de dados, opta por espalhar todos os elementos sobre a mesa e vai selecionando um de cada vez, aqueles que necessita para organizar os dados nos diagramas.

Relativamente ao desenvolvimento do sentido de número, a criança recorre sobretudo ao subitizing (para números até 4), à contagem em voz alta acompanhando com o dedo (isto para números elevados, até 14), ou ainda conta para si próprio, números igualmente elevados. Para Monteiro (2010) é importante propor às crianças, tarefas que envolvam a contagem de objetos, onde as próprias podem estabelecer uma correspondência termo a termo entre os nomes dos números e os elementos contados. Telmo utiliza ainda o cálculo estruturado para a contagem de objetos, ao efetuar as operações “ $2+2=4$ ” e “ $1+3=4$ ” reconhecendo ainda que ambas as operações dão o mesmo resultado.

Para além dos aspetos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados, esta criança mostra dominar muito bem as capacidades relacionadas com a contagem de objetos, usando para tal, diferentes estratégias.

5. Conclusão da dimensão investigativa

O presente estudo teve como questões de partida: “*Que estratégias usam as crianças no processo de recolha, organização e interpretação de dados, em diferentes contextos?*” e “*Que aspetos do sentido de número são evidenciados na realização de atividades desta natureza?*”; a partir destas questões, foram delineados os seguintes objetivos:

- a) promover experiências de aprendizagem significativa no âmbito da recolha, organização e tratamento de dados;
- b) perceber se estas tarefas facilitam a estruturação de determinados conceitos matemáticos no âmbito da organização e tratamento de dados; e
- c) descrever os aspetos do sentido do número que as crianças evidenciam.

Partindo das problemáticas e dos objetivos definidos, saliento o que me parece mais significativo, tendo em vista a finalidade do mesmo estudo. Pelo facto de ter tido em conta o cuidado e rigor na definição dos procedimentos do trabalho, é-me possível retirar conclusões relativas às estratégias e raciocínios utilizados pelas crianças.

Incidindo nas questões de partida e no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas crianças tarefa após tarefa, tanto a nível de organização de dados como aos aspetos do sentido de número, foi possível identificar que para proceder à contagem, são várias as estratégias usadas por elas. O estudo permitiu ainda identificar uma elevada consistência do mesmo tipo de estratégias em cada criança e entre as diferentes crianças, mas apesar de algumas estratégias terem sido as mesmas, considero que foram sendo reajustadas em função do contexto, onde, regra geral, as crianças conseguiram dar sentido à informação que iam observando e as mesmas constituíram um recurso quase constante e repetidamente utilizado de modo eficaz; tal como defendem Moreira e Oliveira (2003) “as estratégias das crianças pequenas variam na mesma sessão e para a mesma tarefa (...) e os procedimentos variam conforme os números são “pequenos” ou “grandes”” (p.40). Entre as estratégias mais usadas encontram-se o subitizing (usada por todas as crianças no reconhecimento da mancha gráfica até sensivelmente 4 elementos), a contagem termo a termo recorrendo aos dedos para números mais elevados e o cálculo mental recorrendo à decomposição de números, efetuando somas que lhes facilitassem os cálculos. Algumas crianças do estudo ainda recitam corretamente a sequência numérica em voz alta, conhecendo-a até ao número 14 e estabelecem ainda relações

numéricas, nomeadamente ao que se refere à comparação de elementos de diferentes conjuntos, averiguando qual o que tem mais e quantos a mais do que. Relativamente às estratégias de recolha e organização dos dados, é mais frequente as crianças selecionam apenas a informação que vão necessitando, organizando-a de imediato nos diagramas.

Como estratégias de contagem menos utilizadas, encontram-se a memorização do que foi contado ou dito anteriormente aquando da exploração da tarefa e o contar para si próprio. A decomposição numérica e o conhecimento da irrelevância da ordem de contagem foram igualmente estratégias menos utilizadas, onde as crianças estudadas revelam menor espontaneidade nos raciocínios subtrativos, tendo sido estas estratégias utilizadas apenas excepcionalmente. Ainda relativamente às estratégias menos utilizadas, no processo de recolha e organização da informação, algumas crianças optam por retirar os dados aleatoriamente e organizá-los nos diagramas, tendo em conta os dados recolhidos. Noutras situações, ainda organizam primeiramente a informação fora dos diagramas, e posteriormente, transferem-na corretamente para os diagramas.

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas pelas crianças, estas incidem no explicar oralmente o seu raciocínio e reconhecer a representação gráfica dos números, especialmente quando estes são constituídos por dois algarismos; isto foi observado sobretudo no número treze, em que as crianças conheciam a sequência numérica até esse termo mas não conheciam a sua representação gráfica. Isto acontece porque o sistema de numeração em língua portuguesa apresenta algumas variações e irregularidades no que se refere a números entre o onze e o vinte, o que representa um obstáculo para a extensão da contagem para além do dez. Já Moreira e Oliveira (2003) afirmam que “quando as crianças conhecem a sequência oral dos números, tal não significa que sejam competentes nas actividades de enumeração ou contagem, as quais requerem mais do que saber os numerais de cor e pela ordem certa” (p.115). Mas no que se refere ao conhecimento da sequência dos números com um só dígito, demonstram-no sem dificuldades. Ainda apenas uma das crianças demonstrou facilidade em contar a partir de certa ordem, utilizando essa estratégia para proceder a alguns cálculos, o que demonstra ser possuidora de um raciocínio matemático mais avançado.

Ao nível do sentido de número, verifica-se que facilmente as crianças conseguiram relacionar os números com a informação pretendida, permitindo assim, analisar, comparar e tirar conclusões sobre a informação reunida. Já Brocardo, Serrazina e Rocha (2007), consideram

que o envolvimento das crianças em diversas experiências de contagem contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas.

Relativamente às tarefas realizadas com representação gráfica (tarefas 0, 1 e 2), considerei pertinente voltar a construir gráficos com as crianças por considerar importante complexificar tarefa após tarefa, envolvendo mais informação para perceber como conseguiriam as crianças relacionar toda a informação. Houve a preocupação de proporcionar diferentes tipos de representação, uma vez que se torna importante que as crianças “tenham oportunidade de comparar diversos tipos de representação para a mesma situação e verificar quais são os mais apropriados” (Martins & Pontes, 2010, p.15).

Nas tarefas de classificação, especialmente nos diagramas de Carroll e de Venn (tarefas 3 e 4 respetivamente), as crianças precisam de “saber que se quer contar certos objectos e não outros, o que pressupõe a existência de uma propriedade comum aos elementos que se contam, ou por outras palavras, uma classificação” (Moreira & Oliveira, 2003, p.207), isto é, as crianças apenas contam o que precisam para responder à questão e formam conjuntos. Para tal, Teixeira (2004) defende que as crianças necessitam ainda de incidir numa propriedade dos objetos para agrupá-los pela semelhança. Apesar de estas tarefas conterem mais informação, as crianças conseguiram analisá-la, embora as dificuldades tenham sido mais sentidas comparativamente com as primeiras tarefas. Contudo, foram revelando facilidade em realizar classificações simples envolvendo um ou dois atributos e ao longo das tarefas foram propondo, autonomamente, diferentes estratégias para organizar e registar a informação, procurando solucionar o(s) problema(s) a resolver. Torna-se um trabalho enriquecedor pois,

na prática, quando um aluno usa os seus conhecimentos na construção de uma sequência, gráfico, ou diagrama, podemos procurar compreender o seu processo de pensamento e respectivas dificuldades e quando lhe pedirmos para explicar por palavras suas ou por uma outra representação uma definição ou procedimento, podemos tentar perceber como foram compreendidos os conceitos envolvidos. (Ponte & Velez, 2011, p.114).

Deste modo, verifiquei a evolução do desempenho das crianças, tarefa após tarefa, uma vez que, nas últimas, elas já conseguiam definir estratégias para organizar a informação, formulando elas próprias, problemas que não tinham resposta imediata, conseguindo facilmente transferir conhecimentos adquiridos num determinado contexto para um outro.

Embora não seja possível generalizar pelo facto de determinadas crianças apresentarem mais facilidades na compreensão de dados sob a forma de gráficos e outras a apresentarem em

diagramas, considero que as tarefas desenvolvidas com as crianças facilitaram a estruturação de determinados conceitos matemáticos no âmbito da organização e tratamento de dados, e todos os aspetos evidenciados anteriormente levam a crer que o grupo de crianças envolvido neste estudo, realizou aprendizagens significativas nesse mesmo âmbito do estudo, na medida em que aprendeu a recolher dados, a organizá-los e a analisá-los, desenvolvendo as suas estratégias de contagem e de resolução. Houve situações onde as crianças passaram de estratégias informais para formais, levando-me a acreditar que foram proporcionados momentos de aprendizagens significativas. Neste sentido, foi um estudo que me permitiu compreender a importância de proporcionar experiências significativas na área da matemática às crianças em idade pré-escolar, e como educadora, procurei ter isso em conta, ao lhes permitir que aprendessem a utilizar a matemática com confiança, sendo ainda confrontadas a ouvirem uma linguagem matemática que poderá ser utilizada em diferentes contextos do quotidiano, onde as crianças puderam adquirir conceitos matemáticos no âmbito da Organização e Tratamento de Dados.

Segundo Nunes e Bryant (citados por Teixeira, 2004), todo o conjunto de princípios lógicos necessários para a contagem permite averiguar se as crianças são capazes de saber onde usar a contagem e qual a sua utilidade. Assim, ressalto a importância do papel orientador que o educador deve assumir de modo a que as crianças comuniquem os seus raciocínios e através disso, organizem o seu pensamento, tomem consciência das suas dificuldades e as superem, ajudando-as a aperceberem-se das suas dificuldades e erros e serem as próprias a tomarem iniciativa de usar outras estratégias mais eficazes para encontrarem as soluções corretas. Este aspeto foi tido em conta nos momentos em que as crianças não identificavam corretamente determinado número ou quando não mostravam uma estratégia de resolução perceptível, e eu questionava-as relativamente à forma como tinham procedido, levando-as a explicitar oralmente o seu raciocínio. Muitas vezes, esse questionamento fez com que se apercebessem das suas dificuldades, procurando utilizar outra estratégia onde se sentissem mais seguras, superando as dificuldades e expandindo as suas capacidades de estratégias de resolução de problemas e desenvolvendo o seu sentido de número.

Mas para que estes resultados tenham sido apresentados, foi sem dúvida importante a elaboração antecipada da revisão da literatura, pois assim pude alargar e aprofundar os meus conhecimentos nesta área, bem como compreender melhor as aprendizagens e dificuldades

que as crianças iam apresentando durante a implementação das tarefas e o que eu poderia fazer para as orientar no desenvolvimento das mesmas. Acrescento que, pelos resultados obtidos, considero que as tarefas se adequaram aos objetivos do estudo, indo ao seu encontro, pelo facto de serem tarefas diversificadas, embora tenham tido a mesma base. Assim, além de este trabalho ter sido um desafio para mim, considero que tenha sido igualmente para as crianças, uma vez que observava que as propostas apresentadas as motivavam e as envolviam num processo de aprendizagem, demonstrando gosto no que estavam a desenvolver, o que, a mim, me dava satisfação e orgulho. As crianças demonstraram compreender as representações utilizadas, tendo sido evidente o entusiasmo, disponibilidade, interesse e participação ao longo das mesmas.

Contudo, é certo que o presente estudo apresenta limitações, estando relacionadas com os fatores de escassez de tempo para desenvolver o mesmo, o que não me permitiu observar mais profundamente e num espaço de tempo mais longo a consistência da aprendizagem adquirida. Ao nível do trabalho de campo poderia ter realizado um maior número de atividades, por exemplo, introduzindo outros conjuntos e termos de comparação de modo a permitir ultrapassar as dificuldades das crianças, aumentando gradualmente a complexidade das tarefas, alargando o estudo noutras vertentes. Outra das limitações deste estudo diz respeito à opção pessoal de realizar parte das tarefas individualmente, pois, apesar de me ter facilitado a análise dos dados e tendo em conta o tempo reduzido para tal, não permitiu ter a perceção global das aprendizagens das crianças da sala nem da aprendizagem cooperativa entre elas. Depois do referido anteriormente, considero que seria interessante alargar o estudo noutras vertentes da matemática e realizá-lo no âmbito do pré-escolar, a fim de investigar a importância que estas tarefas têm para o desenvolvimento de diversas competências matemáticas, bem como compreender as influências do trabalho no âmbito da organização e tratamento de dados no pré-escolar nas aprendizagens das crianças, aquando a sua entrada no ensino formal.

6. Conclusão do relatório

Chegado o final da realização de todo este relatório, pretendo referir a importância da concretização do mesmo, demonstrando a pertinência da dimensão reflexiva e da dimensão investigativa, afirmando que foi um trabalho muito enriquecedor a nível pessoal e profissional. De modo a aprofundar a presente conclusão em diferentes dimensões da atividade profissional do educador/professor, procurei definir categorias mais gerais e abrangentes que irei apresentar ao longo da presente reflexão, tendo em consideração todo o percurso desenvolvido, analisando-o a partir do trabalho que fiz e perspetivando o futuro.

No que diz respeito à dimensão reflexiva do presente relatório, esta foi bastante importante uma vez que, para além de me permitir relembrar e rever todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado em diferentes contextos (creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), tornou-me numa pessoa mais autocrítica e reflexiva acerca das minhas atitudes e desempenho, tornando-me igualmente mais atenta ao que me rodeia em contexto pedagógico, constituindo aspetos fundamentais para o meu processo de autoconstrução pessoal e profissional. Ao longo das sucessivas reflexões fui-me conhecendo melhor, conhecendo quais as minhas fragilidades e potencialidades, e fui sendo capaz de refletir sempre numa perspetiva de melhorar a minha prestação. A criação desta nova atitude é essencial visto que, enquanto futura educadora/professora, estarei em constante processo de pesquisa, conhecimento e aprendizagem. De acordo com o desenvolvimento pessoal e profissional do educador/professor, Schön (1992, citado por Forte, 2005), propõe as seguintes categorias para descrever o conhecimento prático: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sendo imprescindíveis para a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos. Neste sentido, este autor coloca a tónica do conhecimento do perfil do educador/professor na reflexão em diferentes momentos, algo que procurei fazer em todas as Práticas Pedagógicas. Tomei esta atitude por estar ciente que a reflexão se torna, sem dúvida, um processo fundamental, uma vez que “a própria acção permite a tomada de consciência das exigências, limitações e desafios que a profissão lhe reserva” Schön (1987, citado por Fernandes, 2003, p.59). Neste sentido, o educador/professor “tem que assumir uma postura de empenhamento, (...) tem de descobrir em si as potencialidades que detém” (*ibidem*, p.61), o que só é possível se assumir uma atitude de abertura a novos desafios e conhecimentos.

Já no que concerne à dimensão investigativa, este longo trabalho ajudou-me a aprofundar e enriquecer os conhecimentos especialmente nas áreas de investigação e da matemática, bem como a importância de uma educadora/professora no dia-a-dia da criança, tendo sempre em vista a contribuição para o seu desenvolvimento e do proporcionar atividades significativas para a mesma. Sabe-se que relativamente à matemática, sendo uma área presente no quotidiano, é importante que a criança seja familiarizada com a mesma desde cedo e é no ensino pré-escolar que se deverão proporcionar atividades que propiciem o desenvolvimento das capacidades e competências matemáticas em diferentes contextos. Neste sentido, a investigação realizada permitiu-me não só desenvolver a capacidade de assumir uma postura investigativa e mais observadora, como também tomar uma consciencialização da importância do educador, onde este terá de procurar investigar sobre a sua própria prática.

De acordo com o referido anteriormente, estou ciente que enquanto futura educadora/professora, terei de ter um vasto leque de conhecimentos, tocando diferentes aspetos. Já Elbaz (1983, citado por Fernandes, 2003) considera que “o aprender a ensinar implica o desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento as quais, no seu todo, integram o chamado conhecimento profissional” (p.56), sendo construído através “da experiência prática” (Fernandes, 2003, p.56). Neste sentido, o educador/professor nunca deixa de ser estudante, na medida em que terá de estar em constante processo de pesquisa e conhecimento. Seguindo a mesma linha de pensamento, já Shulman teria elaborado uma categorização incidindo em diferentes referentes, estando estes relacionados com a compreensão de processos de aprendizagem profissional da docência, fundamentais não só para os momentos de lecionar bem como para os momentos de investigar tudo o que está subjacente ao contexto pedagógico. Assim sendo, Shulman (s.d., citado por Monteiro, 2001) “estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam” (p.134), explicitando várias categorias da base de conhecimento, sendo elas: a) conhecimento de conteúdo específico; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento do currículo; d) conhecimento pedagógico do conteúdo; e) conhecimento dos alunos e das suas características; f) conhecimentos dos contextos educativos; e g) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 1987, citado por Mizukami, 2004). O primeiro conhecimento defendido pelo autor (conhecimento de conteúdo específico) refere-se a conteúdos específicos da matéria de uma área curricular que o professor leciona (Shulman, 1987, citado por Mizukami, 2004). É importante que o

educador/professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e da ciência. Enquanto mestranda, tive sempre o cuidado de pesquisar mais acerca daquilo que iria abordar com as crianças/alunos ou pretendia que eles adquirissem. Já o conhecimento pedagógico geral inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados com os processos de ensinar e aprender dos alunos, dos contextos educacionais, e de outras disciplinas, querendo isto dizer que abrange todos os conhecimentos subjacentes ao processo educativo. O conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo mais restrito que o anterior apresentado, diz respeito ao conhecimento construído constantemente pelo professor, que é enriquecido e melhorado quando se unem os outros tipos de conhecimentos: constrói-se um novo conhecimento através dos outros, sendo o único conhecimento da autoria do educador/professor, tornando-se pessoal (Shulman, 1987, citado por Mizukami, 2004). Ao longo de todo o trabalho desenvolvido, foram notórias a aquisição e a construção de conhecimentos pessoais que fui apresentando ao longo das reflexões semanais. Relativamente ao conhecimento do currículo, este diz respeito ao domínio dos materiais e dos programas que servem com ferramentas para a profissão docente (Shulman, 2005, citado por Lopes, 2009); na minha formação, tive ainda em atenção os recursos utilizados, de modo a permitir o desenvolvimento de capacidades e competências por parte dos alunos, adequando aos conteúdos lecionados. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se à capacidade do professor transformar o conhecimento que possui em formas que são pedagogicamente adequadas à variedade de contextos apresentados pelos seus alunos, prevalecendo a diferenciação pedagógica. Apesar de inicialmente nem sempre ter tomado esta atitude, os erros cometidos durante a experiência levaram-me a ter um outro olhar sobre cada criança/aluno, tendo mudado a minha postura e assumindo um apoio mais individualizado, ajustando a cada um, consoante as suas necessidades. Outro conhecimento imprescindível para a formação do educador/professor diz respeito ao conhecimento dos alunos e das suas características; indo ao encontro do conhecimento apresentado anteriormente, torna-se necessário ter a informação de todo o meio envolvente da criança/aluno, compreendendo as suas razões de ser e agir (Shulman, 2005, citado por Lopes, 2009). Schön (1997) já partilhava desta ideia, ao considerar que o professor terá de ter uma “forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (p.82). E é com carinho especial que relembro os momentos que contribuí para

o sucesso e aprendizagens significativas das crianças/alunos, dando-lhes a devida atenção, apoio e acompanhamento. No respeitante ao conhecimento dos contextos educativos, este abarca diversos fatores, desde o funcionamento do grupo ou da aula, passando pela sua gestão, chegando ao conhecimento das comunidades e culturas (Shulman, 2005, citado por Lopes, 2009). Ter adquiridos estes conhecimentos foi um processo relativamente fácil, atendendo às observações e tomada de notas que fui realizando, embora na prática se tenha complicado: por vezes, não conseguia ter o controlo sobre o grupo com quem estava a vivenciar a Prática Pedagógica, procurando novas estratégias de contornar esse problema. Por último, o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005, Lopes, 2009), torna-se essencial para entender os pilares do saber-ser e saber-fazer, visando o sucesso e igualdade de oportunidade a cada aluno.

Como fui relatando ao longo da reflexão, no desenvolver do meu trabalho senti que mostrei diversos conhecimentos que cresceram com as experiências que fui vivenciando, onde fui sendo capaz de ter um olhar crítico articulado com situações que ocorriam ao longo das Práticas Pedagógicas experienciadas, tirando partido das mesmas. Considero que fui adquirindo e aplicando os conhecimentos inerentes à prática do educador/professor defendidos pelos autores anteriormente evidenciados, embora, por vezes, se tenham verificado certas lacunas. Mas foram esses erros que me fizeram tomar um atitude mais crítica e reflexiva, perspetivando o futuro, exigindo de mim própria que desse o melhor em futuras intervenções. É certo que estes conhecimentos farão parte da minha carreira futura e terei de aprofundá-los, onde espero aprender sempre mais e melhor, garantindo o meu sucesso e agir em prol das crianças/alunos, para que aprendam tão ou mais significativamente quanto eu!

Termino aqui uma etapa muito desejada, alcançada com muito trabalho e concluída com várias aprendizagens. O que guardo orgulhosamente desta caminhada são os saborosos e gratificantes momentos vivenciados e o facto de ter tido a oportunidade de crescer enquanto educadora/professora.

7. Referências bibliográficas

Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

Barbosa, H. (2007). *Sentido de número na infância: uma interconexão dinâmica entre conceitos e procedimentos*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acedido a 14.12.2011.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brissiaud, R. (1989). *Como as crianças aprendem a calcular*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Brocardo, J.; Delgado, C. & Mendes, F. (2010). *Números e operações – 1.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Brocardo, J.; Serrazina, L. & Rocha, I. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número: perspectivas e exigências curriculares*. Lisboa. Associação de Professores de Matemática.

Brocardo, J.; Serrazina, L. & Rocha, I. (2008). *O sentido de número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Disponível em: www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/.../pdfs/.../t7c244.pdf. Acedido a 12.11.2011.

Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acedido a 23.10.2011.

Corrêa, J. & Moura, M. (1997). *A solução de problemas de adição e subtração por cálculo mental*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100006&script=sci_arttext. Acedido a 13.11.2011.

Corso, L. & Dorneles, B. (2010). *Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200015&script=sci_arttext&lng=pt. Acedido a 21.01.2012.

Cunha, J. & Ralha, S. (1990). *Iniciação musical: dos 3 aos 12 anos*. Porto: Contra ponto.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Edo, M. & Ribeiro, M. (2007). *A matemática na educação infantil: contextos criativos de aprendizagem*. Disponível em: http://pagines.uab.cat/meque/sites/pagines.uab.cat/meque/files/CIANEI_07_0.pdf. Acedido a 21.11.2011.

Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da universidade do Minho*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>. Acedido a 19.01.2013.

Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. & Cardoso, A. (sd). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf. Acedido a 29.10.2011.

Fonseca, D. (2011). *Reflectindo sobre a prática em educação de infância: o papel do envolvimento das crianças na avaliação*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5544/1/Tese%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Forte1.pdf>. Acedido a 19.01.2013.

Fragata, J. (1973). *Noções de metodologia. Para a elaboração de um trabalho científico*. Porto: Livraria Tavares Martins.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, M. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: as estratégias de contagem no pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, A.; Fernandes, A.; Cavacas, F.; Gonçalves, J.; Gonçalves, M.; Ribeiro, M.; Canelas, M. & Grilo, M. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa - 1 vol, 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Jarmendia, A.; Silveira, I.; Farias, L.; Sparano, M.; Iório, P. & Domingues, S. (2007). *Aprender na prática – experiências de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Edições inteligentes.

Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Lakatos, E. & Marconi, M. (1985). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Edições Atlas.

Laufer, M. (2006). *Planificação e execução*. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442006000900003&lng=es&nrm=iso. Acedido a 04.10.2011.

Lemos, A. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: contributo das estratégias de contagem de objectos para o desenvolvimento do sentido de número no pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Lopes, C. (2009). *O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de geografia*. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20%2821%29.pdf>. Acedido a 19.01.2013.

Manning, S. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix.

Martins, M. & Pontes, J. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa : Universidade Aberta.

Mizukami, M. (2004). *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acedido a 19.01.2013.

Monteiro, A. (2001). *Professores: entre saberes e práticas*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008. Acedido a 19.01.2013.

Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata editora.

Monteiro, P. (2010). *As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas*. Lisboa: Belo Horizonte.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática na jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, A. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica: organização e tratamento de dados na educação pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Mussen, P.; Conger, J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.

Nacarato, A. (2000). *O conceito de número: sua aquisição pela criança e implicações na prática pedagógica*. Disponível em: http://www.anchieta.br/unianchieta/pos_pesquisa_extensao/pesquisa/revistas/argumento/pdf/argumento03.pdf#page=84. Acedido a 12.12.2011.

National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto.

Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed editora.

Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acedido a 17.12.2011.

Ponte, J.; Oliveira, H.; Cunha, M. & Segurado, M. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Ponte, J. & Velez, I. (2011). *Representações em tarefas algébricas no 1.º ciclo*. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/334682.PDF>. Acedido a 23.01.2012.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, n.º 1. Porto: Porto Editora. pp 85-106.

Queiroz, N.; Maciel, D. & Branco, A. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. *Paidéia*, 16 (34). Brasília: Universidade de Brasília. pp 169-179.

Ribeiro, C. & Martins, F. (s.d.). *Sondagens versus censos. Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados*. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/03A-Miguel-Ribeiro_Fernando-Martins_pp_33-50.pdf. Acedido a 22.01.2012.

Sampieri, R. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, J. & Clímaco, M. (1992). *Monitorização das escolas: observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 79-91.

Sequeira, L.; Freitas, P. & Nápoles, S. (2009). *Números e operações – Guião didático no âmbito do programa para o ensino da matemática no 1º ciclo*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Soistak, M. & Pinheiro, N. (2009). *Memorização: atual ou ultrapassada no ensino-aprendizagem da matemática?*. Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo10.pdf. Acedido a 22.01.2012.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios : segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, L. (2004). A construção da noção de número: o papel da contagem. In *Comunicação Apresentada no VII EPEM*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP de São Paulo.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

8. Anexos

Anexo I: Primeira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica da Educação de Infância – Jardim-de-Infância, foi proposto a realização de uma reflexão individual semanalmente, sobre a nossa ida à instituição, salientando sentimentos, expectativas, receios, aprendizagens, dificuldades entre outros aspetos.

Assim sendo, a primeira semana de Prática Pedagógica incide sobre a observação e recolha de dados no local de Prática Pedagógica, sendo no meu caso, o Jardim-de-Infância de Pinheiros.

Começo por fazer um balanço positivo das observações realizadas no Jardim de Infância, uma vez que permitiu conhecer o meio, a escola, a comunidade escolar, a sala de aula, e principalmente, o grupo de crianças, tendo assim um contacto mais próximo desta realidade que é o mundo do Jardim-de-Infância.

Começo este trabalho fazendo essa mesma reflexão, dos dias 20 e 21 de setembro de 2011, separadamente, terminando com uma reflexão global da semana de observação.

Reflexão do dia 20.09.2011

Antes de mais, quero salientar a importância de conhecer a escola antes de intervir; é através da observação direta que entramos na realidade, conhecendo o que se passa neste mundo: não só o grupo de crianças e a educadora, mas também todo o funcionamento, organização e gestão da sala de aula, desde as interações estabelecidas entre educadora e alunos, rotinas, regras, comportamentos, conhecimentos, interesses e necessidades das crianças, entre outros. Assim, ao se aproximarem os dias de atuação, já se tem um conhecimento mais aprofundado de tudo o que foi referido anteriormente, sendo mais fácil a intervenção e colaboração com o grupo na realização das suas tarefas, bem como a gestão da sala de aula.

Sempre tive a ideia de querer seguir o pré-escolar, antes e durante a frequência da licenciatura; contudo, não me senti totalmente segura até iniciar a Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância: estava bastante ansiosa para conhecer qual a instituição onde iria exercer a primeira prática do mestrado, os professores supervisor e cooperante, mas principalmente o grupo de crianças. Perante estas incertezas, as expectativas e os receios eram imensos e surgiam cada vez mais à flor da pele aquando da aproximação da hora da primeira ida à instituição: principalmente a expectativa de ser bem recebida por parte de toda a comunidade escolar mas, simultaneamente, o receio de não ser bem aceite pelo grupo de crianças, uma vez que são de uma baixa faixa etária e poderiam repreender a presença de elementos estranhos na sua sala de aula. Porém, isso não se verificou: fomos recebidas graciosamente por toda a comunidade escolar.

Contudo, depois de breves instantes de observação e recolha de dados, os momentos de interação com o grupo de crianças começaram a surgir, e foi então que os receios foram desaparecendo aos poucos: ao interagir com as crianças, auxiliando-as e acompanhando-as nas suas atividades, senti gosto no que estava a fazer e percebi como o grupo é tão heterogéneo, tanto nas capacidades, na autonomia, nos gostos pessoais.

Tive a oportunidade de observar e de sentir que nestas faixas etárias as crianças requerem bastante atenção e carinho, pois estavam constantemente a chamar por nós, pedir colo, participar nas brincadeiras, ... As crianças ao se envolverem e interagirem com os colegas, com a educadora, com as assistentes operacionais e mesmo connosco, estagiárias, trocam e adquirem novos conhecimentos com os outros, permitindo assim, um desenvolvimento global da criança; tal como defende Bairrão (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, Bairrão, 2006) “o envolvimento constitui um conceito chave no que diz respeito à aprendizagem e à mudança desenvolvimental na criança” (p.449).

Reflexão do dia 21.09.2011

De um modo geral, este primeiro contacto com o jardim-de-infância e de dois dias de observação, não foram muito diferentes; apesar de os sentimentos e emoções serem idênticos aos do dia anterior, neste dia ainda senti que as crianças já nos veem e aceitam como alguém que já faz parte daquela escola, da sala e do grupo; no dia anterior não se verificou o contrário mas, no geral, estavam um pouco mais tímidos e não interagiam tanto connosco, com o grupo de trabalho; maioritariamente, quando havia interação entre mestranda – aluno, partia da própria mestranda. Senti-me mais à vontade, mais integrada e participativa, pois para além da observação e recolha de dados, ia participando mais ativamente nas atividades dos alunos, até porque os próprios alunos vinham pedir auxílio para a concretização das tarefas, colo, brincadeiras, momentos de conversa, e tudo isso veio contribuir ainda mais para aumentar o gosto por

aquilo que estava a fazer, o gosto de interagir com as crianças, de ajuda-las, questioná-las, ... o gosto de trabalhar neste mundo começou a crescer!

Em jeito de conclusão:

É de extrema importância conhecer a instituição, a comunidade escolar e, principalmente, o grupo com quem trabalhar para uma melhor adaptação e integração.

Nas ideias de Alarcão e Tavares (1987) no contexto escolar, a observação é o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem, com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Em conformidade com os autores, reconheço que a observação se torna uma ferramenta bastante poderosa e que será a base principal de todo o trabalho a desenvolver, pois assim é possível conhecer toda a dinâmica estabelecida, regras, rotinas, comportamentos, estratégias de ensino/aprendizagem daquela sala de aula e fazer o registo dos mesmos. É ainda de referir que toda a ajuda prestada e disponibilidade demonstradas pela educadora cooperante foram essenciais, pois permitiu não só novos conhecimentos da realidade, bem como a recolha de dados.

Ao longo destes dias, ainda sinto o receio de como gerir todo o grupo e o que está subjacente a ele, uma vez que ainda estamos todos numa fase de conhecimento e adaptação, estando por base a preocupação de conhecer os diferentes espaços da sala bem como as regras e rotinas. Contudo, já se entendem as rotinas e as regras que são estabelecidas no período letivo. Ainda sinto o receio de não saber como planificar para este grupo, pois sendo um grupo heterogéneo tanto a nível de idades, de autonomia e de ritmos de trabalho, é necessário ter em conta e conseguir responder às necessidades de todos os alunos. O facto de as crianças não me obedecerem ao que lhes peço, de não conseguir fazer a gestão em sala de aula, de não saber como abordar os conteúdos nesta faixa etária e não responder às necessidades dos alunos, são receios que ainda me enfraquecem. Embora tenha estes receios, acredito que seja apenas no início desta experiência, pois a caminhada é longa e muito pode mudar.

Porém, ao observar e registar o que era feito durante o período letivo e de conversar com a educadora cooperante sobre ideias e estratégias a desenvolver, deixou-me mais calma e foi um ponto de partida para o despoletar de ideias para trabalhar e desenvolver com as crianças.

Apesar de ainda ter ido somente dois dias para a instituição observar, recolher e registar dados, deu para comprovar as distintas realidades que são o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo. Gostei muito da experiência de atuar no 1.º Ciclo no último semestre da licenciatura em Educação Básica (e jamais me imaginaria a estar em frente a uma turma do Ensino Básico), e espero gostar igualmente deste outro mundo que é o Pré-Escolar e que o passar do tempo me ajude a assentar as ideias (pois trabalhar neste último contexto referido foi o que sempre quis, apesar de presentemente estar muito indecisa).

Para finalizar, acrescento apenas que esta experiência está a ser bastante positiva e enriquecedora, pois tenho agora contacto com a realidade, o que permite conhecer e aprender noções fundamentais neste mundo.

Referências bibliográficas:

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.

Pinto, A.; Barros, S.; Aguiar, C.; Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). *Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado*. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a02.pdf>. Acedido a 21.09.2011.

Anexo II: Segunda reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Apesar de nesta semana estar inculcada ao grupo de trabalho a tarefa de auxiliar a educadora cooperante na realização das atividades planeadas pela própria, esta semana teve alguns aspetos semelhantes relativamente à semana passada, uma vez que, já na semana anterior, houve participação do grupo nas atividades elaboradas pelas crianças bem como nos momentos de refeição e de recreio; dificilmente é possível estar numa sala de jardim-de-infância apenas a observar, sem haver algum tipo de interação com as crianças.

Porém, durante esta semana de intervenção e por estarmos a auxiliar a educadora, houve contacto mais próximo junto dela e das crianças, pois para além de observar o que as crianças iam fazendo e de auxiliar e apoiar na realização das suas tarefas, houve ainda ajuda na preparação de materiais necessários para a execução das tarefas; reconheço e senti que fui ainda mais participativa. Mas não foi apenas em sala de aula que a interação se estabeleceu e ficou mais sobressaída: nos momentos vivenciados na hora de refeição e de recreio, a interação entre o grupo de criança e eu foi sendo cada vez mais forte: recordo-me de uma situação em que, nos primeiros dias de contacto com as crianças, havia algumas que não interagiram de imediato comigo e verifiquei que, durante esta semana, essas crianças já começam a chamar por mim e a dirigir-se a mim quando queriam comunicar algo, pedir para brincar, prestar ajuda e apoiá-las para alguma situação, surgindo assim a interação que, segundo Maisonneuve (1968, citado por Marc & Picard, s.d.) “a interação acontece sempre que uma unidade de acção produzida pelo sujeito A actua como estímulo de uma unidade resposta noutro sujeito B e *vice versa*” (p.8).

Deste modo, e incidindo sobre a interação estabelecida comigo e com o grupo de crianças, esta cresceu: a atividade de desenhar como tinha sido o seu fim de semana, desenhar a sua casa, pintar figuras geométricas de diferentes cores, foram exemplos de atividades/momentos onde eu interagi ainda mais com elas, pois conversava com elas e questionava-as e reparei que as crianças ficavam atentas quando me dirigia a elas para ver a execução das tarefas. Por vezes, eram as próprias crianças que me chamavam para me dirigir a elas e ver o trabalho que estavam a fazer, o que mostra que já vão tendo confiança e respeito por mim. Estes pequenos gestos fizeram-me sentir bem, pois senti que as crianças já me veem não só como alguém a quem têm de respeitar e obedecer, mas, principalmente, como amiga. Verifiquei ainda, apesar de estarmos numa fase de adaptação e de conhecimento uns dos outros, que elas já começam a obedecer-me, contudo, por vezes, tentam quebrar algumas regras.

Este grupo de crianças comunica e interage muito entre si, o que é ótimo para o seu desenvolvimento global, nomeadamente para o desenvolvimento de competências verbais orais; interagem igualmente bastante com a educadora. Observar a interação estabelecida entre as crianças é muito importante, mas o modo como as crianças e a educadora interagem entre si é igualmente marcante, pois é uma forma de aprendizagem para o que eu poderei aplicar futuramente. A interação entre criança-criança é bastante visível na hora do recreio; elas interagem não só com os colegas da sala, mas também com os colegas das outras salas, bem como de outra escola. Nesta semana realizou-se uma atividade no pátio da escola com insufláveis, e dirigiu-se para o jardim-de-infância de Pinheiros, um grupo de crianças do jardim-de-infância do Janardo. As crianças dos diferentes jardins iam trocando impressões entre elas mesmo sem se conhecerem, construindo assim, a interação.

Contudo, a minha interação com a educadora cooperante também progrediu e as conversas estabelecidas foram fundamentais e ajudaram-me a assentar e organizar melhor as ideias/propostas a desenvolver com o grupo de crianças e a esclarecer questões relacionadas tanto com a planificação como relacionadas com estratégias a adotar em sala.

Estive ainda a auxiliar a educadora na realização de placares de registo, o que é importante para as crianças: tanto para a memória visual e fazerem a respetiva associação, bem como para a perceção da realidade através de diferentes formas de comunicação; como o grupo de crianças é bastante heterogéneo, elas não estão todas no mesmo nível; para Matta (2004) “a criança tem uma boa noção das rotinas mas não de toda a estrutura do dia, nem do significado de situações novas. Estas representações de acontecimentos podem ser actualizadas nas acções, através de meios pictóricos ou dramáticos, mas a linguagem vai ter um papel fundamental na sua organização” (p.76); em conformidade com Matta (2004), considero que a linguagem seja fundamental para que se estabeleça a comunicação, contudo, há crianças que não estão tão desenvolvidas a nível da comunicação oral e estes recursos facilitam a sua compreensão para o estabelecimento das regras e rotinas das mesmas, sendo igualmente, um modo de comunicação.

Mas ainda, o facto de ser um grupo heterogéneo poderá dificultar a realização de algumas tarefas; por exemplo, o que os mais velhos poderão saber fazer, os mais novos não. Contudo, considero que trabalhar com um grupo deste género possa ser bastante vantajoso, pois observo como é que eles interagem entre si e percebo que os mais velhos acabam por estimular e ajudar os mais novos, o que, por vezes, poderá não acontecer num grupo homogéneo; tal como afirmam Dupriez e Draelants (2004, citados por Crahay, 2007), a constituição de classes homogéneas quanto ao nível escolar tem com frequência efeitos

prejudiciais no plano socioafetivo, principalmente para os alunos situados nas classes dos fracos. Assim sendo, é enriquecedor ter crianças bastante diferentes numa sala, para que as interações se estabeleçam e as crianças sejam estimuladas.

Apesar de nesta semana o auxílio ter sido o mais destacado, a observação e o registo de informação não ficaram esquecidos: é certo que os momentos de interação eram mais, mas a recolha de dados esteve igualmente presente: anotar o modo como a educadora organiza todo o grupo e como o gere, foram registos bastante importantes para mim, pois é uma forma de me ir ambientando a todo o funcionamento da sala. O grupo de trabalho teve ainda acesso à documentação dos processos dos alunos, que se tornaram fundamentais para enriquecer a caracterização do nosso trabalho.

E assim, ao longo desta semana de muita convivência com as crianças, fui aprendendo a contactar com elas pois, sendo todas diferentes, necessitam de respostas diferentes. Apesar de ter gostado bastante desta semana e de ter participado mais ativamente, os receios ainda permanecem: o receio de não corresponder às necessidades das crianças e de não me respeitarem. Porém, tenho igualmente expectativas que pretendo alcançar: esclarecer qualquer dúvida que as crianças tenham, transmitir conhecimentos, aprender com elas e continuar a estabelecer interação com elas e torná-la mais forte, pois acredito que assim, as aprendizagens serão muito mais valiosas. Reconheço que, quando for eu a intervir sozinha, para além de observar tudo o que está a meu redor terei igualmente de me observar a mim própria, reconhecendo e evidenciando o que fiz, o porquê, como, e se errei o porquê, e o que deveria ter feito: é necessário fazer a auto-avaliação da minha prestação e refletir sobre os meus atos.

Apesar de esta experiência ainda agora ter começado, já há aprendizagens enriquecedoras: o entendimento da rotina do grupo de crianças, algumas estratégias a adotar para gerir conflitos entre elas e a gestão de todo o grupo. Porém, e como tudo isto ainda é o começo de uma longa caminhada, há ainda um longo caminho de aprendizagens a percorrer.

Referências bibliográficas:

Crahay, M. (2007). *Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lang=pt. Acedido a 28.09.2011.

Marc, E. & Picard, D. (sd). *A Interação Social*. Porto: Rés Editora.

Matta, I. (2004). *Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem*. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100008&lang=pt. Acedido a 28.09.2011.

Anexo III: Terceira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Para esta semana de intervenção a pares, sinto que seja importante refletir sobre o trabalho em equipa, da importância da planificação, da atuação, aspetos a mudar, dificuldades sentidas, aprendizagens e novamente, os meus receios e expectativas.

Durante esta semana, o grupo de trabalho interveio em conjunto; todo o trabalho subjacente à intervenção foi feito por ambas, desde sugestões, planificações e materiais. Penso que para um grupo funcionar bem, é essencial a comunicação; no nosso grupo discutimos diferentes ideias, ouvimo-nos, aceitamo-nos e criticamos também. Tudo isto faz com que o trabalho se desenvolva.

Quando chegou o dia da atuação a pares, não estava nervosa e confesso que isso me estranhou; sempre pensei que ia estar bastante nervosa pois, apesar de ser atuação a pares, era a primeira em que tinha maior responsabilidade sobre o grupo de crianças, uma vez que, apesar de a educadora cooperante estar sempre presente e auxiliar sempre que necessário, não iria ser a educadora a liderar toda a gestão e decorrer do tempo na sua maioria, pois era uma tarefa que estava incutida ao grupo de trabalho. Contudo, apesar de este estranho sentimento, estava com as expectativas bastante elevadas: ser bem aceite pelas crianças enquanto educadora, ensinar e aprender com elas, proporcionar atividades enriquecedoras e continuar a estabelecer interação com as mesmas.

Tenho a dizer que esta semana foi mais difícil do que eu esperava: desde o momento de planificar até ao momento da atuação. Começar a planificar não foi fácil pois, apesar de as ideias a desenvolver com o grupo de crianças serem muitas, complicou-se ao transcrevê-las para o papel: na minha opinião, planificar não é apenas preparar e organizar um plano de atividades que se queira desenvolver; exige que se estabeleça uma relação entre os diferentes parâmetros, de modo a que façam sentido, independentemente das áreas que se queiram trabalhar; assim entende-se a importância e necessidade de ter uma planificação bem elaborada e estruturada, que facilite a leitura, a organização e a compreensão de todo o trabalho pretendido que se quer desenvolver. Já como afirmava Laufer (2006) referindo-se à planificação, “somente adquirirá sentido e poderá levar à conquista das metas propostas se estabelece a necessária capacidade de execução dos planos elaborados” (p.627).

Para além de uma planificação bem elaborada, o grupo teve a preocupação de não trabalhar áreas isoladas; em conformidade com a OCEPE (1997), ao afirmar que “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (p.48), considero bastante importante a articulação entre as diferentes áreas e conteúdos, e o grupo teve em especial atenção esse fator; porém, reconheço que esta semana, embora tenhamos abordado outras áreas, foi trabalhado muito a expressão plástica, o que deverá ser um aspeto a ter em conta para alterar nas futuras intervenções. É possível trabalhar áreas isoladas, mas é certo que tornam-se mais enriquecedoras quando trabalhadas conjuntamente. É de facto importante trabalhar o domínio da expressão plástica nestas idades, pois “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá (...) contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (OCEPE, 1997, p.57); porém, não podemos trabalhar sempre a mesma área, esquecendo as outras.

Devido à exigência de planificar, a maior dificuldade sentida quando planifiquei foi formular a intencionalidade educativa; pensei que tivesse entendido quando foi referido no seminário sobre planificação mas, depois de uma reunião com o professor supervisor, percebi que tinha uma ideia errada: fazia confusão entre a intencionalidade educativa e as competências devido à sua forte interligação, e por isso, senti a dificuldade de as formular. A planificação teve de ser reformulada pois havia parâmetros que não constavam e que eram essenciais. Foram então feitas reformulações à planificação mas acredito que ainda haja aspetos a ir melhorando, planificação após planificação.

Durante esta semana de atuação, a planificação foi cumprida na totalidade das atividades mas não no rigor do tempo: de um modo geral, o grupo tinha planeado mais tempo para a execução das atividades do que o gasto na realidade. Houve então a necessidade de criar atividades na hora, sendo elas todas improvisadas e surgidas no momento pelo grupo: não poderíamos deixar as crianças sem trabalho durante uma tarde inteira. Após a ocorrência desta situação, reconheço que houve falha por parte do grupo de trabalho, pois este não tinha atividades de recurso planeadas. É certo que é com os erros que se aprende: assim, para uma próxima, já saberei o que mudar, sendo um aspeto a ter em conta para as próximas atuações. Solucionamos então este problema realizando atividades matemáticas, de cálculo por contagem e de organização de dados, através de folhas de árvore que tinham sobrado da atividade executada com as crianças. O grupo resolveu trabalhar a área da matemática uma vez que, durante esta semana, reconhecemos que se tenha trabalhado muito a expressão plástica; assim sendo, as atividades improvisadas pelo grupo de trabalho fugiram dessa área. Todavia, nem todas as atividades proporcionadas correram da melhor forma: à tarde, as crianças estavam saturadas porque estiveram muito tempo sentadas

e paradas na área polivalente, o que não as estimulou muito para a participação da atividade da leitura de histórias. É igualmente um aspeto a ter em conta para melhorar.

Na realização da atividade “O outono com arte”, as crianças “exploram, experimentam-se...expressam...criam” (Ministério da Educação, sd, p.22), têm contacto com diferentes materiais e contacto com o trabalho dos colegas, permitindo a familiaridade com a realidade, o que se torna importante para o seu desenvolvimento pessoal.

Debruçando-me agora sobre a atuação, considero que de um modo globalizante, tenha corrido bem: apesar de as crianças estarem mais agitadas do que nas semanas anteriores e de nos tentarem testar, leve-me a crer que algumas ainda não nos veem como estagiárias, inclusive as mais velhas; reconheço que ainda estamos numa fase de adaptação, em que tudo é novidade, mas a firmeza ocupa um lugar importante, pela qual não poderei deixar quebras as regras estabelecidas para ser respeitada. Um dos meus receios era precisamente esse: as crianças testarem-nos muito, para verificar até onde podem ir. Contudo, acredito que com o tempo, elas irão perceber qual o nosso papel na sala.

Apesar de o grupo de crianças nos ir testando várias vezes, ele aderiu bem às atividades propostas; considero que não tenha sido difícil a escolha de atividades, antes pelo contrário: o grupo de trabalho tinha imensas ideias em mente, e seria impossível colocá-las todas em prática. Considero que tenham corrido bem, pois as crianças para além de aderirem às atividades, mostraram empenho, gosto e interesse no que estavam a fazer. No momento de reflexão feito no final do dia, houve crianças a afirmar que as atividades propostas pelas estagiárias foram as que mais gostaram de executar ao longo do dia, o que é gratificante de ouvir.

Outra dificuldade sentida inerente à planificação e à atuação foi o facto de não ter noção de quanto tempo demorariam as atividades, do tempo de concentração exigidas por elas e dos diferentes interesses e necessidades das crianças; porém, é este o grande desafio de trabalhar com um grupo heterogéneo, de dar resposta ao anteriormente dito, o que faz com que nós, futuras educadoras, aprendamos com as crianças e crescamos a nível pessoal e profissional.

Contudo, é certo que havia aspetos a serem alterados; relativamente às mudanças que poderiam ser feitas no momento da atuação, considero que na realização da atividade plástica poderiam ter sido colocadas mais tintas espalhadas pelas mesas e colocar bibes de plástico às crianças para proteger as roupas, pois as crianças sujaram-se muito a si próprias e também as mesas. Outra mudança a ter sido realizada, sugerida no momento de reflexão com a educadora cooperante, era no conto da história feito pelas crianças: em vez de ter sido a mesma criança a ler, poderia ter-se intercalado criança-estagiária, para não se tornar uma “leitura” tão monocórdica. Contudo, esta atividade foi importante para todos, pois permitiu que a criança leitora imaginasse a história através das ilustrações, e as outras estivessem atentos para depois a recontarem.

No que diz respeito à avaliação das atividades, na conversa em grande grupo sobre o outono, as crianças sabiam dizer quais as principais características da estação, nomeadamente, ao que acontecia às folhas das árvores; no que respeita aos frutos, já se verificou uma maior dificuldade, não havendo assim, tanta participação por parte delas, apesar de nós, estagiárias, irmos questionando frequentemente as crianças. É ainda de acrescentar que, em grande parte, são quase sempre as mesmas crianças a participar e a responder ao que é solicitado. Na atividade plástica “O outono com arte” todas as crianças respeitaram as regras que tinham sido implementadas; não se verificou dificuldade no manuseamento dos pincéis, mesmo nas crianças mais novas: todas participaram ativamente na atividade. Relativamente à reflexão feita no final do período letivo com as crianças, é de salientar que no segundo dia de atuação desta semana, a reflexão não foi tão enriquecedora como no dia anterior, pois as crianças já estavam saturadas, o que fez com que não refletissem sobre o dia. A meu ver, considero que a planificação elaborada estava adequada à intencionalidade educativa, fazendo com que as crianças desenvolvessem as competências planificadas.

Apesar de todas as dúvidas e erros cometidos, aprendi muito nesta semana: pude compreender melhor o que é estar no lugar de “educadora” e que é uma realidade distinta daquela de quando estamos a observar, pois tudo parece ser fácil mas também tem os seus momentos mais complicados.

Para a semana irei intervir sozinha e já começo a ficar nervosa! Porém, apesar desse nervosismo, as minhas expectativas ainda se mantêm: esclarecer qualquer dúvida que as crianças tenham, transmitir conhecimentos, aprender com elas e continuar a estabelecer interação com elas e torná-la mais forte, pois acredito que assim, as aprendizagens serão muito mais valiosas, pois, “o educador é, essencialmente, aquele que valoriza, esclarece e estimula as experiências infantis” (Ministério da Educação e das Universidades, sd, p.42).

Para finalizar acrescento que, apesar de ser cansativo, gostei desta experiência de intervir a pares, pois existia apoio mútuo entre os elementos do grupo de trabalho, o que considero ter sido uma mais-valia para que corresse bem, pois não houve falta de comunicação por nossa parte.

Não poderia terminar esta reflexão sem descrever um episódio passado esta semana e que foi bastante marcante a nível pessoal: durante esta semana, uma criança dirigiu-se a mim com um grande sorriso nos lábios e disse-me: “Ana, toma! Fiz este desenho para ti!” No momento fiquei sem palavras, apenas agradeci à criança pelo seu ato, pois não estava nada à espera daquela situação e este momento foi, sem dúvida, bastante agradável e que me fez sentir muito bem: senti que a criança já me vê como amiga. A conquista das crianças pelo lado afetivo torna-se bastante gratificante e são estes gestos que, podendo parecer tão pequenos, nos fazem sentir tão bem! Ao longo desta experiência, espero poder relatar momentos tão ou mais deliciosos como este.

Referências bibliográficas:

Laufer, M. (2006). *Planificação e execução*. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442006000900003&lng=es&nrm=iso. Acedido a 04.10.2011.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação e das Universidades, (s.d). *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Algueirão: Direcção – Geral do Ensino Básico.

Anexo IV: Quarta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Para esta semana de reflexão, considero que seja importante refletir sobre a planificação, a minha atuação, as estratégias e mudanças a adotar, a avaliação, os meus receios e expectativas e também as dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas. Para sustentar a minha reflexão, para além de fundamentar em autores, irei descrever alguns episódios vivenciados durante esta semana. Assim, a planificação estará dividida pelos três dias de atuação. Finalizarei com uma breve conclusão.

Nesta semana de intervenção, fui eu a interveniente enquanto a minha colega de grupo era aluna observante. Porém, ela ia-me ajudando na preparação das atividades e auxiliava durante a realização das mesmas pois, no jardim-de-infância, considero que seja muito difícil estar apenas a observar sem auxiliar; a própria educadora ia igualmente auxiliando quando era necessário. É difícil ser apenas uma pessoa a controlar toda a gestão de todo o grupo, uma vez que são crianças pequenas e diferentes umas das outras com diferentes necessidades e ritmos de trabalho.

Relativamente ao primeiro dia de atuação e apesar de este ser o meu primeiro dia de intervenção individual, não estava nada nervosa: confesso que pensei que iria estar mais; até acredito que estava mais nervosa dias antes de saber que iria atuar sozinha do que no próprio dia: estava muito calma, mas bastante ansiosa pelo que me esperava.

No primeiro dia de intervenção desta semana, a planificação foi cumprida quase na sua totalidade, havendo apenas uma mudança na mesma: o grupo tinha planeado reunir as crianças na área polivalente e conversar com elas, em grande grupo, sobre o trabalho realizado na semana passada, “O corpo humano com uma folha de árvore”; porém, considerámos que o grupo se iria dispersar muito e que muito dificilmente eu teria a atenção dele, o que faria com que o perdesse. Assim sendo, optamos por pôr as crianças mais novas a adiantar o trabalho previsto para a tarde e as crianças mais velhas elaboraram uma ficha de recurso que englobou a expressão plástica e a matemática. Apesar de termos adaptado a planificação, enquanto as crianças iam fazendo as atividades sugeridas no momento, nós (eu e colega de Prática Pedagógica), íamos igualmente questionando as crianças individualmente sobre o trabalho que tinham elaborado na semana anterior. Assim acabámos por fazer o que tínhamos planeado, embora de maneira diferente. Considero que tenha sido uma estratégia bem adotada, pois assim todas as crianças estiveram em trabalho e não se dispersaram nem ficaram tão saturadas.

Na música “Cabeça, ombro, joelhos e pés”, as crianças demonstraram gostar bastante da atividade, uma vez que tinham de cantar e associar a letra da música às diferentes partes do corpo, o que permitiu que elas aprendessem de forma lúdica: “pelo movimento, pelo ritmo, pelos sons, pela voz, pelas mãos, pelo corpo, por quantos meios expressivos que a criança disponha e descubra, leva-a a um melhor conhecimento de si e dos outros” (Ministério da Educação e das Universidades, s.d, p.20), permitindo assim, que a criança se desenvolva a determinados níveis, entre os quais, expressividade, comunicação corporal, linguagem verbal, não verbal, tornando-se portanto, uma atividade rica. Nesta atividade, não me limitei a cantar a música e a evidenciar as partes do corpo mencionadas na mesma, mas explorei-a um pouco mais: fui questionando as crianças se eram apenas aquelas partes do corpo que tínhamos e, a partir daí, as crianças foram dizendo outras partes do corpo que constituíam o corpo humano, estabelecendo-se assim, uma conversa sobre a temática. Considero que as atividades proporcionadas neste dia tenham corrido bem, pois os alunos mostraram empenho no que estavam a fazer. Houve a preocupação de fazer interligação entre as atividades, não só a nível de conteúdo como a nível sequencial.

Incidindo sobre a avaliação deste dia, no que respeitou à tarefa de as crianças comunicarem o que tinham desenhado, regra geral, apresentaram um discurso fluente, conseguindo explicar o que desenharam; as crianças mais novas ainda apresentaram algumas dificuldades na comunicação, dizendo apenas quem desenharam. Relativamente à atividade de digitinta, houve crianças que colaram os papéis por toda a folha, não respeitando assim, as regras impostas. Na atividade de recurso “Pinta 5 folhas de amarelo e 2 de castanho”, apenas 3 crianças não cumpriram o estabelecido; todas as outras pintaram o que era solicitado. É de referir que apenas as crianças mais velhas realizaram esta última atividade mencionada devido ao grau de exigência. No momento de reflexão em grande grupo, as crianças apenas disseram o que gostaram, não conseguindo explicar o que lhes tinha sido questionado: o que tinha corrido bem ou mal e o porquê e quais as alternativas para fazer mudar essas situações.

Relativamente ao segundo dia de intervenção, o grupo de crianças estava muito disperso, o que fez com que eu perdesse o controlo do mesmo por algumas vezes. Ao perder o grupo, recuperá-lo tornava-se bastante difícil. Porém, a educadora cooperante ia intervindo para ajudar a manter o controlo do grupo de crianças nestes momentos mais complicados, fazendo ganhar novamente a atenção e silêncio dos alunos.

Neste dia, a planificação não foi cumprida na totalidade, havendo mudanças na planificação: estava previsto as crianças darem sugestões sobre o que queriam trabalhar na área do outono: porém, para dar continuidade ao trabalho elaborado no dia anterior, foi sugerido pela educadora cooperante, a participação mais ativa das crianças nos trabalhos executados por elas: foi então que, em grande grupo, foi pedido aos

alunos para sugerirem títulos para o trabalho por eles realizado. Foi feito o registo das ideias no quadro e, seguidamente, foi feita uma votação. Considero importante a participação das crianças neste tipo de propostas, pois assim elas estão mais envolvidas no trabalho realizado por elas próprias, não esquecendo a “importância do ponto de vista da criança para a construção da qualidade” (Pascal & Bertram, 1999, citados por Formosinho & Araújo, 2004, p.85). Assim, o trabalho elaborado por ela fará mais sentido se a própria tiver poder de decisão no mesmo. Devido a esta alteração e à demora na preparação para projetar a história, as atividades estipuladas para o período da manhã não foram concretizadas.

Durante a projeção da história “O livro da família” e enquanto eu a lia, as crianças mostraram interesse: estavam em silêncio e bastante atentas às imagens e à minha leitura. Depois da leitura da história, eu ia questionando as crianças sobre a temática da história e também pedi para que falassem da sua família; “quando os educadores ou educadoras caracterizam os universos familiares das crianças com quem trabalham, confrontam-se cada vez mais com uma rede complexa que tende a intensificar-se” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.95); quando eu ia estabelecendo a conversa com as crianças, algumas até contavam mais do que aquilo que eu lhes perguntava, ficando assim, a conhecer um pouco mais da sua família, quem a constitui e o que fazem. Foi registado por escrito o que as crianças iam dizendo. Relativamente à avaliação deste dia, na atividade de pintarem as ilustrações do livro “O livro da família” verifiquei que, maioritariamente, as crianças pintaram dentro do espaço delimitado; apenas três crianças (das mais novas) é que pintaram para além do espaço delimitado.

No que respeita ao último dia de atuação, considero que tenha sido o mais fácil e o que tenha corrido melhor: as crianças estavam mais calmas e consegui ter uma melhor gestão do grupo. Contudo, a planificação deste dia não foi cumprida na totalidade: as crianças continuaram o trabalho iniciado no período da manhã, porém houve crianças que se atrasaram muito na continuação da atividade prolongando-se assim, para o período da tarde; à medida que as crianças iam terminando o trabalho proposto, distribuíam-se pelas diferentes áreas da sala, de sua livre escolha. Ao partir da temática Família para dar continuidade à exploração do tema, as crianças sugeriram que eu lesse a história a partir das ilustrações que elas teriam feito da mesma no dia anterior. Por isso, a conversa sobre a família estendeu-se, o que fez atrasar todo o trabalho planificado para o resto do período letivo. Contudo, considero que tenha sido uma proposta bastante positiva, pois assim, conhecemos e registamos o que as crianças iam dizendo e, mais importante que isso, a proposta partiu das próprias crianças, o que faz com que sejam igualmente agentes ativos na aprendizagem.

Estava planificado trabalhar a temática da família em grande grupo, porém, foi proposto pela educadora cooperante fazer a divisão do grupo de crianças para a elaboração das atividades, pois assim era possível acompanhar mais de perto o trabalho das crianças. Foi ainda proposto pela educadora cooperante, as crianças mais novas moldarem plasticina: a educadora sugeriu que as crianças realizassem este tipo de atividades e não fossem para as áreas de livre escolha devido à dispersão que causavam aos colegas que estavam a trabalhar. Assim possibilitou que estivéssemos a auxiliar mais de perto o trabalho das crianças, visionando e avaliando melhor as suas tarefas. Em relação à avaliação feita neste dia, no questionamento acerca da família, as crianças sabiam dizer os elementos que constituem a sua família, bem como quem vive em sua casa. Na avaliação das partes do corpo humano, as crianças, de um modo geral, reconheceram as partes do corpo, não só as que estão na música, bem como as que eu fui questionando. Contudo, verifiquei ainda que as crianças apresentam dificuldade na coordenação motora, quando tinham de associar a letra da música com o corpo.

Fazendo uma reflexão geral desta semana de intervenção, saliento que não se verificou tanta interação com o grupo de crianças nas horas de recreio, uma vez que ficávamos na sala a preparar os materiais necessários para a realização das atividades. Reconheço que a interação seja bastante importante, não só dentro da sala mas também fora dela, e por isso espero que, nas próximas semanas, seja possível estabelecer essas mesmas interações.

Relativamente a outras mudanças a fazer, considero que nas reflexões finais feitas em grupo seja mais significativo questionar as crianças sobre as suas aprendizagens ao longo do dia com a realização das tarefas e o que elas fariam para mudar algo que não tenha corrido bem. Espero conseguir melhorar este aspecto e fazer com que as crianças correspondam ao que lhes é pedido. Considero também que deveriam ser planificadas menos atividades por dia, pois as crianças levam algum tempo a realizar as tarefas; uma possível solução será planificar menos atividades no período letivo e colocar as restantes como atividades de recurso.

Apesar de haver inúmeros aspetos a melhorar, aprendi muito e espero aprender ainda muito mais. Ao longo desta semana, as aprendizagens foram bastante significativas: todo o trabalho em parceria é realmente importante, pois torna o trabalho mais rico, não só para nós educadoras, mas também para as crianças: para nós pois conhecemos mais de perto o trabalho de pessoas já com experiência, o que faz com que conheçamos melhor esta realidade; e para as crianças, pois estando elas em interação com

outras, para além de permitir a partilha de ideias, estão também em relação consigo próprias e com os objetos.

As atividades avaliadas foram um guia que me ajudaram a diagnosticar a que nível se encontram as crianças. Reconheci ainda que, de facto, é muito mais rentável acompanhar o trabalho das crianças em pequenos grupos, pois assim vamos conhecendo melhor cada criança e elas acabam por estar mais concentradas, o que é proveitoso para ambas as partes, pois as aprendizagens são igualmente para ambas. “Chama-se relação educativa aquela em que o adulto intervém na atividade da criança para a orientar neste ou naquele aspeto da relação no mundo, quer indiretamente, como na organização do meio, quer diretamente na atividade” (Vayer & Matos, 1990, p.159): eu, enquanto aluna atuante, prestei sempre auxílio e disponibilidade para a execução e esclarecimento de dúvidas na execução das atividades, o que me permitiu aprender a ir lidando com este contexto e a conhecer melhor as crianças. E tal como referido anteriormente, a avaliação é uma ferramenta bastante importante; mas tão importante como avaliar as crianças e o trabalho que desenvolvem, é fazer igualmente a minha própria avaliação: saber o que fiz, como fiz, onde errei e porquê. Estes são aspetos a refletir ao longo destas semanas de intervenção, permitindo-me conhecer melhor e se houve evolução ou não; segundo Figueiredo (2009) “a auto-avaliação tem por objectivo envolver o avaliado no processo de avaliação, visa a identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objetivos individuais” (p.34).

Nesta semana verifiquei que as crianças já se começam a revelar aos poucos: uma criança que era muito tímida e que não participava ativamente nas atividades, durante esta semana ela pulou, dançou, saltou e cantou, o que não era comum nela, indo ao encontro do que afirma Postic (2008, citado por Cardona *et al*, 2010) “a percepção que o aluno tem dos seus colegas e do docente na situação educativa determinam a maneira de agir e de reagir” (p.59).

Considero que as atividades que temos proposto às crianças respondem aos seus interesses apesar de, por vezes, ainda pensar que estão a ser pouco desafiantes para elas.

Reconheço que houve mais contacto com os pais de algumas crianças e percebi como essa relação se torna fundamental, tanto para o bom funcionamento da escola, bem como para a própria criança. Verifiquei ainda que os pais participam nas atividades propostas, trazendo objetos e materiais solicitados pela educadora para a realização de trabalhos. Relativamente aos receios pessoais, temo que aconteça nas minhas próximas atuações, o que aconteceu ao longo desta semana: as crianças tentaram quebrar as rotinas e testarem-me cada vez mais; para além de ser um receio, é também uma dificuldade sentida, o facto de ainda não ter controlo sobre o grupo.

Nesta semana, vivenciei momentos bastante agradáveis: para além de ter recebido desenhos e recortes das crianças, uma das crianças ficou em trazer-me de casa um desenho elaborado por ela, mas tinha-se esquecido. Assim que chegou à escola no dia seguinte, dirigiu-se a mim com ar triste, a dizer que se tinha esquecido e que trazia o desenho noutra dia. Outro momento marcante foi o facto de uma criança, ao conversar sobre o fim de semana em grande grupo, afirmou ter-me visto no meu local de trabalho; mas a criança estava com uma enorme vontade e euforia de o contar que disse “Posso contar uma coisa? É muito engraçada! É que eu vi a Ana no trabalho dela!” Digo que foi um momento marcante pois o facto de a criança contar o que fez no fim de semana e de ter contado que me tinha visto fora do jardim-de-infância, pode significar que, de certa forma, tenha sido importante para ela e que não me conhece apenas como “a Ana” que está na sala dela alguns dias a explicar e propor atividades, mas também me conhece fora do seu jardim-de-infância. São pequenos gestos que provam que as crianças já não me veem como uma desconhecida, mas que vão ganhando confiança e carinho por mim, o que me faz sentir bem!

Referências bibliográficas:

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.

Figueiredo, M. (2009). *Um apoio à avaliação de desempenho*. Lisboa: Bola de Neve.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lang=pt. Acedido a 06.10.2011.

Ministério da Educação e das Universidades. (s.d). *Perspectivas de educação em jardins de infância*, Algueirão, Direcção – Geral do Ensino Básico.

Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. São Paulo: Editora Manole.

Anexo V: Quinta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Nesta semana de intervenção, fui a aluna observante, mas, para além de observar e registar dados, também auxiliava a minha colega na preparação e decorrer das atividades, pois considero que seja quase impossível estar numa sala de jardim-de-infância sem intervir. Durante esta semana de atuação pretendo refletir sobre o grupo de crianças, a importância da planificação, da avaliação e das aprendizagens, e ainda sobre estratégias a adotar para melhorar determinados aspetos.

Relativamente ao grupo de crianças, observei que continua ainda muito disperso e agitado o que leva a que, por vezes, não participe tão ativamente no que é solicitado; a tarefa de reconquistar a atenção do grupo complica-se. Esta situação faz-me parar para pensar em estratégias para melhorar: para querer a atenção das crianças, não poderei exigir apenas que elas mudem se nós, estagiárias, também não o fizermos: muito provavelmente teremos de mudar a nossa postura, visto haver a perda do grupo por várias vezes. É verdade que as crianças nos testam, tentando ver até onde podem quebrar as barreiras; nós, enquanto atuantes, temos o papel de não permitir que certos comportamentos decorram, e quando eles acontecem, temos de fazer perceber à criança onde ela errou e o porquê, fazê-la refletir.

No que se refere à planificação, apesar de ser, segundo Escudero (citado por Zabalza, 1992) “o conjunto de processos (...) através dos quais a pessoa visualiza o futuro, fez (...) um marco de referência que guie as suas acções” (p.48), nunca podemos garantir que seja cumprida. De facto, ela é pensada e planeada, tendo por base ideias, experiências e metas a alcançar que indicam um rumo a seguir; porém, há sempre contratempos que acontecem na hora e a planificação tem de ser ajustada nesses momentos. Nesta semana, as planificações foram cumpridas quase na totalidade; porém, houve algumas atividades que não foram realizadas e reconheço que fizeram falta para enriquecer o trabalho e desenvolvimento de aprendizagens para as crianças; um dos exemplos refere-se à análise não realizada da roda dos alimentos com as duas salas do jardim; admito que esta análise teria sido bastante importante, pois assim ter-se-ia feito novamente a exploração da roda e as crianças poderiam reconhecer onde erraram, esclarecer as suas dúvidas e adquirir novos conhecimentos.

Durante as intervenções, a educadora cooperante auxiliou-nos sempre quando necessário, tanto nos momentos para gerir os grupos bem como na realização das atividades, dando sempre sugestões. Julgo que seja essencial esta interação entre educadora – estagiária, pois a educadora, conhecendo melhor o grupo de crianças e tendo uma maior experiência para lidar com situações que vão ocorrendo na sala de jardim-de-infância, sabe o que funciona melhor com o grupo, algo que eu ainda terei de ir aprendendo. Ao observar os comportamentos e escutar as sugestões dadas pela educadora, reconheço serem uma grande aprendizagem para mim, tanto a nível pessoal como profissional, pois sei que, neste momento, não tenho adquiridas as aprendizagens suficientes para gerir todo um grupo sozinha.

Relativamente à avaliação desta semana, as crianças ao comerem as maçãs confeccionadas de duas maneiras diferentes, apenas as saborearam, não identificando as restantes propriedades a partir dos outros órgãos dos sentidos. Um aspecto que considero que poderia ter sido melhorado por parte do grupo de trabalho seria ter dado a maçã inteira para que as crianças observassem as diferentes propriedades: considero que se esta estratégia tivesse sido adotada, as aprendizagens teriam sido mais enriquecedoras.

Na atividade de conversarem sobre o fim de semana, regra geral, as crianças estabelecem um discurso coerente, contudo, não respeitam as regras impostas: é pedido que contem apenas uma coisa que tenha sido a mais importante e a maioria das crianças, conta tudo. Perante esta situação é importante não deixar quebrar as regras e dar oportunidade de cada criança evidenciar apenas uma vivência. No “Jogo do toque” algumas crianças não sabiam identificar as partes do corpo; julgo que não tenham percebido a atividade, pois tocavam com as suas próprias partes do corpo umas nas outras em vez de tocarem no seu parceiro. Eu e a minha colega de Prática Pedagógica exemplificámos uma vez, mas uma solução que poderia ter sido aplicada seria a exemplificação mais do que apenas uma vez, pois assim as crianças observavam e imitavam e depois de perceberem a atividade, realizavam-na sozinhas.

Em relação à atividade de se agruparem consoante as semelhanças do corpo entre elas, foi pedido que se juntassem todas as crianças com olhos azuis: verifiquei que houve muita dificuldade em se agruparem; uma solução poderia passar pela estagiária ajudar as crianças a formar primeiramente um grupo e explicar como o fez e de seguida, as crianças formavam um novo grupo sozinhas. Relativamente à elaboração da roda dos alimentos, houve muitas crianças que não conseguiram associar o recorte do alimento ao sector da roda dos alimentos. Apesar de a exploração ter sido feita e de as crianças terem dificuldade de associar, poderá dar a entender que as aprendizagens nesta atividade não foram significativas para elas. Perante esta situação, dever-se-ia ter feito novamente a exploração dos conceitos para verificar se as crianças realmente aprenderam.

Na exploração do gráfico, verifiquei que algumas crianças evoluíram a nível cognitivo: digo isto porque, na semana passada quando as questioneei sobre quantas pessoas viviam com elas, a maioria das crianças não contava consigo própria. Ao explorar os gráficos, as crianças incluíram-nas e quase sempre,

em primeiro lugar. Quero com isto dizer que considero que houve aprendizagens, pois as crianças perceberam e aprenderam que ela própria faz parte do agregado familiar. As crianças também identificaram corretamente o que era pedido, organizando a informação correta no gráfico. Verifiquei que houve dispersão na análise dos gráficos, visto ser uma atividade em que as crianças não participam todas simultaneamente, mas considero que este tipo de atividades terá de ser realizada em grande grupo, pois permite a discussão e confronto de ideias.

Na atividade de criar uma história a partir de imagens, verifiquei diferentes níveis de desenvolvimento social, mesmo entre crianças da mesma faixa etária: havia crianças que colocavam vários elementos para além dos representados e formavam uma história criativa e completa. De um modo geral, todas as crianças associaram corretamente a ordem das imagens com o que iam dizendo, formando assim, uma história coerente.

Na apresentação do livro elaborado por elas, cada criança reconheceu o seu desenho e inclusive, havia crianças que reconheciam o trabalho dos colegas; foi gratificante observar que as crianças conseguiram fazer o reconhecimento, o que poderá demonstrar que, para além de elas estarem motivadas na atividade, estavam também atentas a todo o trabalho desenvolvido.

Após estes confrontos de avaliação é possível entender como o grupo é tão heterogéneo, não havendo duas crianças iguais: cada uma tem o seu ritmo de trabalho e precisa do seu tempo, e nós, futuras educadoras, temos o dever de as auxiliar sempre que necessitam. Em conformidade com Bastos (2003), “cada criança/aluno é um indivíduo com as suas especificidades próprias, que requerem, por isso mesmo, uma atenção particular e, tanto quanto possível, de forma individualizada” (p.9).

Para terminar o parâmetro da avaliação, considero que na reflexão final de grupo deverá ser trabalhada a autoavaliação das crianças, para que elas tomem consciência do trabalho que elaboraram, que reconheçam os seus erros e possam ultrapassar as dificuldades, indo assim, ao encontro do que referem Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2010): “a forma como se processa e trabalha a avaliação é uma estratégia fundamental para a evolução do seu trabalho e pode incentivar a reflexão também por parte das crianças sobre os respectivos comportamentos e atitudes e sobre as aprendizagens que vão realizando” (p.84). Contudo, nestes momentos de reflexão, as crianças continuam a referir apenas o que gostaram mais de fazer. É de facto importante ter esses conhecimentos, e elas ao afirmarem terem gostado mais de alguma atividade proposta por nós, pode significar que as propostas vão ao encontro dos interesses das crianças. Mas, mais importante do que elas gostarem das nossas atividades, de ir acompanhando o trabalho delas e de a planificação ter sido cumprida, é o facto de as crianças aprenderem e de forma significativa. E é também a partir da reflexão final feita pelas crianças que poderemos saber se elas aprenderam algo.

Em relação às aprendizagens desta semana, depois da reunião estabelecida com o professor supervisor, reconheço a importância de reagirmos ao que as crianças nos comunicam, pois é uma forma de elas se manterem mais atentas e interessadas, pois ao as escutarmos, é possível “melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Formosinho & Araújo, 2008, p.27), adaptando diferentes estratégias para lidar com cada criança.

Mas para além das minhas aprendizagens, as aprendizagens dos alunos são tão ou mais importantes; para que uma aprendizagem seja significativa “há que valorizar todos os momentos de uma actividade e o saber dialogar, antes e depois da sua realização” (Cardona *et al.*, 2010, p.77); deveremos partir sempre dos conhecimentos que as crianças já possuem, e depois confrontar o que elas sabiam e se aprenderam algo de novo.

Incidindo particularmente sobre estratégias a adotar para melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, considero que deveremos dividir o grupo em grupos mais pequenos na realização de algumas atividades, acompanhando as crianças mais de perto para lhes poder dar a atenção e apoio de que necessitavam, tal como referido anteriormente: este acompanhamento mais próximo torna-se fundamental, pois há aprendizagens para ambas as partes, e assim, as crianças estão mais concentradas no trabalho o que poderá contribuir ainda mais para a aquisição de aprendizagens significativas.

Durante esta semana, a interação com o grupo de crianças nas horas livres voltou a crescer, o que proporcionou momentos de aprendizagem. Assim sendo, finalizo a minha reflexão transcrevendo um episódio vivenciado num desses momentos de interação e que me marcou pessoalmente. Na hora do lanche, uma criança que muito dificilmente trocava palavras comigo, inclusive no decorrer das atividades propostas, chamou-me várias vezes para me dizer algo. Fiquei bastante admirada com a sua atitude mas, simultaneamente, bastante contente, pois a criança falou espontaneamente comigo e sempre que eu tentava interagir com ela, quase nunca era correspondida. É mais um episódio marcante e sinto que possa ter significado que a criança já me vai vendo, gradualmente, como alguém a quem pode comunicar aspetos importantes do seu dia-a-dia. Volto a afirmar que, por mais pequenos que estes gestos possam parecer, encham-me de alegria e vontade de estar mais tempo com o grupo de crianças.

Referências bibliográficas:

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância* – caderno de Apoio. Lisboa: Universidade Aberta.

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.

Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto : Edições Asa.

Anexo VI: Sexta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Durante esta semana de atuação pretendo refletir, de um modo geral, sobre os aspetos referidos nas reflexões anteriores, e especificamente, sobre a integração de um novo membro no grupo de crianças desta sala e sobre o meu papel enquanto estagiária; estes últimos são parâmetros que ainda não foram evidenciados ao longo das reflexões.

Na semana passada uma criança ingressou o jardim-de-infância pela primeira vez: estive a observar e recolher dados sobre os seus comportamentos e relação com os outros; porém, devido ao reduzido espaço de tempo de observação em apenas três dias, resolvi descrever e refletir sobre esses aspetos só nesta presente semana. Considero que tenha havido uma boa receção por parte de toda a comunidade escolar e que tenha havido uma boa integração da criança no grupo, pois a interação com as outras crianças foi bastante notória, onde o grupo de crianças prontificou-se a apoiá-la e a integrá-la no mesmo; é importante que a criança se sinta incluída naquele mundo, onde tudo é novidade. Assim sendo, toda a comunidade escolar desempenha um papel fundamental para essa integração, uma vez que “o objectivo da escola é favorecer o desenvolvimento da criança e a sua integração no mundo da sociedade” (Vayer & Matos, 1990, p.40). É no convívio que a criança vai aprendendo a viver em grupo, a trabalhar com os outros, “com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.60), onde aprende a aceitar e respeitar o outro, as regras e as rotinas; permite também tomar consciência de si, da relação com os outros e das suas ideias. Todo este processo de integração e interação é essencial, uma vez que “é na interação entre a criança e o seu meio que se inicia a aprendizagem” (Lowenfeld & Brittain, 1970, citados por Coletto, 2010, p.141). Considero ainda que seja igualmente estimulante o incentivo, tanto por parte das crianças como das educadoras/estagiárias, para que seja possível a criança usufruir do que a rodeia e alargar os seus conhecimentos, deixando-a expressar-se livremente.

No que refere ao parâmetro da avaliação, irei referir apenas a de duas atividades (o momento de reflexão em grande grupo e a elaboração de uma sequência matemática) isto porque, na reflexão anterior, o meu principal referente foi a avaliação das atividades, e não me pretendo repetir. Todavia, optei por refletir sobre estas atividades, uma vez que considero que o decorrer das mesmas não foi o melhor, tendo de refletir sobre isso para ser alterado. No momento de reflexão em grande grupo acerca de todo o trabalho desenvolvido, as crianças continuam apenas a referir o que mais gostaram: fui questionando as crianças sobre o porquê de alguma atividade ter corrido bem/mal, mas apenas uma criança conseguiu explicar, o que comprova ser mais um fator de heterogeneidade do grupo. Apesar de considerar que se torna importante que a criança tome consciência de si e do que fez, concluí que este grupo não está capaz de refletir sobre os seus atos. Perante este confronto e fazendo a minha autoavaliação, considero que talvez terei de reformular as minhas estratégias para obter o feedback por parte das crianças, uma vez que “a avaliação é um componente essencial do ensino” (Rosales, 1992, p.31). Terei de me autoavaliar, pois não importa avaliar só o aluno: “ a avaliação deve incidir, também, sobre a actividade do professor” (*ibidem*, p.9). Só refletindo sobre a minha ação, é que poderei fazer algo para a mudar.

Incidindo na atividade da elaboração da sequência matemática, esta não foi idealizada e realizada da melhor forma, pois as crianças chamavam-me constantemente e eu não pude dar atenção a todas ao mesmo tempo. Reconheço que foi, de facto, um erro não ter realizado a tarefa individualmente ou em pequenos grupos, cerca de 2 a 3 elementos, para que tivesse sido possível responder a todos e aí, as aprendizagens teriam sido mais significativas para as crianças: o apoio à criança é essencial e “mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança” (Zabalza, 1998, p.51).

Apesar de ter errado e de o assumir, é um fator a ter em conta para poder refletir novamente sobre ele, para mudar e melhorar. Esta situação fez-me perceber que estava mais preocupada na minha função e não tanto nas diferentes competências e necessidades das crianças. Acredito que a melhoria se consiga com a prática, na experimentação de diferentes estratégias.

Durante a realização das atividades, as crianças chamaram muito por mim, por vezes para as auxiliar mas, na verdade, na maioria das vezes, queriam a minha presença próxima delas e, ao estar com elas, realizavam a atividade com mais interioridade. Para além de quererem o meu apoio, senti que por vezes, também queriam que eu realizasse a atividade por elas; porém, eu não o fazia, apenas as auxiliava. Considero importante apoiar as crianças na elaboração dos trabalhos mas não o realizar por elas: é preciso dar espaço à criança para ela crescer, o que contribui para que ela “aprenda a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (Vasconcelos, 2007, citado por Cardona *et al*, 2010, p.60).

Reconheço que com este grupo de crianças, há atividades que funcionam melhor em grande grupo e outras em pequenos grupos. É importante saber quando são os melhores momentos para trabalhar nesses

diferentes grupos, não só para contribuir para as aprendizagens das crianças mas também para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Outra estratégia a adotar para melhorar a minha atuação, será apostar mais em atividades multimídias, pois constatei que as crianças ficam mais atentas, com uma maior motivação e mais sossegadas: considero que possa ser uma medida vantajosa ao aplicar essa estratégia e reconheço que poderá ser mais significativo e contribuir para a aquisição e facilitação da consolidação dos conhecimentos por parte das crianças uma vez que, materiais lúdicos e diversificados podem ser mais eficientes e funcionar melhor com elas; contudo, poderá ser igualmente benéfico para mim ao expor conteúdos de modo diferente, contribuindo para uma melhor gestão e conhecimento de todo o grupo. Porém, as atividades realizadas pelas próprias crianças sem o recurso à multimídia não poderão ser esquecidas, pois são igualmente importantes para o seu desenvolvimento global.

Para a próxima semana da minha intervenção individual espero conseguir mostrar que todos os erros por mim cometidos me fizeram crescer e aprender significativamente, e que me dediquei para mudar para melhor; espero igualmente conseguir encontrar e adotar diferentes estratégias para envolver ainda mais as crianças nas atividades, “deixar espaços e momentos ao longo do dia nos quais cada criança vai decidir o que fazer” (Zabalza, 1998, p.50), de modo a fazerem sentido para elas de forma significativa e contextualizada, partindo sempre do que já sabem. É importante que a criança seja agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e que o educador o permita, pois o “desenvolvimento moral em contexto pré-escolar baseia-se numa atitude de respeito por parte do educador em relação à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias” (Formosinho & Araújo, 2008, p.39).

Neste momento, o meu maior receio é continuar a errar: embora reconheça que é também com os erros que se aprende e indo ao encontro de que afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, citados por Coletto, 2010) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência se torna significativo para nós” (p.147), receio que as expectativas que tenham de mim não sejam alcançadas, tanto por parte das crianças, como da educadora cooperante e do professor supervisor. Avaliar-me a mim própria incidindo sobre a minha atuação, é um processo que terei de fazer sempre ao longo da minha Prática Pedagógica, pois a necessidade de saber como avaliar é fundamental para aperfeiçoar e saber quais os pontos fortes e fracos do meu trabalho: “este aspecto da avaliação é fundamental, já que dá ao trabalho profissional a possibilidade de introduzir reajustes na situação” (Zabalza, 1998, p.15), tornando-se assim, fundamental para eu melhorar.

Referências bibliográficas:

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.

Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acedido a 23.10.2011.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lang=pt. Acedido a 06.10.2011.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. São Paulo: Editora Manole.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo VII: Sétima reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Nesta semana de Prática Pedagógica, apenas houve um dia de intervenção; pretendo refletir sobre a avaliação das atividades desenvolvidas nesse dia e sobre a minha ação.

Incidindo no parâmetro da avaliação, relativamente ao jogo de associação de alimentos saudáveis/não saudáveis, as crianças identificaram facilmente os alimentos saudáveis/não saudáveis, não havendo portanto, dificuldade na classificação dessas categorias. Ao estar a observar as crianças, ia fazendo registos sobre a sua ação, o que contribui também para as avaliar; “é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem” (Zabalza, 1998, p.252). Inicialmente, nesta atividade, as crianças estavam entusiasmadas, mas acabaram por se dispersar rapidamente. Reconheço que, um possível motivo pelo qual as crianças estivessem desmotivadas, poderá ter sido o facto de a atividade não ir ao encontro dos seus interesses nem estar bem planeada: considero ainda que a estratégia inicial planificada pelo grupo de trabalho não tenha sido a mais correta, uma vez que apenas uma criança estava envolvida no jogo, enquanto as outras esperavam; isso fez com que o jogo demorasse muito tempo e que as crianças não estivessem motivadas. Foi então que refleti na ação e sugeri à colega, tentar adotar outra estratégia: sabia que poderia correr o risco de não funcionar bem com o grupo de crianças, mas sem experimentar nunca o iria saber: optamos por arriscar e foi distribuído a cada criança um cartão do jogo e cada uma ficava com ele até a estagiária a chamar o colocar no cartaz. Verifiquei que, de facto, a estratégia foi bem pensada e adotada: deixou de ser uma atividade em que era apenas uma criança a participar, passando a ser uma em que participavam todas na mesma atividade, cooperando entre si e estando mais motivadas, empenhadas e participativas. Digo isto porque verifiquei que houve muita cooperação entre as crianças mais velhas para com as mais novas: isso torna-se bastante fundamental, pois, no meu ponto de vista, considero que as crianças mais novas se sentem ajudadas e acompanhadas, e as mais velhas também se sentem igualmente satisfeitas ao ajudarem as mais novas, pois demonstram que já sabem e que o podem transmitir aos outros.

No que diz respeito à avaliação sobre a conversa do fim de semana e do bolinho, considero que as crianças estão cada vez mais participativas, mostrando um discurso coerente, mas, no entanto, tentam sempre quebrar as regras; mas eu própria também o fiz, ao voltar a dar a palavra a uma criança, sem dar conta. Terei de ter em atenção às consequências que a minha ação pode ter pois, por mais pequena e insignificativa que possa parecer, pode ser o suficiente para que as crianças alterem o seu comportamento e quebrem as regras estabelecidas, uma vez que tendem a imitar os adultos, pois são modelos para elas: é mais um momento que procuro melhorar para ir aprendendo, onde terei de me autoavaliar, pensar, refletir, e adequar estratégias para melhorar a minha ação. Considero também que as crianças ainda não respeitam os colegas, quando estes querem falar; “é importante que as crianças se apercebam que a igualdade da participação de todos deve ser promovida” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.76). É fundamental que a criança tome consciência de quando é a sua vez de falar e de respeitar a vez dos seus colegas, aceitando as regras impostas: “à medida que a criança convive com os outros, deve adquirir a capacidade de regulação do seu próprio comportamento” (Fontaine, 2000, p.15).

Um dos aspetos positivos a mencionar desta atividade, julgo ter sido a estratégia adotada pelo grupo de trabalho ao explorar a conversa com as crianças através da manipulação de fantoches; de acordo com Costa e Baganha (1989), “o fantoche é um brinquedo privilegiado como mediador entre o Eu e o Outro” (p.29), de tal modo “considerarmos a sua utilização nos jardins-de-infância de uma importância primordial”. Em conformidade com os autores, reconheço que os fantoches têm um impacto incrível para com as crianças, pois a atenção por parte delas foi mais notória, comunicaram ainda mais, interagindo, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança. Deixou de haver apenas interação entre criança-estagiária, passando a ser entre criança-estagiária-fantoche: apesar de o fantoche não ter vida própria, este pode provocar reações em quem o manipula e em quem o vê ser manipulado, e assim, “sendo um objecto inanimado, torna-se alguém” (Costa & Baganha, 1989, p.37), com o qual as crianças poderão interagir, permitindo a existência de proximidade. Com este momento reflito sobre a importância de levar materiais diferentes e incentivar a participação dos alunos, para que possam aprender de forma significativa e contextualizada.

Ao longo de todas estas semanas de intervenção no jardim-de-infância, já começo a ir conhecendo melhor o grupo de crianças, até porque elas se vão revelando semana após semana, dia após dia: é fundamental conhecer os alunos, pois assim é possível partir do que eles já sabem e daí explorar e ampliar os seus conhecimentos, bem como, proporcionar aprendizagens significativas para cada criança, que “deve basear-se nas situações do dia-a-dia” (Castro & Rodrigues, 2008, p.60).

Nas semanas anteriores estava mais centrada na minha função, esquecendo um pouco se as atividades estavam de acordo às necessidades das crianças e se tinham significado para elas. Porém, estou a mudar essa minha postura, dando mais apoio individualizado a cada criança, conhecendo-as melhor. Como

afirma Bastos (2003), o conceito de diferenciação pedagógica considera que “cada criança/aluno é um indivíduo com as suas especificidades próprias, que requerem, por isso mesmo, uma atenção particular e, tanto quanto possível, de forma individualizada” (p.9). Após refletir sobre a minha ação ao longo da Prática Pedagógica, reconheci a importância da diferenciação pedagógica com este grupo de crianças, uma vez que “as necessidades das crianças pequenas são muito variadas” (Zabalza, 1998, p.252).

Sei que, apesar de já ter aprendido várias coisas, continuarei a aprender ao longo desta prática e decerto, muito ficará ainda por descobrir. Não poderei esquecer a importância da autoavaliação, para me conhecer e mudar para melhorar: “o auto-conhecimento é a capacidade que o indivíduo tem de reconhecer em si mesmo o que há de positivo e de negativo, de identificar os pontos fortes e fracos da sua personalidade” (Dias, 2009, p.18). Terei de ter a opinião/perceção de mim própria para me autoavaliar; este é um processo de construção pessoal de mim mesma, das minhas competências e atitudes. Reconheço que se torna fundamental este conhecimento que vai sendo construído ao longo do processo de desenvolvimento, em função do que vou experimentando e vivenciando ao longo do tempo. Todas as mudanças referidas anteriormente que pretendo fazer, permitem-me tomar consciência dos meus erros e com isso, aprender; estas aprendizagens proporcionam vontade de fazer sempre melhor.

Para finalizar a minha reflexão, cito um excerto de Freire (1991), indo ao encontro do que eu referi anteriormente sobre a minha reflexão de toda a prática: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (p.58).

Referências bibliográficas:

Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância – caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.

Castro, J.; Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições Asa.

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Fontaine, A. (2000). *Parceria Família – Escola e Desenvolvimento da criança*. Porto: Edições Asa.

Freire, M. (1991). A Formação Permanente. In: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo VIII: Oitava reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Nesta semana de intervenção pretendo continuar a refletir sobre a avaliação e a minha ação, incidindo nas aprendizagens e dificuldades sentidas.

Relativamente ao parâmetro da avaliação e debruçando-me sobre a atividade do relato do fim de semana, o grupo de trabalho decidiu levar novamente fantoches, tal como na semana anterior. Como nessa semana consideramos que o grupo estava atento, decidimos continuar a levá-los. Porém, desta vez, as crianças mantiveram-se bastante dispersas. Perante esta situação, refletimos e considerámos que para a próxima semana de intervenção não devêssemos levar os fantoches, servindo assim como uma punição por elas não nos respeitarem nem aos colegas. Com isto, é importante que a criança reflita que “quando comunicamos tratamos de partilhar uma informação, uma ideia ou uma atitude” (Schramm, 1970, p.123); para tal, é preciso dar tempo às crianças para refletirem sobre os seus atos e, consoante a sua postura e atitudes, o grupo decidirá se voltará ou não a levar os fantoches. No que diz respeito à avaliação da temática de S. Martinho, relativamente à atividade da ordenação das imagens da lenda, as crianças ordenaram-nas corretamente, dizendo aspetos evidenciados na mesma, recontando-a e entreajudando-se no grupo. Na realização das máscaras, verifiquei que nalgumas crianças que anteriormente tinham mais dificuldade no recorte, houve evolução nessa motricidade: ao estar próxima delas e apoiando-as, questionavam-me constantemente se estavam a fazer o trabalho corretamente. Considero que esta interação tenha contribuído para a correta execução da atividade por parte das crianças, pois senti que estavam mais seguras no que estavam a fazer.

Após este momento, reconheço como é importante estar presente no acompanhamento do trabalho das crianças, para que elas efetuem a atividade mais corretamente e mais motivadas, uma vez que se sentem apoiadas, e para que desenvolvam as competências pré-estabelecidas. Na atividade de as crianças formarem o cartaz de S. Martinho, regra geral, conseguiram associar facilmente as imagens ao excerto lido. Nos grupos em que havia discrepância no que se refere às opiniões dos elementos do mesmo, tive a preocupação de as questionar e pedir para justificarem o porquê das suas ideias. Aí foram proporcionados momentos de discussão e troca de ideias entre as crianças, que, “para além de contribuir para desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos, permite-lhes muitas vezes aprofundar a compreensão de conceitos, negociar significados e reformular raciocínios incorretos” (Martins & Pontes, 2010, p.16), mas sempre dirigidas por mim. Verifiquei que nos momentos proporcionados, as crianças ajudavam e explicavam às mais novas a associação entre a imagem e o excerto.

Ao longo destas semanas trabalhei com as crianças organizadas de diferentes modos, havendo mais trabalho diferenciando: houve momentos de acompanhamento individualizado, pequenos grupos e grande grupo: de acordo com Martins e Pontes (2010), “as formas de organização do trabalho dos alunos devem variar, sucedendo-se as oportunidades para trabalho autónomo, interação no seio de pequenos grupos e discussões colectivas com a moderação do professor” (p.17). Particularmente nesta semana, ao trabalhar com pequenos grupos, aprendi e reconheço que se trabalha muito melhor com grupos mais pequenos, tanto para melhorar a gestão de grupo e o acompanhamento do trabalho das crianças, bem como para a aquisição das aprendizagens por parte das mesmas. Sinto que deixei de estar tão presa ao cumprimento das planificações, essencialmente ao que se refere ao cumprimento dos horários, passando dar mais valor ao processo do trabalho do que apenas ao produto; tal como defendia Hoffmann (2003, citado por Castanheira & Ceroni, 2007), a avaliação efetiva vai ocorrer durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula. Sinto que já me soltei mais, deixando as coisas acontecerem espontaneamente.

Assim sendo, e por as crianças destas idades dependerem muito dos adultos, julgo ser fundamental acompanhar o seu processo de toda a aprendizagem; já Zabalza (1998) afirmava, ao referir-se a crianças desta faixa etária anos, que se trata de crianças “que custam muito a concentrar a sua atenção nas suas atividades, prestar atenção às instruções, manter-se dentro de processos minimamente prolongados, aceitar as regras básicas da convivência” (p.26). Mas tudo isto possibilita para a aprendizagem: algumas crianças, principalmente as mais novas, desistem facilmente das atividades, não querendo continuar e por isso, exigem mais atenção por parte do adulto, querendo e sendo sempre necessária, a supervisão.

Ainda nesta semana de atuação, houve, uma vez mais, a preocupação de dar voz às crianças para decidirem o que fazer sobre a temática trabalhada: para além de tornar as crianças mais ativas, participativas e entusiasmadas no que estão a fazer, estão ainda a “aprender com sentido e prazer” o que “está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”. (PCN – Artes, citado por Coletto, 2010, p.146); mas, ao mesmo tempo, é fundamental planear e proporcionar atividades e momentos nos quais “o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular” (Zabalza, 1998, p.50), não nos podendo limitar a realizar apenas o que as crianças idealizam e nos sugerem. Outra preocupação tida pelo grupo foi o facto de terem sido explorados sempre as terminologias corretas/científicas dos conteúdos explorados. Sabe-se que as crianças nem sempre vão usar esses conceitos no seu dia a dia, mas assim ficam familiarizadas com os conceitos, não

criando então, concepções alternativas, “deixando de lado as origens desses conceitos preexistentes” (Silva, sd, p.1), assimilando e conhecendo os significados corretos. Tive sempre em atenção e o cuidado de explicar às crianças, as atividades que iríamos realizar e qual a sua finalidade: “seja qual for o tipo de tarefa, é fundamental que o professor dê indicações claras sobre o que espera do trabalho dos alunos e os apoie na sua realização” (Martins & Pontes, 2010, p.16).

Relativamente ao trabalho de investigação de recolha e organização de dados, é pertinente salientar “o papel da matemática, na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futura” (Caldeira, 2009, p.3307) pois poderão facilitar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e aptidões na criança, na área da matemática. Deste modo, é fundamental começar esse trabalho desde cedo para que as crianças tenham as bases necessárias para o desenvolvimento matemático.

Uma outra dificuldade sentida durante esta semana reporta-se à gestão do grupo de crianças e à sua perda de atenção facilmente: é preciso ter em conta que “a estratégia de discussão deve envolver a promoção da interação de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas naquilo que deve ser aprendido” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p.75); reconheço que a minha postura e estratégias para reter a atenção do grupo e não o perder é ainda um aspeto a melhorar ao longo da prática.

Com tudo o que foi referido anteriormente e independentemente de quem estiver a intervir, reforço que aprendo bastante, mesmo com os erros, sendo eu ou não a aluna atuante. Terei de me continuar a rever na minha ação para fazer sempre melhor, verificando se “os objetivos pretendidos foram atingidos ou se é necessário fazer alguma correção” (Martins & Pontes, 2010, p.16). Apesar dos erros cometidos e de ainda ter muito a aprender, esta foi mais uma semana de empenho e dedicação a todo o trabalho desenvolvido e saliente, uma vez mais, que continuo e continuarei sempre a aprender.

Referências bibliográficas:

Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c244.pdf>. Acedido a 30.10.2011.

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.

Castanheira, A. & Ceroni, M. (2007). *Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000400009&lang=pt. Acedido a 09.11.2011.

Coleto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acedido a 23.10.2011.

Martins, M. & Pontes, J. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

Schramm, W. (1970). *Comunicação de massa e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

Silva, A. (s.d.) *Concepções alternativas dos conhecimentos científicos: elementos para a determinação de sua gênese*. Universidade Salgado de Oliveira.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo IX: Nona reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Após esta semana de Prática Pedagógica, irei salientar na minha reflexão, aspetos já anteriormente refletidos mas que têm sido transversais a todo este percurso, nomeadamente a avaliação das atividades, a importância de tornar a criança num agente ativo, os momentos de interação criança-estagiária, as principais dificuldades sentidas e finalizarei com as estratégias/soluções a adotar de modo a melhorar a minha prestação. Contudo, refletirei ainda sobre um aspeto que, embora já tenha acontecido em semanas anteriores, não ocorreu com tanta frequência nem lhe dei tanto significado: o imprevisto surgido no momento da concretização de algumas atividades; este último parâmetro estará englobado na descrição das atividades.

Começarei então por refletir sobre a avaliação de algumas das atividades desenvolvidas durante esta semana, sustentando com uma breve descrição das mesmas. Tinha ficado decidido pelo grupo de trabalho que no relato do fim de semana das crianças, não iríamos levar os fantoches; as crianças questionaram por eles sem termos tocado no assunto. Sinto que esta atitude poderá revelar que, de certo modo, as crianças possam ter gostado da atividade, visto terem sentido a falta deles; faz-me rever e perceber como a interação com os fantoches foi realmente significativo para as crianças. Com este momento refleti e percebi como é bastante importante perceber se as atividades proporcionadas por nós motivam as crianças, tornando-se significativo tanto para elas, como para nós. Eu e a minha colega decidimos experimentar outra estratégia: durante esta atividade em que era retirado de uma saca papéis com os nomes das crianças da sala, pude observar que há crianças que, para além de identificarem corretamente o seu nome, identificam igualmente o nome dos colegas; outras, no entanto, não conseguem identificar o seu próprio nome. Esta situação vem reforçar a heterogeneidade deste grupo de crianças, mesmo em crianças com a mesma idade, pois apresentam níveis de desenvolvimento distintos. Considero que esta atividade rotineira seja bastante rica, independentemente da estratégia utilizada, uma vez que, sendo realizada em grande grupo, “é o momento privilegiado para a partilha e debate de ideias, a sistematização dos conceitos e a institucionalização de conhecimentos” (Martins & Pontes, 2010, p.16). Porém, nem sempre se verifica essa partilha de ideias por parte de todas as crianças, uma vez que, estando elas tão dispersas, nem sempre permitem proporcionar essas trocas.

Durante esta semana de intervenção, e incidindo ainda sobre o parâmetro da avaliação, as atividades recaíram essencialmente sobre a área da música. Em relação à atividade de acompanhar a música “Os patinhos” com instrumentos musicais, as crianças tiveram dificuldade em fazê-lo no ritmo imposto: foi então pensado no momento, de modo improvisado, criar sequências de diferentes padrões, de modo a facilitar a compreensão e execução da tarefa estipulada. Quando a colega começou a trabalhar as sequências com as crianças, considerei que tivesse sido uma estratégia bem adotada, na qual acabei por intervir e ajudar igualmente. Com esta estratégia, (usando as terminologias “toca” e “xiu”), foram trabalhadas sequências matemáticas de diferentes tipos sem ter sido nossa intencionalidade (por exemplo, ABAB, AAB, AABB) e verifiquei que as crianças tiveram mais facilidade em acompanhar esta tarefa improvisada do que propriamente a tarefa imposta inicialmente por nós, estagiárias. A oportunidade que foi dada às crianças de explorarem os instrumentos, permitiu trabalhar as sequências matemáticas de modo mais dinâmico, interligando com a expressão musical; isto é possível dado que a noção de padrão é uma “noção meta-matemática, transversal aos mais diversos campos” (Vale & Barbosa, 2009, p.169), daí a possibilidade de se poder “trabalhar a música em todas as demais áreas da educação (...) facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes, unindo o útil ao agradável” (Rosa, 1990, p.21), que, neste caso concreto, foi a exploração de duas áreas distintas. Pelo motivo de terem sido trabalhadas duas áreas distintas sem ter sido a nossa intencionalidade inicial, reforço que tenha sido uma atividade enriquecedora, pois o momento que se criou ao estarmos a trabalhar a atividade, proporcionou alargar horizontes e descobrir outros caminhos a trabalhar áreas distintas. Sabe-se que, apesar de a planificação funcionar como um guia, como um “conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso de acção” (Pacheco e Augusto, 1990, p.13), nem sempre se deve seguir apenas e só o que está implícito nela: deve-se aproveitar todas as oportunidades de explorar o que os momentos nos propiciam, as atividades surgidas no momento que levam à improvisação. E reconheço que, de facto, tanto eu como a minha colega já não estamos tão “presas” às planificações, agarrando essas oportunidades que vão surgindo. Mas as atividades de imprevisto não ficam por aqui: durante esta semana foram muitos os momentos que proporcionam o imprevisto, entre os quais a apresentação de vídeos com a coreografia das músicas “Vem que eu vou-te ensinar” e “O jogo das rimas”; com estas atividades pudemos trabalhar a expressão corporal agregada à expressão musical, e as rimas, respetivamente. Ao acabar de apresentar o vídeo das rimas às crianças, pensei que não faria sentido ficar apenas por ali: no momento despertou-me desafiar às mesmas, encontrarem rimas para cada nome das crianças presentes na sala. As crianças aderiram ativamente e deram, inclusive, ideias para futuros trabalhos a desenvolver com as rimas. Pelo facto de ter refletido na ação, percebo que é também através de atividades que motivem as

crianças que elas progridem, tendo o educador um papel fulcral na escolha das atividades: “a evolução da criança não depende apenas das suas capacidades e interesses, mas também do modo como é estimulada pelo educador, nas actividades que desenvolve” (Sousa, 2003, p.131). Considero, por isso, que tenha sido uma atividade bastante rica e significativa para as crianças, em que se mostraram atentas, interessadas e participativas e, não menos importante que isso, permitiu o confronto de ideias entre os diferentes colegas da sala, promovendo assim, a discussão e a aprendizagem.

De modo a tornar as crianças em agentes ativos, é lhes sempre pedido que sugiram atividades que pretendam fazer para desenvolver a próxima temática a abordar. Considero ser um fator bastante enriquecedor uma vez que, a criança ao partilhar as suas ideias, permite que a conheçamos melhor. De facto é fundamental procurar cumprir o que se estipula, mas também é importante não esquecer de dar valor ao contributo das crianças. Assim, promovem-se aprendizagens tanto da parte das crianças, pois as atividades podem tornar-se mais significativas para elas, bem como para mim própria, pois vou conhecendo os seus variados gostos, o que permite ter um conhecimento mais profundo das mesmas. Deste modo, é fundamental ter alguns fatores em conta, nomeadamente, os “interesses, predisposições e experiências dos alunos” (...) e procurar atividades que vão de encontro aos interesses dos alunos” (National Council of Teachers of Mathematics, 1994, p.29); ou seja, escolher contextos que lhes sejam familiares, dando oportunidade de ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Outro aspeto que tenciono evidenciar é o facto de a interação nas horas de recreio ter crescido novamente: uma vez que “a interacção social aparece, em primeiro lugar, como um processo de comunicação” (Marc & Picard, s.d., p.11), torna-se fundamental o envolvimento não só nos momentos de trabalho mas igualmente nas horas de recreio; como tenho vindo a referir, considero bastante enriquecedor uma vez que, para além de estamos a interagir entre nós, estamos igualmente a conhecermos melhor. É importante que a criança nos veja também como amiga, alguém com quem pode partilhar os seus gostos, vivências e brincadeiras.

Incidindo nas principais dificuldades sentidas, um aspeto que se tem vindo a arrastar desde o início da prática, refere-se à perda de atenção e controlo do grupo: no início das atividades, as crianças estão bastante atentas, mas depois dispersam-se muito facilmente no decorrer da atividade. Apesar das diferentes estratégias que temos vindo a aplicar, considero que ainda não tenhamos encontrado a que resulte mais eficazmente com o grupo de crianças; é sem dúvida, um aspeto do qual é preciso voltar a refletir e pensar em novas estratégias/soluções para melhorar. A gestão do grupo é também uma tarefa difícil de concretizar, pois cada criança precisa do seu tempo e espaço para realizar as tarefas, tendo o seu próprio ritmo.

Finalizo esta reflexão evidenciando possíveis estratégias a adotar perante a minha maior dificuldade sentida, recaindo sobre o controlo e gestão do grupo, tal como tendo vindo a referir anteriormente: sendo a perda do grupo por várias vezes a minha maior dificuldade sentida, a solução poderá passar por proporcionar atividades mais dinâmicas, em que elas não estejam tanto tempo sentadas, pois isso acaba por saturá-las e dispersá-las. As estratégias que usámos para voltar a ter a atenção delas resultam, mas acabam por ser apenas no momento. Terei de procurar outras estratégias que ainda não foram adotadas, “pensar e agir criativamente (...), procurar algo ainda não encontrado, e fazer aquilo que antes nunca fora realizado” (Ferreira, 1994, p.14). Este é um aspeto tido em conta desde o início da prática, e, sem dúvida, que é um aspeto a melhorar. Tenho usado diferentes estratégias para mudar isso, mas terei de continuar a avaliar-me e a refletir se o problema reside nas estratégias ou na minha postura e atitudes; dando valor à autoavaliação e refletir sobre ela, poderei melhorar a minha atuação. Não poderei apenas e só avaliar as crianças, dizendo que é apenas por atitudes delas, uma vez que, “o processo de avaliação deve, por vezes, centrar-se no que o professor está a fazer” (National Council of Teachers of Mathematics, 1994, p.90), nomeadamente no conhecimento e domínio das estratégias e o encorajamento dos alunos para a aprendizagem. Outra dificuldade sentida reside no estabelecimento de um fio condutor entre as atividades. Apesar de ter sido abordada a mesma temática durante esta semana, isso não foi o suficiente: torna-se importante interligar as atividades de modo sequencial, uma vez que “actividades bem escolhidas proporcionam melhor o pensamento e compreensão dos seus alunos ao mesmo tempo que estimulam os alunos a ir mais além” (*ibidem*, 1994, p.29). Para tal, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (Morin, citado por Coletto, 2010, p.149).

Contudo, são os erros cometidos e as dificuldades sentidas que me fazem crescer, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Referências bibliográficas:

Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acedido a 23.10.2011.

Ferreira, P. (1994). *Reinventar a criatividade de dirigentes em tempo de mudança*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. & Pontes, J. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

National Council of Teachers of Mathematics. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Editora Ática.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vale, I. & Barbosa, A. (2009). *Padrões: Múltiplas perspetivas e contextos em educação matemática*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Anexo X: Décima reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Ao longo desta semana de intervenção em que fui a aluna atuante, pretendo continuar a refletir sobre aspetos que considero serem os mais relevantes, não só durante esta semana, mas também aspetos que têm sido transversais ao longo de toda esta prática. Esses aspetos incidem sobre a avaliação de algumas das atividades, a minha prestação (salientando as principais aprendizagens e dificuldades) e a experimentação de diferentes estratégias para reter a atenção por parte das crianças. Pretendo acrescentar à reflexão um outro parâmetro ao qual ainda não refleti enfaticamente, que incide na importância da relação escola-pais. Para apoiar as minhas ideias, suportá-la-ei com citações de alguns autores, bem como com breves relatos vivenciados nesta semana de intervenção.

Relativamente à atividade do relato do fim de semana, foi adotada uma nova estratégia: foi pedido às crianças que contassem apenas uma só vivência do seu fim de semana, mas tinha de ser diferente daquilo que já teria sido dito pelos restantes colegas. Contudo, constatei que houve dificuldades nesta atividade, pois as crianças diziam exatamente o que já tinha sido referido pelos colegas, ou então, diziam algo muito semelhante, o que diferenciava, na maioria das vezes, em apenas um pormenor. Mas apesar de esta estratégia não ter resultado na sua totalidade, considero que seja importante não deitar esta estratégia a perder: como foi apenas aplicada uma vez, é preciso tempo e insistência para que as crianças adquiram as regras.

Na atividade da exploração do gráfico em grande grupo, as crianças organizaram corretamente os dados e conseguiram interpretar o que foi solicitado. Porém, é importante referir que não foi feita a exploração aprofundada em grande grupo, uma vez que era uma tarefa que fazia parte do meu trabalho de investigação. Mas, seguidamente foi feita a exploração do mesmo com quatro crianças, de forma individualizada; na conversa com cada criança, pude conhecê-la melhor no que diz respeito às noções matemáticas que elas têm adquiridas. Após ter conversado com as diferentes crianças e de começar o tratamento dos dados recolhidos, verifiquei de modo mais enriquecedor que “a capacidade de leitura e interpretação é muito diferente de uma criança para outra. Nem todas conseguem participar da mesma forma no trabalho.” (Zabalza, 1998, p.123). Na elaboração dos bonecos de neve, as crianças escolhiam os materiais que estavam dispostos nas mesas; deste modo, foi dada a oportunidade de a criança escolher, explorar e manipular diferentes materiais. Esta exploração torna-se importante na medida em que “o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los (...) são elementos essenciais no processo de descoberta” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.183). Para além de questionar como a criança queria elaborar o seu boneco, auxiliiei apenas na colagem do mesmo, uma vez que foi usada cola quente e as crianças não poderiam usá-la. É importante apoiar a criança na elaboração do seu trabalho, mas é ainda mais essencial não fazer o trabalho por ela, deixando-a ser autónoma.

Durante esta semana, ao acompanhar mais de próximo o trabalho das crianças, houve um momento em que uma criança me chamou e me disse que não sabia fazer a atividade que, neste caso concreto, era a construção do boneco de neve. Neste momento, sentei-me ao lado da criança e conversei com ela sobre a atividade, mostrando o que se pretendia. Ao conversarmos, senti que a criança se estava a interessar cada vez mais pela tarefa a desenvolver, mostrando entusiasmo em executá-la. Com este momento, senti-me bastante grata, uma vez que foi possível, na ação, eu fazer com que a criança acredite que é capaz de fazer, ajudando-a a pensar na sua ação sobre a forma de questão de modo a orientar o seu pensamento, o que a leva a refletir, sendo um passo muito importante para o desenvolvimento da criança. Mas para além de ser fulcral para o desenvolvimento da criança, ao estar a acompanhá-la mais de perto, foi mais uma aprendizagem adquirida: “o professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que põe em funcionamento. Deste modo, ao reduzir o plano de ação trabalhando individualmente e não fazer tudo com todos ao mesmo tempo, resulta muito melhor, pois houve aprendizagem de ambas as partes, tanto pela criança como para mim: “o papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.145).

Incidindo sobre a minha atuação durante esta semana, continuo a reforçar a ideia de que a avaliação é um processo fulcral para a aprendizagem: aprendo com os erros, mas tenho a oportunidade de aprender mais ainda quando reflito sobre eles, após a concretização da ação; tal como afirma Carrasco (1989) “a avaliação ajuda-nos a aprender com a experiência e a não incorrer futuramente nos mesmos erros” (p.15). Ainda dentro da mesma perspetiva, e como tenho vindo a referir ao longo deste percurso de Prática Pedagógica, considero que errar é fulcral para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, para além das aprendizagens, é preciso ter em conta que a avaliação “deve também ser o momento em que, para além das aprendizagens, aflorem as dúvidas, as inseguranças (...) se realmente houver a intenção de as recuperar” (Méndez, 2002, p.17). Deste modo, e tendo por base o que afirma o autor anteriormente referido, acrescento que há a necessidade constante de refletir sobre a minha prática,

nomeadamente perceber onde errei e o que fazer para melhorar, a fim de perceber onde está a incoerência e refletir sobre ela. Neste sentido, avalio no sentido de melhorar a qualidade. Segundo Carrasco (1989), a avaliação tem a capacidade de “permitir a retroacção sobre elementos da estrutura e do processo educativo e, inclusivamente, sobre os próprios objectivos, para modificá-los e aperfeiçoá-los” (p.16). Deste modo, ao refletir sobre a minha atuação, terei a oportunidade de idealizar novas estratégias, adotá-las e refletir sobre elas. Uma dificuldade sentida e que tem sido transversal a todo este percurso, refere-se ao facto de não conseguir ter o feedback dos alunos em relação às atividades elaboradas durante o dia. Poderia ter sido pedido para as crianças refletirem no final da atividade, pois o que elas dizem ao final do dia poderá não coincidir com o que elas diriam se fosse no momento. Os alunos limitam-se a dizer o que mais ou menos gostaram, sem explicarem os motivos. Considero que o problema poderá residir em mim, ao não fazer a reflexão das atividades logo que estas terminem e quando o tempo o permite. A reflexão feita após a concretização da ação “fornece (...) as ferramentas necessárias para colocarem questões reflexivas e para procurarem o que necessitam para alargar o seu conhecimento” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.183). O facto de as crianças identificarem as suas dificuldades e aprendizagens, “tem um sentido de ajuda e orientação constante para o aluno” (Departamento de Educação Pedagógica, 1992, p.13), do qual “deve entender-se (...) como uma actividade crítica de aprendizagem porque se assume que, através dela, adquirimos conhecimento” (Méndez, 2002, p.16). Uma estratégia que tem sido adotada ao longo desta prática é o facto de dar oportunidade de as crianças serem agentes ativos na realização das tarefas, uma vez que elas decidem os trabalhos que querem desenvolver sob orientação da temática a trabalhar. Acrescento ainda que considero que estas atividades tornam-se mais enriquecedoras e significativas para as crianças, pois elas mostram-se atentas, interessadas e participativas, pelo motivo de serem elas a escolher o que querem desenvolver sabendo já qual é a finalidade, tornando-se um trabalho mais pessoal. Porém, e apesar de serem as crianças a escolher certas atividades a realizar durante as próximas semanas, não deixa de ser essencial planificar e integrar as atividades, estabelecendo um fio condutor: “as aptidões dos professores no desenvolver e integrar atividades, discurso e ambiente de forma a promover a aprendizagem dos alunos são realçadas através de uma análise profunda do seu ensino” (National Council of Teachers of Mathematics, 1994, p.63).

Durante estas últimas semanas de intervenção, pude observar como os pais se envolvem ativamente nas atividades e projetos do jardim-de-infância. Considero que esta relação pais-escola seja fulcral para todos os intervenientes subjacentes a ela, uma vez que “o jardim-de-infância é (...) o espaço educativo institucional onde mais se privilegia o estabelecimento de uma ligação com a família e onde mais se concretiza essa ligação e a participação dos pais” (Ministério da Educação, 1994, citado por Homem, 2002, p.13) e “a família começa a valer-se da escola como uma agência unida a ela e que a complementa” (Zabalza, 1998, p.66). Deste modo, é importante ainda haver uma ligação íntima entre o jardim-de-infância e os pais, não criando uma barreira que separe estas duas realidades; deste modo “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992, citado por Homem, 2002, p.35).

Para além dos aspetos referidos anteriormente, “a ligação escola-família (...) beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso da aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade, é factor de sucesso dos alunos e de eficácia da escola” (Homem, 2002, p.17).

Referências bibliográficas:

- Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Departamento de Avaliação Pedagógica. (1992). *Avaliar é aprender – o novo sistema de avaliação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Departamento de Educação Básica. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Hargreaves, M.; Earl, L & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança : reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. - Lisboa: IIE.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto : Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo XI: Décima primeira reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Para a reflexão escrita desta semana, começarei por fazer, separadamente, uma breve descrição dos três dias de intervenção, onde evidencio, principalmente, as atividades realizadas, a avaliação e o meu papel, finalizando com uma reflexão global da semana, salientando aspetos transversais a toda a Prática Pedagógica exercida.

Relativamente ao primeiro dia de intervenção desta semana, 28 de novembro, realizou-se uma tarefa pertencente ao trabalho de investigação da minha colega: a implementação de um novo quadro das presenças. Foi explicado como se procederia ao preenchimento do novo quadro, e as crianças facilmente entenderam, aplicando nos dias seguintes como processo de rotina. Ao observar a realização da tarefa por parte das crianças, pude verificar que usam diferentes estratégias de contagem. Este é mais um contributo para garantir a heterogeneidade do grupo de crianças. Perante esta situação, torna-se essencial criar “respostas imediatas, soluções concretas (...) perante o conjunto heterogéneo de alunos que se encontra, com diferentes motivações, predisposições para aprender, dificuldades e expectativas” (Caldeira, 2009, p.3307). Torna-se fundamental adequar estratégias às diferentes crianças.

No que respeita ao relato do fim de semana, o grupo não tinha preparado nenhuma estratégia para a atividade, embora as regras para esta se mantivessem. Porém, foi o próprio grupo de crianças quem sugeriu uma estratégia: a estagiária atuante estava de olhos fechados e teria de rodar o dedo sobre o grupo de crianças; quando a estagiária quisesse parar de rodar o dedo, falava a criança à qual a estagiária estava a apontar. Considero que tenha sido uma estratégia que tenha funcionado muito bem, onde as crianças souberam respeitar a sua vez e ouvir os colegas, fazendo comentários pertinentes sobre o que era dito, apresentando um discurso coerente. O facto de ter sido uma estratégia sugerida pelas crianças, poderá justificar o facto de ter funcionado bem. Este foi mais um momento em que se deu voz à criança, à tomada das suas decisões, tornando-a agente ativo, indo ao encontro dos seus interesses.

No que respeita à implementação e exploração do gráfico em grande grupo, tive a oportunidade de observar e registar mais detalhadamente o que as crianças iam executando, uma vez que foi a minha colega a fazer a exploração: verifiquei que as crianças organizam corretamente os dados, sem dificuldades. Um erro que considero ter ocorrido foi o facto de não se ter feito uma exploração aos números representados no eixo dos yy, uma vez que poderia ter sido importante para as crianças adotarem diferentes estratégias de contagem. Refiro isto porque, na exploração individual do gráfico com as crianças em estudo para o trabalho de investigação, constatei que houve dificuldade de elas fazerem a associação do número de elementos presentes em cada barra com o número representado no eixo dos yy. Contudo, fiz essa exploração com estas crianças, mas reconheço que terei de a fazer em grande grupo, para se tornar enriquecedor para todas e para “saber o que os alunos estão a aprender e o modo como o fazem, as estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação que utilizam” (Méndez, 2002, p.92). Nesta exploração individual, foi possível conhecer melhor as crianças e a sua relação com conceitos matemáticos. Contudo, é fundamental não esquecer que “a motivação, a confiança, a comunicação, as estratégias criativas e dinâmicas são fundamentais para a construção de uma matemática mais significativa” (Caldeira, 2009, p.3308).

No que respeita ao segundo dia de intervenção desta semana, 29 de novembro, no momento da leitura de uma história natalícia, as crianças mostraram-se bastante atentas e responderam corretamente ao que lhes foi solicitado, evidenciando aspetos relevantes da história. Relativamente à conversa sobre o natal das crianças e para a redação da carta ao pai natal, as crianças estavam bastante eufóricas, onde criaram um momento de partilha de vivências e de ideias para escrever a carta. Estas são atividades promotoras de troca de experiências, da “descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer de realizar coisas em conjunto” (Lowenfeld & Brittain, citados por Coletto, 2010, p.145), tornando-se um momento fundamental e enriquecedor.

Incidindo sobre a atividade da elaboração da estrela e do anjo, foi outra atividade onde se verificou, uma vez mais, a variedade da heterogeneidade deste grupo: há crianças que ainda têm dificuldades em manusear diferentes materiais, nomeadamente o pico quando procedem à picotagem: é necessário dar tempo à criança de aprender e de realizar a tarefa corretamente, bem como estar mais de próximo a auxiliá-las: “essa é a grande contribuição da avaliação: compreender os caminhos que o aluno percorreu para chegar ao final da questão” (Cardinet, 1993, p.22), dando assim, importância ao processo e não apenas ao produto. Contrariamente, outras crianças, já manuseiam estes materiais com muita facilidade. Contudo, para que a criança evolua, é necessário serem as crianças a fazer, a manipular, a dizer; substituir o trabalho da criança não permite que essa evolução ocorra. Só praticando, a criança poderá superar as dificuldades sentidas: o voltar a fazer a atividade em que tem mais dificuldades é fundamental para a aprendizagem, uma vez a criança é envolvida num problema de repetição sucessiva.

Relativamente ao último dia de atuação desta semana, dia 30 de novembro, procedeu-se à leitura de uma história e as crianças tiveram o mesmo comportamento prestado relativamente à mesma atividade do dia anterior. Foi estabelecida uma ponte para dar início à história, falando sobre a alimentação e os hábitos de higiene. Considero que teria sido vantajoso interligar estes aspetos com a roda dos alimentos, uma temática já abordada com as crianças, o que permitiria o relembrar de conteúdos abordados anteriormente. Considero fundamental o estabelecimento destas pontes, de construir novos conhecimentos a partir de conhecimentos já pré-existentes. Já Brophy (1991, citado por Fernandes & Cardoso, sd) defendia que “quando o conhecimento é mais explícito e mais conectado e integrado, os assuntos/temas tenderão a ser explorados de modo mais dinâmico” (p.2).

Seguidamente foi solicitado às crianças para que cantassem músicas natalícias à sua escolha. Considero que atividades que promovam o canto sejam fundamentais, uma vez que “ao cantar, a criança utiliza activamente a linguagem verbal e representa modos próprios de perceber e assimilar o ambiente ao redor” (Rosa, 1990, p.17).

Fazendo uma reflexão global ao longo desta semana de intervenção, pretendo continuar a salientar aspetos que têm sido transversais ao longo de todo este percurso de Prática Pedagógica. Apesar de continuar a refletir sobre estes aspetos e de serem vivenciados e experienciados em todas as semanas, há sempre algo que fica por dizer. Deste modo, considero pertinente salientar sobre esses aspetos, uma vez que farão sempre parte de todo o meu percurso profissional.

Cada semana que passa são criadas mais laços de amizade entre as diferentes crianças, tanto entre mim e elas, bem como entre criança-criança: esta relação é bastante gratificante para mim, pois demonstra que sou algo mais que uma estagiária para as crianças, o que contribui “para a transformação da relação professor/aluno” (Santos & Clímaco, 1992, p.19), sendo essa relação cada vez mais forte.

O facto de nas horas livres as crianças dirigirem-se a mim pedindo que brinque com elas, enche-me de alegria e vejo como elas ficam igualmente contentes ao participar nas suas brincadeiras. Estes momentos tornam-se ricos pois “a interação é o campo no qual as relações sociais se actualizam e se reproduzem” (Marc & Picard, s.d., p.11). Em conformidade com o autor, reforço a importância que a socialização traz para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e é desde cedo que se devem promover as trocas de interação entre diferentes membros, sustentadas em regras, pois para além de a criança observar, imitar, ela interessa-se pela ação. Deste modo, “o sistema escolar constitui um interface privilegiado (...) o alargamento das esferas da participação, negociação e co-responsabilização dos diferentes actores/sujeitos do empreendedorismo educativo” (Santos & Clímaco, 1992, p.13).

Incidindo na avaliação, tenho tido a preocupação de avaliar não só o produto mas também, e também com maior ênfase, o processo: desde avaliar a coerência, o que foi dito pela criança e a sua justificação, a forma como pega num lápis, como pinta, como coordena diferentes movimentos, são alguns dos exemplos de processos avaliados. Reforço uma vez mais a ideia de que aquilo que se faz, deve ser avaliado. Apesar de algumas crianças demonstrarem mais dificuldades na realização de determinadas tarefas, é importante ter em conta e transmitir que “todas as crianças são capazes de ser ensinadas; (...) o papel do professor é garantir que os alunos conseguem atingir os fins” (Ralha, 1992, p.169): o fundamental é nunca desistir de uma criança, mesmo que ela demore tempo a realizar determinada tarefa ou que apresente muitas dificuldades na realização das mesmas; é preciso levá-la a acreditar que é capaz. É ainda de referir que, consoante o processo de cada criança, a sua avaliação deve ser diferenciada, tendo em conta a sua evolução/regressão: “a avaliação deve ser fundamentalmente entendida como uma componente da prática educativa (...) e consiste na recolha de informações e tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos” (Departamento de Avaliação Pedagógica, 1992, p.11). Para ajudar as diferentes crianças, é fundamental que seja alguém “que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção” (Ruivo & Trigueiros, 2009, p.5). Neste sentido, terei a grande responsabilidade de observar e registar aspetos fundamentais para refletir sobre a avaliação. Deste modo, é fundamental continuar a refletir sobre a minha prestação e perceber se as mudanças idealizadas permitem a mudança desejada.

É ainda necessário continuar a apostar em estratégias para manter o grupo atento, não o deixando dispersar nem quebrar as regras impostas; reconheço que este aspeto partirá igualmente de mim, uma vez que “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Departamento de Educação Básica, 1997, p.67).

Referências bibliográficas:

Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática.* Disponível em:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c244.pdf>. Acedido a 30.10.2011.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.

Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>. Acedido a 23.10.2011.

Departamento de Avaliação Pedagógica. (1992). *Avaliar é aprender – o novo sistema de avaliação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. & Cardoso, A. (sd). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_CO_Fernandes_Cardoso_4a28b37c1a215.pdf. Acedido a 29.10.2011.

Marc, E. & Picard, D. (sd). *A Interação Social*. Porto: Rés Editora.

Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto : Edições Asa.

Ralha, M. (1992). *Didáctica da matemática: perspectivas gerais sobre educação matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rosa, N. (1990). *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Editora ática.

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores.

Santos, J. & Clímaco, M. (1992). *Monitorização das escolas: observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo XII: Décima segunda reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Nesta semana de atuação, as atividades desenvolvidas incidiram sobre a temática do Natal; como as atividades propostas durante os três dias de intervenção foram comuns, apenas referirei em cada dia, separadamente, algumas das atividades desenvolvidas e a sua avaliação, as quais considero terem sido mais significativas. Houve a preocupação de interligar todas as atividades da temática, tornando-se essencial, uma vez que “a organização das atividades também representa um forte contributo para a criação de uma atmosfera moral na sala de jardim-de-infância” (Formosinho & Araújo, 2008, p.39). Terminarei a reflexão com uma análise global de toda a semana, sustentando as minhas ideias em autores.

Relativamente ao dia 5 de dezembro, o primeiro dia de intervenção desta semana e incidindo na atividade do relato do fim de semana, foi improvisada por mim uma estratégia surgida no momento: quando uma criança terminava o seu relato, essa mesma criança escolhia uma outra para contar o seu fim de semana, em vez de ser eu a escolher. O facto de serem as crianças a escolher a quem dar a palavra, considero que as tenha tornando mais atentas: teriam de ter aspetos em conta, entre os quais, não repetir os nomes das crianças que já tinham falado e escutar quando era o seu nome o pronunciado.

Em relação à tarefa de investigação da minha colega de trabalho, em que as crianças tinham de ir ao quadro do tempo retirar apenas um símbolo de cada dia do mês e colar no gráfico, verifiquei que as crianças organizaram corretamente os dados no gráfico sem dificuldade. Contudo, verifiquei que as crianças, regra geral, têm dificuldade de associar um número à sua representação simbólica (especialmente nos números constituídos por dois algarismos). Verifiquei ainda, e por erro nosso, que houve dificuldade por parte das crianças em saber quais eram os símbolos nos dias do calendário a retirar, uma vez que, como o calendário e o gráfico não estavam lado a lado, a criança, por vezes, não se recordava qual o símbolo que deveria de retirar, pois cada dia do mês tinha dois símbolos. Teria sido importante alterar a disposição dos materiais, para que a criança pudesse observar melhor e realizar a tarefa com maior facilidade.

Relativamente à entrevista realizada com as diferentes crianças para o meu trabalho de investigação, pude constatar que cada criança utiliza diferentes maneiras de organizar os dados neste tipo de representação, ainda mais do que nos gráficos anteriormente explorados. Considero uma vez mais que, proporcionar diferentes tarefas com diferentes representações se torna fundamental para a criança, uma vez que se confronta com diversos modos de representação da realidade.

Referindo-me ao segundo dia de atuação, 6 de dezembro, na atividade de as crianças apresentarem o seu trabalho desenvolvido no projeto “Gosto pela leitura”, consistindo na leitura de uma história em casa com os pais, e que a criança teria de a recontar e ilustrar, pude observar factos que reforçam uma vez mais, a heterogeneidade do grupo de crianças: verifiquei que há crianças que nem se recordam da história, outras que não sabem o que desenharam e outras conseguem exprimir o que ilustraram, assim como evidenciar aspetos relevantes da mesma. Esta atividade permite, entre outros fatores, compreender o que é lido: “o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (Sim-Sim, 2007, p.7).

No que respeita à atividade da ilustração da carta ao pai natal, as crianças, na sua maioria, não ilustraram elementos alusivos ao natal, tal como foi solicitado, e ilustraram elementos de que gostam pessoalmente. Verifiquei ainda que, muitas das crianças, desenhavam o que os seus colegas já tinham desenhado: estas crianças recorriam à imitação, não desenhando o que gostavam. Reconheço que poderá ter sido erro eu: uma estratégia que poderia ter sido adotada para que isso não acontecesse, era questionar cada criança individualmente sobre o desenho que queria fazer, e só depois levá-la à área de trabalho para realizar a atividade.

No que respeita ao último dia de intervenção desta semana, 7 de dezembro, estava planificado a leitura de uma história por mim: como constatei que não teria tempo de concluir a leitura naquele espaço de tempo, refleti uma vez mais na ação e decidi explorar a capa e o título do livro com as crianças, fazendo uma pré-leitura da história, que passa pela leitura do “título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens” (Departamento de Educação Básica, 1997, p.70). Considero que este momento tenha sido enriquecedor tanto para mim como para as crianças: para mim porque fui conhecendo melhor as crianças no que se refere aos seus gostos, vivências e conhecimentos anteriores; para as crianças pois houve troca de ideias entre elas, o que permitiu que se complementassem ideias já dadas e a capacidade de imaginar. Deste modo, considero que se criam centros de atenção e de interesse para a criança.

É certo que a planificação torna-se uma ferramenta importante que nos permite guiar na ação e “para além de definir os contornos do que se pretende (...) estabelece como deve ocorrer a transição desde o ponto de onde se parte até aquele onde se quer chegar” (Capucha, 2008, p.7); porém, sabe-se que a planificação nem sempre é seguida e cumprida, dependendo dos momentos que vão surgindo durante a

atuação. Optei por fazer a exploração da capa do livro para estabelecer esse ponto de partida e o ponto de chegada.

Fazendo uma reflexão geral sobre toda esta semana de intervenção, considero fundamental continuar a refletir sobre os aspetos aos quais tenho vindo a refletir, pois são transversais a toda a prática.

Ao longo desta semana, ao acompanhar mais de próximo o trabalho a desenvolver pelas crianças, pude conhecê-las melhor, ao deparar-me com as suas principais dificuldades na elaboração das atividades. Nestes momentos, e incidindo sobre a minha atuação perante a dificuldade da criança, tenho o papel de auxiliar, levando-a a encontrar a solução para o seu problema, criando situações problemáticas: eu ajudo-a a pensar, a descobrir soluções, e questionando. Estes são alguns dos indícios aos quais eu terei de estar atenta, para que, tanto eu como a criança, vejamos resultados. Este processo faz parte da avaliação, uma vez que, a avaliação não diz respeito apenas ao produto mas “a avaliação desenvolve-se, portanto, em cada fase da aprendizagem” (Bartolomeis, 1977, p.51). Deste modo, “é possível aprender a avaliar” (Noizet & Caverni, 1985, p.206), uma vez que é também com os erros e com as dificuldades que se aprende.

Nestas últimas semanas de intervenção, em que se tem dado valor ao gosto pela leitura, tive a oportunidade de observar que este grupo gosta muito de atividades que proporcionem a leitura: as crianças estão constantemente a pedir para que eu lhes leia uma história ou até mesmo para que sejam elas a fazê-lo. Já Lopes (1996) defendia que “é uma idade em que gostam que lhes contem histórias e gostam também de contar histórias que já conhecem ou que foram inventadas por elas!” (p.10). Deste modo, considero essencial levar atividades dinâmicas de que as crianças gostem, uma vez que as leva a estarem mais predispostas.

Um aspeto que, no início da prática era uma dificuldade e que, neste momento, considero que já se tenha ultrapassado, reside no acompanhamento do grupo: depois de várias opções de organização do grupo, já vou conhecendo a melhor forma de organizar as crianças consoante a atividade a desenvolver. Contudo, é importante variar as formas de organização, não trabalhando sempre do mesmo modo: “a função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (Cardinet, 1993, p.23).

Nesta semana, uma nova criança ingressou o jardim-de-infância pela primeira vez: é uma nova fase da sua vida, onde a criança terá de se integrar e interagir no grupo, de estabelecer e cumprir as tarefas, as rotinas e as regras. Pude observar que a criança, estando na fase de adaptação ao grupo e ao funcionamento da sala, ainda não tenha o conhecimento total de toda a gestão estabelecida. É preciso dar tempo à criança para aprender nesta nova fase de mudança e “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Departamento de Educação Básica, 1997, p.17).

Referências bibliográficas:

Bartolomeis, F. (1977). *Avaliação e Orientação – objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos. Guião prático*. Lisboa: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.

Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lang=pt. Acedido a 06.10.2011.

Lopes, E. (1996). *Acesso e qualidade da educação pré-escolar – caderno n.º 4*. Lousã: Projecto de educação para todos.

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo XIII: Décima quarta reflexão semanal em contexto de jardim-de-infância

Nesta semana de intervenção, as principais temáticas abordadas incidiram sobre as diferentes áreas existentes na sala e sobre os reis magos. Pretendo refletir mais profundamente sobre a segunda temática uma vez que as diferentes áreas da sala irão ser exploradas novamente e mais aprofundadamente para a próxima e última semana de intervenção. No âmbito da temática dos reis magos, foram proporcionadas diferentes atividades, mas irei debruçar-me apenas sobre a atividade desenvolvida no âmbito da linguagem artística da expressão dramática, salientando a importância que o jogo dramático tem para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, bem como a possibilidade que esta linguagem proporciona à criança para resolver uma situação problemática. Ao longo da reflexão, farei ainda referência a sugestões de mudança e melhoria da minha prática, de modo a contribuir para a aprendizagem significativa das crianças e de mim mesma. Relativamente à exploração feita das áreas da sala, onde o grupo de crianças teria de evidenciar as principais regras e funções a desenvolver nas mesmas, este estava muito disperso e agitado. Reconheço que a divisão e gestão do grupo não foi a melhor: se fosse realizar esta atividade novamente, teria apostado em grupos mais pequenos. Como “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Departamento de Educação Básica, 1997, p.37) esta temática vai continuar a ser abordada novamente para a próxima semana, pela riqueza de competências que desenvolvem. Contudo, para a próxima semana de intervenção, espero melhorar o que considere ser menos positivo nesta exploração. No que respeita à atividade da apresentação de uma música sobre os reis magos através de fantoches, (aspecto principal sobre o qual pretendo refletir) voltei a refletir na ação, alterando um pouco o que estava planificado: comecei a exploração do tema apresentando a música às crianças, com o principal intuito de serem elas a descobrir qual o tema principal da música, e facilmente identificaram-no. Nesta atividade, o grupo estava muito atento e sossegado; o fator surpresa esteve presente e penso ter sido esse o motivo pelo que fez as crianças terem aquela postura. Pelo facto de estarem atentas, penso que tenha proporcionado o interesse das mesmas, tornando-se uma atividade significativa que tenha proporcionado a motivação.

Antes de começar a refletir sobre a importância do jogo dramático em idade pré-escolar, importa referir em que consiste o jogo dramático: segundo o Departamento de Educação Básica (1997), o jogo simbólico diz respeito à “expressão e comunicação através do próprio corpo” (p.60). Reforçando esta ideia Lima (2010, citado por Agostinho, 2011) complementa que “o jogo dramático deve ser visto como uma forma de exteriorizar, quer seja através do gesto, quer seja através da voz, ou por ambas, os seus sentimentos e observações de foro pessoal” (p.44). Assim sendo, jogo dramático diz respeito “ao jogo de faz-de-conta, fictício, simbólico” (Sousa, 2003, p.16), onde há exploração das potencialidades individuais de cada criança. Tal como em qualquer outra área, esta exploração terá de fazer sentido para a criança: “ela está a brincar, a expressar-se, a imaginar, a criar, a efectuar uma acção lúdica, fazendo-o porque disso tem necessidade, porque lhe dá prazer e não com qualquer intenção de representar uma acção que dê prazer a qualquer eventual assistência” (*ibidem* p.18).Terá, em primeiro lugar, de fazer sentido para a criança, tornando-se significativo para ela. Para tal, é preciso proporcionar atividades que permitam “à criança utilizar as suas capacidades de imaginação para compreender a realidade envolvente” (Gauthier, 2000, p.22). Nas ideias de Aguilar (2001) é através do jogo dramático que as crianças manifestam os seus sentimentos, emoções e os desejos mais profundos, aos quais não estão tão presentes no seu dia-a-dia, vivendo desfrutando, no qual compreende e explora o que a rodeia, possibilitando “a mediação entre o real e o imaginário” (Santos, 1998, p.20). Depois de ter refletido sobre o desenrolar da atividade proporcionada às crianças enquanto o papel de espectador que elas assumiam, reconheço que teria sido importante ter-lhes dado a oportunidade de elas experimentarem o outro papel: o de ator. Digo isto porque seriam imensos os contributos para o desenvolvimento da criança, uma vez que “visa facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motores sociais e políticos” (Agostinho, 2011, p.45). É fundamental não considerar apenas a criança como espectador, mas considera-la e integrá-la como ator, na criação e resolução de problemas através desta linguagem artística. No jogo dramático, são os atores que desenrolam a ação “em estreita ligação com o conflito que poderá estar, ou não, previamente definido” (Kowalski, 2005, p.49). Deste modo, torna-se importante criar uma situação problemática onde as crianças possam tentar resolvê-la, uma vez que “o aprender, o ensinar e o desenvolver-se implicam necessariamente actividades, tarefas, problemas a resolver” (Tavares, 1992, p.36). Todo este processo de resolução de problemas através do jogo dramático, permite o desenvolvimento da criança nos mais diversos níveis, permitindo ainda desenvolver “o imaginário e a criatividade; a confiança em si; a abordagem cultural.” (Landier & Barret, 1999, p.13), assim como o sentido estético, a fruição, a expressão e a comunicação. Neste sentido, é preciso incutir às crianças desde

cedo a necessidade de resolver problemas, visto que “o processo de resolução de problemas é algo essencial à própria vida” (Tavares, 1992, p.37) e a abordagem e o desenvolvimento do jogo simbólico, permite criar um problema em torno de qualquer temática. Deste modo, e indo ao encontro do que idealiza Kowalski (2005), incutir a expressão dramática desde cedo contribui “para o desenvolvimento da literacia artística e educação estética dos mais pequenos, aliada a uma perspectiva dinâmica e criativa da educação e da aprendizagem” (p.55). No jogo dramático valoriza-se a procura de soluções e o ser capaz de as pôr em prática e as crianças “recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma actividade interactiva e imaginativa” (Souza & Lima, 2008, p.492). Ao tentar encontrar resposta ao problema, a criança poderá assumir diferentes papéis, recorrer a diversos materiais, formular novos problemas, estando em constante processo de desenvolvimento da criatividade, imaginação e, principalmente, aprende significativamente na ação educativa. Nesta perspetiva, considero que se tivesse formulado um problema e dado oportunidade às crianças de o resolver, seria muito mais enriquecedor para ambos, uma vez que a resolução de problemas é uma ferramenta lúdica e educativa e permitiria, segundo Tavares (1992) “ensinar os alunos a pensar, a aprender e a conhecer os próprios mecanismos do conhecimento, do pensamento e da aprendizagem” (p.26) de modo a “promover a actividade cognitiva, desenvolver capacidades e tácticas de resolução de problemas de um modo flexível e criativo”, produzindo e construindo conhecimentos, desenvolver e construir a própria personalidade” (*ibidem*). Contudo, e apesar de esta experiência de Prática Pedagógica em contexto pré-escolar estar a chegar ao fim, reconheço que, efetivamente, foi uma falha grande por parte do grupo de trabalho não ter proporcionado atividades de jogo dramático para a resolução de problemas com este grupo de crianças, pelos aspetos evidenciados anteriormente. Mas espero mudar essa postura, dando voz à criança no jogo dramático e a oportunidade de ela explorar, manipular e recriar. Terei de ter o papel de criar problemas conjuntamente com as crianças, aproveitando as situações ocorrentes no dia-a-dia: “mesmo com o conto acabado, há sempre a possibilidade de um depois” (Rodari, 1993, p.80), há sempre a possibilidade de criar um problema e levar as crianças a resolverem-no, podendo elas seguir diferentes caminhos para encontrar a resposta e dar a conhecer que não há apenas “uma solução para cada um dos problemas” (Faustino, 2011, p.45). Tomando como exemplo a apresentação feita por nós, estagiárias, teria sido um ótimo momento proporcionado criar um problema sobre a dramatização a que as crianças assistiram, levando-as a pensar e a procurar soluções para o problema, tentando encontrar caminhos para o resolver, permitindo envolverem-se “em projectos inovadores que se possam traduzir em melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos” (Ponte, Oliveira, Cunha & Segurado, 1998), o que teria sido desafiante e enriquecedor.

Referências bibliográficas:

- Agostinho, V. (2011). *Da reflexão à investigação em educação de infância – a interações e o jogo dramático*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Faustino, V. (2011). *O jogo dramático na resolução de problemas suscitados por histórias*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Kowalski, I. (2005). *... e a Expressão Dramática*. Leiria. Instituto Politécnico de Leiria.
- Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.
- Ponte, J., Oliveira, H., Cunha, M. & Segurado, M. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, S. (1998). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Editora vozes.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, N. & Lima, M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico um desafio na educação infantil*. Motriz.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Centro de investigação, difusão e intervenção educacional.

Anexo XIV: Primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Para a primeira reflexão semanal individual de Prática Pedagógica, pretendo refletir em três momentos distintos: antes do primeiro contacto com a instituição, durante o contacto com a instituição, e por último, o momento após este primeiro contacto.

No que se refere ao primeiro momento da minha reflexão, incidirei essencialmente sobre as minhas expectativas e receios antes do primeiro contacto com o contexto de 1.º Ciclo. Já no momento do contacto com esta realidade, debruçar-me-ei sobre os processos de recolha de dados desenvolvidos durante a minha presença na instituição bem como a interação estabelecida com os alunos. Para finalizar a reflexão, pretenderei destacar as minhas aprendizagens, inquietudes e dúvidas que me fragilizam em relação a esta longa caminhada que agora iniciou, mas que, decerto, me acompanharão durante o futuro próximo de atuações.

Antes do primeiro contacto com a nova escola, confesso que não estava nervosa como acharia que iria estar: sempre pensei que, por ser uma realidade completamente diferente do pré-escolar, iria sentir um certo receio. Já tive a oportunidade de ter a experiência de Prática Pedagógica no 1.º Ciclo e afirmo que, apesar do curto tempo de contacto com esta realidade, adorei a experiência e sempre quis repeti-la. Mas tendo exercido a Prática Pedagógica anterior em jardim-de-infância, foram muitas as interações e relações de afeto estabelecidas com as crianças e um dos meus principais receios recaía na questão se a afetividade entre mim e as crianças do 1.º Ciclo iria ser visível e se elas iriam ver em mim, para além de uma professora estagiária, uma amiga. Tinha como principais expectativas ser bem recebida por toda a comunidade escolar e conseguir compreender o funcionamento e gestão em sala de aula.

Ao ter os primeiros contactos com os alunos do 1.º ano, o receio anteriormente referido foi sendo substituído pelos seus gestos e ações: rapidamente as crianças estavam ao meu redor a chamar por mim, davam-me abraços e beijinhos e inclusive, uma criança escreveu o meu nome no chão do átrio da escola com um giz. Estes pequenos gestos foram gratificantes, pois senti que as crianças travaram alguma afinidade comigo. Rapidamente, foram inúmeras as vezes em que as crianças se deslocavam até mim para pedir algum esclarecimento, entregar um desenho ou dar um gesto carinhoso. Senti que já se estavam a criar relações de afinidade e afeto entre mim e algumas crianças. Porém, há crianças com quem ainda não tive oportunidade de comunicar ativamente, até porque elas não se deslocaram até mim por iniciativa própria.

Nesta semana de intervenção, ao me estar inculcado o papel de observante, tive de ter em conta metodologias e estratégias de observação e recolha de dados, nomeadamente o que observar, que instrumentos de recolha de dados utilizar e observar para que finalidade. Sendo a observação na sala de aula “um dos métodos mais frequentemente utilizados para aprender acerca do ensino” (Arends, 1995, p.537), “tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas)” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.155). Deste modo, os meus principais objetivos incidiram na recolha de informação para a elaboração das caracterizações propostas, bem como ter conhecimentos sobre os métodos de aprendizagem, interação professor-aluno, gestão e organização da sala de aula, sendo estes aspetos essenciais. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1994) afirmam que “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p.155) e eu, ao vivenciar as mesmas situações que as crianças dentro e fora da sala de aula e com as interações estabelecidas com elas, fui conhecendo as suas aptidões, dificuldades e gostos, sendo ainda um conhecimento superficial. Deste modo, reconheço que houve aspetos que poderiam ter sido mais aprofundados se fossem repensadas metodologias e estratégias de observação e recolha de dados. Um inquérito às crianças poderia ter sido uma solução para a adequação dos dados, pois assim teríamos mais informações sobre elas, o que permitiria enriquecer todo o trabalho posterior a desenvolver; a consulta dos manuais escolares, que não foi feita, teria sido igualmente útil para todo o trabalho que se irá desenvolver.

Assim sendo, e depois de tudo o referido anteriormente, nestes três dias de observação já houve aprendizagens enriquecedoras e significativas adquiridas: comecei a ter algumas noções da realidade do 1.º Ciclo, percebendo que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico e prático de como garantir que a aprendizagem se realiza em consequência do objetivo, o estabelecimento de finalidades” (Pimenta, 1997, p.855): é preciso ter bem delineado o que se quer explorar, como o fazer e para que o fazer. Mas terei de ter outros conhecimentos para além dos referidos anteriormente pois, segundo Lee Schulman (1987, citado por Arends, 1995) é necessário ter o conhecimento em vários domínios, sendo eles dos conteúdos a lecionar, do conteúdo pedagógico, dos alunos, dos contextos educativos, dos currículos e dos objetivos educativos.

Porém, para além das aprendizagens adquiridas, algumas dúvidas e inquietudes permanecem: estou ciente que “um professor deve ter a capacidade de reestruturar a sua prática, tendo em vista a melhoria das aprendizagens efectuadas pelos seus alunos, e para isso, deve utilizar diferentes métodos e materiais que adequa à realidade das turmas que tem” (Ferreira, 2011, p.17). Deste modo, um dos meus receios e dúvidas debruça-se nas minhas intervenções, nomeadamente na gestão do tempo, desde a planificação das actividades, de conseguir auxiliar todas as crianças, ao modo de como irei abordar determinado conteúdo/conceito, se serei capaz de o fazer e que estratégias adotar para contribuir para as aprendizagens significativas dos alunos. Penso que estas dúvidas permanecem em mim pelo facto de os conceitos abordados nesta faixa etária serem a base da construção e desenvolvimento do conhecimento: segundo Arends (1995), “os conceitos permitem que os indivíduos classifiquem objectos e ideias e derivem regras e princípios; proporcionam os alicerces para as redes de ideias que guiam o nosso pensamento” (p.304) e “antes de os alunos serem capazes de descobrir conceitos importantes, pensar criticamente, resolver problemas ou escrever de forma criativa, é necessário que dominem a informação e competências básicas” (*ibidem*, p.335). Tal como se espera dos professores, que para “além de bons conhecedores da matéria que leccionam, sejam capazes de reflectir sobre a sua didáctica, de tomar decisões oportunas sobre a forma de apresentar a matéria nas aulas e de encontrar respostas adequadas a situações novas e imprevisíveis” (Font, 2007, p.70), eu, como futura profissional, terei de ter esses aspetos em conta, acrescentando que ainda tenho muito a aprender. Não menos importante que isso, sei que tenho de estar em constante processo de pesquisa, análise, autoavaliação e autoconhecimento.

Apesar de todos os receios e dúvidas que me possam fragilizar, sei que poderei (e irei) cometer erros; mas tenho igualmente a noção que “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas” (Arends, 1995, p.19). Contudo, sei que se errar, é com esses mesmos erros que irei fortalecer a minha prestação, independentemente do papel em que estiver.

Assim sendo, espero que ao longo das semanas de intervenção vá aprendendo métodos e didáticas de ensino que me permitam evoluir, tanto a nível profissional como pessoal. Para tal, não poderei pensar só na minha prestação, uma vez que a didáctica “envolve, como seus principais elementos, o aluno, o professor, os conteúdos, os objectivos e os métodos” (Reis & Joullié, 1984, p.24).

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Relatório de mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Font, C. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pimenta, S. (1997). Estágio e formação de professores: Unidade teoria e prática? In Departamento de Metodologias da Educação. (1997). *Didácticas metodologias da investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Reis, A. & Joullié, V. (1984). *Didáctica geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes.

Anexo XV: Segunda reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Nesta semana de intervenção em que me esteve incutido o papel de auxiliar a professora cooperante, pretendo uma vez mais, refletir em momentos distintos: primeiramente referirei, de um modo sucinto, o meu papel nesta semana de intervenção enquanto aluna observante e professora estagiária e as aprendizagens que despoletaram ao estar nesses papéis. Seguidamente, e noutra momento, incidirei nas interações estabelecidas com os intervenientes da instituição em que me encontro, nomeadamente com os alunos e com a professora cooperante. Terminarei a reflexão semanal fazendo referência às aprendizagens adquiridas e aos receios/dúvidas que me deixam ansiosa, em virtude de se aproximarem os dias das intervenções em que terei de estar perante a turma.

Tal como referi anteriormente, começarei por refletir sobre a minha intervenção desta semana, iniciando pelo método de recolha de dados através da observação participante; ao estar a auxiliar a professora cooperante, tanto no acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos bem como na correção das mesmas, ia simultaneamente tirando notas, a fim de conhecer e lembrar aspetos essenciais de como gerir uma turma. Foi uma semana em que recolhi bastantes informações e por isso pude enriquecer e aprofundar os meus conhecimentos, uma vez que tive a oportunidade de acompanhar o trabalho dos alunos, e, em virtude disso, pude conhecê-los melhor, essencialmente no que se refere às suas capacidades, dúvidas, gostos e dificuldades, comprovando que a turma é bastante heterogénea nos aspetos anteriormente evidenciados. Neste sentido, cada aluno necessita de um acompanhamento próprio, não sendo aplicados sempre as mesmas estratégias e métodos de ensino. Com as observações feitas, com a tomada de notas e com o apoio individualizado prestado aos alunos, reconheço que já adquiri aprendizagens significativas. Não poderia deixar de referenciar a diversidade de estratégias utilizadas pela professora cooperante para explorar e abordar os conteúdos, mesmo que estes sejam os mesmos. As estratégias tornam-se uma ferramenta essencial para os alunos mas igualmente para os professores, isto porque “as estratégias de ensino são constituídas de instrumentos que têm por objectivo auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” (Jarmendia, Silveira, Farias, Sparano, Íorio & Domingues, 2007, p.244). Neste sentido, “utilizar uma estratégia implica, pois, algo mais do que o conhecimento e a aplicação de técnicas ou procedimentos na realização de determinada tarefa” (Font, 2007, p.24), uma vez que não basta apenas sabermos determinada estratégia, mas ter o conhecimento de que o aluno a compreende e tira partido dela. Esta foi talvez, a aprendizagem mais significativa desta semana: aprendi que a adoção de diferentes estratégias e métodos de ensino-aprendizagem não são só importante para os alunos, a fim de terem conhecimento que se poderão utilizar várias estratégias para a mesma situação, bem como para mim, para ter conhecimentos didáticos e saber adequar as diferentes estratégias aos diferentes alunos (diferenciação pedagógica) para que assim tenha um conhecimento global da turma bem como de cada aluno, uma vez que as características de cada aluno são próprias. Deste modo, essa diferenciação “permite atender à necessidade de diferenciar a formação, dado que não há alunos iguais” (Sá, 2001, p.19), devido à heterogeneidade observada.

No que diz respeito ao segundo momento do qual pretendo refletir, incidindo nas interações estabelecidas, foram vários esses momentos vivenciados. Os momentos de interação estabelecidos com os alunos foram proporcionados tanto dentro como fora da sala de aula e sendo a relação professor-aluno um “elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (Tassoni, s.d, p.7), tive em conta que ela se estabelecesse. Em sala de aula, quando dei por mim, tinha filas de alunos ao meu redor, a pedir auxílio para a realização de determinada tarefa, ou apenas para me mostrarem o que já tinham resolvido. Não é só interessante como também importante perceber como é que os alunos resolvem as atividades propostas e que estratégias utilizam, uma vez que assim poderemos conhecê-las melhor. Tive igualmente a preocupação de circular pela sala, passando por todos os lugares para observar o trabalho que os alunos iam desenvolvendo. Não esperava apenas que fossem eles a vir ter comigo, pois nas primeiras vezes que isso aconteceu percebi, e a professora cooperante referiu isso, que eles tenderiam a dispersar-se, pois estavam constantemente a levantar-se e a movimentar-se pela sala, o que perturbava a atenção de quem estava a trabalhar. Deste modo, torna-se importante deslocar-me até aos alunos, e fi-lo.

No que diz respeito às interações estabelecidas nas horas livres, estas foram crescendo dia após dia entre os diferentes alunos e, nalguns casos, senti que as interações foram fortalecidas: tomei a iniciativa de ensinar um pequeno jogo em que predomina a expressão musical: em roda, canta-se uma música e ao mesmo tempo que cantamos, marca-se o ritmo, utilizando diferentes sons. Cada criança tem a oportunidade de escolher o som que quer fazer. Rapidamente algumas crianças decoraram a letra da música, e auxiliavam os colegas que sentiram mais dificuldade. Quando dei por mim, as crianças pediram para fazermos esse jogo novamente, o que poderá significar que elas tenham gostado e que tenha sido significativo para elas: “a influência do professor e da sua intervenção pedagógica é que torna significativa a atividade do aluno”. (Valsecchi & Nogueira, 2002, p.137). Porém, há alunos com quem

ainda não consegui interagir muito nas horas livres, mas acredito que, semana após semana, intervenção após intervenção, essas relações vão sendo estabelecidas e cada vez mais fortalecidas.

Tendo sido as interações entre mim e os alunos importantes, não poderei deixar de referir nesta reflexão semanal a interação igualmente estabelecida com a professora cooperante: todo o apoio e disponibilidade demonstrados para esclarecer qualquer dúvida, nomeadamente sobre as atividades a desenvolver, bem como a disponibilidade de transmitir informações relevantes sobre todo o trabalho a desenvolver, nomeadamente para enriquecer as caracterizações, foram fundamentais, tanto para o meu desenvolvimento pessoal como profissional.

Para finalizar, acrescento que, com o aproximar das minhas intervenções, os anseios e inquietudes começam a falar mais alto: a minha maior preocupação, e tal como já referi na reflexão anterior, incide no facto se me farei entender, se conseguirei explicar bem qualquer conteúdo e se conseguirei esclarecer os alunos. Ainda não comecei a estar no papel de “professora” e já estou bastante nervosa! Espero que seja apenas passageiro e que isso não prejudique a minha prestação. Reconheço, e também fiz essa referência na reflexão anterior, que para me poder sentir mais segura e para poder ter uma boa prestação, terei de ter “competências para abordar todos os aspectos do trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas” (Arends, 1995, p.10). Outro receio que me acompanha é o facto de como gerir o tempo em sala de aula, uma vez que “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (*ibidem*, p.79).

Arends (1995) afirmava que “espera-se cada vez mais que o professor possua uma preparação elevada e demonstre conhecimentos tanto a nível de matérias específicas como de pedagogia” (p.27). É com esta citação que termino a minha reflexão, pois sendo o modo de lecionar um dos receios que me acompanha, espero conseguir ultrapassá-lo com sucesso, mas, para tal, reconheço ainda que tenho um longo caminho de aprendizagens a percorrer.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.

Font, C. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições Asa.

Jarmendia, A.; Silveira, I.; Farias, L.; Sparano, M.; Iório, P. & Domingues, S. (2007). *Aprender na prática – experiências de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Edições inteligentes.

Valsecchi, E. & Nogueira, m. (2002). *Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado*. Disponível em:
<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5684/3608>. Acedido a 07.03.2012.

Tassoni, E. (s.d.). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Disponível em:
http://www.puc-campinas.edu.br/cca/producao/arquivos/extensao/Afetividade_aprendizagem.PDF.
Acedido a 08.03.2012.

Anexo XVI: Terceira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Tendo sido esta semana a primeira em que estive em frente à turma juntamente com a minha colega de prática, confesso que minutos (ou horas) antes de intervir, estava receosa, pois temia não conseguir demonstrar os meus conhecimentos, do que sou capaz, de não conseguir explicar algo aos alunos nem me fazer entender, atender às diferentes necessidades de cada aluno, de gerir a turma corretamente, enfim... eram vários os receios, dúvidas e questões que surgiram ao pensar que iria estar no papel de professora estagiária e não apenas no de observante.

Deste modo, pretendo essencialmente refletir sobre o desenvolvimento de todo o trabalho realizado com a minha colega de prática, a importância da planificação, a avaliação de uma atividade, e finalizarei sobre a minha atuação, incidindo na construção da identidade pessoal, erros cometidos e aprendizagens adquiridas.

Relativamente ao parâmetro do trabalho desenvolvido em grupo, começo por referir que todo o material foi discutido e realizado pelas duas, o que considero que seja um aspeto essencial, tanto para nós que os realizamos pois temos segurança e responsabilidade no que fizemos, e para os restantes intervenientes, uma vez que é perceptível o trabalho de grupo que é desenvolvido.

Antes de planificar qualquer atividade, o grupo de trabalho teve o cuidado de questionar a professora cooperante sobre dúvidas que tinha relativamente a explorações a realizar na presente semana. Depois de já termos algumas ideias de atividades a desenvolver, o grupo teve o cuidado de ir procurar bibliografia sobre métodos pedagógicos e didáticos, em virtude de contribuir para o desenvolvimento dos alunos e proporcionar-lhes atividades onde pudessem adquirir aprendizagens significativas, mas para o próprio grupo de trabalho foi benéfico, de modo a ter mais conhecimentos adquiridos. Sendo a didática o “estudo do conjunto de procedimentos que visa orientar a aprendizagem do educando mais eficientemente na aquisição de conhecimentos, automatismos, atitudes e ideias” (Reis & Joullié, 1984, p.23), reconheço que ainda há muito a aprender e desenvolver nesse domínio por parte do grupo. Quando se planificaram as atividades, o grupo tinha objetivos definidos onde se pretendia responder às seguintes questões: para que ensinar; como ensinar; o que ensinar; e como saber se houve aprendizagem, tendo sempre em conta o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Deste modo, “toda a actividade educativa é, por definição, intencional” (Vilar, 1993, p.39).

Debruçando-me ainda no parâmetro da planificação, considero que o grupo não esteja tão preso à mesma; considero que tem o conhecimento daquilo que está planificado, não havendo a necessidade constante de recorrer à planificação. Mas pelo facto de o grupo não necessitar do apoio constante da planificação, não é demais relembrar que esta se torna um instrumento importante, pois sendo um “instrumento de controlo da acção do professor em formação” (Pacheco & Augusto, 1990, p.12), permite guiar o pensamento em função do que está planeado. Contudo, considero que o grupo está preocupado em cumprir as planificações, não propriamente no tempo previsto para cada atividade, mas relativamente ao dia na sua globalidade. Uma solução para este problema poderá ser planificar menos atividades diárias e ter sempre mais do que uma de recurso, para que seja possível dar o apoio necessário a cada aluno individualmente na realização das tarefas, adequando diferentes estratégias para os alunos; este é, sem dúvida, um factor a ter em conta, na medida em que “compete-nos a nós professores, adequar a forma como implementamos as nossas planificações através de diferentes estratégias de ensino aprendizagem, atendendo à diversidade e aos meios e recursos disponíveis” (Ferreira, 2011, p.21).

No que diz respeito à avaliação de uma atividade, e sendo a avaliação “uma das chaves para o melhoramento do funcionamento escolar” (Hayman & Napier, 1979, p.26), pretendo fazer referência à atividade que considere ter sido a mais significativa, sendo ela a desenvolvida partindo do livro “*Onde vivem os monstros?*” da autoria de Maurice Sendak; evidenciarei não só o desempenho dos alunos, mas igualmente o do grupo de trabalho. Fazendo uma breve contextualização da atividade, foi apresentada a capa do livro e lido o título em turma; os alunos foram desafiados a pronunciar o título da história com diferentes entoações, acompanhando com diferentes gestos. As principais áreas curriculares exploradas incidiram na língua portuguesa, e na expressão e educação dramática. Enfatizando a segunda área, em virtude de nem sempre ser valorizada, a expressão dramática “é uma actividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (Sousa, 2003, p.22). Assim sendo, e debruçando-me sobre a atividade desenvolvida, considero que os objetivos tenham sido cumpridos, em que os alunos mostraram bastante interesse, motivação e integração na atividade, deixando-se levar pela imaginação, o que foi bastante significativo. Embora no início se tenha notado um constrangimento na turma em fazer algo diferente, repetiam ações já realizadas pelos colegas; após a exemplificação feita por mim e pela minha colega e pelas sucessivas repetições da atividade, verifiquei que os alunos iam perdendo o receio ou vergonha. De um modo geral, os alunos conseguiram entoar o

título da obra de diversos modos; já no que se refere na associação do gesto à voz, houve mais dificuldade, uma vez que havia alunos que apenas se expressavam verbalmente, não acompanhando com o gesto. É possível que o erro tenha sido do grupo de trabalho, uma vez que, o mesmo exercício que fizemos para a voz poderíamos tê-lo aplicado para o gesto, isto é, poderíamos ter explorado cada situação separadamente: primeiramente só a voz, seguida só do gesto, e por fim, a voz acompanhada do gesto. Para além dos aspetos mencionados anteriormente, a atividade foi igualmente significativa para mim, por ouvir os alunos a solicitar que queriam repetir a atividade, inclusive nas horas livres.

Após este relato, saliento a importância que se deveria dar às áreas artísticas que, por vezes, não são valorizadas nem integradas no currículo. Durante a minha Prática Pedagógica, pretendo proporcionar diversas atividades que integrem e valorizem as expressões, complementando outras áreas curriculares, dinamizando as atividades e tornando-as significativas, não esquecendo os aspetos essenciais referidos anteriormente para se planificar.

Para terminar a reflexão, pretendo enfatizar a minha atuação mais a nível pessoal. Antes de mais, começo por referenciar as metodologias e estratégias utilizadas durante as intervenções desta semana: talvez por ter sido a primeira semana em que estava no papel principal de professora, sinto que houve necessidade de seguir o modelo da professora cooperante, não só para me sentir mais segura, mas também para seguir o que tinha observado em semanas anteriores. Porém, reconheço que terei de alargar horizontes, explorando e experimentando diferentes métodos e estratégias, sendo um enriquecimento para a construção da minha identidade pessoal, onde terei de ser eu própria. Reconheço que houve erros cometidos e terei de ter isso em atenção para não voltar a repeti-los: nomeadamente na exploração de conteúdos e conceitos, não devendo partir de situações abstratas; é importante exemplificar, sempre que possível, antes de os alunos realizarem a atividade; e ter mais rigor na apresentação dos materiais, nomeadamente no tamanho da letra, nos enunciados e na escolha das imagens, uma vez que não foram os mais perceptíveis, claros e concretos. Mas são os erros que me permitem alargar horizontes uma vez que, só errando, poderei adaptar as minhas intervenções, pois “um erro é uma ocasião para aprender com a experiência e tirar vantagens dos erros” (Gimeno, Carrillo & Gasco, 2007, p.29), indo à busca de novas estratégias, metodologias, desafios e caminhos. Outro erro cometido incide no facto de, inicialmente, estar centrada em mim: percorria muitas vezes os lugares dos alunos, a fim de acompanhar o trabalho que estavam a desenvolver, não percebendo que isso poderia estar a prejudicar o trabalho da restante turma. Deste modo, percebi que os métodos e estratégias utilizados não foram os mais adequados, e para poder mudar, terei de me avaliar, pensando nas minhas atuações, a fim de poder “tomar decisões mais direcionadas às necessidades das crianças no sentido do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Fonseca, 2011, p.28). Perante os erros cometidos, a professora cooperante ia auxiliando, desde o modo de como explorar determinado conceito ou atividade, bem como atribuía sugestões de melhoria.

Ao estar neste papel, tenho de ter a consciencialização de que “os professores devem assumir-se como os principais protagonistas do seu processo de formação e desenvolvimento profissional e dizer que eles assumem iniciativas, desenvolvem os seus projectos, avaliam o seu trabalho, ligam a prática com a teoria. Trata-se de uma transformação que envolve novas aprendizagens e novas práticas profissionais, mas sobretudo uma nova atitude profissional (Ponte, 1998).

Referências bibliográficas

Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Fonseca, V. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: o jogo e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Gimeno, C., Carrillo, F. & Gasco, J. (2007). *Como melhorar o meu comportamento*. Setúbal: Marina Editores.

Hayman, J. & Napier, R. (1979). *Avaliação nas escolas: um processo humano para a renovação*. Coimbra: Almedina.

Pacheco, J. & Augusto, B. (1990). *Planificação didáctica: uma abordagem prática*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Disponível em: APM in <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acedido a 17.12.2011.

Reis, A. & Joullié, V. (1984). *Didática geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Lisboa: Edições Asa.

Anexo XVII: Quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Nesta presente reflexão, e tendo por base o meu papel enquanto aluna observante, pretendo evidenciar os seguintes parâmetros: o trabalho em equipa prestado entre mim e a minha colega de Prática Pedagógica, as aprendizagens adquiridas, as dificuldades sentidas, os receios que permanecem, a avaliação de uma atividade realizada com os alunos, os erros cometidos, e finalizarei com as expectativas futuras acerca das minhas atuações. Para tal, relatarei sucintamente, alguns episódios que transpareçam os parâmetros anteriormente referidos, e complementarei refletindo criticamente e fundamentando as minhas opiniões, apoiando-me nas observações e avaliações realizadas e na perspetiva de diferentes autores.

Ao estar no papel de aluna observante, começo por evidenciar que a minha prestação diferiu daquela que tive na semana anterior: tive uma percepção diferente ao que se refere ao funcionamento e gestão em sala de aula, uma vez que observei com mais rigor todo o ambiente circundante, não estando assim centrada na minha prestação, tal como aconteceu na semana anterior. Após conversas com a minha colega de Prática Pedagógica, foi ainda mais notório o que acabo de afirmar: havia aspetos que decorreram durante a sua atuação aos quais ela não deu pelas suas ocorrências, o que, estando ela a atuar, é perfeitamente normal. Foram inúmeras as vezes em que íamos trocando impressões, a fim de a minha colega ter o meu feedback e sugestões de como estava a decorrer a sua prestação, tendo sido essas interações estabelecidas através da comunicação verbal bem como da comunicação não verbal. Neste sentido, e enquanto grupo de trabalho, comunicar torna-se essencial para que as aprendizagens sejam adquiridas, tanto por parte dos alunos como por nós, professoras estagiárias, mesmo estando em diferentes funções. Indo ao encontro do que defendem Marc e Picard (s.d.), “a comunicação tende a propor e a negociar uma definição de relação entre interactuantes, ao transmitir um conteúdo” (p.40). Porém, é de acrescentar que não estive apenas no papel de observante; seguindo a mesma linha de pensamento, considero que tenha cumprido o meu papel, indo inclusive, para além dele: em virtude de ter auxiliado a minha colega quando necessário, desde a preparação e distribuição de materiais, acompanhamento no trabalho dos alunos e correção dos mesmos, tendo a preocupação de anotar os procedimentos e métodos utilizados por ela, comunicando-lhe sempre que possível e evidenciando aspetos onde ela deveria mudar para melhorar a sua ação. Considero todas as críticas feitas como sendo construtivas, uma vez que visam para o melhoramento desses pequenos aspetos e da sua prática.

Depois do anteriormente referido, afirmo que não é só ao atuar que vou aprendendo; ao estar neste papel e tendo percecionado o funcionamento da sala de um modo mais global, salientarei as principais aprendizagens adquiridas. Começo por evidenciar que se torna essencial para dinamizar qualquer atividade, procurar “envolver os alunos nas aprendizagens que vão efectuando” (Ferreira, 2011, p.17), reforçando a importância da didática para planificar, a importância de ter uma planificação bem estruturada, e a importância de atender às necessidades e características da turma, dando contributos relevantes a cada aluno. Deste modo, e no que se refere às principais aprendizagens adquiridas ao longo desta semana, estas debruçam-se no critério da diferenciação pedagógica e na adoção de várias estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, e como isso pode contribuir fortemente para a aquisição de aprendizagens significativas, tanto para mim, como para os alunos.

Já no que diz respeito às dificuldades sentidas, estas debruçam-se essencialmente no controlo do grupo e no estabelecimento da diferenciação pedagógica. Considero que a gestão do grupo ainda não esteja bem assente, o que deveria ser o ponto de partida para uma melhor gestão em sala de aula. Considero que este fator poderá estar inteiramente relacionado com o facto de os alunos apresentarem diferentes ritmos de trabalho, uma vez que, à medida que vão terminando, não conseguimos responder a todos, o que faz com que eles acabem por se dispersar. Por sua vez, os diferentes ritmos de trabalho estão relacionados com o tempo que uma criança dedica a uma certa atividade e “depende do nível de maturidade assim como do maior ou menor interesse de que ela tenha pela tarefa” (Manning, 1977, p.88).

No tocante aos receios, volto a referir que os principais se debruçam na questão de não conseguir gerir a turma ou de não conseguir dar resposta aos alunos quando me confrontam com algo ao qual não saberei responder; reconheço que “é necessário que o educador tenha presente conceitos referentes aos mais variados assuntos” (Fonseca, 2011, p.21), daí a necessidade do constante processo de procura, recolha e tratamento de informação, a fim de saber sempre mais daquilo que pretendo que os alunos alcancem. E subjacente a este receio, surge outro que se debruça na questão de não me centrar tanto em mim, mas preocupar-me mais com os alunos, nas suas necessidades, dúvidas, dificuldades e aprendizagens; este último receio vai ao encontro do que defendem Sanches e Silva (s.d.), ao se referirem nas preocupações dos professores estagiários, incidindo na “transmissão dos conhecimentos da matéria que pretendem ensinar, o que os faz relegar para segundo plano o processo de aprendizagem e as características subjectivas dos seus alunos” (p.85).

No que se refere aos erros cometidos, considero que poderíamos ter dado mais liberdade aos alunos na escolha das atividades plásticas: considero que tenhamos limitado a criatividade e imaginação dos alunos no que se refere aos trabalhos manuais desenvolvidos, nomeadamente no que diz respeito à escolha dos materiais, na escolha do que fazer e como fazer; quero com isto dizer que os alunos deveriam ter tido poder de decisão no seu trabalho. Digo isto uma vez que os alunos já tinham os moldes em cartolina e em papel, tendo apenas de recortá-lo e ilustrá-lo. Talvez, se tivéssemos falado com os alunos tempos antes, poderíamos saber quais os seus gostos e que trabalhos pretendiam desenvolver, tornando-os agentes ativos no processo ensino-aprendizagem. Considero importante a participação dos alunos neste tipo de propostas, pois assim eles estão mais envolvidos no trabalho realizado por eles próprios, não esquecendo a “importância do ponto de vista da criança para a construção da qualidade” (Pascal & Bertram, 1999, citados por Formosinho & Araújo, 2004, p.85).

Nesta reflexão pretende ainda ressaltar a atividade da exploração de um texto feita pela professora titular. Apesar de na planificação desta atividade não estarem estipulados parâmetros de avaliação (o que foi um erro cometido por parte do grupo de trabalho, pois tudo o que é concretizado deveria ter parâmetros de avaliação), optei por avaliar esta atividade em virtude de a considerar como tendo significado para os alunos e onde foram perceptíveis aprendizagens adquiridas, essencialmente no domínio da expressão e compreensão oral, dando a conhecer que a voz pode ser utilizada para diversos fins, tendo que sabê-la utilizar corretamente ao nível da entoação e expressão. Acrescento que esta atividade esteve recheada de momentos de criatividade e de dinamização, na medida em que foram explorados diferentes gestos corporais e entoações da voz, proporcionando motivação e interesse nos alunos. O facto de a atividade ter sido explorada pela professora titular, veio demonstrar que a exploração do mesmo pode ser feita de modos tão distintos, dos quais eu não me lembraria de fazer, o que foi, sem dúvida, gratificante de ter observado e vivenciado, pois houve aquisição de aprendizagens.

Para finalizar a presente reflexão, pretendo evidenciar as expectativas futuras; tendo iniciado esta caminhada há relativamente pouco tempo, reconheço que ainda tenho muito a aprender e melhorar, tal com tenho feito referência nas reflexões anteriores. Contudo, as dúvidas e os receios não deixam de estar presentes, o que acabam por me fragilizar: reconheço que por todo o esforço que possa fazer, é fundamental ter determinados aspetos em conta e que, nas ideias de Arends (1995), para o ensino é fundamental base de conhecimento, repertório, reflexão e processo contínuo de aprendizagem. Deste modo, terei de passar por essas diversas etapas, estando em constante processo de pesquisa uma vez que, ao estar como professora estagiária, todos os passos que dou “geram novas necessidades, novos questionamentos que impõem ao professor a busca de alternativas para superar suas inquietações, dificuldades, ansiedades” (Pinho, 2009, p.52). Ao passar por todas essas etapas, espero conseguir ultrapassar todas essas barreiras que obstruem o meu caminho.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.

Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Fonseca, V. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: o jogo e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lang=pt. Acedido a 06.10.2011.

Manning, S. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Editora Cultrix.

Marc, E. & Picard, D. (1978). *A interação social*. Porto: Editora Rés.

Pinho, S. (2009). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP.

Sanches, M. & Silva, M. (s.d.). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. In Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (1998). *Revista de educação – volume VII, n.º2*. Lisboa.

Anexo XVIII: Quinta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Tendo sido esta a minha primeira semana de atuação individual, pretendo refletir sobre aspetos que me foram mais significativos, não indo exatamente ao encontro do que referi na última semana de prática, uma vez que, ao estar em diferentes papéis – observante e atuante – tenho uma visão completamente diferente daquilo que é vivenciado em sala de aula, dando assim, importância e significados diferentes ao que me rodeia. Assim, deste modo, irei refletir sobre a minha prestação durante o desenvolvimento das atividades, evidenciando os principais receios, angústias e dúvidas aquando a minha atuação, e apresentarei ainda o relato de uma atividade e a respetiva avaliação. Todos estes aspetos serão, sempre que possível, acompanhados de mudanças possíveis a efetuar para uma melhoria da minha prestação, aperfeiçoando igualmente os meus erros. Finalizarei a presente reflexão com as principais aprendizagens adquiridas ao longo desta semana.

Como tenho vindo a referir ao longo das reflexões, o meu principal receio debruça-se no facto de não me conseguir fazer entender: minutos antes do momento de os alunos entrarem para a sala de aula, confesso que estava nervosa, não só pelo facto de ser a primeira atuação individual em que me teria de expor à turma, mas também pelo facto de recear de não conseguir cumprir com as funções que me estavam destinadas. Mas, assim que iniciei a aula, depressa o nervosismo se transformou em segurança e o meu discurso fluiu naturalmente. Penso que haja sempre um receio antes do momento de iniciar, talvez pelo facto de a minha cabeça estar cheia de dúvidas às quais vou encontrando respostas, intervenção após intervenção. Algumas dessas dúvidas são as seguintes: como iniciar conceitos/conteúdos novos?; será que me irei fazer entender ou estarei a ser redundante?; conseguirei responder às dúvidas dos alunos?; quais as estratégias que deverei utilizar para melhorar a minha prática de modo a atender à diversidade da turma? Após estas dúvidas, e reforçando a ideia que já tenho vindo a referir em reflexões anteriores, terei de estar em constante pesquisa da busca do conhecimento, aprendendo com isso. Nesta linha de pensamento, ser professor é “implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas” (Sanches & Silva, s.d., p.81). São todos estes aspetos que caracterizam o professor.

Passando para outro parâmetro de reflexão, pretendo refletir na atividade realizada no âmbito da matemática, dizendo esta respeito à exploração da soma dos números gémeos e da procura dos números amigos do 10. Optei por avaliar e refletir sobre a avaliação desta atividade, talvez por ter sido uma das mais significativas para mim, isto porque, pude verificar durante a realização da mesma, que os alunos se mostraram empenhados e participativos, ativos, mostrando interesse no que estavam a fazer. Tive ainda a oportunidade de constatar que é cada vez mais necessário recorrer à diferenciação pedagógica, uma vez que existe uma grande diferença nos níveis de desempenho dos alunos, nas suas capacidades e ritmos de trabalho: foi notório que os alunos com mais facilidade em cálculo, recorriam a estratégias não tão elementares e realizavam cálculos com subtração e evidenciavam a utilização de diferentes estratégias de cálculo, nomeadamente a decomposição, o cálculo pela soma dos números gémeos e de números amigos do 10. Deste modo, torna-se fundamental que estes alunos ajudem os outros, dando-lhes a oportunidade de partilhar e explicar as suas estratégias de resolução; estes alunos, ao explicarem aos outros, estão a “providenciar (...) o acesso às mesmas experiências de aprendizagem” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.120) e cabe ao professor dar esse espaço e oportunidade. É de facto crucial tornar o aluno agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, apostando na discussão e trocas de ideias de diferentes estratégias, pois leva “à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis” (Nérici, 1983, p.25). Afirmando isto pois a partir da apresentação e discussão das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos, e indo ao encontro das ideias defendidas por Ferreira (2011), os alunos tornam-se os próprios agentes da construção do seu conhecimento, motivando-o assim para a exploração dos diversos conteúdos. Contudo, é fundamental não esquecer que “a motivação, a confiança, a comunicação, as estratégias criativas e dinâmicas são fundamentais para a construção de uma matemática mais significativa” (Caldeira, 2009, p.3308).

Ao longo desta semana de atuação, senti que já não estava tão preocupada em cumprir a planificação na sua totalidade, nomeadamente no que se refere ao tempo estipulado para cada atividade: as atividades, no geral, demoraram mais tempo do que o previsto e não considero que isso seja de todo desvantajoso, podendo até ser benéfico para os alunos, uma vez que é necessário que as atividades sejam realizadas corretamente e que as competências sejam desenvolvidas consoante a atividade que se está a desenrolar; é fundamental que tudo fique bem claro para os alunos, incidindo mais tempo nas explorações e demonstrações e só depois solicitar aos alunos que realizem a tarefa propriamente estipulada (nomeadamente, fichas de trabalho). Importa não esquecer que é essencial fazer a exploração antes de deixar os alunos realizarem a atividade sozinhos, pois sentem-se mais confiantes e autónomos na realização das mesmas. Neste sentido, foi dada a oportunidade de os alunos pensarem e raciocinarem por

si, serem construtores do seu próprio conhecimento e aprenderem significativamente. Incidindo ainda nesta atividade matemática, tenho a acrescentar que verifiquei a existência de uma evolução de dia para dia, na medida em que os alunos já escreviam os seus raciocínios corretamente, mas demonstrando ainda dificuldades em explicitá-los oralmente. Deste modo, pretende ressaltar que aprendi, na prática, como é importante a partilha de estratégias por parte dos alunos e, partindo desse ponto, considero que seja importante e benéfico insistir mais na exploração em grande grupo, em virtude de ser uma mais valia tanto para os alunos, pois melhoram essencialmente a sua expressão oral e os conceitos e comunicação específica da área trabalhada, há partilha de conhecimentos por parte dos colegas e os alunos poderão entender melhor as estratégias dos colegas ao serem eles a explicar, e é importante para mim, uma vez que fico a conhecer em que níveis de desenvolvimento se encontram os alunos.

Porém, reconheço que nalgumas atividades tenha havido falta de dinamismo, o que foi um erro cometido, talvez derivado ao arrastamento das atividades: os alunos demoraram muito tempo na realização das atividades no geral, o que acabou por torná-las monótonas, e verifiquei que os alunos não estavam tão predispostos a realizar a atividade, talvez nem tirando sentido da sua realização, estando a fazê-la meramente por “obrigação”. Essa dinamização das atividades torna-se de facto fulcral uma vez que a mesma “assenta num conjunto de estratégias, em que o seu propósito é melhorar o processo de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2011, p.17). É importante que os alunos centrem a atenção nos seus próprios esforços e nas finalidades que pretendem atingir” (Sanches & Silva, s.d., p.83).

Não querendo terminar esta reflexão sem me avaliar, e porque a avaliação consiste “no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas (...) pensam criticamente sobre os objectivos planeados (...) aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados dos produzidos” (Capucha, 2008, p.8), pretendo salientar alguns aspetos que poderiam e terão de ser melhorados, atuação após atuação.

Após esta semana de atuação, autorrevejo-me sempre na perspetiva de melhorar, avaliando-me, criticando-me e testando-me: estas fases fazem parte dos contextos de desenvolvimento profissional que “geram novas necessidades, novos questionamentos que impõem ao professor a busca de alternativas para superar suas inquietações, dificuldades, ansiedades” (Pinho, 2009, p.52). Na mesma linha de pensamento, e defendido por Sanches e Silva (s.d.) a avaliação é outro factor determinante que é constituído pelo interesse de problematizar as perspectivas, de refletir sobre as práticas de ensino, numa atitude de abertura a melhorar. É com esta ideia que pretende terminar esta reflexão, ao referir que, após esta semana individual de intervenção, tenho como principais objetivos melhorar a minha prestação, pensando sempre em prol dos alunos, nas atividades que pretendo desenvolver de modo a que eles tirem proveito delas, que desenvolvam competências, atinjam metas e, sobretudo, aprendam significativamente. Para tal, estarei aberta a novos desafios e novas mudanças.

Referências bibliográficas

Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c244.pdf>. Acedido a 30.10.2011.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos. Guião prático*. Lisboa: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Hargreaves, M.; Earl, L & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança : reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Nérici, I. (1983). *Didática – uma introdução*. São Paulo: Edição Atlas.

Pinho, S. (2009). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP.

Sanches, M. & Silva, M. (s.d.). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. In Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (1998). *Revista de educação – volume VII, n.º2*. Lisboa.

Anexo XIX: Sexta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Na presente reflexão, e seguindo a mesma linha orientadora das reflexões anteriores, irei refletir em momentos distintos: para iniciar, evidenciarei o meu papel enquanto observante e a importância do método de observação e tomada de notas, uma vez que, nesta presente semana, estive dois dias a observar e um a intervir. Seguidamente irei refletir sobre o meu papel enquanto atuante, salientando os receios que me têm fragilizado antes do momento de atuação, bem como as aprendizagens adquiridas durante a mesma, e ainda abordarei a avaliação de uma atividade. Para terminar, refletirei essencialmente em mim, na minha prestação pessoal e o que fazer para mudar de modo a ir melhorando a minha prestação.

Incidindo no primeiro momento que pretendo refletir, a observação, tenho a evidenciar que ao estar a observar e não estando a assumir o papel principal de atuante, tive uma visão e percepção completamente diferentes daquela que não tenho quando estou a intervir; nesta presente semana de atuação, este aspeto foi muito mais notório, em virtude de ter assumido os dois papéis seguidamente. Ainda ao estar neste papel, estava receosa da minha presença poder causar distúrbios nos alunos, pelo facto de eu estar a observar e a recolher dados, o poderia causar incómodo ou distração da sua parte; contudo, não considero que a minha presença tenha sido um constrangimento para eles, antes pelo contrário. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) referem que no processo de observação, não temos de ter em conta apenas o que nos é útil para o estudo mas igualmente as perturbações que poderão surgir com a presença do investigador.

Em semanas anteriores, os alunos questionavam-me frequentemente o que estava a anotar, para quê, e para quem. Sentí que para alguns, era mera curiosidade mas para outros, era confuso perceber essa minha ação. Mas como as semanas vão passando e já se torna uma rotina o método de observação e recolha de dados por parte do grupo de Prática Pedagógica, os alunos já não questionam e apenas se dirigiam a mim para esclarecer dúvidas, corrigir trabalhos ou apenas para querer alguns minutos de atenção.

Ainda neste papel enquanto observante, revejo ainda mais a necessidade da utilização cuidada do rigor científico que, ao estar a intervir, a questão da linguagem utilizada nem sempre é tão perceptível, na medida em que nem sempre me apercebo se a linguagem utilizada é a mais adequada e correta. Digo que a utilização de uma linguagem correta e adequada se torna importante, na medida em que é fulcral que os alunos não criem concepções alternativas e, sobretudo, que o professor não os induza a erro.

Relativamente ao momento do meu papel enquanto atuante, começo por salientar que dia após dia de intervenção, o gosto de estar no papel de professora começa a crescer cada vez mais! As dúvidas e os receios existentes até então foram enfraquecendo e sendo substituídos pela certeza de conseguir superar os obstáculos que poderão surgir nesta caminhada. Já foram muitas aprendizagens adquiridas mas, no entanto, reconheço que ainda há um longo caminho a percorrer, de dúvidas, medos, certezas, aprendizagens, desafios e descobertas.

Incidindo na avaliação de uma atividade, pretendo salientar o desenvolvimento de um projeto iniciado pelo grupo de Prática Pedagógica, incidindo no âmbito da expressão musical, nomeadamente, na aprendizagem do instrumento de flauta de bisel. Assumindo como sendo um projeto “novidade”, verifiquei que havia por parte dos alunos uma grande ansiedade de tocar o instrumento. Não iniciei por aí uma vez que, antes da aprendizagem do instrumento, são necessários ter adquiridos os conhecimentos/conceitos elementares para posteriormente ser possível a produção do som. E este facto foi explicado aos alunos, fazendo a comparação da aprendizagem da leitura e de cálculos: os alunos têm de conhecer as notas musicais para poderem tocar o instrumento, tal como conhecer as letras e os números para poder escrever e calcular, respetivamente. Para não explorar os conceitos de modo tão rigoroso e aprofundado, optei estrategicamente, pela utilização de vocabulário e vivências do dia a dia dos alunos. Para ilustrar o referido anteriormente e dando apenas um exemplo para não me tornar tão descritiva, no momento de os alunos soprarem para a flauta, aproveitei o momento de uma aluna fazer anos e solicitar a turma para imaginarem que estavam a soprar para as velas do bolo de aniversário da colega, onde usei a expressão “soprar para a vela mas sem a apagar!”, exemplificando de seguida. Neste momento, pude observar que os alunos conseguiram fazer o pretendido sem dificuldade, executando logo depois da minha demonstração.

Apesar do pouco tempo destinado para este projeto, estou a gostar imenso do resultado dos alunos mas, mais importante que isso, é gratificante ver o interesse e entusiasmo que eles têm por este projeto, o que faz com que eu tenha sempre vontade de fazer mais e melhor e procurar estratégias que os motivem, tal como feito até agora. Sem dúvida que a motivação é um fator chave para o proporcionar de atividades, pois quando o aluno está envolvido, há atitudes que são perceptíveis desse empenho: tal como defende Fonseca (2011), os sinais comportamentais, concentração, energia, criatividade, expressão facial, postura, persistência, precisão e satisfação, são fatores observáveis da aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Reconheço que este projeto tenha ainda imensas potencialidades e objetivos por atingir, necessitando de tempo e espaço, e que, decerto, muitas ficarão por explorar. Mas este projeto é um exemplo vivo de que “qualquer conteúdo pode dar a uma projecto didáctico de expansão experiencial: (...) a partir desse conteúdo-estímulo, podemos trabalhar a linguagem, a expressão artística, a motricidade, a fantasia, etc” (Zabalza, 1987, p.159). Apesar de este projeto ainda agora ter nascido, ainda não houve oportunidade de relacionar com outras áreas (apenas comparando com a língua portuguesa e com a matemática como referi anteriormente), mas considero que, sempre que possível, a integração e interligação com outras áreas do saber deverão ser efetuadas, a fim de serem atingidos diferentes pontos do programa, tal como citado anteriormente por Zabalza. Sabe-se que, nem sempre, a expressão musical é uma área explorada nas salas de aula, o que é um erro; “uma actividade musical, individual ou em grupo, está hoje integrada no curriculum do ensino” (Cunha & Ralha, 1990, p.7), e é preciso que lhe seja dada o seu devido valor, dispensando algum tempo para a sua exploração juntamente com os alunos.

Passando ao último momento da reflexão pessoal e centrando-me mais a nível pessoal, começarei por recair num aspeto que me tem vindo a atormentar e que dizia respeito aos meus receios que acabavam por me deixar insegura. Após as intervenções feitas, e dia após dia com o contacto mais próximo com os alunos e o conhecimento que vou tendo deles, fazem com que os receios evidenciados em reflexões anteriores vão sendo ultrapassados, deixando-me mais segura e confiante das minhas capacidades. Penso que o que acabo de salientar seja perceptível nas atuações, como por exemplo, quando vou para além do que está planificado. Com isto não quero dizer que me afasto completamente da linha orientadora que estava prevista para um determinado dia: quero antes dizer que vou estando cada vez mais atenta ao que acontece com os alunos e aos momentos que são proporcionados espontaneamente em sala de aula. Vou tentando aproveitar esses momentos por considerar que sejam fundamentais para os alunos, para o desenvolvimento das suas competências e aquisição significativa de aprendizagem. E com esses momentos vou experimentando, aprendendo, avaliando e refletindo, dando assim maior importância ao que vai surgindo espontaneamente, testando e averiguando a melhor forma de desenvolver as competências dos alunos e de fazer com que as atividades tenham sentido para eles. Deste modo, não estou tão presa e preocupada em cumprir toda a planificação dentro dos tempos previamente destinados, não considerando isso preocupante uma vez que, e indo ao encontro do que Zabalza (1987) defende, “o fundamental é sabermos o que estamos a trabalhar, que possibilidades de enriquecimento experiencial o conteúdo ou material possui, uma vez planeado por nós previamente ou então surgido de maneira casual” (p.159). Só experimentando e refletindo, vou conhecendo as melhores estratégias de adaptar à turma.

Referências bibliográficas

Cunha, J. & Ralha, S. (1990). *Iniciação musical: dos 3 aos 12 anos*. Porto: Contra ponto.

Fonseca, V. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: o jogo e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexo XX: Sétima reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Para esta semana de intervenção, defini enquanto referentes, as minhas dificuldades sentidas ao longo deste percurso de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo, as aprendizagens adquiridas e as principais mudanças a fazer para melhorar a minha prestação. Para sustentar as minhas ideias irei descrever sucintamente alguns relatos de episódios vivenciados em sala de aula durante as minhas intervenções, e apoiar-me-ei em fundamentos de autores de referência.

No que concerne ao primeiro parâmetro que pretendo refletir, desde o início deste caminho que um dos meus principais receios recai no facto de não acreditar nas minhas capacidades no que diz respeito à gestão do grupo. E, de facto, essa tem sido uma dificuldade visível, semana após semana de atuação. Sinto que a turma tende a testar-me cada vez mais, averiguando até onde eu os deixo ir. Considero ainda que haja a necessidade de relembrar e impor regras, uma vez que os alunos começam a querer quebrá-las e não poderei deixar que isso aconteça; caso contrário, os alunos vão querer ir sempre mais além, chegando o momento de não haver regras incutidas. É fulcral que a turma compreenda que terá de haver respeito e cumprimento de regras para um melhor funcionamento do ambiente educativo, controlo e gestão de comportamentos em sala de aula, cabendo-me mostrar que consigo “criar um ambiente de aprendizagem ordeiro e lidar com o comportamento dos alunos” (Arends, 1995, p.186). A criação desse ambiente torna-se importante uma vez que, e concordando com Sá (2001) o professor terá de estar atento às diversas situações que ocorrem em sala de aula, pois a disciplina e a gestão correta poderão ajudar os alunos a ultrapassar obstáculos, vencer bloqueios e proceder à autocorreção.

Assim sendo, para além dos receios e dificuldades que tenho vindo a referir e refletir nas reflexões semanais, não me tenho debruçado muito nesta dificuldade anteriormente nomeada nas reflexões semanais escritas, dando mais ênfase a esta dificuldade nas reflexões semanais orais. Reconheço que a minha gestão do grupo não seja a mais adequada, embora inicie por circular pelos lugares dos alunos, mas, rapidamente, dou por mim a ir para a secretária, rodeada de alunos para corrigir as suas resoluções.

Ainda nas várias reflexões individuais, tenho salientado o facto de a turma apresentar heterogeneidade e, para tal, reconheço que devido a este fator, não tenho conseguido responder a todos os alunos, uma vez que os alunos que apresentam menores dificuldades dirigem-se a mim mais frequente e rapidamente do que outros. Deste modo, reconheço que tenha de agir e melhorar em virtude de haver uma “necessidade de ordenar a prática educativa” (Vilar, 1993, p.5), de acordo com o que é planificado, com o que decorre, e com o que efetivamente ocorreu.

No que concerne às mudanças que terei de efetuar para melhorar a minha prática, sinto que, e falando no grupo de Prática Pedagógica, estamos a explorar e trabalhar os conteúdos de uma forma rotineira e que, sem dúvida, será importante mudar essa atitude e postura. Porém, penso que haja um certo receio de atuar pedagogicamente de um modo diferente, talvez pelo receio de errar, de não conseguir atingir os objetivos definidos previamente. Neste sentido, é essencial ter um vasto leque de conhecimentos adquiridos e estratégias delineadas, a fim de ser possível desenvolver e integrar atividades de forma a promover a aprendizagem dos alunos (National Council of Teachers of Mathematics, 1994). Já aconteceu para um mesmo conteúdo, eu ter enveredado por duas estratégias diferentes; não considero que tenha sido uma desvantagem ou um erro, uma vez que, só assim poderei conhecer melhor a turma e os alunos individualmente, tanto no que diz respeito às suas dificuldades e capacidades, mas também aos seus gostos, interesses e motivações. Assim sendo, não me arrependo de ter experimentado os dois modos diferentes de apresentação e exploração, pois só vivenciando é que podemos saber qual é o melhor método que funciona com o grupo. E se errar, é com os erros que vou refletindo, aprendendo e conhecendo. Aqui o que é importante ter em conta é o que defendem Hargreaves, Earl e Ryan (2001): ter um conjunto de estratégias de ensino de modo a que sejam desafiantes e relevantes para todos os alunos, atendendo aos “seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1998, p.13). Neste sentido, e nas ideias de Hargreaves, Earl e Ryan (2001) a mobilização do nosso conhecimento, pensamento e autoavaliação encontram-se no centro da aprendizagem, ou seja, é com eles que aprendemos e temos isso em conta para mudar para melhorar, isto porque, são colocadas questões reflexivas e permite alargar o conhecimento e estar em busca do pretendido.

Para concluir este parâmetro, tenho de lançar o desafio a mim própria de não ter medo de mudar, de diversificar estratégias, de modo a contribuir para a minha formação pessoal e profissional, bem como para o desenvolvimento dos alunos, em virtude de o processo de ensino-aprendizagem não se tornar rotineiro.

Deste modo, e como não poderia deixar de ser, semana após semana de intervenção, dia após dia, estou a aprender em diferentes domínios, moldando o que até então tem sido feito: estou a aprender a planificar, a aprender a implementar, a aprender a conhecer, a aprender a refletir, tudo isto para aprender a

mudar para melhorar! Como tenho vindo a evidenciar em reflexões anteriores, vários aspetos têm tido sido em conta para melhorar a minha prática, bem como a do grupo de Prática Pedagógica; tal como evidencia Ponte (1998), é necessário refletir na ação, mas também é imprescindível após essa reflexão, equacionar e resolver problemas da prática profissional, com vista a aprender, corrigir, mudar e melhorar. Para tal, não poderei centrar-me só em mim, mas igualmente nos alunos, não esquecendo a importância das “situações interessantes e pertinentes, que levam em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível e as competências a serem desenvolvidas” (Perrenoud, 1999, p. 61). Isto porque, o professor na visão do aluno, assume-se como um modelo ideal e, para tal, é necessário que o professor dê o seu melhor: o professor ao mostrar segurança e confiança, transmite-o aos alunos e assim, estes poderão sentir-se igualmente seguros, motivados, e aprender significativamente.

Para terminar, e sintetizando as mudanças a adotar referidas anteriormente, apoio-me nas ideias de Scheerens (2004), onde terei de proporcionar um ambiente disciplinado e seguro, ter em conta a utilização eficaz do tempo, promover a possibilidade de aprendizagem e qualidade de ensino, e adotar estratégias orientadas para os resultados, de modo a que funcionem e produzam efeitos na aprendizagem, constituindo igualmente, elementos bases para a ação e reflexão.

Tudo o referido anteriormente, e sendo tido em conta, contribuirá decerto, para o sucesso dos alunos.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. & Horta, N. (1998). *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

National Council of Teachers of Mathematics. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Editora artes médicas sul.

Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acedido a 17.12.2011.

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições Asa.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Lisboa: Edições Asa.

Anexo XXI: Nona reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Para a presente semana de intervenção, pretendo continuar a refletir em momentos distintos, embora de um modo ligeiramente diferente. Continuarei a refletir mais enfaticamente sobre as principais aprendizagens adquiridas, o contributo da avaliação/reflexão para a formação da minha prática profissional e também pessoal, sobre mudanças feitas até então e seus contributos, e ainda mudanças a fazer, em virtude de melhorar a minha prestação. Volto a refletir sobre esses aspetos pois sinto essa necessidade, uma vez que são aspetos do dia a dia de cada prática e que por vezes, nem sempre são bem conseguidos, daí os ter definido como principais objetivos a atingir.

Para tal, iniciarei a presente reflexão de um modo mais geral, salientado ideias pertinentes de diferentes autores, relatando e refletindo sobre momentos da prática; já a segunda parte é de cariz mais pessoal, onde relatarei episódios vivenciados nesta semana, o que senti após refletir sobre a minha intervenção, onde levanto questões, procuro responder às mesmas, refletindo.

Começo por evidenciar a importância de me assumir como responsável perante uma turma: apesar de estar ainda no papel de estagiária, começo a sentir cada vez mais a necessidade de impor regras e rotinas, não deixando os alunos ultrapassarem os limites. Sei que nem sempre é fácil me fazer ouvir, tendo a necessidade de falar mais alto do que os alunos. Contudo, verifico que nem sempre essa estratégia resulta pois, muitas vezes, leva os alunos a falarem ainda mais alto do que eu ou, simplesmente, ignorarem-me. Tem de haver uma mudança relativamente à minha postura, pois observo que os alunos consideram-me não como professora mas sim enquanto alguém com quem podem “brincar” um pouco, testando-me variadas vezes e nas mais diversas situações. Este é um dos principais aspetos que quero conseguir melhorar mas, ao olhar para trás e recuar até ao início desta experiência em 1.º ciclo e ao estar ciente de que já passou mais de metade desta caminhada, revejo que estes aspetos do controlo e gestão da turma ainda não foram conseguidos. Neste sentido, o meu maior receio é não conseguir nunca atingir esse meu objetivo que, na realidade, não é mais do que uma dificuldade sentida. Terei de continuar, e tendo consciência disso, de questionar-me se as estratégias que tenho utilizado serão as mais indicadas e que outras terei de adaptar para obter o sucesso.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades propostas pelo grupo de Prática Pedagógica, reconheço que tenhamos feito sempre o mesmo percurso, não fazendo desvios notoriamente visíveis no que se refere a tarefas diversificadas. É neste ponto que Arends (1995) defende que a tomada de decisão por parte do professor é vital para o ensino, pois tendo em conta todos os papéis que o professor terá de assumir, tal como tenho vindo a referir em reflexões anteriores, o ser criativo e dinâmico tendo em vista as aprendizagens significativas dos alunos e a sua própria aprendizagem, são um dos muitos papéis do professor. Neste sentido, constato que a criatividade e a dinamização de atividades seja um aspeto a ser melhorado; apesar de o facto de não poder correr como o esperado ser um obstáculo que se faz notar, sem nunca o vivenciar e experimentar nunca saberei os resultados que poderão advir. Nesta linha de pensamento, Hargreaves, Earl e Ryal (2001) afirmam que os alunos “necessitam de vivenciar e de ter acesso a um maior número de estratégias emergentes de ensino e de aprendizagem” (p.174). Inerente aos papéis do professor e indo ao encontro do que salientei anteriormente, Gomes, Fernandes, Cavacas, Gonçalves, Gonçalves, Ribeiro, Caneças e Grilo (1991) referem que é fulcral ter em conta dois importantes fatores: a sequência lógica das aulas e uma flexibilidade que permita ir ao encontro dos interesses dos alunos e o fazer reajustamentos. Ainda incidindo no papel do professor, tendo sempre em conta o anteriormente referido, um dos fatores principais a nunca esquecer é ter a diferenciação pedagógica sempre presente, uma vez que não há alunos iguais. Neste sentido, “educar para a diferença é, pois, educar de forma realista, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais” (Sá, 2001, p.8), e esta tem sido, sem dúvida, uma preocupação tida bastante em conta pelo grupo de trabalho, apesar de, por vezes, nem sempre se consiga atender a todos os alunos como o esperado. Esta diferenciação do ensino faz todo o sentido, uma vez que os conhecimentos apropriados pelos alunos são mais observáveis; estando em conformidade com Perrenoud (1997), a diferenciação leva à aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que os alunos estão a desenvolver tarefas que conseguem realizá-las com sucesso e isso leva à motivação da sua parte e, igualmente, por minha parte. Ainda no que diz respeito à diferenciação pedagógica, Novak (2000) afirma que esta permite que o aluno relacione “novas informações com as ideias que já conhece” (p.19), contribuindo para o desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens significativas. Já Ferreira (2011) defende que “o professor ensina, desde que consiga que as propostas de aprendizagem (...) adquiram dimensão significativa” (p.20).

Já no que diz respeito às mudanças que me cabem, terei de ter em atenção as possíveis mudanças que me levam a melhorar, a desafiar e a modificar a minha maneira de pensar, de modo a que, como assume Cardoso (2001), ter uma atitude mais aberta perante a mudança e ter uma maior iniciativa e participação

no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, terei de refletir antes, durante e depois de toda a intervenção, uma vez que a avaliação é um processo dinâmico e contínuo.

Tendo a primeira parte da reflexão semanal incidido a nível mais geral e teórico, pretenderei agora debruçar-me na minha prestação durante esta semana de Prática Pedagógica, onde considero que tenha havido mudanças visíveis, talvez por ter dois objetivos bem definidos: os mesmos centravam-se na gestão do grupo, na diferenciação pedagógica e na planificação/sequência das atividades diárias e semanais. Neste sentido, uma das principais mudanças visíveis que considero ser notória, residiu no facto de a planificação diária ser alterada, com o consentimento da professora cooperante, no que se refere à distribuição das atividades a realizar durante o período letivo: exemplificando, o tempo dedicado à expressão musical foi alterado para o primeiro período da manhã, contrariamente ao que até então era concretizado; considero que tenha sido uma opção que só tem trazido vantagem, (embora essas mudanças ainda sejam num curto espaço de tempo, pois só há uma semana é que fizemos a referida alteração), em que os resultados são surpreendentes. Incidindo nas principais mudanças e contributos desta alteração, observo que os alunos estão totalmente empenhados na realização deste projeto, que tem vindo a dar imensos frutos: reconheço que a motivação é um fator determinante para a aquisição das aprendizagens e, subjacente a ela, vêm a concentração, empenho, postura, atitudes, envolvimento e vontade de aprender, não só da parte dos alunos mas igualmente da minha parte. O facto de os alunos mostrarem todos os aspetos anteriormente evidenciados, leva ao prazer de eu lhes proporcionar atividades lúdicas e significativas, pois reconheço que estão predispostos a aprender. Pelos alunos, acabo por me sentir cada vez mais segura, em virtude de o meu envolvimento ser mais evidente, o que faz com que me desprenda e me sinta mais confiante, circulando e acompanhando sempre o trabalho que os alunos vão desenvolvendo.

Com esta mudança interiorizei que não poderemos estar a desenvolver as mesmas atividades sempre no mesmo período de tempo, a fim de não tornar as atividades rotinizadas. É importante diversificar, experienciar novos métodos, novas estratégias, pois só assim será possível tirar conclusões e confrontar os diferentes resultados.

Outra mudança que considero que tenho tido em conta e que seja visível durante as minhas intervenções, diz respeito à preocupação de tornar todos os alunos participativos, estimulando os que são mais reservados; para tal, fui dando a palavra a esses alunos (desde participação oral de troca de ideias, leitura em voz alta, resolução de exercícios no quadro, ...), a fim de os ir tornando mais participativos e ativos no processo de ensino-aprendizagem. É importante estimular estes alunos para que eles tenham as mesmas oportunidades, bem como ganharem mais confiança e segurança em si próprios para participar.

Apesar das mudanças visíveis, ainda continuam aspetos por mudar: um deles, refere-se ao desenvolvimento de concentração e de escuta por parte dos alunos, pois eles dispersam-se com muita facilidade, o que acaba por ser bastante perturbador. Terei de continuar à procura de estratégias que ajudem e permitam melhorar este aspeto, estando em constante processo de avaliação e reflexão.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Cardoso, A. (2001). A receptividade dos professores à inovação pedagógica: influência de variáveis do professor e do contexto escolar. In Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação. (2001). *Revista portuguesa de pedagogia, ano 35 – 3*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, A.; Fernandes, A.; Cavacas, F.; Gonçalves, J.; Gonçalves, M.; Ribeiro, M.; Canelas, M. & Grilo, M. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa- 1 vol, 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escolar para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Novak, J. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Edições Plátano.

Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed editora.

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições Asa.

Anexo XXII: Décima primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Na presente semana de atuação, em que assumi o papel de atuante, pretendo refletir essencialmente sobre as atividades desenvolvidas e a sua importância, nomeadamente as atividades destinadas ao projeto da flauta de bisel, à leitura de textos, e a operações matemáticas com recurso a material manipulável – dinheiro falso e embalagens vazias de alimentos. Ao descrever sucintamente as atividades e ao refletir sobre elas, irei igualmente salientar o meu papel na promoção da participação e envolvimento dos alunos nas mesmas. Terminarei refletindo sobre o caminho percorrido até então.

Começarei por refletir sobre o projeto iniciado e desenvolvido pelo grupo de Prática Pedagógica com a turma: o projeto da flauta de bisel. Em conversa com a turma, um dos alunos referiu ter assistido a uma demonstração de um músico a tocar flauta de pan. Aproveitando o relato do aluno, comecei por falar acerca do referido instrumento musical e depressa verifiquei que a turma estava igualmente envolvida na discussão, demonstrando interesse em aprender mais. Considero que o desenvolvimento da tarefa tenha sido bastante enriquecedor, uma vez que consegui a atenção dos alunos, verificando ainda que tenha conseguido corresponder aos seus interesses. Como tenho vindo a refletir, considero essencial aproveitar os momentos que vão surgindo no contexto e, sendo esses momentos proporcionados pelos alunos, ainda mais sentido lhes trás, o que permite que as aprendizagens sejam mais significativas e que a atividade decorra melhor, em virtude da motivação por parte dos alunos ser um fator presente. Para poder proporcionar este tipo de atividades, é necessário que esteja em constante processo de pesquisa, confronto diferentes pontos de vista a fim de poder transmitir os conhecimentos cientificamente corretos aos alunos para que estes não criem concepções alternativas e nem que eu os induza em erro: este processo torna-se a base para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e “onde quer que o investigador recolha informação, esta tem de ser sujeita a uma seleção. Deste modo, seleciona a área a estudar e decide qual o material a apresentar” (Bell, 1997, p.23), no meio de um mundo de informação.

Ainda relativamente à atividade do projeto da flauta de bisel, considero que se deverá inovar, explorar outros conceitos e conteúdos para além do repertório que se tem vindo a trabalhar. Digo isto porque receio que os alunos incorporem o projeto como mera rotina, onde desempenham sempre as mesmas funções. Neste sentido, e indo ao encontro do que defende Monteiro (1997) há necessidade de orientar o aluno para a música, abrindo-lhe caminho para o desenvolvimento da sua imaginação, devendo o professor fornecer meios de aquisição técnica, prática musical e reflexão teórica, embora sem aprofundar em demasia, visto que a intencionalidade não é formar músicos mas sim proporcionar momentos de expressão musical.

No que concerne à atividade no âmbito da matemática e realizada no segundo dia de intervenção, o mercado, os alunos assumiam os papéis de vendedor e comprador e tinham material manipulável (dinheiro e embalagens vazias de alimentos para executar as vendas/compras), tanto para proceder aos cálculos dos produtos a comprar e fazer trocos se necessário, bem como terem um contexto para realizar a atividade, não dando apenas as operações para eles calcularem. O acesso a materiais manipuláveis torna-se importante para a compreensão por parte dos alunos, uma vez que “a acção tem a ver com a manipulação de objecto” (Ponte, Matos & Abrantes, 1998, p.322) e os alunos apresentam um maior envolvimento na realização de atividades com diferentes recursos.

Foi sem dúvida uma atividade onde os alunos aderiram bastante contudo, a gestão do mesmo por minha parte não decorreu da melhor forma: ao estar sozinha, não consegui responder aos diferentes grupos e, por vezes, não consegui acompanhar as suas principais fragilidades. Reconheço que errei, mas refleti sobre os erros, tendo sido uma aprendizagem da qual retirei contributos para a minha formação pessoal e profissional. Esta atividade irá ser realizada novamente na próxima semana, embora com outra organização e sequencialidade, devido às dificuldades sentidas tanto por mim como pelos alunos: apesar de não ser eu a atuar, irei recolher dados e perceber se houve de facto melhoria na gestão da turma e se os alunos conseguiram realizar a atividade corretamente não evidenciando tantas dificuldades, averiguando onde estarão presentes os erros. Pude ainda verificar que a organização e disposição da sala influenciam bastante o processo de ensino-aprendizagem, pois tudo tem de ser pensado de modo a promover o melhor funcionamento e gestão em sala de aula: “outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (Arends, 1995, p.79).

No que diz respeito à atividade da leitura de um texto, tenho incidido o meu papel na estimulação da antecipação do mesmo através do título e da ilustração (pré-leitura) e da continuidade da história lida (pós-leitura).

Como já referi em reflexões anteriores, tenho verificado que os alunos dão ideias bastante pertinentes no que se refere à pré-leitura, o que contrariamente acontece na fase da pós-leitura. Ao deparar-me com a dificuldade sentida pela turma, refleti e verifiquei que teria de alterar as estratégias, não focalizando tanto

no confronto das ideias pré-concebidas pelos alunos com as ideias presentes no texto, mas antes levá-los a inferir acontecimentos que não estão explicitamente presentes no mesmo. Deste modo, dei espaço aos alunos de o concretizarem, desafiando-os a serem eles próprios a colocar questões aos colegas, em vez de ser sempre a professora. Tendo sido a primeira vez, verifiquei que os alunos estavam um pouco receosos de participar mas, depois de uma aluna ter colocado duas questões, depressa se formaram outras por outros colegas, o que deu continuidade ao texto. Contudo, verifiquei que terei de estimular ainda mais os alunos, incentivando-os e dando-lhes espaço para que justifiquem as suas ideias: é importante criar espaços de partilha entre os alunos, pois comunicam ideias e aprendizagens.

Relativamente à mudança da minha intervenção, e tal como refere Jesus (1996), o processo de ensino-aprendizagem está menos centrado na informação, e mais no relacionamento que se vai estabelecendo. Neste sentido, considero que as mudanças que tenho tido no que se refere à minha ação, são visíveis, uma vez que tenho tido cada vez mais em consideração o aluno enquanto centro da aprendizagem, estimulando-o a ser mais ativo, participativo nas atividades que se desenvolvem; tenho consciência que “o processo como o professor exerce influência sobre os alunos, leva-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares” (Jesus, 1996, p.12).

Ainda há muito a ser mudado e melhorado. Neste sentido, um dos meus principais objetivos continua a ser o de reflexão constante, procurando encontrar respostas às questões e dúvidas que vou formulando semana após semana de intervenção. Esta reflexão, que funciona igualmente como autoavaliação, tem forte influência para a motivação dos alunos: já Hargreaves, Earl e Ryal (2001) consideravam que o conduzir melhorias no programa curricular, no ensino e na qualidade da aprendizagem que os estudantes experimentam, são fatores preponderantes para a sua motivação e envolvimento nas atividades propostas. Com a identificação de aspetos que não tenham decorrido da melhor forma mas também da riqueza ao nível da aprendizagem que outras atividades proporcionaram, pensei, avaliei-me e refleti e, ao olhar para semanas anteriores, reconheço que a minha postura se centrava mais na preocupação de transmitir conteúdos programáticos, levando a que a gestão/coordenação fosse muitas vezes efectuada sem sucesso. No momento, poderia não estar ciente da razão pelo qual o ocorrido não era o esperado, assim como os objetivos pré definidos não eram atingidos. Mas hoje, ao olhar para todo esse percurso já atravessado, considero que tenha evoluído neste aspeto, em virtude de tomar atitudes diferenciadas perante os meus comportamentos e gestão de aula, sendo esta atitude influenciável para os alunos. É fundamental ressaltar a importância de levar os alunos a questionarem o valor e útil idade do saber escolar, criando um espaço de desenvolvimento e de estabilidade, na medida de melhor a qualidade de ensino. E quanto a mim, estarei sempre disposta a melhorar a minha prática, tanto para aprendizagens pessoais e profissionais, bem como para os próprios alunos.

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. e Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escolar para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata editora.

Ponte, J.; Matos, J. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática – implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Anexo XXIII: Décima terceira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Para a presente reflexão irei refletir sobre algumas atividades que se desenvolveram durante a presente semana, nomeadamente no âmbito da expressão e educação musical, (incidindo na atividade de leitura rítmica e execução de ritmos) e na atividade que se realizou fora do contexto de sala de aula: a visita de estudo e a importância da ação do professor ao estar responsável por uma turma, evidenciando os seus papéis.

Atendendo que é a última semana de Prática Pedagógica de intervenção individual irei, ao longo da reflexão, fazer um balanço sobre as dificuldades sentidas e aprendizagens desenvolvidas até então e qual a sua contribuição para o meu desenvolvimento profissional para a futura carreira, evidenciando sempre o papel do professor e da planificação bem estruturada e a presença de sequencialidade entre as atividades a desenvolver.

No que concerne à atividade musical incidida na noção de ritmo, ideia surgida na semana passada a fim de não tornar o espaço destinado à música numa atividade rotineira, verifiquei que os alunos aderiram bastante e o facto de dar espaço e liberdade de serem os próprios alunos a criarem um ritmo e fazerem a sua leitura para a turma, considero que seja um fator preponderante no envolvimento e motivação dos mesmos, não só para o aluno que está a exemplificar, como também para a restante turma que o(s) executa. Com esta atividade, estando apenas implícitas duas noções diferentes de tempo (curto e longo, estando uma simbologia destinada a cada noção), é possível desenvolver uma infinidade de ritmos com os alunos, podendo inclusive, conjugar com a voz, gestos ou movimentos, estando ainda subjacentes outras áreas, especificamente a língua portuguesa na decifração da leitura, a matemática na contagem do tempo, e a expressão motora na coordenação dos movimentos. Para esta semana, a atividade referida não estava planificada mas, pelo facto de ter um espaço de tempo disponível sem atividades planificadas para os minutos que ainda me restavam, refleti na ação e considerei pertinente voltar a realizar a atividade, em virtude de os alunos terem correspondido enfaticamente na semana anterior e os resultados terem sido surpreendentes, positivamente. Apesar de a planificação ser uma ferramenta guia para o professor, nem sempre se resume ao que está escrito no papel, mas sim o que vai no pensamento e consoante o que surge, tal como explicado anteriormente, e nem sempre é seguida e cumprida, dependendo dos momentos que vão surgindo durante a atuação. A planificação permite-me guiar na ação e, “para além de definir os contornos do que se pretende (...) estabelece como deve ocorrer a transição desde o ponto de onde se parte até aquele onde se quer chegar” (Capucha, 2008, p.7). Deste modo, e ao proporcionar as atividades, é fundamental pensar no como, no porquê, para quem e para quê as desenvolver, de modo a adaptá-las às diferentes necessidades e experiências dos alunos, indo especialmente ao encontro dos seus interesses; assim sendo, estão implícitos os conceitos de gestão e inovação curricular, em virtude de que me foi possível dar espaço de mobilizar o tempo em função das respostas, necessidades e interesses dos alunos: é neste sentido que “a acção pedagógica (...) constitui uma tarefa que pode ganhar diferentes contornos e formas de expressão, consoante o público e a natureza das acções a desenvolver” (Arroteia, 2008, p.232). Voltando à atividade desenvolvida no âmbito da expressão e educação musical, considero ainda que seja uma atividade que chame a atenção dos alunos em virtude de estarem bastante ativos simultaneamente, proporcionando a ação participativa de toda a turma. Tive como função promover e estimular os alunos, indo ao encontro dos seus interesses. Vejo e considero que seja uma área que funcione muito bem com este grupo de alunos pelos motivos anteriormente referidos e também referidos em reflexões semanais anteriores acerca do projeto desenvolvido até então da flauta de bisel, sendo este projeto bastante enriquecido pelas curiosidades e questionamentos sucessivos dos alunos na descoberta de conhecer e saber sempre mais, indo à busca do desconhecido: já Monteiro (1997) evidenciava a importância da expressão musical, em virtude de a criação, a transmissão, a percepção e a compreensão musicais poderem ser consideradas um meio de comunicação e de aprendizagem.

Já na atividade que se desenvolveu em contexto de visita de estudo, o papel do professor torna-se essencial na conduta do comportamento e ações dos alunos, desde o auxiliar, o acompanhar, o dinamizar, o gerir conflitos entre outros aspetos essenciais. Torna-se essencial o professor avaliar tanto o aluno como a si próprio, isto para “compreender a dinâmica de um grupo, o lugar e os objectivos das actividades segundo as necessidades, as forças e os limites de cada sujeito, a interacção de subsistemas (...) a compreensão do procedimento institucional em que se encontram os intervenientes”(Capul & Lemay, 2005, p.106), a fim de poder mudar a sua ação para melhorar. Neste sentido, reforço mais à frente a importância do professor ao assumir diferentes papéis.

Já no que diz respeito a uma dificuldade que se tem arrastando neste percurso, dizendo respeito à gestão de grupo, e após várias estratégias adotadas, constato que tenha sido um aspeto que não tenha conseguido que fosse atingido na sua totalidade com sucesso: foi a principal dificuldade sentida ao longo destas semanas individuais de intervenção, conseguir gerir toda a turma, desde os seus comportamentos

em sala de aula, o respeito pelos outros, estando inerentes as competências do saber ser e saber estar essencialmente, até atender a cada aluno, procedendo à diferenciação pedagógica. Foram aplicadas várias e diversificadas estratégias, onde tive de “tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações” (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p.173). Segundo Gaspar e Roldão (2007), a gestão do grupo refere-se como um ponto estratégico para promover as aprendizagens dos alunos com sucesso. Em conformidade com Jesus (1996), “se o professor se quer assumir com agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos (...) deve atender às necessidades de autonomia e de interação dos seus alunos” (p.25); quer isto dizer que, para que o grupo funcione como o professor espera, parte igualmente dele o dever de criar e proporcionar um clima estimulante para o desenrolar das atividades: “é necessário que a criança, ou o jovem sinta um clima securizante, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p.13).

Depois de tudo o referido anteriormente, para conceber estratégias de ensino de modo a contribuir para a aprendizagem e sucesso por parte dos alunos e para que estes alcancem os objetivos pré-estabelecidos, o professor terá de assumir uma variedade de funções: segundo Roldão e Gaspar (2007) o professor terá de analisar a situação dos alunos com o objetivo estabelecido; integrar, fazendo articulações sucessivas e lógicas; colocar hipóteses sobre possíveis modos de organizar a sua estratégia de ensino; seleccionar as opções mais vantajosas e que oferecem maiores possibilidades de alcançar o sucesso; organizar o modo como a estratégia se vai desenrolar; e por último, terá de decidir, gerindo todo o processo. É neste sentido que o professor terá de estar em constante processo de pesquisa, sendo um conhecedor do mundo, e enquanto o faz, está a desenvolver-se tanto a nível pessoal como profissional e, como futura profissional, este será um trabalho do dia a dia a desenvolver, a fim de poder dar o melhor aos diferentes alunos com quem trabalharei, em virtude de implicar que eu seja “como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. (Ponte, 1998). Por vezes, tendo sido a minha principal preocupação cumprir com a planificação com o máximo de rigor, reconheço que por vezes, nem sempre tenha dado o melhor aos alunos, no que concerne às aprendizagens significativas. Porém, fui-me desprendendo dessa atitude, aproveitando o que os alunos partilhavam e questionavam, levando-os a um envolvimento nas atividades com um empenho muito mais notório.

Referências bibliográficas

Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bassedra, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999) *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. e Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos. Guião prático*. Lisboa: Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Capul, M. & Lemay, M. (2005). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acedido a 17.12.2011.

Anexo XXIV: Décima quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Nesta presente reflexão semanal individual (e última), pretende salientar aspetos que estiveram na base do desenvolvimento das atividades desenvolvidas nestes últimos dias, nomeadamente, a dança no âmbito da expressão musical, o comportamento dos alunos aquando a realização das fichas de avaliação sumativas, e a importância da preparação prévia da leitura de textos por parte dos alunos. Para tal, irei descrever sucintamente o decorrer das atividades, bem como sustentar as minhas ideias em diferentes autores. Finalizarei a presente reflexão realçando as principais aprendizagens adquiridas e que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

Tendo esta semana incidindo nos ensaios gerais para a festa de final de ano, saliento a atividade debruçada na criação de uma coreografia para uma dança, em que os alunos se mostraram empenhados e interessados: ao ter tido a oportunidade de assistir aos ensaios, observei e revi que a dança foi uma expressão muito pouco explorada durante o meu tempo de Prática Pedagógica e que, decerto, se fosse explorada mais vezes, teria dado imensos frutos e teria sido possível articular com outras áreas de conteúdo, tal como aconteceu com o projeto da flauta de bisel, podendo vir a proporcionar aprendizagens significativas por parte dos alunos. Digo isto porque, e de acordo com Sousa (2003), “a dança trata-se de uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano” (p.113), onde os alunos demonstram especial motivação e entusiasmo na realização de atividades deste género. No que diz respeito à atividade em si, observei que os alunos estavam bastante envolvidos na mesma, e tiveram grande facilidade na compreensão e imitação dos movimentos/gestos e em cantar a música.

No que concerne ao trabalho desenvolvido em grupo e estando subjacente na atividade da criação e ensaio da coreografia da dança, é sem dúvida um trabalho que cria momentos bastante enriquecedores, na medida em que os alunos partilham as suas ideias e estratégias, e poderão ser complementadas e/ou complexificadas com a participação dos outros colegas, havendo cooperação entre os elementos da turma, onde desenvolvem diferentes competências, tanto sociais, cognitivas, relacionais e comportamentais. Já Hargreaves, Earl e Ryal (2001) consideram que o desenvolvimento do trabalho em grupo é importante na medida em que, sendo uma abordagem natural, permite que os alunos se expandam nos diferentes domínios referidos anteriormente.

Já no que diz respeito à realização das fichas de avaliação sumativa, e estando tanto no papel de observante como no de atuante, constatei que os alunos não conseguem ser autónomos, em virtude de estarem sempre a chamar pelas professoras embora, maioritariamente, fosse apenas uma chamada de atenção ou o pedido da resposta imediata, não incidindo com tanta frequência em dúvidas de realização dos exercícios propostos. Esta é, sem dúvida, mais uma das provas de que os alunos nos testam constantemente, averiguando até onde os deixamos ir; é muito importante não deixar quebrar as regras e rotinas já impostas, em virtude de ser o professor o agente orientador e moderador no contexto de sala de aula, não permitindo que sejam os alunos a assumir esses papéis. Ainda na realização das fichas de avaliação sumativa, pude constatar que os alunos não estavam na melhor postura e perturbavam a restante turma, conversando com outros, saindo do lugar, pedindo materiais emprestados, etc. Enquanto professora estagiária, fui circulando por todos os lugares, tentando ser o mais expansiva possível, esclarecendo dúvidas quando elas existiam, mas sem nunca dar a resposta aos alunos. Neste sentido, não é apenas o professor que terá de autonomizar o contexto em sala de aula, tendo os alunos essa mesma função, o que, de certa forma, influencia a autonomia da escola, “tornando-a mais visível como um espaço político de estratégia e de resistência dos actores” (Estêvão, 1996, p.89), nomeadamente alunos e professor.

Incidindo na área curricular de língua portuguesa, a metodologia frequente utilizada pelo grupo de Prática Pedagógica na exploração de um caso de leitura, tem-se debruçado na apresentação de um texto, leitura pela professora do mesmo, leitura coletiva com os alunos, finalizando com leitura individual pelos mesmos perto das professoras a fim de elas lhes atribuírem uma classificação qualitativa. Nesta semana, e servindo como preparação para a ficha de avaliação sumativa de língua portuguesa, a professora cooperante sugeriu que se procedesse à leitura individual dos alunos nos seus lugares e, quando terminassem a sua leitura silenciosa e se sentiam preparados, dirigiam-se às professoras para lerem em voz alta. Foi sem dúvida uma estratégia que resultou muito bem, na medida em que os alunos obtiveram melhores resultados qualitativos, dizendo respeito ao seu desempenho na fluidez da leitura: foi possível constatar que os alunos construíram significado daquilo que leram com muito mais rapidez, lendo com maior precisão e expressividade. Deste modo, reflito que é de facto importante dar tempo aos alunos para procederem à leitura silenciosa, e não me preocupar tanto se eles acabam a realização da ficha de trabalho e da leitura do texto no período de tempo estipulado, mas antes, centrar-me nas competências que desenvolvem e nas aprendizagens que adquirem, na medida em que, sendo a leitura um ato de compreender, obter informação e aceder ao significado do texto (Sim-Sim, 2009), onde “o objectivo final

do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido” (Giasson, 1993, p.55), é importante dar tempo ao aluno para que ele, tendo por base o desenvolvimento das competências co-emergentes, decifra o que lê e só depois compreenda. Neste sentido, o professor tem como função dar oportunidade de o aluno preparar a leitura, lendo silenciosamente, onde este lê para si, ao seu ritmo e não tem de se preocupar com a expressividade com que lê. Enquanto futura professora, terei de assumir igualmente um papel preponderante aquando da avaliação da leitura dos alunos: para além de ter de possuir um conhecimento sólido da língua portuguesa e o conhecimento do desenvolvimento da linguagem do aluno, terei de utilizar a informação didática sobre o ensino da leitura (desde a prática, metodologias e estratégias), saber motivar para a leitura (devendo ser eu própria um exemplo, mostrando o gosto de ler) e, finalmente, saber avaliar o desempenho da leitura em diferentes fases da aprendizagem (Jolibert, 2000). Todos estes aspetos proporcionam um “momento lúdico e educativo que proporcionará à criança conhecimentos de tipo social” (Marques, 1990, p.6).

Deste modo, e tendo chegado ao fim esta caminhada de aprendizagens adquiridas, apenas acrescento que, por vezes, certas inseguranças ainda me vão enfraquecendo; já Sanches e Silva (s.d.) defendiam que no início da profissão docente, faz parte a aprendizagem e integração da informação referente aos alunos, não centrando a tónica nas necessidades de aprendizagem diferenciadas, embora seja uma realidade bastante visível. Neste sentido, tentei ser expansiva, tentando conseguir responder a todos os alunos, em função das suas características individuais e necessidades, mas reconheço que nem sempre o consegui fazer como gostaria ou como teria de ser. Outra aprendizagem adquirida debruça-se no facto de “articular projectos de trabalho nas escolas” (Alonso & Llavador, 2000, p.6) ser uma metodologia didática e pedagógica muito vantajosa, tal como tive oportunidade de proporcionar e desenvolver com os alunos; indo ao encontro do que referem Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares, (2010), “é uma estratégia fundamental para a evolução do seu trabalho e pode incentivar a reflexão também por parte das crianças sobre os respectivos comportamentos e atitudes e sobre as aprendizagens que vão realizando” (p.84).

Aprendi a valorizar o parâmetro da avaliação nas suas mais diversas vertentes, na medida em que o professor “avalia para conhecer a idoneidade da situação em que actua (a escola) e dos conteúdos, métodos e materiais com que trabalha (o seu profissionalismo)” (Bartolomeis, 1977, p.40), a fim de ter uma carreira profissional de sucesso. Mas Lopes (s.d.) acrescenta que a atuação docente dependerá também da sensibilidade do professor para com o processo de desenvolvimento dos alunos, das interpretações do contexto no qual atua e de seu autoconhecimento pessoal e profissional. Na fase em que me encontro presentemente, e indo ao encontro do que defende Piéron (1996) ao fazer referência ao professor no início da sua carreira docente, sinto que estou mais concentrada e empenhada na organização e controlo da aula e nas aprendizagens dos alunos. Sem dúvida que a experiência em Prática Pedagógica “é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino” (Piéron, 1996, p.19), indo ao encontro dos motivos apresentados em reflexões anteriores.

O facto de aproveitar as situações que ocorrem no dia-a-dia em sala de aula e as intervenções e ideias dos alunos, foi outra aprendizagem adquirida e que tenho tido sempre em conta: dar resposta a estas exigências metodológicas, motiva “os sujeitos para a participação e a colaboração nas actividades propostas. Este processo de motivação é considerado como factor de satisfação pessoal, de implicação e integração nas tarefas propostas, de bem-estar psicológico dos sujeitos” (Dias, 2009, p.43), devendo para tal, aproveitar todas as vivências e experiências dos alunos ao máximo.

Referências bibliográficas

- Alonso, A. & Llavador, F. (2000). *Desenhar a coerência escolar*. Lisboa: Asa editores.
- Bartolomeis, F. (1977). *Avaliação e Orientação – objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.
- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Estêvão, C. (1996). *Educação, justiça e autonomia – os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Jolibert, J. (2000). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.

Marques, R. (1990). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa. Texto editora.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Sanches, M. & Silva, M. (s.d.). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. In Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (1998). *Revista de educação – volume VII, n.º2*. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo XXV: Primeira reflexão semanal em contexto de creche

Para a presente reflexão individual, irei apresentar o que mais me marcou neste período de intervenção, ressaltando a importância da observação enquanto contributo para as aprendizagens adquiridas, bem como o seu impacto na minha formação pessoal e profissional. Referirei ainda as principais expectativas e os principais receios que me acompanharam nos momentos antes de entrar nesta instituição. Tentarei interligar os diferentes parâmetros anteriormente evidenciados, por considerar que existem pontos comuns entre eles, sendo ainda possível complementarem-se.

Para iniciar, considero pertinente mencionar a importância de observar o que está ao nosso redor, a fim de poder interiorizar o funcionamento e gestão da instituição e da sala, conhecer as regras e as rotinas, o grupo de crianças, ... Contudo, devido à imensidão de dados que há a recolher e no curto espaço de tempo que tive até então, seria difícil reter e apresentar todos eles. Mas essa é mesmo uma função do observador: “onde quer que o investigador recolha informação, esta tem de ser sujeita a uma selecção” (Bell, 1997, p.23), optando assim, por apresentar os incidentes críticos pessoais desta semana.

Para ter acesso aos diversos dados, a observação participante foi um marco essencial: segundo o Ministério da Educação (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25). Sem dúvida que ao exercer a observação participante vou-me sentindo integrada e envolvida com as crianças e as rotinas que se vão estabelecendo, uma vez que, o simples facto de acompanhar as crianças na hora das refeições, sextas e cuidados na higiene, contribuem para a criação de laços afetivos, fazendo-me igualmente perceber a importância das rotinas e permitindo-me um contacto mais próximo com as crianças.

Só através das observações, pude constatar como estes afetos ocupam um lugar no topo isto porque, senti que nos momentos livres e de recreação, as crianças dirigiam-se a mim e sentavam-se ao meu redor a conversar e a participar em brincadeiras. Julgo que no contexto de creche é importante fomentar a relação com cada uma das crianças e desfrutar dessa relação, a fim de essas relações de proximidade afetiva, serem marcadas por vínculos. Com o passar dos dias e das semanas, e através do contacto com as crianças, espero conhecê-las melhor nos diferentes domínios do seu desenvolvimento, isto porque, não é só importante para mim mas igualmente para as próprias. Afirmando isto indo ao encontro do que garante Fonseca (2011) ao retratar que “para a criança é importante ter consciência do seu desenvolvimento, para o educador de infância é crucial ter a percepção do que a criança é capaz de realizar, para conduzir o seu trabalho consoante as necessidades da mesma” (p.28).

Ainda respeitante ao parâmetro da observação, no primeiro dia senti falta de conhecer os diferentes espaços da instituição e de compreender o que ela oferece às crianças das diferentes faixas etárias. Mas para além de conhecer os cuidados oferecidos pela creche, contando com as percepções da educadora, tenho como principal expectativa ser capaz de investir em tempos de qualidade nas atividades, construir segurança e reinar a confiança para e com as crianças.

Já no segundo dia de observação, comecei a sentir uma proximidade de contato com as crianças, embora por mais pequenos que possam parecer, acredito que sejam um ponto forte, pois todos estes laços que se vão criando permitem o estabelecimento de uma vinculação mais fortalecida com o passar do tempo. Foi ainda visível que as crianças manifestam diferentes reações durante o período da adaptação, nomeadamente nas suas brincadeiras entre pares; evidenciando o que acabo de referir, observei que, quando as crianças querem ter o mesmo brinquedo ou fazer a mesma atividade simultaneamente, nem sempre reagem bem, dando gritos, choros, ficando de mau humor, deitando-se no chão, o que Rapoport e Piccinini (2001) consideram ser comportamentos frequentes nestas faixas etárias, onde “os conflitos são uma realidade no quotidiano pedagógico da educação de infância” (Pereira, 2012, p.45). Contudo, fui igualmente percebendo que, maioritariamente, as crianças têm essas reações e atitudes para chamar apenas a sua atenção, o que retrata claramente que terei de adequar estratégias e refletir na ação sempre que situações deste tipo aconteçam, predominando assim a reinvenção pedagógica.

No que diz respeito aos receios, fragiliza-me o facto de as crianças, que por pequenas que sejam, não me respeitem ou me compreendam; já Zabalza (1998) ao se referir a crianças desta faixa etária, afirmava “que custam muito a concentrar a sua atenção nas suas atividades, prestar atenção às instruções, manter-se dentro de processos minimamente prolongados, aceitar as regras básicas da convivência (p.26)”. Pelo facto de eu ser ainda um elemento estranho para elas e que invadi, de certa forma, o seu espaço, compreendo que no início seja uma barreira pela qual terei de lutar para a ultrapassar. Subjacente ao que acabo de referir, sei que é fundamental dar importância atribuída aos processos de controlo (da criança, do grupo, do processo educativo), tal como defende Coelho (2009) e, inerente a isso, está o facto de planificar ações adequadas ao grupo de crianças e ao contexto educativo. Apesar de esta ser uma expectativa a alcançar, é igualmente um receio, uma vez que não me sinto confiante em planificar para o contexto de creche, em virtude de nunca ter experienciado e vivenciado Prática Pedagógica neste mesmo

contexto e de, apesar das referências bibliográficas existentes no que respeita à creche, não há um documento oficial que oriente as ações e o que é pretendido alcançar em cada fase final de desenvolvimento, tal como acontece em contexto de pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as OCEPE e o programa curricular respetivamente, e ainda com as metas de aprendizagem.

Deste modo, os meus principais receios não se debruçavam tanto na questão de ser bem recebida por toda a comunidade da instituição; contrariamente ao que até então se tem verificado em relação aos contextos anteriores de Prática Pedagógica, outras questões se formularam, transformando-se em receios: de um modo geral, os principais receios debruçavam-se na planificação e na escolha de atividades: o receio de saber que atividades desenvolver para o grupo de crianças com esta faixa etária, o problema de definir uma intencionalidade, como organizar a prática, como avaliar as atividades, ... Conheço que, nestas idades, se valorizam os domínios afetivo/emocional, cognitivo, físico-motor, social e valores; mas sinto uma barreira entre a teoria e a prática, não sabendo ainda muito bem como aplicar/abordar esses domínios com as crianças. Com o que acabo de referir, penso que este seja o contexto em que irei sentir mais dificuldades relativamente ao que redigi anteriormente, talvez pelo facto de ainda o não ter percecionado na sala.

Em jeito de conclusão e indo ao encontro do que redigi nesta primeira reflexão, apesar de o momento de observação se ter resumido a dois dias, afirmo já ter adquiridas aprendizagens significativas. Terminando dizendo que terei de ter um papel ativo na minha prática e tal como considera Esteves (2012), o melhor que podemos dar às crianças é dar-lhes a conhecer tal como somos, partilhando as nossas experiências, vivências, gostos, medos. Assim, o relacionamento interpessoal e o vínculo de que falei anteriormente começam a ganhar forma, sendo essencial para a interligação e envolvimento de ambas as partes. Neste sentido, espero conseguir não só acolher as crianças, bem como educá-las, a fim de lhes proporcionar o melhor. E para que seja bem sucedida e proporcionar o melhor às crianças, terei de ter em consideração o facto de estar orientada para os contextos, os processos e os produtos, sendo colaborativa, dinâmica e estabelecer diálogo, tal como defende Formosinho (2001).

Referências bibliográficas:

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em creche. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/2656Coelho.pdf>. Acedido a 21.05.2012.
- Esteves, S. (2012). In Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Cadernos de Educação de Infância (C:E:I)*. n.º 96 maio/agosto 2012. Lisboa.
- Fonseca, V. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica em educação de infância: o jogo e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coords.). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Pereira, M. (2012). In Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Cadernos de Educação de Infância (C:E:I)*. n.º 95 janeiro/abril 2012. Lisboa.
- Rapoport, A. & Piccinini, C. (2001). Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n1/5407.pdf>. Acedido a 25.09.2012.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo XXVI: Segunda reflexão semanal em contexto de creche

Para a presente reflexão semanal, pretendo refletir sobre as interações que se foram estabelecendo não só entre as crianças bem como entre os diferentes intervenientes da ação educativa, ressaltando os principais contributos dessas mesmas interações. Refletirei ainda sobre as aprendizagens adquiridas até então, ao estar nos papéis de observante e também de participante. Terminarei intensificando a ideia da importância da criança no contexto de creche.

Para iniciar, pretendo salientar o reforço das interações que se estabeleceram entre mim e as crianças durante esta semana. Senti, e penso que tenha sido observável, que houve um contacto mais próximo com as crianças, despoletando a criação de laços com elas, onde as próprias, apesar de ainda nem todas saberem o meu nome, olham-me, e chamam-me dizendo “olha, olha, vem cá!”; outras dirigem-se a mim com um livro na mão para que eu o desfolhe e lhes conte uma história; há ainda outras crianças que me chamam ou se dirigem a mim para participar nos seus jogos e brincadeiras ou para pedirem e darem mimos. Contudo, a ocorrência de conflitos já se fez sentir, pelo facto de uma criança estar sentada no meu colo e uma outra querer colo naquele mesmo instante (talvez pelo facto de sentir ciúme ou ser egocêntrica), começando por chorar. Considero que tenha contornado a situação ao dar espaço para ambas as crianças estarem perto de mim, conversando comigo e estando num momento de afetividade. Já Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) consideram que o egocentrismo é caracterizado pela incompreensão das relações existentes entre as coisas, em que elas acham que tudo é delas e não podem ser das outras e, neste episódio que acabo de apresentar, esse egocentrismo não se fez sentir a nível do possuir materiais ou brinquedos, mas antes a atenção dada por mim a determinada criança num dado momento.

A criação de laços afetivos com as crianças era e continua a ser uma expectativa a alcançar e, até então, estou satisfeita com os resultados obtidos. Nos momentos livres da sala de aula bem como nos cuidados de higiene e preparação para as refeições, tento auxiliar as diferentes crianças, não estabelecendo laços mais fortes apenas com determinadas crianças; tento chegar a todas e responder às suas necessidades que vou conhecendo com o desenrolar do dia-a-dia.

Porém, não é apenas a interação estabelecida entre mim e as crianças que se torna fundamental, mas igualmente a interação com outros intervenientes da ação educativa, passando pela educadora cooperante, as assistentes de ação educativa, as restantes educadoras e os pais. É com este contacto que vou estabelecendo com os diferentes intervenientes da ação educativa que o conhecimento, sobretudo das crianças e do seu meio, se vai aprofundando: cada informação complementar àquela que o educador já tem sobre a criança é de facto essencial, na medida em que “todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-relações” (Instituto da Segurança Social, s.d., p.1).

No que concerne à relação estabelecida entre educador – pais, esta é importante na medida em que as informações que dizem respeito à criança complementam-se: as ações da criança na escola e as ações da criança em casa. Já Didonet (2001), considerava que “a articulação da instituição educacional com a família visa principalmente ao conhecimento mútuo dos processos de educação, valores e expectativas existentes em ambos, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mas amplas e profundas” (p.22). Já Post e Hohmann (2011) reforçam a importância dessa inter-relação ao salientarem que o facto de os educadores verem os pais na hora da chegada e da partida proporciona uma grande oportunidade para a troca de informações relevantes sobre a criança, entre os quais, do que fez ao longo do dia; os pais têm ainda a oportunidade de trocar informações com o educador sobre a criança ou alguma ação que tenha feito fora do contexto escolar e que seja relevante para o conhecimento do educador. E nestas duas semanas de intervenção, fui observando como a interação estabelecida entre os pais e a educadora cooperante é importante, pelos motivos anteriormente mencionados.

Ainda no que diz respeito à interação estabelecida com outros membros da ação educativa para além das crianças, quero ressaltar o apoio prestado pela educadora cooperante que se tornou fundamental, pois as conversas que se foram estabelecendo serviram para responder a questões importantes tanto para o desenvolvimento de futuros trabalhos a curto e médio prazo (caraterizações e planificações), bem como a longo prazo, fazendo referência ao meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Todas as questões colocadas e o esclarecimento de dúvidas eram informações inerentes à instituição, sala e grupo de crianças, bem como estratégias a adotar em diferentes contextos e momentos proporcionados pelas crianças.

Nesta semana, talvez pelo contacto mais próximo que fui estabelecendo e por me sentir mais integrada no funcionamento e organização da instituição e pelas rotinas estabelecidas, houve aprendizagens significativas efetuadas. Em primeiro lugar, quero salientar a aquisição do conhecimento das rotinas

estabelecidas que, até então, ainda me tinham deixado um pouco baralhada. Nesta semana pude essencialmente observar como as rotinas são um fator primordial nestas idades, em que se caracteriza pelo “saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias –primas do seu crescimento.” (Evanse Ifield, 1982, citado por Post & Hohmann, 2011, p.193). Foi ainda verificável como as crianças já têm um conhecimento sólido das rotinas pré-estabelecidas: retratando o que acabo de afirmar, evidencio apenas um episódio, referindo-se ao primeiro momento da manhã: ao entrarem para a sala as crianças já sabem que se têm de deslocar ao móvel onde se encontram as suas almofadas, têm de retirar a que lhe pertence e sentar-se no cantinho da conversa para cantar os bons dias e conversar com a educadora e os colegas.

Outro aspeto que me deixou bastante surpreendente diz respeito ao facto de as crianças adorarem ouvir música, cantá-las e mimá-las. Apesar de as crianças nestas faixas etárias apresentarem um reduzido tempo de concentração, distraíndo-se com muita facilidade, observei que, quando estávamos reunidos a escutar e cantar canções, as crianças acompanham-nos, sugerindo elas próprias que cantemos canções que elas conheçam. Penso que será importante ter este conhecimento em conta para práticas futuras, uma vez que, ao planificar atividades musicais, estaremos a ir ao encontro das necessidades e gostos das crianças. Nestes momentos é ainda notório a imitação que as crianças fazem dos nossos gestos, sendo uma característica predominante nesta faixa etária: as crianças usam a função simbólica através da imitação diferida em que estas realizam ações que tenham observado anteriormente, imitando aquilo que visualizaram. (Monteiro & Santos, 1996, citado por Tavares *et al*, 2007).

Um outro aspeto que observei e que tenho de melhor, diz respeito ao facto de não me deixar vencer pelas crianças: elas, por pequenas que sejam, já nos vão testando, como por exemplo, ao tentarem que nós cedamos nas horas de refeição, quando não querem comer, fazendo de tudo para que nós desistamos e elas vençam. Para além de tempo, é preciso procurar e encontrar diferentes estratégias para as diferentes crianças para contornar a situação e reconheço que terei de procurar essas estratégias a fim de solucionar o problema.

Finalizando a minha reflexão semanal, quero evidenciar que, sem dúvida, a criança é o elemento primordial e essencial no contexto de creche, pois sem ela, eu e educadores não estaríamos a exercer as funções que nos são incumbidas. Indo ao encontro do que defende Didonet (2001) “falar sobre a creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche” (p.24). Neste sentido, há que proporcionar momentos diversificados às crianças e desfrutar de tudo o que elas não dão.

Referências bibliográficas:

Didonet, V. (2001). Creche: a que veio ... para onde vai... In *Em aberto* v.18, n.73. Brasília.

Instituto da Segurança Social. (s.d.). *Manual de processos-chave – creche*. Disponível em: http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF. Acedido a 01.10.2012.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.

Anexo XXVII: Terceira reflexão semanal em contexto de creche

Na presente reflexão semanal, ao estar no papel de atuante, pretendo refletir sobre os momentos mais significativos para mim, nomeadamente a relação que vai sendo estabelecida com as crianças e ainda pretendo refletir sobre a atividade desenvolvida no âmbito do outono. Após isso, refletirei sobre as mudanças a fazer para melhorar a minha prestação, bem como as aprendizagens adquiridas, estando inerentes à planificação e atuação, tanto nos momentos antes, durante e depois desse período.

Antes mesmo de planificar, sinto necessidade de referir que me senti perdida: foram necessárias várias pesquisas e fundamentações bibliográficas para elaborar a planificação, em virtude de não haver nenhum documento oficial que sirva como guia onde estejam descritos os parâmetros que deverão estar presentes numa planificação e o que é esperado que a criança atinja/desenvolva nos diferentes níveis de desenvolvimento. Contudo, penso que a planificação elaborada pelo grupo de trabalho tenha tido presente os elementos essenciais de uma planificação para o contexto de creche. É importante ter uma planificação bem elaborada uma vez que, e indo ao encontro do que afirma Dias (2009), planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao desempenho profissional do educador, onde este organiza o seu trabalho.

Ao por em prática o que tinha sido planificado pelo grupo de trabalho, pude conhecer mais de perto as diferentes crianças, ao deparar-me com os seus comportamentos e predisposições para a realização da atividade, conhecendo ainda, as suas dificuldades e capacidades. Deste modo, pude verificar que há crianças que têm um tempo de atenção muito reduzido, distraíndo-se com muita facilidade com o que os seus colegas estão a fazer; contrariamente, trabalhei também com crianças que estavam muito concentradas e empenhadas no seu trabalho. Isto é uma característica em como a atividade foi ao encontro dos gostos de determinadas crianças, e a outras não. Assim sendo, ao planificar, o educador terá de tentar encontrar respostas a algumas questões defendidas por Zabalza (2001): qual a posterior aplicação das previsões? Porque assim? Sabe-se qual é a razão daquilo que se realiza? Qual o seu papel e quais os passos educativos necessários para o desenvolvimento das crianças? Confesso que, ao deparar-me com estas questões e no momento de estar a planificar, não tinha resposta para todas elas, isto porque, nesse mesmo momento anterior da implementação da atividade, idealizava já o produto final, e reconheço que não é isso o mais importante de todo, mas sim, todo o processo pelo qual a criança passa até chegar ao resultado final. Só depois de ver a atividade concluída, olhei para as questões, pensei, e refleti sobre elas, questionando-me a mim mesma se a metodologia aplicada teria sido a mais correta. Verifiquei que, de facto, não foi a mais certa de todo: na atividade desenvolvida durante esta semana, consistindo na carimbagem de frutos do outono sobre moldes de frutos feitos em cartolina, considero que houve fragilidades sentidas e erros cometidos, uma vez que este grupo de crianças, tendo a idade de 2 anos, situa-se no estágio sensório-motor defendido por Piaget, sendo caracterizado pela aprendizagem da criança “de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da actividade sensorial e motora” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.45). Neste sentido, é fundamental proporcionar atividades à criança onde ela possa experimentar sensações através dos órgãos dos sentidos, pelo que, “no jardim-de-infância, devem vivenciar situações diversificadas quer, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia” (*ibidem*, p.12). Contudo, nalgumas crianças já se verifique a passagem do estágio sensório-motor para o pré-operatório, caracterizado pelo jogo simbólico, onde “a criança é capaz de imitar acontecimentos posteriores à sua ocorrência” (*ibidem*, p.48). Neste grupo de crianças, este estágio é muito visível quando elas estão envolvidas em brincadeiras na área da casinha, onde imitam e encarnam diferentes personagens. Ao observar todos estes comportamentos e ações, acabo por avaliar, pois a avaliação é essencial para conhecer e alargar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e verificar se as decisões que o educador vai tomando respondem às necessidades e interesses das crianças e se são adequadas e promotoras de novas aprendizagens. Justificando o que acabo de referir, o desenvolvimento cognitivo nos 2 anos de idade incide muito na observação, e não na imitação como eu pretendia e estimulei para que as crianças fizessem. Há que dar tempo ao tempo para que a criança se sinta motivada para nos imitar, em virtude de a aprendizagem desta natureza ser baseada na observação. Ainda de acordo com a atividade desenvolvida, uma dificuldade que senti residiu no controlo de todo o grupo, uma vez que, inicialmente, reconheço que a minha atenção se possa ter centrado na criança com quem estava a trabalhar. Contudo, depois de conversas com a educadora cooperante, tentei mudar a minha atitude, tentando chegar às diferentes crianças, observando-as.

Outro facto que sinto necessidade de evidenciar, recai sobre a evidência dos traços afetivos entre mim e as crianças, tanto individualmente como com todo o grupo, onde elas já vão chamando por mim, solicitam várias vezes o meu colo e chamam-me para ver ou participar nos seus jogos e brincadeiras. É de facto gratificante e delicioso chegar a segunda-feira, entrar na sala onde estão reunidos já algumas das “minhas crianças” e elas me reconhecerem, recebendo-me com um sorriso grande nos lábios e com os braços esticados, dirigindo-se a mim ou solicitando que me sente perto delas, procurando inclusive, o meu

carinho. Isto comprova o quão importante é o envolvimento com estas crianças, pelos laços que se vão estabelecendo, isto porque, para que este vínculo se vá mantendo e fortalecendo, “o outro olhar interior ao processo é o próprio olhar da criança, que precisa de ser observada, escutada no processo de construção da qualidade” (Moss & Pence, 1994, citados por Formosinho & Araújo, 2004, p.84). Neste sentido, para além de “uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar de encontro” (Didonet, 2001, p.11), onde eu também me incluo. Assim sendo, ao longo deste percurso da prática, espero conseguir criar um ambiente securizante para a criança, tal como defende Portugal (2000), ao construir segurança, ensinando a confiança, onde lhe ofereça conforto, na medida das suas necessidades serem satisfeitas, para que assim eu vá procurando promover a qualidade do desenvolvimento nesta faixa etária a fim de ela atingir diferentes níveis desenvolvimentais.

Com tudo o que referi anteriormente, estou consciente de que quanto melhor planificar e preparar os conteúdos a trabalhar, mais confiante e segura me sentirei, e transmitirei isso ao grupo. Porém, são vários os elementos que exigem a minha preparação, passando pelo conhecimento dos níveis de desenvolvimento das crianças, o controlo do grupo, e o estabelecimento de regras sem as deixar quebrar. Esta é ainda uma mudança que terei de fazer: a necessidade do estabelecer e cumprir regras e rotinas, pois as crianças vão-me sempre testando (como por exemplo, levantarem na hora da sesta, não quererem comer, ...). É importante que eu mantenha uma postura firme pois, acredito que se deixar vencer uma única vez, é muito mais difícil conseguir manter a criança nas regras e rotinas. Complementando a ideia anterior, não poderei esquecer que a minha postura transmite muito o que estou a sentir, o que pode influenciar o comportamento da criança ou do grupo: “a posição do corpo, dos membros, a forma como uma pessoa se senta, está de pé, reflete a sua atitude, os seus sentimentos” (Mehrabian, 1972, citado por Matos, 1997, p.59).

Desta forma, compreendi desde logo que teria de tomar uma posição firme e adotar estratégias para conseguir responder de forma adequada a todas as crianças, estando ciente de que só mesmo a prática me ajudará a ganhar mais confiança e destreza.

Ao longo deste percurso, vou continuar a refletir sobre as minhas ações, a fim de criar e construir conhecimentos. E sem dúvida que, a partilha de conhecimentos e experiências com a colega de Prática Pedagógica, auxiliares, educadoras, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional é uma aspeto bastante favorável.

Referências bibliográficas:

- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio ... para onde vai... In *Em aberto* v.18, n.73. Brasília.
- Formosinho e Araújo. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>. Acedido a 08.10.2012.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, M. (2012). In Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Cadernos de Educação de Infância (C:E:I)*. n.º 95 janeiro/abril 2012. Lisboa.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. In: *Infância e Educação* 1, pp. 85-106.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexo XXVIII: Quarta reflexão semanal em contexto de creche

Na primeira semana em que me assumi como estagiária atuante, irei refletir sobre as minhas expectativas e receios face às atividades propostas e à minha postura, e, de seguida, sobre o desempenho das crianças no decorrer das mesmas, confrontando com os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Ao longo da reflexão irei salientar aprendizagens adquiridas e mudanças que poderia ter adotado para uma melhor prestação.

Confesso que, ao saber que seria a minha semana de atuação, contrariamente ao que se tem passado, não estava nada nervosa mas antes ansiosa por saber qual seria o feedback das crianças face às propostas educativas a serem desenvolvidas. Apenas estava um pouco receosa se as atividades propostas iam ao encontro dos interesses das crianças e se eu conseguiria manter uma boa postura, desempenhando um bom papel. É normal que, inicialmente, surjam “dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.” (Contreras, 1987, citado por Garcia, 1999, p.23). Para além dos aspetos respeitantes aos conteúdos, regras e metodologias usadas, existem outros, o que era algo que me fragilizava: receava não conseguir dar atenção a todas as crianças, preocupando-me se estaria a dar demasiada atenção àquelas com quem estava a desenvolver a atividade, “esquecendo” as outras. Porém, considero que tenha conseguido dar atenção a todas, inclusive dar apoio àquelas que estavam em atividades livres, nomeadamente no que diz respeito às questões de higiene e participação nas suas brincadeiras.

No que concerne à atividade do outono, as crianças teria de partir de folhas de árvore e colar livremente numa folha de papel A4, organizando o conteúdo à sua maneira. Optamos por esta metodologia uma vez que, na atividade realizada na semana passada, as crianças tinham um contorno que limitava a sua área de trabalho. Verifiquei que, embora os dois modos de trabalho sejam importantes, a criança expressou-se mais nesta última metodologia adotada, uma vez que apenas eram as margens da folha os seus limites, e não uma linha preta a servir de contorno que, de certa forma, poderia impedir a sua expressão. Verifiquei ainda que elas têm dificuldade em saber o que pintar, talvez por ainda não terem bem adquiridas as noções de “interior” e “exterior” em relação ao contorno. Contudo, defendendo igualmente a ideia de que as crianças terão de ser estimuladas e encorajadas a colorir dentro de limites, a fim de interiorizarem que têm espaços a cumprir. Deste modo, considero importante desenvolver atividades nas duas vertentes, pelos motivos apresentados anteriormente. Ainda na mesma atividade, verifiquei que havia crianças que sentiam e usufruíam do partir da folha, do seu cheiro, tamanho e cor, partindo somente as folhas sem as colarem no papel; contrariamente, a maioria das crianças ficou fascinada ao pincelar cola no papel e colocar folhas ou pedaços delas em cima, sem no entanto, explorar as suas propriedades (sendo esta a intencionalidade principal da atividade). Perante isto, repensei e verifiquei que poderia ter apostado um pouco mais em incentivar as crianças a explorar as diferentes propriedades e características da folha, uma vez que, muitas delas apenas viram as diferentes cores e ouviram o som que faziam ao serem partidas. Este caminho de mudança por minha parte é uma etapa do processo que a avaliação de uma atividade exige, onde não se deve olhar só aos produtos mas também aos processos: “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (Méndez, 2001, p.69). Embora a avaliação das atividades não seja tão rigorosa e exigente com métodos específicos de metodologias de avaliação, ela terá de ser feita, tanto para meu auto-conhecimento bem como para o conhecimento das crianças, identificando as suas capacidades, limitações, dificuldades, facilidades e necessidades. Terei de ter mais atenção às atividades propostas e se realmente as mesmas estão a ter significado para as crianças, sendo um aspeto primordial para o seu desenvolvimento.

Com a realização das planificações até então, fui verificando que alguns aspetos trabalhados estavam bem perceptivos nas minhas ideias, embora nem sempre sejam perceptível no papel e para quem as lê, o que implica ser um aspeto a melhorar em intervenções futuras. A planificação tornou-se um elemento importante em vários aspetos do meu conhecimento, mas não poderia deixar de evidenciar um, que considero ser muito importante: a planificação exigiu-me que pensasse na formação de pequenos grupos de trabalho com as crianças: ao estar ainda numa fase de conhecimento das crianças no geral e de cada uma no particular, esta opção torna-se um pouco difícil, pois não poderá haver um desfasamento muito grande ao nível do desenvolvimento das crianças com quem estou a trabalhar, nem deverão estar no mesmo patamar de desenvolvimento, pois isso não permitiria aprendizagem por parte das mesmas. Deste modo, vou experimentando a formação de diferentes grupos de trabalho, a fim de encontrar um patamar de desafio adequado para elas. Considero que as crianças deverão estar em níveis ligeiramente próximos, para que uma das crianças possa incentivar a outra com mais dificuldades, demonstrando e explicando; a criança com mais dificuldades, ao observar, é tentada a imitar e experimentar, havendo deste modo, aprendizagem colaborativa.

Ainda ao longo do desenvolvimento das atividades desta semana, e especialmente nos momentos livres, pude verificar que as crianças conhecem o nome de objetos, mesmo sem os estando a ver. Esta é

uma das características do estágio sensório-motor defendida por Piaget, em que a criança desenvolve a permanência do objeto: segundo Papalia, Olds e Feldman (2004) este conceito denomina-se pela “consciência de que um objeto ou uma pessoa continuam a existir mesmo quando já não é visível” (p.201). Estou a lembrar-me de um momento vivenciado no exterior, enquanto as crianças brincavam livremente; uma criança dirige-se a mim, a chamar pelo meu nome e a puxar-me o bibe, a solicitar que brincasse com ela. Interagi com ela e questioneei-lhe “Onde estão a bola e o camião para brincarmos?”. Os objetos não estavam ao alcance da sua visão e, rapidamente, a criança percorreu o espaço de recreio a procurá-los, chegando perto de mim com eles na mão. Este episódio vem comprovar o que defendem os autores anteriormente citados.

Já no que diz respeito às aprendizagens, apesar de algumas lacunas, vou conhecendo mais de perto cada criança e a interação escola-família torna-se fulcral, uma vez que permite a troca e o complemento de informações sobre cada criança, o que poderá contribuir para o seu desenvolvimento, na medida em que as situações são adaptadas a cada vivência de cada diferente criança: “a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo” (Parente, 2012, p.6). É neste sentido que só posso conhecer o desenvolvimento da criança, contextualizando-a. Ao conhecê-la e ao interagir com elas, reconheço que tenho e terei de tomar uma posição firme e adotar estratégias para conseguir responder de forma adequada a todas, pois a postura e atitude do educador influenciam comportamento das crianças. Tal como referem Spodek e Saracho (1992) “os professores devem aprender a colocar limites” mas também “devem aprender a manter os limites” (p.162), não podendo ser demasiada “agressiva” nem “tolerante”, especialmente no cumprimento das regras e rotinas, que são os momentos onde as crianças me testam cada vez mais. E estas rotinas tornam-se importantes pois terão de assegurar a satisfação das suas necessidades sendo elas físicas, afetuosas ou de segurança (Portugal, 2012).

Todos estes aspetos evidenciados são aprendizagens para o meu futuro, daí a constante necessidade de reflexão; como afirma Day (2001) “os professores que refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores mas também tendo em vista a melhoria do ensino” (p.47).

Referências bibliográficas:

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Méndez, A. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto : Edições Asa.

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa:McGrawHill.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto.

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto.

Spodek, B. & Saracho, O. (1992). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Anexo XXIX: Quinta reflexão semanal em contexto de creche

Ao estar no papel de observante nesta semana de intervenção, pretendo ressaltar as minhas funções e importância deste papel atribuído. Farei esta referência ao longo da reflexão, retratando exemplos vivenciados nas atividades desenvolvidas com as crianças, dando a conhecer a minha ação. É de salientar que farei ainda referência a fragilidades cometidas, bem como aprendizagens adquiridas, sempre em prol de me ir formando e melhorando, intervenção após intervenção; farei essas referências com recurso, nalgumas situações, à avaliação e em sustentação na fundamentação teórica.

Consoante os dias e as semanas vão passando e o contacto e interação com as crianças vão crescendo, vai-me sendo permitido “avaliar” as crianças, especificando os níveis do seu desenvolvimento nas diferentes vertentes (e confrontados com referências bibliográficas), bem como vou reconhecendo os seus gostos e predisposições nas tarefas propostas. Todos estes referentes são uma mais valia para o conhecimento e desenvolvimento que vou tendo de cada criança pois, “as características da avaliação que o professor realiza, a qualidade da mesma, vão depender da natureza dos seus conhecimentos e da sua capacidade para os combinar com a actividade prática” (Rosales, 1992, p.11), podendo repensar em propostas futuras a desenvolver com o grupo de trabalho. Deste modo, estando no papel de observante, foi-me ainda estar a avaliar, apesar de a atividade não ter sido dirigido por mim mas, ao estar a preparar os materiais na área dos trabalhos manuais, tive a oportunidade de estar próxima das crianças, observando a sua prestação. É de ressaltar que, ao estar no papel de observante, há aspetos que me chamam mais a atenção do que se estivesse eu dentro da própria atividade com as crianças. Este olhar “exterior” também se torna fulcral, pois assim as informações trocadas com os restantes intervenientes da ação educativa complementam-se. Já Rosales (1992) considerava que o objetivo da avaliação é fornecer informação ao educador, sendo esta necessária para que todos os agentes ativos no processo educativo possam atuar de forma adequada. Deste modo, considero que a reflexão neste aspeto tem um peso fulcral, em virtude de poder influenciar o percurso académico tanto por parte do educador como por parte da criança.

No que concerne às aprendizagens adquiridas, e indo ao encontro do que salientei anteriormente ao dar ênfase ao desenvolvimento das crianças, neste curto espaço de tempo já vejo evolução nas crianças. De forma a retratar o que acabo de afirmar, há crianças que ainda não são totalmente autónomas no processo de subir/descer as escadas; nesta semana, pude verificar que pelo menos duas dessas crianças já conseguem pelo menos subir as escadas sem ajuda, embora a vigilância seja essencial, não as deixando realizar esse processo completamente sozinhas e sem a supervisão de um adulto. Este episódio vem comprovar que “a trajetória que uma criança percorre desde que começa a deixar de ser bebê (dependência total), até começar a se transformar em um ser mais independente e autónomo está relacionado tanto às condições biológicas, como aquelas proporcionadas pelo espaço familiar e social (escola), com o qual interage” (Mundo do ABC, s.d.). Assim sendo, é preciso saber que: o desenvolvimento de uma criança não acontece de forma linear, sendo necessário dar tempo ao tempo até que o processo esteja totalmente adquirido e a criança consiga executá-lo autonomamente, em virtude de as mudanças que vão se produzindo ocorrem de forma gradual, sendo caracterizado, por vezes, com avanços e retrocessos. Após cada degrau subido na evolução, o feedback dado à criança torna-se fulcral, para que ela sinta de que é capaz de fazer bem, que, maioritariamente, ultrapassou os seus receios/medos. Neste sentido, é importante “conhecer e respeitar os passos do desenvolvimento infantil” no seu tempo (*Ibidem*, s.d.).

É o conjunto destes conhecimentos das crianças e aprendizagens, que a planificação se torna contextualizada, em virtude de, e em concordância com Costa (s.d), estar dirigida para as especificidades e vivências das crianças, de forma a corresponder às suas necessidades, permitindo que o decorrer das atividades sejam dinâmicas. Nesta presente semana, verifiquei que as atividades foram mais ao encontro das crianças, estando empenhadas e reconhecendo o seu trabalho desenvolvido aquando a apresentação do trabalho final. Isto talvez tenha sido possível pelo facto de elas terem sido agentes ativos no processo de ensino aprendizagem, ao elaborarem conjuntamente os quadros de presença e de aniversário. E deste modo, a meu ver, a planificação também fez mais sentido, conseguindo tirar mais partido das propostas educativas realizadas.

Outro aspeto em que estive mais concentrada em observar, debruça-se nos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças, sendo possível verificar as diferentes interações que estabelecem entre criança-brinquedo, criança-criança e criança-educadora. Apesar de nem sempre ser intencional, o lúdico pressupõe aprendizagens, o que nem sempre acontece (ou é facilmente visível) na brincadeira; porém, esta última, ao ter a possibilidade de ser de escolha livre por parte da criança, onde ela a pratica espontaneamente, é um processo inerente à infância, onde eu, assumindo o papel de educadora, poderei recorrer e participar na brincadeira da criança. Esta semana, ao estar a observar as crianças e ao estar a recortar e a colar os materiais para elas desenvolverem as propostas educativas, havia crianças que se dirigiam a mim para participar na sua brincadeira, sem no entanto, ser necessária a minha deslocação:

recordo-me que uma criança me solicitou que a ajudasse a dar de comer ao bebé, e uma outra para a ajudar a construir um *puzzle*. Com este episódio quero retratar o facto de o educador assumir uma diversidade de papéis e, foi nesse momento que larguei a tesoura e a cola refletindo na ação, indo auxiliar as crianças, aproveitando aqueles curtos mas deliciosos momentos de interação para com elas, por considerar que elas precisavam de mim para, de certa forma, as ajudar a solucionar um determinado problema. Voltando à mesma linha de pensamento, esta visão alargada do educador e a sua participação nas brincadeiras, torna-se como ferramenta essencial para o próprio na medida em que vai conhecendo a criança, ajudando-a brincar a aprender, fazendo “do jogo um processo pedagógico” (Vieira, 2011, p.124). Por mais simples que uma brincadeira possa parecer, as crianças podem aprender. Até o simples receber a criança de manhã (uma rotina pré-estabelecida) pode ser uma atividade do educador proporcionada e planeada no próprio momento, por exemplo, quando este a encaminha até à janela para ver a rua, leva-a a ler uma história, leva-a a cumprimentar as restantes crianças, ... mesmo sem ser perceptível, há sempre uma intencionalidade do educador por detrás de cada atividade, e por parte da criança, vai-se criando a confiança do adulto. Neste sentido, a criança pode estar a aprender desde o momento em que chega à escola até ao momento de ir embora, participando em diferentes momentos e espaços ao longo do dia. Deste modo, espero conseguir valorizar o que a criança está a trabalhar enquanto brinca e, sempre que possível, participar nas suas brincadeiras, a fim de haver aprendizagens e fruição de ambas as partes.

Referências bibliográficas:

Costa, V. (s.d.). *Função Social da Escola*. Disponível em: http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf. Acedido a 02.03.2011.

Mundo do ABC (s.d.) *Fases do Desenvolvimento Infantil (0 a 6 anos)*. Disponível em: http://www.mundodoabc.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55:fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos&catid=6:noticias&Itemid=23. Acedido a 12.10.2012.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Anexo XXX: Sexta reflexão semanal em contexto de creche

Numa vez mais em que assumi o papel de estagiária atuante, pretendo incidir a presente reflexão sobre a minha ação, tendo sempre em vista não só o meu melhoramento bem como as aprendizagens significativas para as crianças. Neste sentido, e no que concerne às propostas educativas desenvolvidas, pretendo refletir sobre duas atividades realizadas em diferentes áreas: uma dizendo respeito à dramatização de uma história encenada através de sombras chinesas (realizada na segunda-feira) e uma outra no âmbito da expressão motora (realizada na terça-feira). A par da reflexão sobre estas atividades, irei ainda salientar as minhas fragilidades e aprendizagens. É certo que nesta semana foram abordadas outras áreas, nomeadamente a expressão plástica na elaboração de trabalhos manuais acerca da temática “Halloween” e a exploração dos sentidos na confeção do bolinho mas, a escolha de reflexão sobre os referentes anteriormente apresentados, deve-se ao facto de, ao longo destas semanas de intervenção, os mesmos terem incidido no âmbito da expressão plástica e nunca terem sido vivenciadas experiências nas outras vertentes referidas. Para finalizar a reflexão e de forma a ir pensando e refletindo cada vez mais na minha prestação e no desempenho das crianças, irei salientar a importância da avaliação.

Aquando a apresentação da história, não me foi possível verificar o comportamento e reações das crianças, pelo facto de ser apresentada por sombras chinesas e de eu estar por detrás do lençol. O facto de não dar para ver as suas reações e de não poder interagir ativamente com elas, foram senões encontrados por mim. Apenas consegui perceber as suas reações depois de conversas com a educadora cooperante e com as próprias crianças, verificando que elas gostaram, pedindo inclusive, para repetir. Deste modo, e tendo em vista o perceber se esta atividade foi ao encontro dos interesses e necessidades das crianças permitindo a aquisição de aprendizagens significativas, dou por mim a questionar-me se não deveria ter proporcionado mais momentos de interação com as elas ao longo da dramatização da história, o que aconteceu apenas, uma única só vez, ou refletindo ainda se a história seria a adequada para tal. O grupo de trabalho optou por apresentar a história desta forma, a fim de ser algo novo realizado pelo mesmo para as crianças, com o intuito de “permitir espaços e flexibilidade para aumentar a variedade dos métodos de ensino” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.120). Concordando com a ideia que Lopes (1996) defendia, “é uma idade em que gostam que lhes contem histórias pessoalmente” (p.10), considero que seja de facto importante não só ler histórias às crianças bem como apresentá-las em diferentes formatos.

Já no que concerne à atividade de expressão motora realizada no segundo dia desta semana de Prática Pedagógica, consistindo no seguimento da leitura da história “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”, foi desafiado às crianças o executar de um percurso, onde se assumiam como a bruxa da história, ultrapassando vários obstáculos que a atormentavam (ratos, aranhas, mochos, baleias e sapos). Senti a necessidade de planificar uma proposta educativa a nível mais motor, não apenas pelo facto de ser sugerido a elaboração da mesma numa unidade curricular, bem como pelo facto de nunca ter assistido nem proporcionado atividades dirigidas neste âmbito; apenas tive a oportunidade de observar as crianças a realizarem atividades motoras em momentos voluntários e espontâneos das próprias, sobretudo no espaço exterior. Nesta atividade, senti muita dificuldade na organização e gestão de grupo: este dispersava-se com muita facilidade, não respeitando, por vezes, as regras instruídas. Apesar de elas demonstrarem terem gostado, pelo motivo de ser algo novo e de haver imagens associadas ao que estavam a executar e de os ter integrado na história e de aderirem ativamente, querendo algumas, repetir novamente a atividade, tive ainda a especial atenção de ir exemplificando cada etapa de cada vez e não avançar para a etapa seguinte sem que todas as crianças a executassem. Durante a realização da mesma, houve questões que me fizeram pensar e refletir: uma vez mais, voltei a refletir sobre a minha postura, e se a atividade planificada não tenha exigido em demasia das capacidades e limitações das crianças. Uma solução que me parece que poderia ter sido viável, debruça-se no facto de executar apenas partes do percurso isoladamente, e não dar de imediato um percurso para as crianças o realizarem. Apesar das fragilidades salientes desta atividade, pude observar e registar que as crianças se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento, embora todas revelem maior dificuldade no salto uni pedal, sendo um obstáculo usar os pés na impulsão, apresentando maior facilidade na corrida, gatinhar e rastejar.

Deste modo, apostar mais em atividades motoras é um aspeto que quero ter conta pois, a meu ver, ao longo da minha formação fui verificando que ainda se dá demasiado e mais valor ao produto e não tanto ao processo; exemplificando o que acabo de ver, sinto que se dá mais reconhecimento a um desenho, pintura ou trabalho manual que uma criança faz do que jogos motores, tal como foi experienciado esta semana, pelo facto de a primeira permitir a obtenção de um produto final visível, contrariamente ao que nem sempre acontece com as atividades motoras. Neste sentido, é importante não descurar a ideia que a criança tem de se desenvolver em todos os domínios, não valorizando em demasia um e desvalorizar outro. Sinto ainda que o grupo de trabalho tem planeado e planificado muitas atividades no âmbito da expressão plástica, talvez pelos motivos anteriormente apresentados. Apesar de eu não ter conseguido gerir o grupo da melhor forma, pois nem sempre respeitavam a sua vez de participação e não cumpriam

instruções, saber estabelecer as regras é de facto fundamental, isto porque as crianças estão constantemente a testar até onde as deixamos ir.

A par não só desta atividade mas também a nível geral, incidindo na adoção de estratégias necessárias para controlar o grupo de crianças, reconheço que não poderei nunca desistir e terei de ir conhecendo cada vez mais as características do grupo; concordando com Garcia (1999) ao afirmar que os educadores/professores têm de ter conhecimentos sobre o grupo, as suas características e os níveis de rendimento, encontrando soluções para os motivar, terei de adotar diferentes estratégias em diferentes momentos, passando por cantar músicas do seu agrado, manter a surpresa, conversar sobre assuntos do seu interesse, ... sintetizando, terei de ser criativa e dinâmica, procurando sempre o melhor para as aprendizagens das crianças. Só assim, é-me possível planificar corretamente para o grupo de crianças com quem estou a trabalhar pois, ao planificar vou verificando que nem sempre esta se encontra completa, apresentando pequenas lacunas.

Com o que acabo de apresentar ao longo da presente reflexão semanal, estou em constante processo de avaliação, tanto da parte das crianças como da minha própria auto-avaliação: “a avaliação no seio da actividade de aprendizagem e de produção é, portanto, uma necessidade, tanto para o professor como para os alunos.” (Bartolomeis, 1977, p.41), a fim de poder melhorar a minha ação em prol das crianças, sabendo “caracterizar com rigor a relação educativa e pedagógica, descrevendo, tipificando, categorizando, avaliando e diagnosticando os múltiplos fenómenos complexos que coexistem nos contextos do processo ensino/aprendizagem” (Freire, 2009, p.36), e para as crianças que, por mais pequenas que sejam, estas têm de ser capazes de reconhecer as suas capacidades, dificuldades e limitações, a fim de encontrar respostas para solucionar os seus problemas.

Referências bibliográficas:

Bartolomeis, F. (1977). *Avaliação e Orientação – objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, J. (2009). *A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores - da caracterização dos contextos educativos às cartas de intervenção estratégica*. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1429>. Acedido a 09.06.2012.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, M.; Earl, L & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança : reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Lopes, E. (1996). *Acesso e qualidade da educação pré-escolar – caderno n.º 4*. Lousã: Projecto de educação para todos.

Anexo XXXI: Sétima reflexão semanal em contexto de creche

Numa nova semana de Prática Pedagógica onde tive o papel de aluna observante, pretendo evidenciar a presente reflexão nalgumas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, tendo em conta o seu desempenho, motivação, aprendizagens e dificuldades, bem como o meu constante processo de formação e a sua importância. Apesar de os referentes das minhas reflexões incidirem maioritariamente nos mesmos, tento fazer sempre diferentes visões, pelo que nesta semana, incidirei com maior ênfase na atividade rotineira da marcação das presenças e da importância da exploração sensorial por parte das crianças nesta faixa etária, complementado com breves descrições do que decorreu durante esta semana, bem como sustentando as minhas ideias em diferentes autores de referência isto, sem nunca esquecer a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

No que diz respeito ao primeiro dia de Prática Pedagógica desta semana e incidindo na atividade rotineira da marcação das presenças no respetivo quadro, considero que se deverá dar mais ênfase tanto aos dias da semana bem como às cores que estão associados a cada dia. Desde que o grupo de trabalho iniciou esta rotina com as crianças, vejo que muitas delas marcam a sua presença por necessidade, não havendo esta simples exploração dos conteúdos anteriormente referidos, o que leva a crer que as crianças não entendem o que estão a fazer, nem como se procede ao preenchimento do quadro, pois tenho verificado que algumas não identificam a sua fotografia, outras identificam mas não sabem/entendem onde colocar a sua ficha. Neste sentido, e ainda no quadro das presenças, considero que seja importante realçar os dias da semana e as cores, não como objetivo que as crianças os decorarem, mas sim para ficarem familiarizados com esses conhecimentos e vocabulário, em virtude de ser vocabulário do seu dia-a-dia. Sendo uma atividade rotineira, considero que faça todo o sentido as crianças irem tendo a perceção do que lá está inscrito, em virtude de “a capacidade para aprender e recordar está presente” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.10) em todos os momentos das propostas educativas.

Já no que concerne à atividade de expressão motora realizada no mesmo dia, em que as crianças, com uma folha de jornal, teriam de identificar diferentes partes do corpo colocando o a folha de jornal sobre as mesmas (por exemplo, colocar a folha de jornal em cima do joelho), considero que a forma como elas estavam sentadas facilitou a gestão e controlo do grupo, pois caso contrário, tenderiam a dispersar-se pelas outras áreas da sala. Tendo sido as intencionalidades propostas pelo grupo de trabalho verificar se as crianças identificavam as diferentes partes do corpo e se conseguiam coordenar os movimentos intercalando com a folha de jornal, verifiquei que, por vezes, havia a dificuldade de as crianças tocarem com a folha de jornal na parte do corpo pretendida (talvez pelo facto de estarem sentadas poder ter dificuldade alguns movimentos). Contudo, considero que as aprendizagens tenham sido positivas e significativas pois, regra geral, as crianças revelam ter um conhecimento adquirido das partes do corpo que foram mencionadas e mostraram-se empenhadas e concentradas no decorrer da atividade. Inerente ainda a esta atividade, penso ser de facto crucial a importância e a necessidade de as crianças manipularem e experimentarem diferentes materiais, explorando-os e só depois executar trabalhos plásticos com os mesmos. Deste modo, e pela forma como a atividade foi orientada, as crianças puderam aprender e fazer um jogo com a folha de jornal e, pelas observações que fiz, considero que tenha sido significativo para elas bem como para nós, apesar de poder parecer uma atividade tão rudimentar. Pelo contrário, julgo que esta atividade é bastante rica, pelo facto de não ter como intencionalidade definida que “a criança esteja a crescendo em direção a uma meta” (Mussen, Conger & Kagan, 1977, p.27), mas sim, que se vá desenvolvendo nos diferentes domínios: cognitivo (as noções de cima/baixo e as partes do corpo), motor (nomeadamente a motricidade grossa e fina, capacidades e habilidades motoras) e social (respeitando a sua vez de participar na atividade).

A exploração sensorial de que tenho falado até então, é de facto crucial, indo ao encontro da ideia defendida por Papalia, Olds e Feldman (2004): “quanto mais é capaz de fazer, mais é capaz de explorar e, quanto mais explora, mais aprende e realiza” (p.171). Penso que uma preocupação que fui tendo nestas atividades, apesar de não ser o meu papel atribuído diretamente pela função que me foi inculcada esta semana, sempre que verificava que alguma criança procedia corretamente, dava-lhe um reforço positivo, elogiando-a ou tocando-a como sinal de satisfação. Com isto quero realçar ainda a importância da motivação e do reforço, que pode ser transmitido de diferentes modos e que eu o fiz verbalmente com elogios, ou fisicamente, fazendo um gesto carinhosos à criança. Assim, a criança sente-se realizada, percebendo que estamos satisfeitas do seu desempenho.

Ainda relacionado com a questão da exploração, mas incidindo agora noutra atividade desenvolvida na terça-feira, foi mostrado e dado a manipular e a conhecer, castanhas às crianças; estas, ao terem a oportunidade de as explorarem através dos diferentes órgãos dos sentidos, nomeadamente visão, paladar, tato e cheiro, a meu ver, foi outra atividade enriquecedora: esta exploração foi igualmente importante devido ao estágio de desenvolvimento em que se encontram e pelo que até então já tenho referido ao longo das reflexões semanais. Mussen, Conger e Kagan (1977) já consideravam que “as capacidades

sensórias permitem à criança experimentar diferenças na qualidade da visão, do gosto, do cheiro, do tato” (p.138), daí a preocupação do grupo de trabalho procurar desenvolver atividades que permitam a exploração prévia dos materiais com os quais a trabalhar.

Outro referente que tem sido alvo das minhas reflexões individuais diz respeito aos momentos livres de jogos e brincadeiras por parte das crianças: nos momentos livres de brincadeira, é importante dar o mesmo espaço e o mesmo tempo de todas as crianças brincarem, podendo ser consigo próprias, com objetos ou com outros, isto porque a criança necessita “de espaço livre para se mover e de liberdade para ver o que é capaz de fazer” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.171). Tudo isto se torna importante pois “a escolha voluntária da actividade e a realizar, o empenho e a persistência na prática, são os melhores indicadores de motivação que pode ser entendida como uma tendência para agir com vista à satisfação de uma necessidade” (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2007, p.124). Isto é evidente quando as crianças escolhem as suas brincadeiras e jogos livremente e não somos nós que lhe damos um livro para folhear ou uma caixa de legos para fazer construções: as crianças têm de começar a ser autónomas nas suas escolhas, na tomada das suas decisões, conhecendo o que as mais motiva e o que mais prazer lhes dá, acabando por se envolver no jogo/brincadeira.

Neste sentido, o jogo e a brincadeira são potenciais instrumentos de interação, não só pela “formação da vinculação (...) a outras figuras” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.10) mas também “aumenta o interesse por outras crianças” (*ibidem*, p.10). A brincar a criança também aprende: “aprender implica uma modificação estrutural que se reflecte geralmente numa alteração do comportamento como resultado da prática do indivíduo” (Godinho *et al* 2007, p.12), podendo esta aprendizagem ser cooperativa na interação anteriormente evidenciada.

É ainda possível observar que muitas das brincadeiras das crianças revelam atos ou ações que os seus modelos praticam, inclusive nós, desde gestos, ações e falas: “grande parte do que uma criança aprende é resultado de observação e imitação do comportamento de um modelo e, em muitos casos, sem reforçamento” (Mussen, Conger & Kagan, 1977, p.203).

Para finalizar a presente reflexão, não poderei deixar de salientar e reforçar uma vez mais, a enorme importância da reflexão no processo do educador, a fim de poder rever, pensar e analisar nas suas práticas não só anteriormente executadas bem como em práticas futuras a implementar, tentando ir sempre ao encontro dos interesses e necessidades do grupo no geral e de cada criança em particular.

Referências bibliográficas:

Godinho, M.; Barreiros, J.; Melo, f. & Mendes, R. (2007). Aprendizagem e performance. In *Controlo motor e aprendizagem – Fundamentos e aplicações*. Cruz Quebrada: FMH.

Mussen, P.; Conger, J. & Kagan, J. (1977). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra.

Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Anexo XXXII: Oitava reflexão semanal em contexto de creche

Nesta última semana de intervenção individual em Prática Pedagógica, não irei por a tónica apenas na minha prestação e o meu crescimento/desenvolvimento pessoal e profissional; penso que fará mais sentido evidenciar esse percurso nas duas próximas reflexões que ainda surgirão, em virtude de no tempo que ainda resta de Prática Pedagógica e com o contacto com este contexto, muito pode ainda mudar para alterar essa minha formação. Neste sentido, para a presente reflexão, pretendo debruçar os meus referentes nas atividades desenvolvidas no geral, e em particular, no âmbito da expressão plástica, pelo facto de ter sido desenvolvida uma técnica nunca antes trabalhada pelo grupo de trabalho com este grupo de crianças: a rasgagem de papel. Assim sendo, irei referenciar a prestação das crianças, o meu papel enquanto dirigente da tarefa, e as aprendizagens significativas adquiridas por ambas as partes, fazendo assim, uma pequena avaliação do decorrer da atividade. Tal como já tenho referido em reflexões anteriores, e por considerar que a interação e o vínculo que se vai estabelecendo e fortalecendo com as diferentes crianças é uma mais valia, pretendo ainda refletir sobre os momentos de brincadeira das crianças e a minha participação nos mesmos.

Ao longo desta semana de exploração da temática das cores e pela diversidade de atividades proporcionadas, desde canções, histórias, jogos motores, jogos em grupo e atividades individuais de expressão plástica, sinto e reconheço que ficou ainda muito por explorar, por sentir que nem todas as crianças atingiram os objetivos delineados pelo grupo de trabalho, tal como irei explicar já de seguida. É ainda neste sentido que reflito na minha prestação sempre nos diferentes momentos em que ela ocorre: antes, durante, e após a atuação. No início desta semana, levei as crianças a identificarem e associarem diferentes cores a diferentes objetos do seu quotidiano, indo para além do que estava planificado, levando-as a descobrirem elas próprias objetos do seu dia-a-dia, nomeadamente roupas e paredes da sala, não ficando apenas por objetos comuns da sala tal como estava planificado, nomeadamente legos, peças de jogos, lápis, canetas, ... Tomei esta opção por considerar que tudo o que é do dia-a-dia, é importante para as crianças, pelo facto de serem elementos conhecidos do seu quotidiano.

Incidindo na atividade de expressão motora realizada na terça-feira, tendo vindo no seguimento da exploração das cores do dia anterior, as crianças estavam organizadas por 3 equipas, cada uma com uma cor, e teriam de procurar objetos da sala que tivessem essa mesma cor e colocar dentro de uma caixa, identificada com a cor da equipa. Nesta atividade pude verificar como a heterogeneidade do grupo de crianças se faz sentir cada vez mais: há crianças que, no que diz respeito ao seu desempenho e interação com os colegas, têm a curiosidade de ir procurar os objetos e de dar alguns dos seus objetos aos colegas de equipa; outras não queriam participar nem cooperavam com os amigos. Já no que concerne ao seu desenvolvimento e ao que o grupo de trabalho tinha definido como parâmetros de avaliação, verifiquei que há crianças que identificam, nomeiam e associam diversas cores aos objetos; outras apenas associam as cores sem as nomearem e por fim, outras crianças que para além de não nomearem, também não associam as cores. Perante esta situação, percebi que a atividade proporcionada poderá não ter tido significado para as crianças, principalmente para as que apresentam mais dificuldades. É nestas situações que eu, como futura educadora, terei de ter sempre presente em mente, refletindo na e após a atuação, em estratégias e atividades que poderão melhorar essas lacunas, a fim de as crianças não participarem apenas na atividade por participar, mas antes que aprendam significativamente, brinquem e se desenvolvam. Após esta breve descrição do que foi o decorrer da atividade, dou por mim a formular hipóteses, questionando se a atividade estaria bem desenvolvida e planificada para todo o grupo ou apenas para as crianças com mais facilidades; ou se a minha postura/execução foi a mais correta; ou ainda se a gestão do grupo e a sua organização foi feita do melhor modo; ou até se assumi mesmo o papel de educadora; se estimei as crianças a participarem na atividade; ou se a atividade foi dinâmica e desafiante para as crianças. Todas estas hipóteses fragilizam-me de certo modo, por considerar que posso estar a errar e não proporcionar o melhor para o grupo de crianças.

Pretendo de seguida, refletir sobre a atividade de expressão plástica desenvolvida, consistindo no rasgamento de papéis pelas crianças e a sua posterior colagem num círculo contornado de uma respetiva cor. Segundo Sousa (2003), o ato de rasgar papéis de diferentes cores em pequenos pedaços, colando-os numa folha de papel, é um exemplo de exploração expressivo-criativo de colagens. Nesta atividade pude constatar que, muitas das crianças já identificam as cores, associando uma folha de papel corretamente ao círculo desenhado na sua folha de trabalho. Contradizendo um pouco do que referi anteriormente, neste momento da atividade pude-me sentir orgulhosa pois levou-me a pensar que as atividades desenvolvidas durante esta semana no âmbito das cores, teve de certa forma significado para as crianças, na medida em que as que apresentavam mais dificuldades na associação das cores, neste último dia já as associaram corretamente e, inclusive algumas das crianças, já as nomeavam. Esta foi então, uma facilidade encontrada no desenvolver desta atividade. Já no que diz respeito às dificuldades, verifiquei que muitas das crianças não tinham força suficiente nem a perceção correta de como se procede à rasgagem da folha

de papel, pedindo várias vezes o meu auxílio. Primeiramente, eu exemplificada como se procedia à rasgagem, gesticulando e verbalizando; seguidamente dei a folha à criança, peguei nas suas mãos e fiz o gesto com ela. Após esta operação, dei a oportunidade de a criança executar o movimento sozinha. Acompanhei e supervisionei sempre a criança no desenvolver da atividade, auxiliando-a sempre que ela me solicitasse ou sempre que eu verificava que ela precisasse do meu apoio. Contudo, e pelo episódio descrito anteriormente, dou por mim a pensar e a refletir novamente após a ação, temendo que tenha esperado mais do que aquilo que a criança me ofereceu, e exigindo mais do que as suas capacidades: explicando-me, apoio-me nas palavras de Portugal (2000), ao afirmar que o educador deverá “procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais” (p.102). Quero com isto dizer que, apesar de as crianças se encontrarem em faixas etárias semelhantes, toda a criança tem o seu tempo, tendo cada uma esse seu tempo de desenvolvimento pessoal, que eu terei de respeitar.

Outro aspeto ao qual tendo não só observando como também usufruído bastante, refere-se à participação nas brincadeiras das crianças, quando estas me convidam para participar. É interessante perceber e sentir como as crianças gostam de mim e me querem nas suas brincadeiras e jogos, pelo que terei de “descer ao nível delas”, mas sempre supervisionando e controlando eventuais conflitos. No entanto, nem sempre consigo chegar a todo o lado, não dando por vezes a atenção que as crianças querem e esperam da minha parte, apesar de eu me dirigir pelos diferentes espaços a fim de dar um pouco da minha atenção e carinho a todas as crianças. Nestas idades, sabe-se que, maioritariamente, a criança quer a atenção apenas e só para ela, pelo que os conflitos surgem: nestas situações, por vezes complicadas, tenho de adequar diferentes estratégias às diferentes crianças, sem nunca esquecer dar um pouco da minha atenção à criança que necessita naquele momento. Deste modo, e para terminar a presente reflexão sintetizando a ideia da participação do educador nas brincadeiras da criança, partilho das ideias de Queiroz, Maciel e Branco (2006), ao defenderem que o educador/professor

pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando a sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo (...) é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com quê brincam, e quando seria interessante o adulto participar. (...) Aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los (p.177).

Referências bibliográficas:

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEL*, n.º 1, pp 85-106. Porto: Porto Editora.

Queiroz, N.; Maciel, D. & Branco, A. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Paidéia, 16 (34), pp 169-179.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas* -. 3.º volume. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo XXXIII: Nona reflexão semanal em contexto de creche

Tendo sido a última semana em que me esteve incutido o papel de aluna observante, não me limitei apenas a fazê-lo, uma vez que “ o processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar de modos diversos, envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas” (Parente, 2012., p.8). Assim sendo, pretendo refletir sobre observações e registos efetuados essencialmente nas atividades desenvolvidas na temática das noções de pequeno e grande, evidenciando o meu papel, a prestação das crianças, as fragilidades e erros cometidos na dinamização da mesma, bem como possíveis estratégias para contornar essas lacunas. Acompanhando estes referentes, ressaltarei ainda a necessidade constante que eu tenho de questionar o que encontro, faço, vejo e observo, uma vez que, como futura educadora, terei “de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p.5). Para sustentar as minhas ideias, apresentarei perspetivas de diferentes autores, de modo a compreender melhor as minhas ações e comportamentos, bem como os das crianças. E é sem dúvida que todo este processo permite a minha autoformação, tanto pessoal como profissional.

Antes de mais, importa referir que esta temática (noções de pequeno e grande) foi iniciada pelo grupo de Prática Pedagógica. Tendo sido a exploração feita pela minha colega de Prática Pedagógica, ambas reconhecemos que não foi feita da melhor forma, estando presentes várias fragilidades que o grupo não tinha pensado no momento da planificação. Neste sentido é importante não esquecer que a reflexão também se processa no momento antes da ação, e não apenas durante e após a mesma. O que considero que poderá estar na base para o surgimento destas lacunas é o facto de o grupo idealizar o decorrer da atividade de um modo mais perfeito, não olhando por vezes, para pequenos aspetos que se transformam em grandes obstáculos para as crianças. De modo a explicitar o que acabo de afirmar, considero fulcral que a linguagem seja apropriada para a faixa etária das crianças, pelo que teremos de ser bastante claras naquilo que dizemos e naquilo que queremos que as crianças nos digam; a minha colega de Prática Pedagógica começou por fazer referências aos conceitos “pequeno” e “grande”, apresentando dois objetos de cada vez, objetos esses presentes na sala das crianças mas, ao proporcionar a atividade, substituiu por várias vezes o conceito “grande” por “maior”, explorando e misturando assim um outro conceito que não aquele que era nossa intencionalidade explorar. Tal como defende Arends (1995), “os conceitos permitem uma compreensão mútua entre as pessoas e constituem a base da interacção verbal” (p.304), daí a mensagem transmitida ter de ser bem recebida e interpretada pelo receptor, neste caso, as crianças. Mas outros aspetos tornaram a atividade bastante complexa: havia muitas variáveis implícitas na apresentação dos objetos, nomeadamente a forma do objeto, o tamanho, a cor, o seu nome, a espessura, a textura, etc. Nestas idades é fundamental que o educador procure o que é mais familiar à criança, mostrando objetos de seu quotidiano. Uma solução para este erro cometido passaria por apresentar o mesmo objeto, onde diferísse apenas a propriedade tamanho entre eles (como por exemplo, dois legos azuis, dois pratos vermelhos, ...); ao se ter apostado na tomada desta solução, penso que teria ajudado para o melhor desenvolvimento da atividade, tanto para as crianças que se envolviam mais ativamente na mesma tirando partido dela, bem como para o grupo de Prática Pedagógica, não sentindo frustração ao sentir que a atividade estava a ser executada em vão, mas antes auxiliando e permitindo a criança a aprender. Após as fragilidades até então apresentadas, considero bastante pertinente desenvolver novamente uma atividade desta natureza, reformulando-a segundo o que evidenciei anteriormente, a fim de comprovar se o grupo de trabalho continuaria a apresentar as mesmas fragilidades.

Apesar de não ter sido a minha semana de atuação e de não ter sido eu a dirigir a atividade, assumo parte dos erros cometidos, uma vez que a idealizei e a planifiquei em conjunto com a minha colega de estúdio. Assumo ainda o erro como uma forma de aprendizagem e não como punição, em virtude de serem estes erros que me tornam mais competente, na medida em que, após reflexões constantes, me levam a pensar, planificar e executar atividades mais direcionadas para este grupo de crianças, satisfazendo as suas necessidades básicas. Com este episódio venho a ressaltar uma vez mais que o grupo de prática exigiu de mais às crianças, tenho em conta as suas capacidades, facilidades e limitações. Já Portugal (2000) defende que é essencial dar o tempo e o espaço necessários às crianças, não apressando o seu desenvolvimento, pelo que “o trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspectiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5). Ainda nesta linha de pensamento sinto que algumas das crianças não acompanharam a atividade, não tirando partido dela nem o seu significado, o que me leva a refletir se não estaremos a contradizer o que Portugal defende, ou se assumirei os meus papéis corretamente ao ser facilitadora no processo de ensino-aprendizagem e estimular a criança a

envolver-se nas atividades. Sinto que seja um aspeto em que tenho de continuar a refletir e procurar estratégias que solucionem estas fragilidades que me acompanham e me inquietam.

Partindo agora para a atividade proporcionada na quarta-feira, onde as crianças teriam de carimbar objetos iguais em que diferiam apenas no tamanho (neste caso foram usados dois legos azuis, um pequeno e um grande), pude acompanhar e auxiliá-las no desenvolvimento da mesma, podendo observar que a forma como as questionamos é bastante influenciada pela resposta que as crianças nos dão: quero com isto dizer que, não dava a resposta imediata à criança, ao perguntar, por exemplo “É este o boneco mais pequeno? (apontando para ele) mas antes perguntava-lhe “Qual é o boneco mais pequeno?”, tendo como intenção que a criança apontasse, a fim de verificar se associava corretamente uma imagem ao que lhe comunicava verbalmente. Com todas as crianças com quem tive oportunidade de dinamizar esta atividade, todas conseguiram responder sem dificuldade, associando corretamente as noções exploradas: pequeno e grande. Ao confrontar os processos e os produtos atingidos pelas crianças no desenvolver desta atividade, pude constatar e refletir ainda mais que, de facto, a atividade proporcionada na segunda-feira não estava de todo bem planeada, dinamizada ou desenvolvida, em virtude de apresentar as fragilidades apresentadas anteriormente. Faço estas constatações pelo facto de “olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades, com pares ou com o apoio de adultos, pois torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades (Parente, 2012, p.6), podendo assim, tirar conclusões sobre a sua prestação.

Após as evidências presentes nesta reflexão, termino afirmando que a procura constante de novas metodologias e estratégias me fazem acompanhar deste o início desta caminhada e, decerto, me acompanharão sempre na minha carreira futura, a fim de se construir um processamento de informação e competência exploratória (Papalia, Olds & Feldman, 2004), tanto por minha parte como por parte das crianças.

Referências bibliográficas:

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, n.º 1, pp 85-106. Porto: Porto Editora.

Anexo XXXIV: Décima reflexão semanal em contexto de creche

E eis que chega ao fim mais uma etapa da minha formação. Como passou a voar!

Vou iniciar esta reflexão fazendo uma breve referência do que foi esta deliciosa experiência no contexto de creche: começo por dizer que esta nova etapa acarretou diversas aprendizagens nos mais diversos aspetos, tal como fui evidenciando ao longo das reflexões semanais, passando desde a importância do conhecimento de cada criança como ser individual – os seus gostos, capacidades, limitações, necessidades, fragilidades, aspetos relacionados com a emotividade e os vínculos afetivos que se foram estabelecendo com as crianças que me receberam e acolheram no seu espaço tão próprio e confortável, das rotinas estabelecidas, da relação de sinergia que deve ser estabelecida entre a escola e a família, até às propostas educativas que se planificam para crianças desta faixa etária, tendo o cuidado e rigor de não exigir mais do que aquilo que as crianças nos possam oferecer e da importância de estas incidirem na exploração sensorial e da linguagem não verbal, podendo ser através de músicas mimadas, movimentos, exploração de instrumentos, audição. Foram sem dúvida, momentos muito ternos vivenciados.

É certo que ao longo destas semanas em que tive a oportunidade de sentir o que é ser educadora em contexto de creche, houve erros cometidos, fragilidades e receios sentidos e objetivos por superar mas, foram esses mesmos erros, essas fragilidades e receios que me permitiram tornar na pessoa que sou hoje, após ter pensado e refletido diariamente na minha prestação que, reconheço que muitas das vezes o problema residia em mim e não nas próprias crianças; exemplificando o que acabo de evidenciar, senti por várias vezes, e após a conclusão das atividades, que estaria a pedir de mais às crianças, não respeitando por vezes o seu espaço e o seu ritmo de trabalho, nem lhes dando oportunidade de serem crianças, que precisam do seu próprio tempo e atenção! Recordo-me que, inicialmente preocupava-me mais o produto final do que propriamente o processo, o que, na minha perspetiva, é uma ideia completamente incorreta, pelo que rapidamente essa minha postura foi mudando e considero que o processo de cada criança tenha sido valorizado. Acrescento que toda esta experiência trouxe comigo imensas aprendizagens significativas que levo de todo o trabalho desenvolvido com este grupo de crianças, com as educadoras da instituição escolar (sobretudo com a educadora cooperante), com as auxiliares e os pais das crianças. Volto a evidenciar que o trabalho de grupo é igualmente uma mais valia, em virtude que as aprendizagens complementam-se, havendo cruzamento e enriquecimento entre as diferentes ideias e informações, essenciais para o bem estar e desenvolvimento da criança.

Mas incidindo nesta presente semana, tendo sido intervenção a pares, pretendo evidenciar uma vez mais a importância dos conceitos e da aquisição de vocabulário, em seguimento do que até então tinha sido explorado nas últimas semanas: o círculo. Nos dois primeiros dias de Prática Pedagógica desta semana, o grupo de trabalho introduziu e explorou a noção de quadrado: considero que o conceito tenha sido pouco explorado, uma vez que o grupo de trabalho poderia ter dado oportunidade de as crianças explorarem mais objetos com essa forma, não limitando apenas aos moldes que o grupo levou nem às imagens representativas no livro, mas antes levar as crianças a procurarem objetos seus familiares dentro da sala de aula com essa forma, após uma introdução a esse conceito; teria sido, na minha opinião, uma estratégia que poderia ter contornado as fragilidades cometidas pelo grupo de Prática Pedagógica. Digo isto pois senti que a apresentação apenas com o livro e com os moldes não tenha sido suficiente, em virtude de que, nestas idades, as crianças necessitam muito de explorar os objetos através dos órgãos dos sentidos.

Já no último dia de intervenção, foi uma vez mais vivenciado a magia e a fantasia, pelo facto de nós, grupo de trabalho, termos encarnado a personagem de “Pipi da meias altas” e estabelecemos contacto direto com as crianças, improvisando conversas, jogos, músicas e canções. Foi surpreendente a observação feita das diferentes reações das crianças, tendo cada criança o seu próprio modo de reagir, ora demonstrando satisfação, agrado, admiração, surpresa, inquietude ou receio. Foi interessante poder assistir a estas diferentes reações das crianças, pois algumas reconheceram-nos e outras não, mas todas nos aceitaram bastante bem no seu grupo aquando assumimos esta personagem. É importante e curioso ter acesso a esses conhecimentos das crianças, pois faz com que cada criança seja individual, com as suas próprias características, necessidades e satisfações. Assim sendo, nesta quarta-feira, tendo sido um dia diferente do habitual, o grupo de Prática Pedagógica não entrou na sala juntamente com as crianças, aparecendo mais tarde no papel de Pipi das meias altas; ao apresentar-me e dando especial ênfase às minhas meias, em virtude de ser a imagem de marca desta personagem, algumas das crianças, por sua livre escolha, descalçaram os seus sapatos e mostraram as suas próprias meias, tendo sido uma resposta à interação que eu estava a estabelecer com elas no momento; senti que se estava a criar um laço afetivo entre a personagem e as crianças, o que me fez sentir muito bem e acolhedora, pois estava um pouco receosa da reação que as crianças poderiam ter na presença de um “elemento novo” na sua sala, no seu espaço. Tinha como principal intuito criar um clima de conforto, carinho, afetividade e interação com as

crianças, uma vez que “muitas das aprendizagens são construídas num contexto de relação e em interação com os outros. (Parente, 2012., p.8). Torna-se ainda importante a estimulação por parte do educador, de estabelecer contacto com o grupo de crianças, sem nunca esquecer as suas necessidades, satisfações, interesses, e “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis” (Sarmento, 2004, p.15), daí a escolha desta personagem, pelo facto de ser infantil, engraçada e do conhecimento das crianças, o que permitiu o reportar ao lúdico, ao mundo do faz de conta, tocando no imaginário das crianças e indo ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais. Ilustrando o que acabo de referir, ao ter levado e mostrado às crianças uma flauta de bisel, a maioria demonstrou estranheza, não identificando o objeto, mas quando comecei a tocar as músicas solicitadas por elas, verifiquei que esse sentimento se tinha transformado em espanto e admiração. Tive como intuito questionar as crianças sobre as músicas que elas queriam ouvir e cantar, a fim de as envolver cada vez mais neste mundo de fantasia, interagindo mais naturalmente com a personagem que estava diante delas. Piaget (citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007) evidencia o mágico e o faz de conta como elementos essenciais para a infância, a fim de as crianças poderem aprender com o imaginário ao experienciarem situações do dia-a-dia, sendo assim ainda possível recriar o mundo que a rodeia, transformando-o. A integração desta personagem trouxe, sem dúvida, um grande momento de alegria, onde as crianças foram elas próprias, interagindo espontânea e livremente. Este tipo de atividades permitem-me ter o conhecimento mais aprofundados das crianças, essencialmente no que diz respeito ao domínio social, verificando que, regra geral, estas interagem com facilidade com “elementos novos”, dirigindo-se inclusive a mim por livre vontade no seu espaço. Acrescento ainda que me senti completamente à vontade e desinibida, não estando tão centrada na minha prestação mas sim nas crianças, tendo sido benéfico para ambas as partes, pois observei que as crianças também foram elas próprias. A diversão e a interação foram sem dúvida, o aspeto essencial e central deste dia. De acordo com Dallabona e Mendes (s.d.) “o jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se construir em um processo vivenciado prazerosamente” (p.9), daí ser fulcral o educador proporcionar tempos e espaços para que a criança brinque e jogue de modo prazeroso, não tendo de haver, necessariamente, uma intencionalidade aparentemente visível.

Com todas as experiências vivenciadas e para além dos fracassos surgidos e das fragilidades sentidas, trago inúmeras aprendizagens e o mais importante que isso, a oportunidade de experienciar este contexto que para mim, era até então uma realidade desconhecida. Estou ainda ciente de que não existem estratégias pré concebidas para se desenvolver atividades dinâmicas e diversificadas; todas as pesquisas que fui realizando ao longo de todo o semestre e os diálogos travados com colegas e a educadora cooperante, foram um grande auxílio nas estratégias aplicadas.

Referências bibliográficas:

Dallabona, S. & Mendes, S. (s.d.). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acedido a 02.11.2012.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto.

Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In *Crianças e miúdos perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Edições Asa.

Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.

Anexo XXXV: Primeira reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)

Apesar de a última Prática Pedagógica ter sido desenvolvida em contexto de creche (e tendo sido uma experiência gratificante da qual gostei bastante), confesso que o facto de entrar na sala onde me encontro presentemente a exercer a Prática Pedagógica e ouvir os alunos a chamarem-me “professora”, criou em mim um estranha sensação, mas simultaneamente agrado e satisfação; admito ainda que já sentia uma certa nostalgia de voltar a entrar numa sala de aula do 1.º ciclo no papel de “professora”. Foi maravilhoso ter novamente a possibilidade de vivenciar esta oportunidade, recordando experiências anteriores. Sendo realidades tão diferentes e tendo sido uma mudança de contextos tão repentina, receio não estar à altura das minhas capacidades enquanto professora de 1.º Ciclo, pelo facto da existência de inúmeras diferenças entre a creche e o 1.º Ciclo; posso afirmá-lo pelo facto de ter tido a oportunidade de vivenciar estes dois mundos tão distintos.

Mas nesta primeira semana de observação já muito aprendi e neste sentido, e ao tendo regressado novamente ao contexto de 1.º Ciclo, houve um misto de sentimentos, expectativas, dúvidas e receios durante esta primeira semana de Prática Pedagógica neste mesmo contexto. É certo que muito ficará por dizer nesta primeira reflexão, mas irei enfatizar os incidentes críticos observáveis nestes dias e que me marcaram significativamente de certa forma. Neste sentido, e de modo a dar um pouco a conhecer daquilo que eu senti e observei, apresentarei breves descrições de situações vivenciadas em sala de aula e sustentarei algumas das minhas opiniões em autores de referência.

Deste modo, penso que fará todo o sentido iniciar a presente reflexão evidenciando a importância do processo de observação para o conhecimento de vários aspetos circundantes neste contexto. Sendo a observação, segundo o Instituto de Inovação Educacional (1994), uma técnica essencialmente formativa, é igualmente bastante flexível e abrangente, na medida em que permite a recolha de um vasto leque de informações pertinentes àquilo que o observador quer recolher. Foi através de observações que pude refletir sobre como a postura do professor poderá influenciar o seu modo de estar, pensar ou agir, mas também poderá influenciar particularmente o comportamento dos alunos. Pude ainda conhecer as regras e rotinas estabelecidas na sala de aula com este grupo de alunos, as dinâmicas inter-relacionais estabelecidas entre os alunos e com a professora titular, o próprio conhecimento dos alunos (desde conhecimentos pessoais, comportamento em sala de aula, facilidades, dificuldades, necessidades, estratégias de resolução de propostas educativas), conteúdos programáticos, metodologias de trabalho aplicadas, gestão de grupo e estratégias de ensino-aprendizagem. Estes conhecimentos, (tendo sido igualmente adquiridos através de diálogos com a professora cooperante, da consulta de documentos pré-existentes, como por exemplo, folhas de registo do caderno dos alunos, manuais escolares e materiais expostos realizados pelos mesmos), faziam parte das minhas expectativas mas reconheço que, embora tenha alguns conhecimentos (superficiais) dos aspetos anteriormente apresentados, muito ainda tendo de observar e recolher para aprofundar e consolidar esses conhecimentos e, decerto, pelo curto espaço de tempo que irei desenvolver a Prática Pedagógica neste contexto, muito ficará por conhecer e descobrir.

O facto de estar em contacto presente numa aula é igualmente uma forma de aprender e pôr em prática o que aprendi na teórica, de modo a saber, por exemplo, como explorar determinados conceitos; e estar presente aquando a exploração de diferentes conteúdos de diferentes áreas curriculares é uma mais valia para mim, para a minha formação enquanto futura profissional. Mas é também durante os momentos de auxílio, apesar de ainda ter sido uma curta experiência, que vou conhecendo mais de perto os alunos, quais as suas facilidades, dificuldades, nomeadamente na resolução de problemas, modo de interpretar dados e modo de pensar, estratégias de resolução: estou a recordar-me do momento em que os alunos estavam a resolver problemas matemáticos redigidos no quadro. Eu não me limitei apenas a observar, antes pelo contrário: circulei pela sala, supervisionando os alunos, auxiliando-os sempre que solicitavam e sempre que me era possível, tendo sido uma oportunidade para os ir conhecendo. Senti que os alunos já solicitavam por mim, mas muitas das vezes percebia que era para eu lhes dar a resposta das propostas educativas que estavam a realizar. Dirigia-me a eles e auxiliava-os a encontrarem um caminho para a resolução do seu problema, sem no entanto, dar a resposta. Partilhando das ideias de Morgado (2011), é importante que o professor incentive os alunos a pensar sobre o que se pretende, porém, o professor não deve solucionar as questões, mas sim deve orientá-los, interrogando-os sobre as estratégias usadas.

Nesta semana tive a oportunidade de presenciar a resolução da ficha de avaliação sumativa de estudo do meio, tendo sido uma fonte para o conhecimento dos alunos. Estou ciente que não é só esta avaliação final/produto que importa: o processo é igualmente um fator preponderante na avaliação do aluno, desde a sua participação nas aulas, as dinâmicas estabelecidas entre os colegas e a professora, entre outros elementos. É a junção de todos estes elementos que permitem fazer julgamentos sobre cada aluno. Concordando com Méndez

(2001), a avaliação “é parte integral e dinâmica da educação. Procura tanto a aquisição como a produção e reprodução do conhecimento” (p.53).

Um incidente crítico que me chamou particularmente a atenção diz respeito à metodologia diversificada de trabalho dos alunos, sendo dado tempo de estes trabalharem em diferentes momentos: individualmente, a pares, ou em grande grupo. Vejo esta opção como um forte contributo e bastante enriquecedor, na medida em que a aprendizagem cooperativa e trabalho de pares partilham a troca e partilha de conhecimentos e informações entre os alunos: tal como defendem Moreira e Oliveira (2004), “as crianças devem ter a oportunidade de explorar tarefas onde possam inventar, conjecturar e resolver problemas, comunicando aos outros as suas estratégias de resolução” (p.27). A própria organização da sala é também um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, propiciando o estabelecimento de dinâmicas entre professor-aluno e aluno-aluno, sendo assim possível o experienciar diferentes formas de trabalho; como defende Arends (1995) “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem dos alunos” (p.93), permitindo e facilitando a circulação do professor, chegando a todos os alunos, acompanhando-os e auxiliando-os.

Embora me tenha sentido acolhedora neste local, e apesar das aprendizagens já adquiridas, neste primeiro contacto com esta nova realidade, os receios, dúvidas e inquietudes também se fizeram sentir: “Será que em tão pouco tempo conseguirei demonstrar quem sou e o que valho?”; “Com os poucos conhecimentos que tenho dos alunos, será que conseguirei responder às suas necessidades?” “Serei capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos? Estarei preparada para tal?”. São estas questões que, por vezes, me fazem pensar se terei capacidades suficientes para assumir este papel. Espero que, com o passar do tempo e do contacto com os alunos e com esta realidade, essas fragilidades desapareçam, de modo a não prejudicarem o meu desempenho, uma vez que isso depois poderá ter influência nos alunos.

Enquanto futura profissional, e tendo em conta futuras intervenções, reconheço a necessidade constante de ler e pesquisar sobre os conteúdos explorados e a explorar com este grupo de alunos, na medida em que quero dar o meu melhor, tendo sempre em vista não só o melhoramento da minha prática, bem como o sucesso por cada aluno. Espero que nos momentos em que me assumirei como professor, consiga ser dinâmica e responder a todos os alunos da forma mais eficiente, onde a forma entusiasta com que os alunos realizem as tarefas onde as tarefas propostas e a forma posteriormente de os alunos comunicarem entre eles, revelando com a forma com que se envolve as crianças nas propostas pode melhorar a sua relação com as diferentes áreas curriculares.

Referências bibliográficas:

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: editora McGraw-Hill.

Instituto de Inovação Educacional (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, A. (2011). *Reflectindo sobre a prática pedagógica: organização e tratamento de dados na educação pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Anexo XXXVI: Segunda reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)

Para a presente reflexão semanal, sinto a necessidade de refletir sobre o que mais significado teve para mim, indo assim ao encontro dos incidentes críticos desta semana, debruçando nas aprendizagens adquiridas durante o processo de observação participante. Pretendo assim refletir sobre a importância do processo de leitura para a aquisição do conhecimento: através da decifração e da compreensão da leitura; sobre a capacidade de professor refletir na ação quando a planificação é alterada momentaneamente; sobre o planeamento e adequação de diferentes estratégias a fim de os alunos compreenderem o que o professor tem perspectivado, e por último, sobre a avaliação, dando ênfase às fichas de avaliação sumativa.

Ao estar no papel de observante participante, dou por conta a relevância que a contiguidade e a imprevisibilidade (conceitos defendidos por Arends, 2008), se fizeram sentir; segundo este autor, “é difícil antecipar como uma aula ou actividade decorrerá num determinado dia, com um determinado grupo de alunos” (p.146), sendo este aspeto denominado de imprevisibilidade. Ainda neste sentido, há muitos acontecimentos que ocorrem durante a sala de aula, aos quais o professor não os tem planificado, nem tão pouco espera que eles ocorram: “muitos destes acontecimentos não são planificados, e a rapidez com que acontecem dá aos professores pouco tempo para pensar antes de agir” (*ibidem*, 2008, p.145), sendo a contiguidade. É nesta perspetiva que o professor terá de estar em constante processo de reflexão, refletindo inclusive na ação, para que possa tirar partido de acontecimentos inesperados pertinentes e que possam ocorrer em sala de aula. Isto vem comprovar como é necessário ter em mente outras estratégias e não apenas só a que, à partida, está planificada.

Ao assistir à introdução de uma nova temática a explorar com a turma, senti que eu, enquanto futura professora, terei de ter um vasto leque de conhecimentos mais do que aqueles que pretendo/tenha definido que os alunos adquiram, pelo facto de lhes dar os conhecimentos corretos, não os induzindo em erro, para que não criem conceções alternativas. Neste sentido, terei de pesquisar até porque terei de estar sempre preparada e sentir-me segura para qualquer questão/observação que alguma aluno me possa fazer, o que poderá levar a momentos de contiguidade e/ou imprevisibilidade. Terei de ser capaz de contornar a situação.

Um incidente crítico que observei e senti necessidade de refletir pelo facto de ter sido significativo, incide no âmbito do estudo do meio, na introdução e exploração da temática “o sistema circulatório”. Constatei que os alunos leem mas não interpretam a informação lida: após esta observação, dou por mim a refletir sobre o processo de leitura: a decifração e a compreensão. Segundo Sim-Sim (2009), é fundamental que os alunos obtenham significado do que está escrito, não lendo apenas por ler, isto é, não se reduzirem apenas à decifração da leitura. Segundo a mesma autora, “aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam” (p.25).

A professora cooperante recorreu a diversos recursos, de modo a garantir que os alunos adquirissem a informação explorada e a compreendessem: desde o visionamento de filmes sobre a temática, a leitura individual e em grande grupo, o questionário e o transcrever a informação presente no manual para o caderno diário. Com este relato, sinto a necessidade de refletir sobre a importância da adequação de diferentes estratégias, para que seja possível os alunos “melhor compreenderem o que lêem” (Sim-Sim, 2007, p.17). Verifiquei que os alunos, nem sempre, identificavam o tema central do que liam, não compreendiam o vocabulário específico presente no texto, nem compreendiam, por vezes, o que lhes era questionado, nem eram capazes de sintetizar a informação; estes aspetos evidenciados são, para Sim-Sim (2007), estratégias fundamentais para a compreensão da leitura de textos. Segundo Freitas, Grillo, Gessinger e Lima, (2012) a aprendizagem é “um processo que requer a mobilização do aprendente” (p.176).

E todas estas estratégias terão de garantir a predisposição e a motivação por parte dos alunos, para que as aprendizagens sejam significativas para eles mas igualmente para o professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem. Ainda inerente a esta ideia, observei que o tempo dedicado à exploração de cada assunto tem de se o suficiente, não apressando a mesma, pois sendo novidade para os alunos, é preciso ter em conta o seu tempo de atenção, empenho, compreensão e assimilação do conhecimento, pelo facto de, cada vez mais, as turmas apresentam maior heterogeneidade. E nesta turma, a heterogeneidade foi bastante visível enquanto supervisionei e auxiliiei os alunos na realização da ficha de avaliação sumativa de matemática, pelo facto de ter observado diferentes estratégias de resolução e de pensamento.

Tendo a avaliação como referente a ter em conta na carreira do professor, e tendo eu assistido à realização de fichas de avaliação sumativa, é importante ter em conta as seguintes questões: “Porque se avalia? Com que periodicidades se avalia? Para quem se avalia? Quem avalia?” (Fonseca, 2011, p.28). Não é apenas fazer uma ficha de avaliação no final de cada período, nem é tão pouco, só esse elemento que conta para avaliação (embora essa ideia ainda possa estar presente por muitos, principalmente por aqueles que apresentam um ponto de vista

ético, não conhecendo o verdadeiro trabalho avaliativo do contexto escolar). Torna-se necessário refletir sobre as questões anteriormente apresentadas, a fim de se compreender o verdadeiro intuito da avaliação.

Vejo ainda a avaliação como um constrangimento, não me sentindo muito confiante em avaliar os alunos quantitativamente (como acontece por exemplo nas fichas de avaliação até então referidas). Esta inquietude faz-se sentir talvez pelo facto de nunca ter tido essa responsabilidade ao longo da minha formação académica. Neste sentido, e pelo que foi apresentado anteriormente, terei de aprofundar os meus conhecimentos neste domínio.

Apesar de ainda só ter estado neste contexto duas semanas, sinto-me integrada e até começo a sentir momentos de responsabilidade: na correção dos trabalhos de casa, nos momentos de preparação para entrar na sala de aula (após o intervalo e a hora de almoço), no acompanhamento da realização das atividades, ou mesmo quando o grupo de Prática Pedagógica dirigiu uma atividade, neste caso concreto, o ensinar de uma música de Natal. Todos estes momentos ajudam a que eu perceba que impacto tem a minha postura face aos alunos e o modo como estes me veem, sendo traduzido pelos comportamentos que eles apresentam com a minha presença, permitindo assim, ter um conhecimento dos alunos.

Finalizando, ao ser um contexto pelo qual já tive oportunidade de vivenciar, dou por mim, por vezes, a confrontar as diferentes observações feitas e metodologias observadas em contextos anteriores. Não quero com isto dizer que ande à procura do melhor ou pior perfil de educador/professor, até porque reconheço que não existe o perfil do professor ideal: o professor constrói-se através das experiências por que vai passando; e são todas estas observações e confronto com diferentes metodologias de trabalho e conhecimentos de diferentes professores cooperantes que me vou construindo, construindo as minhas próprias ações, metodologias, gestão e controlo da turma, e acredito que, a pessoa que sou hoje não o serei amanhã, em virtude de, de dia para dia, estar sempre a aprender, transformando a minha maneira de ser, pensar e agir.

Referências bibliográficas:

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.

Freitas, A.; Grillo, M.; Gessinger, R. & Lima, V.; (2012). Como mobilizar o aluno para o aprender? in Freitas, A.; Grillo, M.; Gessinger, R. & Lima, V. (2012). *Capacitação Docente - um movimento que se faz compromisso*. Porto Alegre: Edipucrs.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo XXXVII: Quarta reflexão semanal em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade)

Chegado ao fim esta experiência neste contexto de 1.º Ciclo, pretendo de um modo geral, e olhando para todo percurso nesta prática, ressaltar as minhas aprendizagens e dificuldades inerentes à minha prestação e ao meu papel. Num âmbito mais restrito e incidindo na exploração das temáticas e conteúdos desta semana, evidenciarei novos incidentes críticos vivenciados, nomeadamente a atuação realizada pelo grupo de Prática Pedagógica, trazendo consigo vários contributos para a minha formação pessoal e profissional, os quais irei apresentar de seguida.

No primeiro dia de prática desta semana, fui surpreendida pela professora cooperante, pois foi sugerido momentaneamente, que eu e a minha colega de prática atuássemos durante o primeiro período da manhã. Sem estar à espera desta solicitação, aceitei de imediato o desafio: este momento fez-me “matar saudades” e vivenciar algo que já não experienciava há algum tempo: a oportunidade de “dar aulas” a uma turma de 1.º Ciclo. Embora esta proposta tenha sido sugerida sem estar planificada nem pelo grupo de prática nem pela professora cooperante, considere bastante enriquecedor e ao mesmo tempo, desafiador, por pôr em prática os meus conhecimentos sobre os mais diversos assuntos subjacentes à profissão docente, e que pude complementar com as observações e tomada de notas que fui realizando ao longo destas semanas neste contexto pedagógico, o que considero que, de certo modo, facilitou o meu desempenho. Estranhamente, e contrariamente ao que tenho refletido e questionado, não estava nervosa, e considero que tenha atuado fluidamente, dando o tempo necessário aos alunos para realizarem as propostas, atingido os objetivos que, ao atuar, tinha pensado atingir: para além de estar a dirigir a atividade explicando-a, fui, sempre que possível, acompanhando a realização do trabalho dos alunos, auxiliando-os sempre que necessário, acompanhando o seu percurso e dando o meu feedback sobre o seu trabalho. Agora mais do que nunca, foi mais visível o apoio e atenção que os alunos necessitam, solicitando-me por várias vezes. Tal como defendem Lopes e Silva (2009), o professor tem os papéis de controlar o comportamento dos alunos, intervir se necessário, prestar ajuda e elogiá-los. Penso que estas atitudes foram por mim tomadas, tendo sido visíveis, e não poderei deixar de dizer que, apesar de ter sentido a responsabilidade de assumir a turma e estando no papel de professora, me senti bastante confortável e confiante, talvez pelo facto de não ser um conteúdo que me fragilizasse; mas reconheço que é deveras importante o professor fazer sempre o seu trabalho autónomo, para que todo o decorrer da aula se processe da melhor forma e que possa antever determinadas situações: por exemplo, neste caso concreto, em que os alunos teriam de procurar palavras desconhecidas de uma obra infantil explorada em sala de aula, seria importante que anteviesse quais seria as palavras em que os alunos desconhecem o seu significado; fazia uma lista prévia dessas palavras, desmistificando-as, construindo uma definição mais simples do que, por vezes, aparece no dicionário. Sintetizando este parâmetro, considero que pelo facto de estar acompanhada pela minha colega de Prática Pedagógica, de ter o apoio da professora cooperante e de ser uma turma reduzida, o controlo, a gestão e a mediação foram variáveis mais fáceis de controlar. Foi, sem dúvida, uma excelente oportunidade de mostrar o que aprendi apenas nestas quatro semanas de observação, mostrando as minhas capacidades e limitações.

Incidindo noutra parâmetro de reflexão e no seguimento da reflexão anterior, na qual dei especial ênfase ao trabalho cooperativo entre professora-aluno no que diz respeito ao aperfeiçoamento do texto, tive a oportunidade de vivenciar essa experiência durante esta semana. Ao estar a fazer o trabalho individual com o aluno e pelo facto de termos estado a trabalhar lado a lado, deu-me o privilégio de puder conhecê-lo mais de perto, compreendendo quais as suas capacidades e limitações a nível oral e escrito. Senti que, por vezes, dando o aluno as suas ideias, eu tinha a preocupação de o ir questionando sobre ações que poderiam completar a sua informação, para que ele as enriquecesse. Por vezes, as suas ideias não estavam bem estruturadas e, inicialmente, eu queria que ele escrevesse o que eu idealizada, pelo facto de as suas ideias não estarem bem formuladas e sequencializadas. Contudo, não o fazia: evitava ao máximo dar-lhe as respostas, mas ajudava o aluno sem o privar de redigir as suas ideias: questionava-o se não poderia dizer doutro modo, levando-o a pensar e a refletir novamente, reestruturando-as o seu relato. Neste sentido, enquanto mediadora e auxiliadora neste processo, tive em consideração os conhecimentos do aluno. Cunha (1989, citado por Jesus, 1996) refere que a relação pedagógica passa também pelo diálogo; e este gratificante momento de diálogo e interação entre mim e este aluno, permitiu-me constatar que é “possível verificar que as representações orais e escritas forneceram “caminhos” sobre como a criança pensou, como agiu, como exprimiu suas ideias” (Ribeiro & Martins, s.d., p.35).

E pegando nesta última ideia, parto para outro parâmetro de reflexão incidindo na interação estabelecida entre mim e os alunos: se até então tenho referido que esta interação não tinha sido fortalecida, senti que esta última semana foi a compensatória das anteriores, onde a interação prevaleceu: ao ter a oportunidade de atuar nesta semana, a proximidade faz-se sentir, por haver mais comunicação entre nós. Jesus (1996) considera que “a flexibilidade relacional do professor revela-se imprescindível para gerir adequadamente os diferentes contextos

situacionais com que se confronta” (p.17), assumindo assim, diferentes posturas nos diferentes contextos, tendo sido, sem dúvida uma aprendizagem adquirida.

No que diz respeito às atividades proporcionadas por nós, grupo de prática, tivemos como intenção incorporar as expressões artísticas nos conteúdos explorados de outras áreas curriculares; já no Programa do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 2004) é evidenciada a importância da exploração das áreas artísticas, tentando garantir a interdisciplinaridade. Através do jogo da mímica “Mimando as profissões”, foi possível os alunos explorarem os movimentos do seu corpo, da voz, do espaço, dos objetos e criar o imaginário a partir de temáticas sugeridas. Cada aluno, um de cada vez, teria de se dirigir à frente da turma, retirar um cartão (onde estava escrito uma profissão) e fazer movimentos e sons, para retratar a profissão que lhe tinha sido sorteada. Com esta atividade, o grupo de prática não clarificou as intencionalidades pretendidas mas, considero que, para além do referido anteriormente, outras intencionalidades idealizei, dizendo respeito ao facto de os alunos desenvolverem as competências essenciais do saber estar e saber fazer. Verificou-se as dificuldades que os alunos tiveram em se expressar, não sabendo que movimentos gesticular nem, por vezes, identificarem a profissão a mimar. Contudo, e tendo sido esta proposta educativa realizada em grupo, considero que a turma saiba trabalhar corretamente em grupo, respeitando a sua vez de participação bem como a dos colegas. Johnson, Johnson e Stanne (2001, citados por Lopes & Silva, 2009), “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p.3). Ainda Lopes e Silva (2009) deixam claro que a utilização de diferentes métodos de trabalho com os alunos, leva-os a terem mais sentido de responsabilidade e participação nas suas aprendizagens, com vista ao seu desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades.

Terminando a presente reflexão, tenho a afirmar que todas as expectativas formuladas inicialmente foram superadas, indo inclusive, mais além: na primeira reflexão semanal formulei questões que me inquietavam: ““Será que em tão pouco tempo conseguirei demonstrar quem sou e o que valho?”; “Com os poucos conhecimentos que tenho dos alunos, será que conseguirei responder às suas necessidades?” “Serei capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos? Estarei preparada para tal?””. Sinto que estas dúvidas foram desaparecendo com o passar dos dias de contacto com esta realidade e, a possibilidade de intervir, veio comprovar isso mesmo, onde me mostrei quem sou, que fui acompanhando e respondendo às dúvidas dos alunos e que me preparava para tal, procurando informação sobre os conteúdos explorados no momento. Embora esta experiência e contacto com uma nova realidade tenha sido vivenciada num curto período de tempo, afirmo que me permitiu tornar-me numa pessoa mais rica, podendo realçar aprendizagens da prática a nível de conhecimentos didáticos, da postura do professor e controlo do grupo, da introdução a novos conteúdos, e estratégias de ensino-aprendizagem.

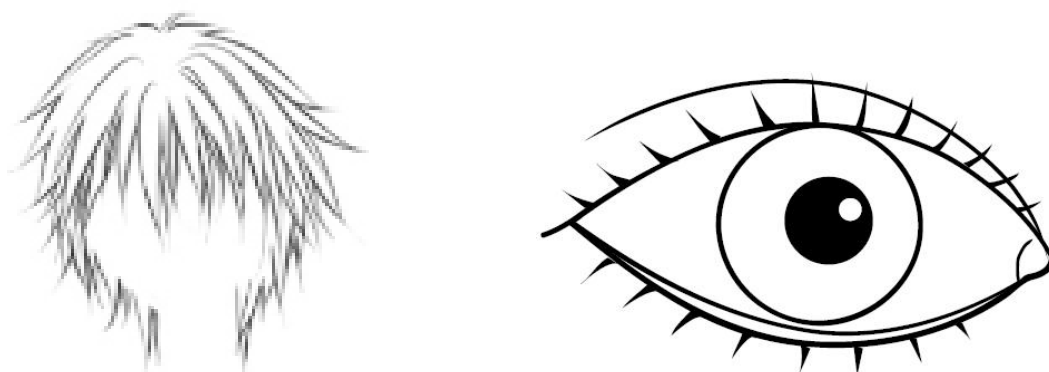
Referências bibliográficas:

Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

































Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Anexo XXXVIII: Fichas identificativas do cabelo e olhos das crianças da sala 2



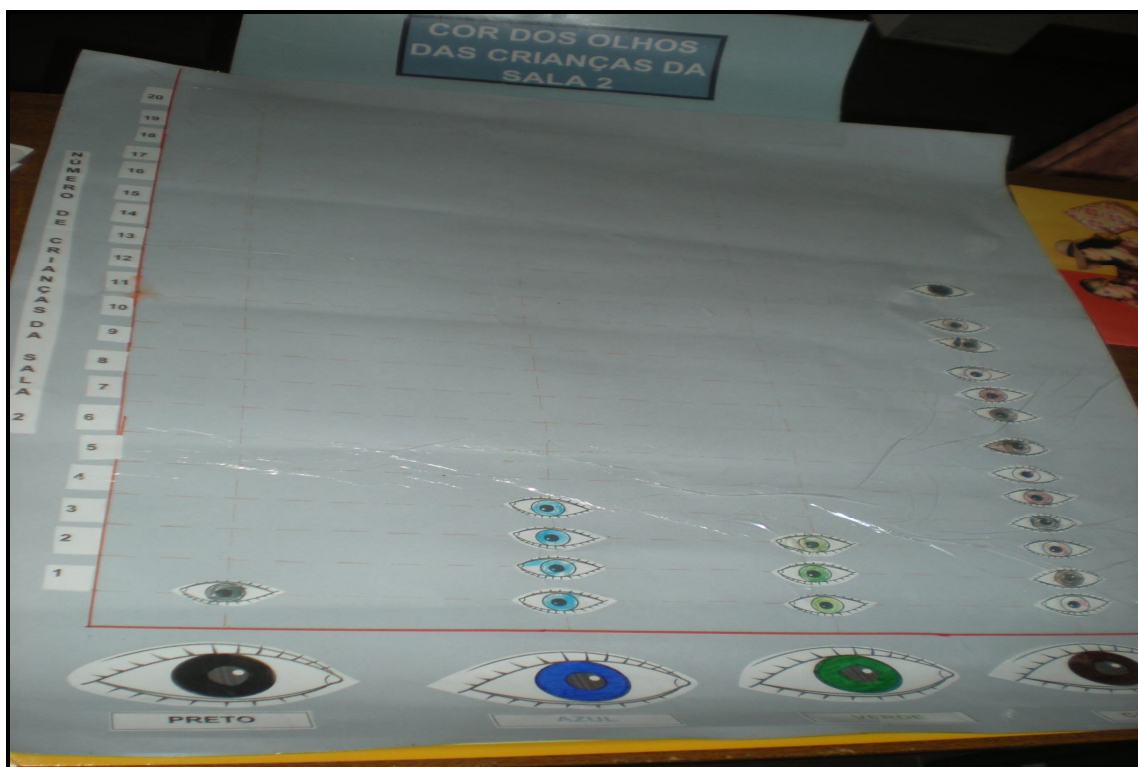
Anexo XXXIX: Conclusão da tarefa 0 “Recolha de dados”

NOMES	COR DOS OLHOS 	COR DO CABELO 
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

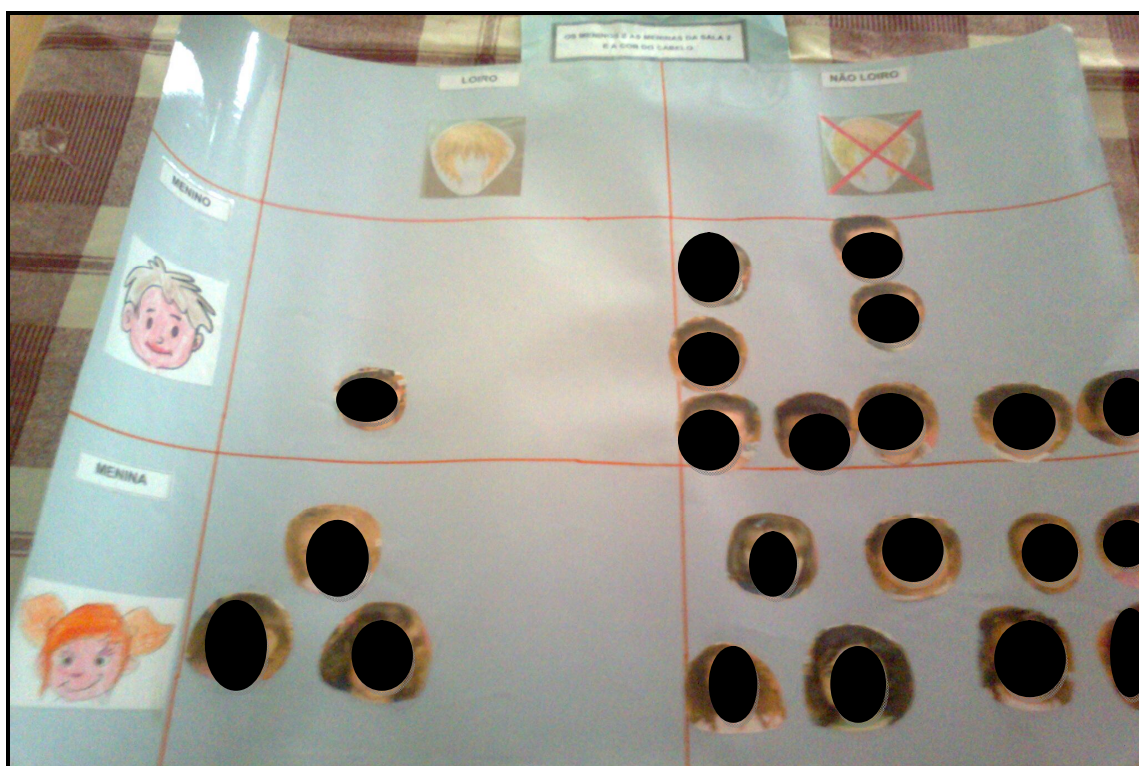
Anexo XL: Conclusão da tarefa 1 “Cor do cabelo das crianças da sala 2”



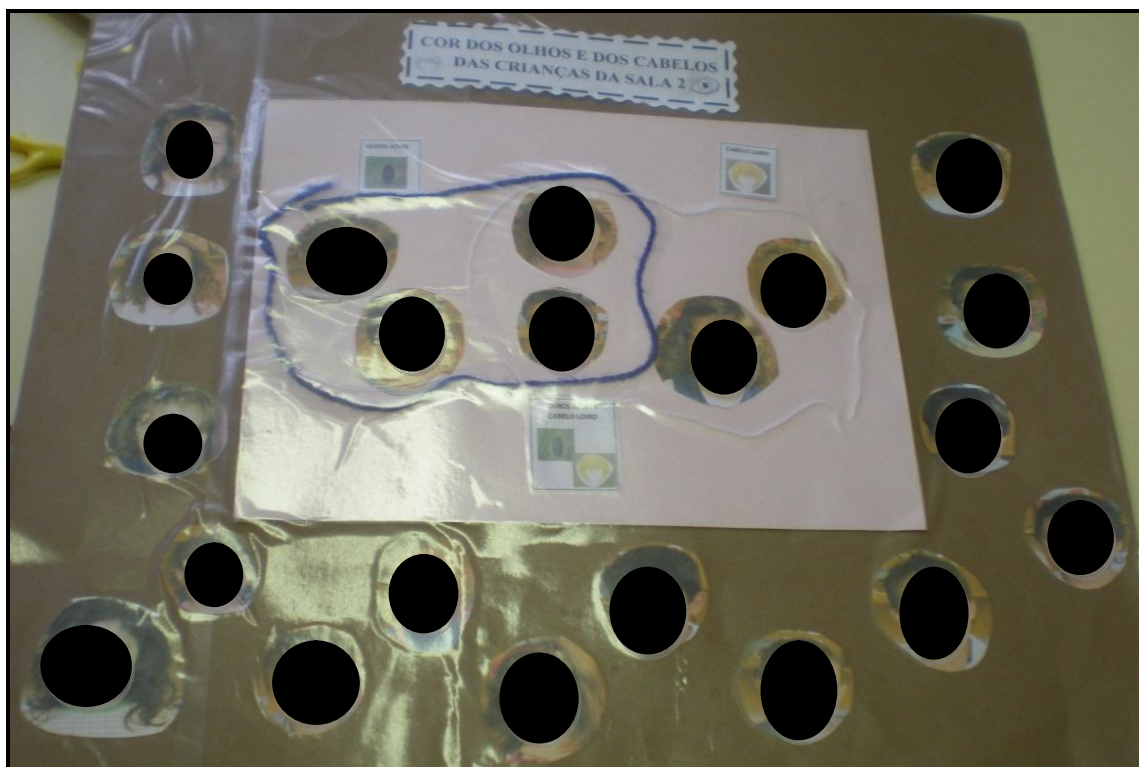
Anexo XLI: Conclusão da tarefa 2 “Cor dos olhos das crianças da sala 2”



Anexo XLII: Conclusão da tarefa 3 “Os meninos e as meninas da sala 2 e a cor do cabelo”



Anexo XLIII: Conclusão da tarefa 4 “Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2”



Anexo XLIV: Transcrição da observação da tarefa 0 (Ob_0)

Ana Filipa: Sabem o que está aqui representado? (*apontando para a tabela*).
Telmo: São os nomes dos meninos da nossa sala.
Ana Filipa: Das crianças. E são só os nomes das crianças?
Juliana: Não! Estão aí mais coisas!
Ana Filipa: E o que temos mais?
Criança A: É o corpo humano.
Ana Filipa: Todas as partes do corpo humano?
Crianças: Não! São só o olho e o cabelo.
Ana Filipa: Sim é! E o que acham que vamos fazer?
Juliana: Eu acho que é para pôr alguma coisa nesses espacinhos para dizer como são os olhos e cabelos dos meninos da sala 2.
Ana Filipa: Os colegas acham que a Juliana tem razão?
Crianças: Simmm!!!
Ana Filipa: É isso sim! Temos agora de descobrir o que é que vamos pôr para preencher esta tabela... O que acham que poderá ser?
Criança B: As cores. (*diz um pouco receosa*).
Ana Filipa: Muito bem! E como é que podemos saber a cor dos olhos e do cabelo?
Jorge: Conseguimos ver a cor dos olhos e dos cabelos dos outros meninos.
Ana Filipa: E a cor dos teus, não consegues ver?
(*Jorge encolhe os ombros, como sinal de negação*).
Ana Filipa: Como é que conseguimos saber a cor dos nossos olhos e do cabelo?
Beatriz: Com um espelho!
Ana Filipa: Sim, com um espelho. Vamos então começar?
Crianças: Simmm!

Anexo XLV: Transcrição da observação em grupo da tarefa 1 (ObG_1)

Ana Filipa: O que está aqui representado? (*apontando para o gráfico*).
Criança B: São os cabelos dos meninos da nossa sala.
Juliana: É a cor dos nossos cabelos!
Ana Filipa: O que acham os outros colegas?
Crianças: A cor do cabelo.
Ana Filipa: Sim, são as cores de cabelo dos meninos e meninas da sala 2. E que cores são?
Crianças: Preto, amarelo e castanho.
Ana Filipa: Preto, loiro e castanho. Quantas cores são?
Crianças: 3! (*respondem rapidamente*).
Ana Filipa: Muito bem! E o que acham que vamos fazer?
Jorge: Vamos por os nossos cabelos na cor do nosso cabelo.
Ana Filipa: Como fazemos?
Juliana: Com os papelinhos que pintamos e que colamos ali! (*apontando para a tabela de recolha de dados da tarefa 0*).

Anexo XLVI: Transcrição da observação em grupo da tarefa 2 (ObG_2)

Criança C: Vamos fazer como aquele? (*apontando para a tabela da tarefa 0 e para o gráfico da tarefa 1, afixados na parede da sala*).
Beatriz: Não! É a cor dos olhos. (*apontando para o gráfico apresentado*).
Ana Filipa: É a cor dos olhos dos meninos e meninas da sala 2. Que cores são?
Criança A: Preto, azul e castanho.
Ana Filipa: São essas cores?
Juliana: E verde, que é aquela (*apontando corretamente*).
Ana Filipa: Muito bem! Então são quantas cores?
Crianças: Preto, azul, verde e castanho.
Ana Filipa: São essas as cores. Mas vamos contar para ver quantas são...
Telmo: 4! (*responde rapidamente sem necessitar de recorrer à contagem*).
Ana Filipa: 1, 2, 3, 4. São quatro cores. (*conta à medida que aponta*).

Anexo XLVII: Apresentação da tarefa 3 às crianças: Os meninos e as meninas da sala 2 e a cor do cabelo (Diagrama de Carroll)



Anexo XLVIII: Apresentação da tarefa 4 às crianças: Cor dos olhos e do cabelo das crianças da sala 2 (Diagrama de Venn)



Anexo XLIX: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 1(ObB_1)

Ana Filipa: Lembras-te do que está representado neste gráfico? (*mostrando o gráfico de imagens*).

Beatriz: Era para nós pormos os cabelos dourados e os cabelos castanhos e os cabelos pretos (*apontando para as imagens do gráfico de imagens*).

Ana Filipa: E a cor destes cabelos, é das crianças da escola toda?

Beatriz: Não... É da sala 2!

Ana Filipa: É das crianças da sala 2. Então e as crianças da sala 2 têm cabelos de que cor?

Beatriz: Alguns têm preto... outros têm dourado...

Ana Filipa: Loiro...

Beatriz: Loiro, ou castanho.

Ana Filipa: Quantas são as cores de cabelo das crianças da sala 2?

Beatriz: Loiro, castanho e preto.

Ana Filipa: E isso são quantas cores?

Beatriz: 3! (*responde sem hesitar*).

Ana Filipa: Como chegaste ao 3 sem contar?

Beatriz: Porque olha, 1,2,3! (*explica contando as cores, acompanhando com o dedo*).

Ana Filipa: Ah, já percebi! E quantas crianças têm cabelo castanho?

(*Beatriz hesita e não procede à contagem*).

Ana Filipa: Onde estão os cabelos castanhos?

Beatriz: Aqui! (*apontando para a coluna correta*).

Ana Filipa: Sim... então e quantos é que são?

Beatriz: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14! (*conta a coluna acompanhando com o dedo*). São 14!

Ana Filipa: 14! E há quantas crianças com cabelo loiro?

Beatriz: (*hesita um pouco*) 4!

Ana Filipa: Como sabes que são 4 sem contares?

Beatriz: 1,2,3,4! (*explica contando a coluna do cabelos loiros, apontando à medida que recita*).

Ana Filipa: E esta? (*apontando para a coluna dos cabelos de cor preta*).

Beatriz: 3! (*responde muito rapidamente sem contagem visível*).

Ana Filipa: Também não precisaste de contar?

(*Beatriz não responde*).

Ana Filipa: Então aqui (*apontando para a coluna dos castanhos*) contaste com o dedo... e neste (*apontando para a coluna dos cabelos pretos*) não precisaste de contar com o dedo porquê?

Beatriz: Porque eu já sabia que isso é 3 sem contar.

Ana Filipa: Se olhares para o gráfico, como sabes que há mais crianças com cabelos castanhos?

(*Beatriz aponta*)

Ana Filipa: Se olharmos, vemos que este é...

Beatriz: Maior...

Ana Filipa: Muito bem! Neste aqui (*apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha*) contaste com o dedo, não foi?

(*Beatriz acena*).

Ana Filipa: Como é que podias contar aqui? (*apontando para a coluna dos cabelos de cor preta*).

Beatriz: Podia fazer 1,2,3,4! (*começando de cima para baixo, e acompanhando com o dedo à medida que recita a sequência numérica*).

Anexo L: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 2 (ObB_2)

Ana Filipa: Sabes o que está representado neste gráfico?

Beatriz: São os olhos. É para sabermos quantos olhos de cores diferentes são! E aqui há verde, aqui há azul, aqui há preto e aqui há castanho. (*à medida que enuncia as cores, vai apontando para elas*).

Ana Filipa: Então estás a dizer que são as cores dos olhos, é isso?

Beatriz: Sim, são as quatro cores dos olhos: verde, azul, preto, castanho.

Ana Filipa: Muito bem... então são quantas cores diferentes?

Beatriz: (*hesita um pouco...*) são 4.

Ana Filipa: Quantas crianças têm olhos azuis?

Beatriz: 4! (*responde sem hesitar*).

Ana Filipa: Como sabes que são 4, sem contares?

Beatriz: Porque quando estávamos na sala dissemos que eram 4 e eu lembrei-me!

Ana Filipa: Ah, muito bem!... E quantas crianças têm olhos verdes?

Beatriz: São 3! Sei porque também me lembrava.

Ana Filipa: E olhos pretos, quantas crianças têm?

Beatriz: Um! (*responde rapidamente e sem hesitar*).

Ana Filipa: Quantas crianças têm olhos castanhos?

(*Beatriz permanece algum tempo calada. Depois contou os objetos castanhos apenas usando o dedo sobre cada um deles, sem contar em voz alta*).

Beatriz: São 13. (*disse um pouco receosa e baixinho*).

Ana Filipa: Contaste os olhos castanhos usando o dedo. Mas não podias ter contado de outra maneira? (*Beatriz não respondeu*).

Ana Filipa: O que está aqui deste lado? (*apontando para o eixo dos yy*).

(*Beatriz começa a contar todos os números, acompanhando com o dedo*). 20!

Ana Filipa: Sim, são 20. Vamos ver estas linhas... (*apontando para os tracejados desenhado no gráfico, que serviam como linhas orientadoras*). Vamos seguir esta linha e ver onde vai dar... (*apontando para o topo da coluna dos olhos castanhos, correspondendo ao número 13*). Que número é? (*Beatriz hesita durante algum tempo*).

Ana Filipa: Não sabes que número é este? (*apontando para o "13"*).

(*Beatriz acena dizendo que não*).

Ana Filipa: Então vamos ver outro número que conheças...

Beatriz: 9! (*diz apontando para o número 9*).

Ana Filipa: 9, ... e este? (*apontando para o "10"*).

Beatriz: Dez, onze, doze, treze... é o treze! (*vai dizendo os números enquanto a estagiária aponta para eles*). Podia ter feito com esta linha...

Ana Filipa: Muito bem, podias ter contado seguindo esta linha, e como há números aqui deste lado (*apontando para o eixo dos yy*), vias que eram...

Beatriz: 13! (*responde rapidamente*).

Ana Filipa: Isso mesmo! Agora vamos ver qual é a cor dos olhos que há mais.

Beatriz: Castanho.

Ana Filipa: E como sabes que são os castanhos?

Beatriz: Porque esta fila é maior (*apontando para a coluna dos olhos castanhos*).

Ana Filipa: Agora vamos ver outra vez os olhos azuis e os olhos verdes, seguindo estas linhas... quantos olhos há azuis?

Beatriz: 4! E 3 verdes! Dá igual!

Ana Filipa: E qual é que tem mais desses dois?

Beatriz: O azul.

Ana Filipa: E tem quantos a mais que o verde?

(*Beatriz hesita mas não responde*).

Beatriz: O verde tem 3...

Ana Filipa: Sim, está certo! Então se eu tapar estes três olhos verdes, e tu tapares o mesmo número que eu, mas nos olhos azuis...

(*Beatriz tapa 3 olhos azuis*).

Ana Filipa: Quantos olhos azuis ficamos a ver?

Beatriz: 1!

Ana Filipa: Então isso quer dizer que os olhos azuis têm quantos a mais que o verde?

Beatriz: Há um a mais que o verde.

Ana Filipa: Muito bem!

Anexo LI: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 3 (ObB_3)

Ana Filipa: O que achas que temos aqui?

Beatriz: Meninos e meninas.

Ana Filipa: E aqui em cima? *(apontando para as cores do cabelo)*.

Beatriz: Cabelo amarelo e cabelo que não é amarelo.

Ana Filipa: Cabelo loiro e cabelo que não é loiro. Quero que separem dessas fotografias, os meninos e as meninas que têm cabelo loiro.

(À medida que Beatriz vai tirando as fotografias, faz um conjunto de crianças com cabelo loiro e um outro de crianças com cabelo não loiro).

Ana Filipa: Agora que escolheste as fotografias, quero que as organizes aqui neste diagrama.

(Beatriz organiza corretamente a informação relativamente aos meninos e meninas com cabelo loiro, sem dificuldade, colocando cada fotografia no local correto).

Ana Filipa: Muito bem! Mas ainda sobraram estas fotografias... *(apontando para as crianças que não têm cabelo loiro)*.

Beatriz: Que são os meninos que têm o cabelo que não é amarelo.

(Beatriz seleciona e organiza a informação corretamente no diagrama).

Ana Filipa: Muito bem! Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantos meninos com cabelo loiro há.

Beatriz: 1! *(Responde rapidamente)*.

Ana Filipa: E quantas meninas?

Beatriz: 3! *(Responde rapidamente)*.

Ana Filipa: Muito bem! Então e quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

(Beatriz fica confusa, mas responde que é uma).

Ana Filipa: Tinhas dito que havia quantos meninos com cabelo loiro?

Beatriz: 1.

Ana Filipa: E quantas meninas com cabelo loiro?

Beatriz: 3.

Ana Filipa: Então na sala 2 temos quantas crianças com cabelo loiro? Quantos meninos e meninas com cabelo loiro, todos juntos?

Beatriz: 4.

Ana Filipa: Como contaste?

(Beatriz sorri mas não responde).

Anexo LII: Transcrição da observação da Beatriz da tarefa 4 (ObB_4)

Ana Filipa: Sabes o que está aqui? *(apontando para o diagrama).*

Beatriz: Olhos azuis e é o cabelo amarelo.

(Beatriz seleciona as fotografias e começa por organizar apenas o conjunto “olhos azuis”).

Ana Filipa: Muito bem! E agora deste lado, o que pomos aqui? *(apontando para o conjunto “cabelos loiros”).*

Beatriz: Quem tem cabelo amarelo. *(começa a selecionar as fotografias e coloca no diagrama).*

(Depois de organizar as duas informações, Beatriz não verificou que havia crianças com as duas propriedades em comum).

Ana Filipa: Aqui puseste as crianças que têm olhos azuis e ali as crianças que têm cabelo loiro *(apontando para os conjuntos)*. E não há crianças que têm olhos azuis e cabelo loiro?

Beatriz: *(observa atentamente os dois conjuntos)*. Sim, estes dois *(apontando para as duas crianças que têm cabelo loiro e têm olhos azuis)*.

Ana Filipa: E agora como é que organizamos essa informação?

Beatriz: Pomos estes dois meninos aqui *(apontando para as crianças que estavam no conjunto “olhos azuis” e propõe alterá-las para o conjunto “cabelo loiro”).*

Ana Filipa: Mas depois eles não ficavam no conjunto “olhos azuis”... mas eles têm olhos azuis e cabelo loiro...

Beatriz: Não sei como é!

Ana Filipa: Vamos experimentar com os fios, porque já vimos que com as fotografias não dá.

(Beatriz teve dificuldade em organizar a informação e criar outro conjunto de modo a conter as duas propriedades. Beatriz teve de ser auxiliada).

Ana Filipa: Se eu puxar este fio para aqui... *(puxando o fio correspondente à cor dos olhos azuis para junto do fio correspondente à cor loira do cabelo. Beatriz começa a auxiliar e continua o procedimento iniciado por mim e organiza as fotografias no diagrama).*

Ana Filipa: Agora que já organizaste tudo, quantas crianças têm olhos azuis?

Beatriz: Duas!

Ana Filipa: Onde é que estão as crianças com olhos azuis?

Beatriz: Dentro desta linha *(apontando corretamente para a linha azul)*.

Ana Filipa: Então se é dentro da linha azul, quantas crianças é que estão dentro desta linha?

Beatriz: *(hesitando um pouco)* Quatro!

Ana Filipa: São 2 ou 4 crianças com olhos azuis?

Beatriz: São estas 4! *(apontando corretamente para as crianças que estão dentro do conjunto)*.

Ana Filipa: Muito bem! E quantas crianças têm olhos azuis e cabelo loiro?

Beatriz: São estas duas *(apontando corretamente para as fotografias)*.

Ana Filipa: Muito bem!

Anexo LIII: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 1(ObJu_1)

Ana Filipa: Sabes o que representa este gráfico? (*mostrando o gráfico de imagens*).

Juliana: É dos cabelos.

Ana Filipa: É dos cabelos... dos cabelos de quem?

Juliana: Dos meninos.

Ana Filipa: Das crianças. De quais crianças? Da escola toda?

Juliana: Não... da sala 2! É das cores.

Ana Filipa: Muito bem! É da cor do cabelo. As crianças da sala 2 têm cabelo de que cor?

Juliana: Preto, loiro e castanho.

Ana Filipa: Então e há quantas cores diferentes?

Juliana: Há... castanho, amarelo e... e preto.

Ana Filipa: E isso são quantas cores?

(Juliana hesita).

Ana Filipa: É só uma cor? (*apontando para as imagens do gráfico de imagens*).

Juliana: 3! (*respondendo muito rapidamente sem proceder à contagem*).

Ana Filipa: São 3... E quantas crianças têm cabelo castanho?

Juliana: Cabelo castanho (*sussurra a cor e procede à contagem sem hesitar, acompanhando cada objeto com o dedo*) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14. 14!

Ana Filipa: 14 crianças têm cabelo castanho. E cabelo loiro?

Juliana: 4! (*responde rapidamente sem contar*).

Ana Filipa: Como é que chegaste ao 4 sem contar?

(Juliana ri-se).

Ana Filipa: Como é que tu sabes que são 4?

(Juliana não responde).

Ana Filipa: E com cabelo preto?

Juliana: 3! (*responde também rapidamente sem contar acompanhando com o dedo*).

Ana Filipa: Não precisas de contar? Como é que tu sabes que são 3 sem contar?

(Juliana olha para o gráfico e continua sem responder).

Ana Filipa: E qual é a cor de cabelo que há mais?

Juliana: É o castanho.

Ana Filipa: Certo! E como os contaste?

Juliana: Assim com o dedo (*explica apontando com o seu dedo para cada objeto da coluna dos cabelos castanhos e conta em voz alta a sequência numérica até 14*).

Ana Filipa: O castanho contaste com o dedo... e o loiro, como contaste?

Juliana: Contei sem voz e sem dedo. Fiz isso porque eu já sei!

Ana Filipa: Mas podias contar de outra maneira diferente?

Juliana: Sim. Como aqui está 4, eu disse 4 (*apontando para a coluna dos cabelos de cor loira*). E aqui não sei quantos são porque há muitos, e fiz com o dedo (*arrastando o dedo e apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha, partindo do número 4 e prosseguindo a contagem*).

Ana Filipa: Muito bem! E como é que tu sabes qual é a cor que há mais?

Juliana: É o castanho.

Ana Filipa: Como sabes isso? E porque é o castanho e não é, por exemplo, o loiro?

Juliana: Estou a ver aqui muitos (*apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha*).

Ana Filipa: E como sabes que isso são muitos?

Juliana: Porque estou a ver. Este está...

Ana Filipa: Está mai...

Juliana: Maior!

Ana Filipa: Boa Juliana!

Anexo LIV: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 2 (ObJu_2)

Ana Filipa: Lembraste de que era este gráfico?
Juliana: Sim! É dos olhos dos meninos da sala 2.
Ana Filipa: E o que temos aqui em baixo?
Juliana: A cor dos olhos.
Ana Filipa: Muito bem. E deste lado?
Juliana: Os números.
Ana Filipa: Quero que me digas as cores de olhos que as crianças da sala 2 têm.
Juliana: Pretos, azuis, verdes e castanhos.
Ana Filipa: E são quantas cores diferentes?
Juliana: 4!
Ana Filipa: Muito bem! E quantas crianças têm olhos pretos?
Juliana: 1! (*responde rapidamente*).
Ana Filipa: E olhos azuis?
Juliana: 4! (*responde rapidamente*).
Ana Filipa: Como sabes assim tão rápido e sem contar?
Juliana: Porque olhei para ali e vi (*apontando para a coluna dos olhos azuis*).
Ana Filipa: E olhos castanhos, quantos são?
(*Juliana começa a contar, um a um acompanhando com o dedo*).
Juliana: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13. São 13!
Ana Filipa: Tinhas dito que aqui estavam os números (*apontando para o eixo dos yy*). Não podíamos ter contado de outra maneira? Se reparares, aqui há linhas (*apontando para as linhas orientadoras do gráfico*).
(*Juliana utiliza essa estratégia para a cor dos olhos verdes*).
Juliana: Aqui são 3!
Ana Filipa: Muito bem! Agora vamos ver para a cor dos olhos castanhos.
(*Juliana acompanha a linha orientadora, desde o topo da coluna dos olhos castanhos até ao eixo dos yy*).
Juliana: Este vai para o... (*conta sussurrando até ao número 13, partindo do número 1*). 13!
Ana Filipa: Muito bem! E qual é a cor dos olhos que há mais?
Juliana: É o castanho e o azul.
Ana Filipa: Só a cor que há mais. É só uma!
Juliana: Castanho!
Ana Filipa: E como sabes que é o castanho?
Juliana: Porque estou a ver e é o número mais grande!
Ana Filipa: É o número maior... E que número era esse?
Juliana: (*conta acompanhando com o dedo, mas baixinho*). 13!
Ana Filipa: Muito bem! Vamos agora ver só agora aqui os olhos verdes e os azuis. Disseste que eram quantos olhos verdes?
Juliana: 3!
Ana Filipa: São 3... E os azuis, são quantos?
Juliana: 4!
Ana Filipa: E quantos olhos o azul tem a mais que o verde?
Juliana: O que tem mais é o azul!
Ana Filipa: Sim... vamos então ver quantos são a mais... eu vou tapar três olhos verdes... e tu vais tapar o mesmo número de olhos azuis...
Juliana: 3! (*e tapa 3 olhos azuis com a mão*).
Ana Filipa: Quantos olhos azuis ficaram à vista?
Juliana: 1!
Ana Filipa: Muito bem! Então vamos agora fazer para o azul e para o preto... Então eu vou tapar o olho preto... e tu vais tapar...
Juliana: 1!
Ana Filipa: Os olhos azuis são quantos a mais que os pretos?
Juliana: 3!
Ana Filipa: Muito bem! Então agora vamos ver entre os olhos castanhos e os azuis... Eu vou tapar os 4 olhos azuis... e tu vais tapar quantos castanhos?
Juliana: 4!
Ana Filipa: Muito bem... E então quantos olhos castanhos há a mais que os azuis?
Juliana: (*conta com o dedo e baixinho*) São 9!
Ana Filipa: Muito bem!

Anexo LV: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 3 (Obju_3)

Ana Filipa: Sabes o que é isso? *(apontando para o diagrama).*

Juliana: Isto é quem tem cabelos amarelos e quem não tem cabelos amarelos *(apontando para as imagens).*

Ana Filipa: Cabelos loiros. E aqui deste lado, o que é que temos? *(apontando para as imagens representativas de menino/menina).*

Juliana: Os meninos e as meninas.

Ana Filipa: E o que achas que vamos pôr aqui nestes espaços vazios?

Juliana: As fotografias dos meninos e das meninas.

Ana Filipa: E que têm cabelo de que cor?

Juliana: Aqui os que têm cabelos loiros e aqui os que não têm cabelos loiros *(explica apontando corretamente para os espaços).*

Ana Filipa: Muito bem. Então agora vamos organizar as fotografias aqui. *(apontando para o diagrama de Carroll).*

(Juliana procede ao preenchimento do diagrama).

Ana Filipa: Está tudo certo Juliana?

Juliana: Ah, não! Está aqui um menino! Tem de vir para aqui! *(apontando para a fotografia do menino que estava na categoria “meninas com cabelo loiro” e colocando no espaço correto: “meninos com cabelo loiro”).*

Ana Filipa: Muito bem! Mas ainda sobraram aquelas fotografias todas! *(apontando para as crianças que não têm cabelo loiro).* Temos de as organizar...

Juliana: Estes não têm cabelo amarelo.

Ana Filipa: Muito bem, não têm cabelo loiro! E o que devemos de fazer para organizar?

Juliana: Primeiro vou pôr as meninas!

(Juliana afirma usar essa estratégia, mas acaba por tirar as imagens aleatoriamente e organizá-las corretamente consoante elas aparecem).

Ana Filipa: Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantos meninos com cabelo loiro há na sala 2.

Juliana: 1!

Ana Filipa: E quantas meninas?

Juliana: 3!

Ana Filipa: E quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

(Juliana fica confusa e não sabe que crianças contar).

Ana Filipa: Onde é que estão as crianças com cabelo loiro?

Juliana: Aqui deste lado! *(apontando corretamente para os espaços).*

Ana Filipa: Muito bem. Então e há quantas crianças com cabelo loiro?

Juliana: 4! *(responde rapidamente sem hesitar).*

Ana Filipa: E como fizeste para contar?

Juliana: Porque 3 *(apontando para as meninas com cabelo loiro)* mais 1 *(apontando para o menino com cabelo loiro)* são 4!

Anexo LVI: Transcrição da observação da Juliana da tarefa 4 (Obju_4)

Ana Filipa: O que temos aqui? (*mostrando o diagrama*).

Juliana: Olhos azuis e cabelo amarelo.

Ana Filipa: Cabelo loiro... Muito bem! E temos aqui as fotografias das crianças da sala 2. Todos eles têm olhos azuis ou cabelo loiro?

Juliana: Não!

Ana Filipa: Então e o que temos de fazer?

Juliana: Pôr aqui só os meninos com olhos azuis e com cabelo amarelo. E eu sei quem são! (*e começa a escolher as fotografias das crianças com olhos azuis, uma a uma, colocando-as no conjunto correto*).

Ana Filipa: E agora deste lado, o que vamos pôr? (*apontando para o conjunto correspondente à “cor dos cabelos loiros”*).

Juliana: Os meninos com cabelo amarelo.

Ana Filipa: As crianças com cabelo loiro. E quem são?

Juliana: Estes dois... (*apontando para as fotografias que já estão no diagrama no conjunto “cor dos olhos azuis”*).

Ana Filipa: E como é que podemos juntar as crianças de olhos azuis e com cabelo loiro?

Juliana: Pomos estes dois ao meio! (*apontando para as duas crianças de olhos azuis e cabelo loiro*). Mas no meio não está nenhuma roda.

Ana Filipa: Círculo... Como falaste nisso, o que represente este círculo? (*apontando para o círculo “olhos azuis”*).

Juliana: É dos olhos azuis e este (*apontando para o círculo correspondente a “cabelo loiro”*) é do cabelo amarelo.

Ana Filipa: E como é que podemos juntar esses dois círculos para pôr as crianças de olhos azuis e com cabelo loiro?

Juliana: Com estes fios! (*e constrói um diagrama de Venn manipulando os fios*).

Ana Filipa: Muito bem! Então e agora onde pões estas duas crianças? (*apontando para as crianças com cabelo loiro e com olhos azuis*).

Juliana: No meio! (*e coloca as imagens corretamente no diagrama*).

Ana Filipa: Muito bem! E são só estas crianças que têm cabelo loiro?

(*Juliana procura nas restantes fotografias e seleciona mais duas crianças*).

Juliana: Tenho de pôr estas fotografias aqui! (*apontando corretamente para o círculo “cabelo loiro”*).

Ana Filipa: Muito bem! Quantas crianças têm cabelo loiro?

Juliana: Duas... Quatro, quatro! (*corrige imediatamente*).

Ana Filipa: Quem são essas crianças?

(*Juliana aponta corretamente para as fotografias e nomeia as crianças*).

Ana Filipa: Mas tu primeiro disseste que eram duas... e depois disseste que eram quatro...

Juliana: Porque se eu tirar estes dois (*apontando para as duas crianças de cabelo loiro e olhos azuis*) ficam dois! Mas se contar também com estes (*apontando para as duas crianças de cabelo loiro e olhos azuis*) dá 4!

Ana Filipa: Já percebi, muito bem! E essas crianças com cabelo loiro estão dentro de que círculo?

Juliana: Do branco, que é o cabelo amarelo.

Ana Filipa: Certo! E quantas crianças têm olhos azuis?

Juliana: São estas quatro (*apontando corretamente para as fotografias das crianças*). Eu sei porque pus primeiro estas fotografias e lembrei-me que eram quatro!

Anexo LVII: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 1(ObJo_1)

Ana Filipa: Este trabalho é sobre o quê? (*mostrando o gráfico de imagens*).

Jorge: Sobre o cabelo dos meninos.

Ana Filipa: Do cabelo das crianças... mas era do tamanho do cabelo das crianças?

Jorge: Não! Das cores!

Ana Filipa: Então é da cor do cabelo das crianças. E de quais crianças?

Jorge: Daqui da sala 2! (*apontando para a porta da sala 2*).

Ana Filipa: Muito bem! As crianças da sala 2, têm cabelo de que cor?

Jorge: Pretos, loiros e castanhos.

Ana Filipa: E são quantas cores diferentes?

Jorge: 3! (*responde sem hesitar*).

Ana Filipa: Como sabes que são 3 sem contares?

(*Jorge começa a contar as colunas das diferentes cores, apontando com o dedo*).

Jorge: 1,2,3,4 ...

Ana Filipa: Tu disseste que eram 3 cores diferentes. Quais foram as cores que disseste?

Jorge: 3 pretos, 4 amarelos e (*procedendo à contagem acompanhado com o dedo*)
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14. 14 cabelos castanhos.

Ana Filipa: Como constaste quantas crianças têm cabelo castanho?

(*Jorge não responde*).

Ana Filipa: Foi assim? (*a estagiária conta um a um, acompanhando com o dedo*).

Jorge: Foi!

Ana Filipa: E neste (*apontando para a coluna dos cabelos loiros*) não contaste com o dedo porquê?

Jorge: Porque aqui há 3 e 3 mais 1 fazia 4.

Ana Filipa: E como sabes que isso é 3 mais 1?

Jorge: Porque olhei e vi que aqui é 3 (*apontando para 3 objetos*) e mais 1 (*apontando para um objeto*).

Ana Filipa: Muito bem! E qual é a cor que há mais?

Jorge: Castanho! (*responde muito rapidamente*).

Ana Filipa: E como sabes isso?

Jorge: Porque é a fila mais grande.

Ana Filipa: Fila maior...

(*breve pausa*).

Ana Filipa: Neste aqui (*apontando para a coluna dos cabelos de cor castanha*) tu disseste que eram 14 e contaste com o dedo... e neste aqui (*apontando para a coluna dos cabelos loiros*) disseste 3 mais 1... Então contaste de maneiras diferentes!

Jorge: Sim!

Ana Filipa: E não podias contar todos da mesma maneira?

Jorge: Não... (*responde baixinho e hesitante*).

Ana Filipa: Não? Porquê?

Jorge: Porque podemos contar com o dedo, podemos contar com o som, podemos contar com o dedo mas com som.

Anexo LVIII: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 2 (ObJo_2)

Ana Filipa: O que temos aqui neste gráfico?

Jorge: A cor dos olhos dos meninos.

Ana Filipa: Sim...

Jorge: Mas estão aqui em baixo (*apontando para o eixo dos xx*).

Ana Filipa: Muito bem... Então e deste lado, o que é que temos? (*apontando para o eixo dos yy*).

Jorge: São os números. Há olhos pretos, azuis, verdes e castanhos.

Ana Filipa: E são quantas cores diferentes?

Jorge: (*hesita um pouco*). São 4.

Ana Filipa: Quantas crianças têm olhos pretos?

Jorge: 1! (*responde rapidamente*).

Ana Filipa: E olhos azuis?

Jorge: 4! (*responde rapidamente*).

Ana Filipa: Como sabes que são quatro sem contares?

Jorge: Não foi preciso eu contar, porque já sei só de olhar!

Ana Filipa: E olhos verdes, quantos há?

Jorge: 3!

Ana Filipa: E olhos castanhos?

(*Jorge fica calado e não procede a nenhuma estratégia de contagem visível*).

Ana Filipa: Já contaste os olhos pretos, azuis e verdes... Só faltam os castanhos... Quantos são?

Jorge: Dez e três... Tre... Trez... (*conta muito rapidamente*) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13... Treze!

Ana Filipa: Como fizeste para contar, se nem olhaste para o gráfico?

Jorge: Porque de manhã na sala nós contamos e eu não me esqueci.

Ana Filipa: Ah, então tu lembravas-te... Mas se não te lembrasses, como podias ter contado?

Jorge: Com o dedo, ou a contar sem o dedo mas a falar alto, ou a contar com tudo!

Ana Filipa: Há pouco vimos que estavam aqui estes números... Não podíamos contar a partir daqui?

Jorge: Sim, com estas linhas! (*apontando para as linhas orientadoras do gráfico*).

Ana Filipa: Muito bem Jorge! Então vamos contar dessa maneira os olhos azuis... Então seguimos aqui esta linha... (*acompanhando a linha com o dedo*).

Jorge: Vai ser 4!

Ana Filipa: Certo! E para os olhos castanhos, não dava para ser assim?

(*Jorge acompanha com o seu dedo o topo da coluna dos olhos castanhos até ao eixo dos yy*).

Jorge: É o 13!

Ana Filipa: Então também dava para ser assim, não é?

(*Jorge acena afirmativamente*).

Ana Filipa: E qual é a cor dos olhos que há mais?

Jorge: Castanhos.

Ana Filipa: Porque dizes que são os castanhos?

Jorge: Porque tem a fila mais longa.

Ana Filipa: Agora vamos ver outra coisa... por exemplo... vamos ver os olhos verdes e os azuis... o verde tem...

Jorge: 3 olhos...

Ana Filipa: E o azul tem...

Jorge: 4 olhos.

Ana Filipa: E destes dois, qual é que tem mais?

Jorge: O azul.

Ana Filipa: Certo. E o azul tem quantos olhos a mais que o verde?

Jorge: 1! (*responde rapidamente*).

Ana Filipa: Respondeste tão rápido! Como fizeste?

Jorge: Porque este (*apontando para a cor verde*) tem menos.

Ana Filipa: Tem quantos a menos?

Jorge: 1!

Ana Filipa: Muito bem!

Anexo LIX: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 3(ObJo_3)

Ana Filipa: O que temos aqui? (*apontando para os símbolos da cor dos cabelos*).

Jorge: É a cor dos cabelos dos meninos. O amarelo e não amarelo.

Ana Filipa: Muito bem! E aqui deste lado, o que temos? (*apontando para os símbolos menino e menina*).

Jorge: Um menino, e aqui uma menina (*apontando*).

Ana Filipa: O que achas que vamos pôr aqui? (*apontando para os diferentes espaços por preencher*).

Jorge: Colar os cabelos loiros e não loiros dos meninos e das meninas.

Ana Filipa: Então o que estás a dizer é que podemos ter...

Jorge: Meninos ou meninas com cabelo loiro, ou meninos e meninas com cabelo não loiro.

Ana Filipa: Muito bem Jorge! Temos aqui estas fotografias todas das crianças da sala 2... Agora quero que escolhas as fotografias e as organizes neste diagrama.

(*Jorge separa as crianças com cabelo loiro das crianças com cabelo não loiro consoante lhe vão saindo as fotografias, mas não as organiza no diagrama. Coloca-as ao lado, sobre a mesa*).

Ana Filipa: Está certo. Agora com essas fotografias que organizaste (*referindo-me apenas às crianças com cabelo loiro*), quero que as organizes aqui neste diagrama. Como é que vais fazer?

Jorge: Os que têm cabelo loiro, ponho aqui (*apontando para o local correto*). Aqui em cima os meninos com cabelo loiro, e aqui em baixo as meninas (*apontando corretamente*).

(*Mas Jorge coloca todas as fotografias na parte “meninas com cabelo loiro”*).

Ana Filipa: Tens a certeza que é assim?

(*Jorge muda rapidamente a fotografia do menino e coloca no local correto*).

Ana Filipa: Ah, assim já está bem! Sobraram estas fotografias todas... quero que separe os meninos das meninas.

(*Jorge faz dois montes: um para os meninos e outro para as meninas*).

Ana Filipa: Estas crianças que puseste aqui, o que elas têm de igual? (*apontando para os conjuntos formados pelo Jorge*).

Jorge: Cabelo não loiro!

Ana Filipa: E agora como vais organizar isso aqui? (*apontando para o diagrama*).

Jorge: Ponho aqui (*apontando para “meninos com cabelo não loiro”*) porque são só meninos e não são loiros.

Ana Filipa: Muito bem! Então vamos lá organizar!

(*Jorge organiza corretamente os dados sem dificuldade*).

Ana Filipa: Agora quero que digas quantas meninas com cabelo loiro há na sala.

Jorge: Três! (*diz muito rapidamente*.)

Ana Filipa: Como sabes que são três?

(*Jorge explica contando termo a termo e com o dedo*).

Ana Filipa: E quantos meninos com cabelo loiro há na sala?

Jorge: Só um!

Ana Filipa: Quantas crianças com cabelo loiro há na sala 2?

Jorge: São 4! Não precisei de contar porque 3 mais 1, quatro!

Ana Filipa: Muito bem! E quantas meninas com cabelo não loiro há na sala?

Jorge: 7! (*diz rapidamente e sem usar nenhuma estratégia de contagem visível*).

Ana Filipa: Não precisaste de contar?

Jorge: Não! (*e explica contando cada elemento com o dedo*).

Ana Filipa: Está certo... e quantos meninos com cabelo não loiro há na sala?

Jorge: 9! (*responde muito rapidamente*).

Ana Filipa: Tens a certeza?

(*Jorge conta novamente os elementos, um a um e confirma que são 9*).

Anexo LX: Transcrição da observação do Jorge da tarefa 4 (ObJo_4)

Jorge: Isto é da cor do cabelo e dos olhos. *(diz antes de fazer qualquer pergunta).*

Ana Filipa: Muito bem! E aqui está cabelo de que cor? *(apontando para a cor do cabelo).*

Jorge: Loiro!

Ana Filipa: E aqui deste lado, é o quê? *(apontando para a cor dos olhos).*

Jorge: Olhos azuis!

Ana Filipa: E agora aqui, o que pomos? *(apontando para o círculo “cabelo loiro”).*

Jorge: Os meninos com cabelo loiro. Mas estes também têm cabelo loiro *(apontando para os que já estavam no diagrama).*

Ana Filipa: Sim, tens razão... E agora, como vamos fazer?

Jorge: Podemos tirar deste círculo e pôr no outro *(apontando primeiramente para o conjunto “olhos azuis” e depois para o conjunto “cabelos loiros”).*

Ana Filipa: Achas que dava?

Jorge: Assim depois o círculo dos olhos azuis fica sem estes meninos. E eles têm olhos azuis. Já sei! Só se for assim... *(junta os fios, de modo a ficarem encostados um ao outro).*

Ana Filipa: E agora, onde pões as fotografias de que estavas a falar?

Jorge: Assim não dá para pôr fotografia cá dentro. Tenho de fazer assim *(exemplifica, passando um fio por cima do outro até obter um novo círculo e organiza corretamente a informação).*

Ana Filipa: Muito bem Jorge! Já está completo o diagrama?

Jorge: Não! Faltam os meninos só com cabelo loiro *(procura as fotografias das crianças com cabelo loiro e coloca corretamente no diagrama).*

Ana Filipa: Agora que já está tudo organizado, quero que me digas quantas crianças têm cabelo loiro.

Jorge: Quatro. Porque são dois mais dois.

Ana Filipa: E onde estão esses dois mais dois?

Jorge: São os dois só com cabelo loiro e os dois com cabelo loiro e olhos azuis.

Ana Filipa! Certo! E quantas crianças têm olhos azuis?

Jorge: Duas. Não não! São quatro! Dois mais dois! *(apontando para as fotografias corretamente).*

Ana Filipa: Então e por que é que estas duas crianças *(apontando para as crianças com cabelo loiro e com olhos azuis)* não estão aqui junto destas? *(apontando para as crianças apenas com olhos azuis).*

Jorge: Porque estas também têm cabelo loiro *(apontando para as crianças com cabelo loiro e com olhos azuis).*

Ana Filipa: Muito bem!

Anexo LXI: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 1(ObT_1)

Ana Filipa: Lembraste o que representa este gráfico? *(apresentando o gráfico de imagens).*

Telmo: É dos cabelos que nós temos.

Ana Filipa: Da escola toda?

Telmo: Sim, da sala 2.

Ana Filipa: Ah, é só das crianças da sala 2.

Telmo: Sim...

Ana Filipa: E há quantas cores diferentes?

Telmo: *(Hesita por breves instantes)* Há preto, amarelo, castanho *(apontando corretamente no gráfico de imagens).*

Ana Filipa: E isso são quantas cores?

Telmo: Amarelo, preto e castanho!

Ana Filipa: Sim... mas isso são as cores que há... mas quantas cores são?

Telmo: 3! *(responde rapidamente).*

Ana Filipa: Como sabes que são 3, sem contar?

Telmo: Porque 1, 2, 3 *(conta ao mesmo tempo que aponta para as imagens no referencial do gráfico de imagens).*

Ana Filipa: E quantas crianças têm cabelo castanho?

Telmo: *(procede à contagem 1 a 1, ao mesmo tempo que acompanha com o dedo).* 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14.

Ana Filipa: 14, muito bem! E quantas crianças têm cabelo loiro?
Telmo: 4! (*responde rapidamente*)
Ana Filipa: Como é que sabes sem contar?
Telmo: 1,2,3,4 (*explica contando e acompanhando com o dedo*).
Ana Filipa: Muito bem... e cabelo preto?
Telmo: 3! (*responde rapidamente*).
Ana Filipa: Como é que sabes se também não contaste?
Telmo: Porque olhei e vi 3!
Ana Filipa: Mas nesta (*apontando para a coluna dos cabelos castanhos*) contaste...
Telmo: Porque esta tinha muitos!
Ana Filipa: E qual é a cor que há mais?
Telmo: É o castanho.
Ana Filipa: Por que dizes que é o castanho?
Telmo: Porque ele (*referindo-se à coluna dos cabelos castanhos*) tem mais cores do que o amarelo. (*explica o seu raciocínio comparando com a sua mão, colocando-a horizontalmente sobre o topo das colunas e comparando a altura das diferentes colunas*).
Ana Filipa: Como descobriste quantas crianças têm cabelo castanho?
Telmo: contei!
Ana Filipa: E como?
(Telmo não responde).
Ana Filipa: Apontaste com o dedo, não foi?
Telmo: Sim.
Ana Filipa: E nestes (*apontando para a coluna dos cabelos pretos e loiros*) não contaste.
Telmo: Não, porque estes são menos, e o outro é mais, que são os castanhos!
Ana Filipa: Muito bem... Mas não podias contar todos da mesma maneira?
Telmo: Sim, com o dedo.

Anexo LXII: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 2 (ObT_2)

Ana Filipa: O que represente este gráfico?
Telmo: Os olhos dos meninos da nossa sala. A cor.
Ana Filipa: É a cor dos olhos das crianças da sala 2, muito bem... E as crianças da sala 2 têm olhos de que cor?
Telmo: Pretos, azuis, castanhos.
Ana Filipa: Certeza? São essas 3 cores?
Telmo: Ah, e verdes!
Ana Filipa: Muito bem! Então há quantas cores diferentes?
(Telmo hesita durante algum tempo).
Telmo: Preto, verde, azul e castanho.
Ana Filipa: O que disseste são as cores que há... São quantas cores diferentes? Só há uma cor de olhos?
Telmo: Não! (*hesita uns instantes*) 4!
Ana Filipa: Muito bem! Há quatro cores diferentes! E quantas crianças têm olhos azuis?
Telmo: 4! (*responde rapidamente*).
Ana Filipa: Como sabes que são quatro?
Telmo: 1,2,3,4. (*conta um a um e acompanha com o dedo*).
Ana Filipa: Sim, são 4. E olhos pretos?
Telmo: 1!
Ana Filipa: E verdes?
Telmo: 3! (*responde sem hesitar*).
Ana Filipa: E olhos castanhos, quantos há?
(Telmo conta para si, sem nada visivelmente a acompanhar a sua contagem).
Telmo: 11!
Ana Filipa: São 11? Como contaste?
Telmo: contei muito baixinho e sem o meu som sair.
Ana Filipa: Vamos então ver se contaste bem... O que temos aqui deste lado? (*apontando para o eixo dos yy*).

Telmo: Os números!

Ana Filipa: Sim... E temos ainda aqui estas linhas (*apontando para as linhas orientadoras*). Se seguirmos por exemplo esta linha (*apontando para o topo da coluna dos olhos azuis*), vemos que há quantas crianças com olhos azuis?

Telmo: (*seguindo a linha com o seu dedo*). 4!

Ana Filipa: Há 4, muito bem! Vamos fazer agora para os olhos castanhos...

(*Telmo segue a linha com o dedo*).

Telmo: Vai dar ao 13! Mas quando eu contei não era 13!

Ana Filipa: Então agora vamos contar outra vez e ver quanto dá.

Telmo: (*conta em voz alta, mas sem o dedo a acompanhar*). 14!

Ana Filipa: Já deu outro número diferente, não foi? Conta agora com o dedo, para não te enganares...

(*Telmo conta a coluna dos olhos castanhos acompanhando com o dedo*).

Telmo: São 13...

Ana Filipa: São quantas crianças com olhos castanhos, afinal?

Telmo: São 13, porque com a linha dá 13 e contei com o dedo também dá 13.

Ana Filipa: E qual é a cor que há mais?

Telmo: É o castanho.

Ana Filipa: Porque dizes que é o castanho?

Telmo: Porque são 13. É o que tem mais.

Ana Filipa: Agora vamos então ver outra coisa... Tinhas dito que havia quantos olhos verdes?

Telmo: 3!

Ana Filipa: E azuis?

Telmo: 4!

Ana Filipa: Entre estas duas, qual é que tem mais? (*apontando para as cores azul e verde*).

Telmo: É o azul.

Ana Filipa: E os olhos azuis têm quantos a mais do que o verde?

Telmo: 4!

Ana Filipa: Isso é o número de olhos azuis... Se eu tapar aqui estes 3 olhos verdes, e se tu tapares o mesmo número de olhos azuis...

(*Telmo tapa 3 olhos azuis*)

Ana Filipa: Quantos olhos azuis ficam?

Telmo: Quat... um!

Ana Filipa: Então o azul tem...

Telmo: Um....

Ana Filipa: A mais que os olhos...

Telmo: Verdes!

Ana Filipa: Vamos agora ver entre os olhos azuis e os pretos... Eu agora vou tapar este olho preto... e tu vais tapar...

Telmo: Um azul!

Ana Filipa: Muito bem! Então e ficam quantos olhos azuis?

Telmo: 3! (*responde rapidamente*).

Ana Filipa: Então o azul tem quantos olhos a mais do que o preto?

Telmo: Tem 3.

Anexo LXIII: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 3 (ObT_3)

Ana Filipa: Sabes dizer o que está aqui representado?

Telmo: Acho que é para pôr os meninos e as meninas aqui (*apontando para todos os espaços vazios*).

Ana Filipa: Sim, também é isso... E isto aqui, é o quê? (*apontando para as colunas dos cabelos*).

Telmo: São os cabelos: loiro, e não loiro.

Ana Filipa: Achas que consegues explicar o que vamos fazer?

Telmo: Aqui são os meninos com cabelo loiro, aqui meninas com cabelo loiro, aqui meninas com cabelo sem ser loiro, e aqui meninos sem cabelo loiro. (*explica corretamente, apontando para todos os espaços vazios*).

Ana Filipa: Agora com essas quatro fotografias, quero que as organizes aqui neste diagrama. Como vais fazer?

Telmo: Este é um menino vai para aqui (*apontando para o espaço correto*). E estas como são meninas vão para aqui (*apontando para o espaço correto*).

Ana Filipa: Muito bem! Mas ainda sobraram todas aquelas fotografias. Temos também de as organizar aqui.

(*Telmo faz dois conjuntos, um de meninos e outro de meninas, à medida que vai tirando as fotografias. De seguida, coloca as fotografias no espaço correto*).

Ana Filipa: Agora que já está tudo preenchido, quero que me digas quantas meninas com cabelo loiro há na sala 2.

Telmo: 3! (*responde sem hesitar*).

Ana Filipa: E quantos meninos com cabelo loiro?

Telmo: Só um!

Ana Filipa: Então e quantas crianças com cabelo loiro é que há na sala 2?

(*Telmo nomeia as crianças que há, sem dizer quantas são*).

Ana Filipa: Isso são as crianças que têm cabelo loiro. Mas eu quero saber quantas são...

Telmo: Ah, são 4!

Ana Filipa: Como fizeste para contar?

Telmo: Vi que 2+2 são 4. (*apontando para as fotografias que representam essas quantias*).

Ana Filipa: E como sabes que são 2+2?

Telmo: Porque 1+3 são 4! (*apontando para as fotografias que representam essas quantias*).

Anexo LXIV: Transcrição da observação do Telmo da tarefa 4 (ObT_4)

Ana Filipa: Sabes o que temos aqui?

Telmo: São os olhos azuis e aqui deste lado são os cabelos dourados.

Ana Filipa: Loiro...

Telmo: Sim, loiro.

Ana Filipa: E neste círculo (*apontando para o correspondente aos cabelos loiros*) o que vamos pôr?

Telmo: Quem tem cabelo loiro.

(*Telmo espalha as fotografias sobre a mesa, e vai tirando uma fotografia de cada vez. A primeira fotografia que tirou correspondia a uma criança que tinha as duas características, e Telmo facilmente identificou que tinha de fazer algo para incluir aquela criança nas duas categorias*).

Telmo: Esta menina tem olhos azuis e cabelo loiro. Tem as duas coisas! Então tem de vir para o meio.

Ana Filipa: Muito bem Telmo! E como vais fazer isso?

(*Telmo junta os dois fios, e coloca a fotografia por cima*).

Ana Filipa: Se vires, aqui temos dois círculos para pôr as fotografias. E aqui no que fizeste não temos...

Telmo: Se tivesse duas fotografias desta menina, punha uma em cada círculo! Mas já tenho outra ideia! (*Telmo começa a manipular os fios, e consegue obter um terceiro círculo*).

Ana Filipa: Muito bem! E já está tudo preenchido?

Telmo: Não! Agora estou a procurar as crianças que têm olhos azuis.

(*Mas Telmo ao agarrar nas fotografias, organiza-as logo no diagrama corretamente*).

Ana Filipa: Agora que já organizaste tudo, quantas crianças têm olhos azuis?

Telmo: Duas! (*mantem-se alguns instantes calado*). São 4!

Ana Filipa: Sim, são quatro. E quantas crianças têm cabelo loiro?

Telmo: São também quatro!

Ana Filipa: Muito bem! E dessas crianças com cabelo loiro, quem é que também tem olhos azuis?

Telmo: São estas duas! (*apontando corretamente para o diagrama*).